

die hochschullehre – Jahrgang 12 – 2026 (24)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2624W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Implementierte und zukünftige Qualifizierungsinhalte und -strukturen für die Ganztagsgrundschule

### *Fokusgruppen mit Dozierenden der unterschiedlichen Qualifizierungswege*

KIM HARTUNG, JIL WOLF, SIMONE DUNEKACKE, NICOLE BELLIN-MULARSKI & MARIANNE SCHÜPBACH

#### Zusammenfassung

Der bundesweite Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für Grundschulkindern ab 2026 stellt – neben quantitativen – auch qualitative Herausforderungen an das Bildungs- und Betreuungsangebot. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Pädagog:innen, die gezielt auf den Ganztagsbetrieb vorbereitet werden müssen und multiprofessionell kooperieren sollen. Der vorliegende Beitrag untersucht, ausgehend vom theoretischen Hintergrund zur Qualifizierung von Pädagog:innen, welche ganztagsgrundschulspezifischen Inhalte nach Einschätzung von Dozierenden an Universitäten, Hochschulen und Fachschulen in den Qualifizierungswegen thematisiert werden. Zudem werden ihre Einschätzungen zu notwendigen zukünftigen Anpassungen der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung dieser Qualifizierungswege für die Ganztagsgrundschule mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass in den Qualifizierungswegen eine Vielzahl ganztagsgrundschulspezifischer Inhalte behandelt wird und darüber hinaus Vorstellungen darüber bestehen, welche Inhalte zukünftig stärker berücksichtigt werden sollten. Zudem äußern die Teilnehmenden Vorstellungen zur zukünftigen Struktur und Ausgestaltung der Qualifizierungswege – insbesondere die Idee einer stärker verknüpften Qualifizierung der Pädagog:innen.

**Schlüsselwörter:** Qualifizierung; Ganztagsgrundschule; Lehrkräftebildung; Kooperation

## Implemented and future qualification content and structures for all-day primary schools

### *Focus groups with lecturers from the different qualification tracks*

#### Abstract

The nationwide legal entitlement to an all-day place for primary school children starting in 2026 poses quantitative and qualitative challenges for extended education. Educational staff, who must be specifically prepared for all-day schools and collaborate multi-professionally, are central. Based on the theoretical background of teacher qualification, this article analyses which all-day primary school-specific content is addressed in qualification tracks at universities, universities of applied sciences, and vocational schools according to lecturers. In addition, lecturers' assessments of necessary future

adjustments to content and structure are analysed using qualitative content analysis. Results show that the tracks cover relevant content and indicate which areas should receive more emphasis in the future. Participants also suggested improvements to the structure of qualification tracks, particularly through more closely linked training for educational staff.

**Keywords:** Qualification; All-day primary school; Teacher education; Collaboration

## 1 Einleitung

Vor etwa 20 Jahren wurde mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Grundstein für den bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland gelegt. Mit dem im Jahr 2021 beschlossenen Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) wird ab dem Schuljahr 2026/27 ein bundesweiter Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder geschaffen, der den quantitativen und qualitativen Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote weiter vorantreibt (BMFSFJ, 2024). Zwar gibt es in Deutschland formale Definitionen von Ganztagschulen, etwa durch die KMK (Sekretariat KMK, 2025), doch unterscheiden sich die Angebote in der Praxis hinsichtlich Trägerschaft, organisatorischer Ausgestaltung und Zielsetzung. Grundsätzlich lassen sie sich in schulische Ganztagsangebote, Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie ergänzende Formen wie (Über-)Mittagsbetreuung einteilen, die in den Statistiken nicht trennscharf erfasst werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Dabei zeigen sich regionale Unterschiede: In Ostdeutschland dominieren Kooperationen mit der Kinder- und Jugendhilfe, in Westdeutschland überwiegen schulische Angebote (BMFSFJ, 2024). Im Schuljahr 2022/2023 verfügten 72,3 % der Schulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I über Ganztagsangebote; bundesweit nahmen 49,2 % der Schüler:innen dieser Jahrgangsstufen daran teil (Sekretariat KMK, 2025).

Vor diesem Hintergrund werden die Bedeutung eines qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangebots an Ganztagschulen und die Notwendigkeit von gut ausgebildetem Personal betont (Pilchowski, 2022; SWK, 2022). Für das Personal in der Ganztagschule sind insbesondere Kooperationsfähigkeit, aktive Mitarbeit an Schulentwicklungsprozessen und ein kompetenter Umgang mit Vielfalt von zentraler Bedeutung (Monitor Lehrerbildung, 2017). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden und die Qualität von Ganztagschulen nachhaltig zu gewährleisten, sollten die Pädagog:innen bereits in der Qualifizierung auf die Tätigkeit an der Ganztagschule vorbereitet werden (Preis & Kanitz, 2018; Monitor Lehrerbildung, 2017). Der Begriff „Pädagog:innen“ wird im Folgenden als Sammelbezeichnung für das gesamte pädagogische Personal an Ganztagschulen verwendet und schließt sowohl Lehrkräfte als auch weitere pädagogische Fachkräfte ein. Dabei ist zu beachten, dass die Verwendung des Begriffs in der Fachliteratur nicht einheitlich ist und teils unterschiedlich abgegrenzt wird.

Ganztagschulen zeichnen sich durch eine vielfältige Personalstruktur aus, die Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte (z. B. Erzieher:innen, Kindheitspädagog:innen) sowie häufig auch externes Personal umfasst, etwa ehrenamtlich Tätige wie Übungsleiter:innen im Sport oder Lesepat:innen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dieser Beitrag untersucht die Qualifizierung von Pädagog:innen für Ganztagsgrundschulen im Land Berlin, wo alle öffentlichen Grundschulen Ganztagschulen sind (SenBJF, 2023). Dort sind vor allem Lehrkräfte und Erzieher:innen tätig – Letztere stellen den Großteil des weiteren pädagogischen Personals dar (SenBJF, Referat I C, 2023). In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich zudem der akademische Qualifizierungsweg in der Kindheitspädagogik etabliert – über ein Studium an der Hochschule –, der ebenfalls auf eine Tätigkeit an Ganztagsgrundschulen vorbereitet (Bröring, 2017). Eine erfolgreiche Umsetzung der Qualitätsstandards erfordert die multiprofessionelle Kooperation dieser Berufsgruppen mit klar definierten Zuständigkeiten, da verschiedene Studien nachweisen konnten, dass die Kooperation der Pädagog:innen wesentlich zur Qualität ganztägiger Bildungsangebote beiträgt (Radisch et al., 2017; StEG-Konsortium, 2019). Um multiprofessionelle Kooperation zu stärken und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu errei-

chen, wird verschiedentlich empfohlen, bereits während der Qualifizierung – also im Studium bzw. in der Ausbildung – gemeinsame Lern- und Arbeitsformate zu etablieren (Fischer et al., 2012).

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwieweit die genannten Anforderungen bezüglich der Ganztagschule und der multiprofessionellen Kooperation aktuell in der Qualifizierung von Pädagog:innen im Kontext der Ganztagsgrundschule umgesetzt werden und welche Perspektiven für eine Weiterentwicklung bestehen. Vor dem Hintergrund der dynamischen Transformation im Bildungssystem mit neuen inhaltlichen Anforderungen und Strukturveränderungen sind (Aus)bildungsinstitutionen gefordert, adäquate Strategien zu entwickeln. Daher wird nicht nur der Fokus auf die derzeit adressierten Inhalte gelegt (implementiertes Curriculum), sondern auch auf zukünftige Perspektiven für die Qualifizierung. Vorstellungen zu inhaltlichen Schwerpunkten sowie zu strukturellen Rahmenbedingungen können Hinweise auf potenzielle Entwicklungsbedarfe in der Qualifizierung geben. Im Mittelpunkt stehen dabei die Einschätzungen von Dozierenden zu (1) gegenwärtig adressierten ganztagsgrundschulspezifischen Inhalten und somit dem implementierten Curriculum in den Qualifizierungswegen, (2) möglichen zukünftigen inhaltlichen Themen sowie (3) strukturellen Weiterentwicklungen, etwa im Sinne stärkerer institutionenübergreifender Verknüpfungen.

## 2 Theoretische Annahmen zur Qualifizierung von Pädagog:innen für die Ganztagsgrundschule

In der Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit von Qualifizierungswegen stellt sich die Frage, wie Lernprozesse von angehenden Pädagog:innen theoretisch gefasst werden können. Verschiedene Modelle wurden entwickelt, um die Komplexität dieser Prozesse abzubilden, beziehen sich jedoch meist ausschließlich auf die Lehrkräftebildung. Während frühere Ansätze häufig von starken, linearen Wirkungsannahmen ausgingen, hat sich zunehmend ein Verständnis durchgesetzt, das die aktive Rolle der Lernenden und die vielfältigen Einflussfaktoren stärker berücksichtigt (Terhart, 2012).

Terhart (2012) beschreibt „zwei hintereinander geschaltete Angebot-Nutzungs-Modelle“ (S. 7). Hierbei stellt die Lehrkräftebildung eine Lerngelegenheit für die angehenden Lehrkräfte dar, die von ihnen aktiv genutzt wird. Wie erfolgreich diese Lerngelegenheit genutzt wird, hängt von den individuellen Voraussetzungen sowie Einflussfaktoren der angehenden Lehrkräfte ab und davon, wie sie die erlernten Kompetenzen in ihrem Unterricht in der Schule umsetzen. Der Unterricht stellt eine Lerngelegenheit für die Schüler:innen dar, die vom Lehrkräftehandeln im Unterricht beeinflusst wird. Der Lernerfolg der Schüler:innen hängt davon ab, wie sie das Unterrichtsangebot wahrnehmen und nutzen. Das Modell verdeutlicht, dass die Wirkung von Lehrkräftebildung nicht als lineare Kette verstanden werden kann, sondern von einer Vielzahl von Aspekten abhängt, die sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler:innen betreffen. Dies lässt sich auch auf die Qualifizierung von Lehrkräften, Erzieher:innen und Kindheitspädagog:innen für den Ganzttag übertragen.

Einen weiter gefassten Blick auf schulische Qualität bietet das Modell von Ditton (2000) zur Qualität und Qualitätssicherung in der Schule. Ditton versteht Schulqualität als ein mehrdimensionales Konstrukt, das neben den Ergebnissen wie den Leistungen der Schüler:innen auch die Prozesse wie die Unterrichtsgestaltung sowie die strukturellen Rahmenbedingungen wie Ressourcen einbezieht. Dabei unterscheidet er zwischen dem intendierten Curriculum, das die angestrebten Ziele und Inhalte umfasst, dem implementierten Curriculum, das die pädagogische Praxis beschreibt und wiedergibt, welche Inhalte im Unterricht von den Lehrenden adressiert werden, sowie dem erreichten Curriculum, das die tatsächlich erworbenen Kompetenzen der Schüler:innen abbildet. Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass zwischen Zielsetzung, Umsetzung und Ergebnis vielfältige Aspekte eine Rolle spielen, die in die Qualitätssicherung von Ganztagsgrundschulen integriert und kontinuierlich weiterentwickelt werden müssen.

Darüber hinaus hebt Ditton (2000) die multiprofessionelle Kooperation zwischen den Pädagog:innen als zentralen Bestandteil gelingender Schulqualität hervor. Diese Form der Kooperation ist mit spezifischen Herausforderungen verbunden, etwa durch unterschiedliche Arbeitsweisen,

mangelnde Anerkennung der Arbeit pädagogischer Fachkräfte sowie der fehlenden Bereitschaft zur Kooperation (Böhm-Kasper et al., 2016). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, alle Pädagog:innen bereits im Rahmen ihrer Qualifizierung sowohl auf die Arbeit in der Ganztagsgrundschule als spezifisches Handlungsfeld als auch auf die damit verbundene multiprofessionelle Kooperation vorzubereiten, um die Qualität ganztägiger Bildungsangebote langfristig zu sichern und weiterzuentwickeln. Es ist davon auszugehen, dass vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Ausbauziele für Ganztagsgrundschulen und der ohnehin bestehenden Personalknappheit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) die Bedeutung einschlägig qualifizierten Personals auch in der Kooperation mit pädagogischen Lai:innen an Bedeutung gewinnen wird (Danner & Sauerwein, 2023).

Vor diesem Hintergrund kann das ursprünglich für die Lehrkräftebildung entwickelte Angebot-Nutzungs-Modell von Terhart (2012) auch auf die Qualifizierung von Pädagog:innen verallgemeinert werden. In diesem Modell wird der Qualifizierungsweg als zentrale Lerngelegenheit verstanden, deren Qualität entscheidend dafür ist, wie professionelles Handeln in der schulischen Praxis, etwa im Ganzttag, ausgestaltet wird. Um beurteilen zu können, inwieweit diese Lerngelegenheiten eine angemessene Vorbereitung auf die Arbeit in der Ganztagsgrundschule ermöglichen, ist es notwendig, die Qualifizierungswege der Pädagog:innen systematisch zu betrachten. Dabei ist zwischen dem intendierten, dem implementierten und dem erreichten Curriculum zu unterscheiden (Ditton, 2000).

### 3 Forschungsstand

#### 3.1 Implementierung der ganztagsgrundschulspezifischen Inhalte in den verschiedenen Qualifizierungswegen

Bislang gibt es nur wenige Studien, die sich systematisch mit den spezifischen Inhalten in den Qualifizierungswegen der Pädagog:innen im Kontext der Ganztagsgrundschule befassen. In der Lehrkräftebildung liegt der Fokus meist auf der Frage, ob ganztagsgrundschulspezifische Inhalte im Studium vorkommen und wie gut sich Studierende auf die Arbeit in diesem Bereich vorbereitet fühlen. Die tatsächlich vermittelten Inhalte sind bislang weitgehend unerforscht. Zudem beziehen sich bestehende Studien zumeist auf die Ganztagsgrundschule im Allgemeinen – spezifische Untersuchungen zur Ganztagsgrundschule fehlen bisher. Trotzdem werden diese Studien herangezogen, da sie Erkenntnisse zu Strukturen, Herausforderungen und multiprofessioneller Kooperation liefern, die auch für die Primarstufe relevant sind und eine Orientierung für die Analyse der Ganztagsgrundschule bieten. Darüber hinaus werden aufgrund des Mangels an Studien zu den implementierten ganztagsgrundschulspezifischen Inhalten auch Studien berücksichtigt, die die Einschätzung der Lehrkräftevorbereitung thematisieren, um Hinweise auf die Anpassung der Qualifizierungswege an diese Anforderungen zu erhalten.

Im Rahmen der 2009 bundesweit durchgeführten „Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen“ (StEG-Studie) wurden 6.000 Lehrkräfte zum Veränderungsbedarf in der Ganztagsgrundschule befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrkräfte sich nicht ausreichend auf die Anforderungen und Erwartungen vorbereitet fühlen, die mit der Arbeit an der Ganztagsgrundschule einhergehen. Darüber hinaus gaben mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte an, dass sie sich Fortbildungen zu außerunterrichtlichen Angeboten wünschen und dazu bereit sind, in der Ganztagsgrundschule neue Rollen anzunehmen (Rollett, 2013). Eine qualitative Studie mit zehn Schulleitungen ausgezeichneter Ganztagsgrundschulen untersuchte notwendige Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Ganztagsgrundschulen (Radisch et al., 2017). Die Schulleitungen forderten „erhebliche Veränderungen“ (S. 34) in der Lehrkräftebildung, um bereits im Studium eine intensivere Auseinandersetzung mit der Ganztagsgrundschule zu ermöglichen, etwa durch Einblicke in den Schulalltag und eine stärkere Betonung der pädagogischen Haltung und Professionalität der Lehrkräfte. Zudem sollten Lehrkräfte frühzeitig auf multiprofessionelle Kooperation vorbereitet werden, indem sie Wissen über die anderen Pädagog:innen an Ganztagsgrundschulen erwerben. Es wurde auch betont, dass Lehrkräfte nach dem Studium weiterhin Angebote zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Ganztagsgrundschule benötigen (Radisch et al., 2017). Im Monitor Lehrerbil-

dung (2017) wurde die curriculare Gestaltung des Lehramtsstudiums an deutschen Hochschulen untersucht, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen für außerunterrichtliche Bildungsangebote. Die Ergebnisse zeigten, dass etwa ein Drittel der befragten Hochschulen diese Inhalte als Pflichtbereich für Lehramtsstudierende integriert hat. Gleichzeitig berichtete die Mehrheit der Hochschulen, dass Lehrveranstaltungen, die gezielt Kompetenzen für die Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen adressieren, nur selten angeboten werden (Monitor Lehrerbildung, 2017).

Die Erzieher:innenausbildung bietet mit grundlegenden Inhalten wie Bildung, Erziehung, Lebensweltorientierung und Partizipation eine fundierte Grundlage für die Arbeit mit Grundschulkindern. Dennoch bleibt unklar, in welchem Umfang das Handlungsfeld Ganztagsgrundschule im Studium tatsächlich berücksichtigt wird (Seemann et al., 2023). Leygraf (2012) hat im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung Fachschul- und Abteilungsleitungen zur Struktur und Organisation der Erzieher:innenausbildung befragt. Zwar wird der Ganztags als ein potenzielles Handlungsfeld nach dem Abschluss aufgeführt und in der Ausbildung adressiert, allerdings gaben mehr als die Hälfte der Fachschulleitungen an, dass die Arbeit mit Schulkindern im Hort nur einen sehr geringen Teil der Ausbildung einnimmt. In einer weiteren Untersuchung gaben knapp die Hälfte der Fachschullehrkräfte an, ihre Auszubildenden gut auf die Bereiche der Hortarbeit und der Ganztagschule vorzubereiten (Kleeberger & Stadler, 2011).

Pilchowski (2022) hat analysiert, inwieweit das Thema Ganztags in den Modulhandbüchern von Bachelorstudiengängen der Kindheitspädagogik aufgegriffen wird. Die Ergebnisse zeigten, dass etwa die Hälfte der Modulhandbücher und Studienverlaufspläne das Handlungsfeld Ganztags aufgreift. Ein Großteil dieser Module mit Ganztagsbezug sind Pflichtmodule, sodass alle Studierenden diese besuchen müssen. Der intendierte inhaltliche Fokus liegt auf theoretischen Aspekten wie pädagogischen Konzepten und den Rahmenbedingungen im Handlungsfeld des Ganztages. Praktika oder Hospitationen an Ganztagschulen sind in nur wenigen Modulen vorgesehen (Pilchowski, 2022).

Insgesamt zeigt sich, dass sich der bisherige Forschungsstand zur Qualifizierung von Pädagog:innen für die Ganztagsgrundschule auf das intendierte Curriculum konzentriert, insbesondere in Form von Curriculaanalysen und der Auswertung von Modulhandbüchern. Viele dieser Studien sind älter, sodass die schnelle Ausweitung des Ganztagsangebots und die damit verbundenen Veränderungen nur begrenzt berücksichtigt werden. Es ist außerdem davon auszugehen, dass Veränderungen in einem dynamischen Handlungsfeld wie der Ganztagsgrundschule – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Ganztagsförderungsgesetzes (GaFöG) – häufig zunächst auf der Ebene des implementierten Curriculums erfolgen. Um diese bislang wenig untersuchte Ebene in den Blick zu nehmen, richtet der vorliegende Beitrag den Fokus auf die Perspektive von Dozierenden und geht der Frage nach, wie Qualifizierungswege im Kontext der Ganztagsgrundschule tatsächlich ausgestaltet sind. Dabei wird zugleich auf die Lücken in der bisherigen Forschung hingewiesen, da aktuelle empirische Befunde zu implementierten Curricula bisher nur begrenzt vorliegen.

### **3.2 Struktur und strukturelle Verknüpfungen der Qualifizierung der Pädagog:innen: verschiedene Ansätze und deren Evaluation**

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung multiprofessioneller Kooperation rückt die Frage nach der zukünftigen Gestaltung der Qualifizierungswege in den Fokus. Der folgende Abschnitt beleuchtet exemplarische Ansätze, die Impulse für strukturelle Weiterentwicklungen und curriculare Verknüpfungen geben können.

Verschiedene Studien (Bertelsmann Stiftung & Robert Bosch Stiftung, 2017; Fischer et al., 2012; Monitor Lehrerbildung, 2017) zeigen auf, dass die frühzeitige Integration multiprofessioneller Kooperation in Qualifizierungswege von Pädagog:innen notwendig ist, um sie besser auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams an Ganztagsgrundschulen vorzubereiten. Da die aktuellen Qualifizierungswege für Lehrkräfte, Erzieher:innen und Kindheitspädagog:innen stark voneinander getrennt sind, stellt sich die Frage, wie gezielte strukturelle Verknüpfungen umgesetzt werden können. In

diesem Zusammenhang wird empfohlen, bereits in den Qualifizierungswegen gemeinsame Lernformate zu etablieren, die den interdisziplinären Austausch fördern. In Deutschland existieren bereits einige regionale Ansätze, die solche strukturellen Verknüpfungen umsetzen, und es wird deutlich, dass diese Ansätze die Grundlage für eine nachhaltige Förderung multiprofessioneller Kooperation bilden.

An der Universität Kassel existiert das MuTiG-Projekt, in dem Lehramtsstudierende und Studierende der Sozialen Arbeit sich in einem gemeinsamen Projektseminar mit Themenfeldern der multiprofessionellen Kooperation beschäftigen (Valentin et al., 2019). Eine erste Evaluation des Projektes zeigt, dass das Seminar die Einstellungen der Studierenden zur Kooperation mit anderen Pädagog:innen an Ganztagschulen positiv beeinflusst. Sie erkennen den Nutzen der Kooperation mit anderen Pädagog:innen sowohl als Möglichkeit zur beruflichen und emotionalen Entlastung als auch als wichtigen Bestandteil ihrer Professionalität. Zudem wird die Kooperation von den Seminarteilnehmenden als ein zentraler Qualitätsfaktor für ganztägige Bildungsangebote betrachtet (Valentin et al., 2019).

Ein weiteres Projekt ist die Gießener Offensive Lehrerbildung, in der ein studiengangübergreifendes Modul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams/Settings“ für Lehramtsstudierende und Studierende des Faches Erziehungswissenschaften angeboten wird. Es basiert auf dem Konzept des forschenden Lernens und thematisiert die Kooperationspraxis in Ganztagschulen. Eine Evaluation des Projektes zeigt, dass die Teilnehmenden das Modul als bereichernd für das gemeinsame Handlungsfeld Ganztagschule wahrnehmen. Sie betonen insbesondere die Förderung der Kooperation zwischen verschiedenen Pädagog:innen. Zudem trägt das Modul dazu bei, Vorurteile abzubauen und das Verständnis der eigenen beruflichen Rolle zu schärfen (Preis & Kanitz, 2018).

Diese Ansätze haben jedoch Modellcharakter und eine langfristige curriculare Verankerung fehlt. Zudem finden viele der Initiativen innerhalb einzelner Institutionen statt, wodurch es an institutionenübergreifenden Verknüpfungen mangelt. Für den vorliegenden Beitrag sind sie jedoch von Bedeutung, da sie wertvolle Einblicke in zukünftige Strukturen und Inhalte der Qualifizierungswege bieten, die für die Vorbereitung von Pädagog:innen auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams an Ganztagsgrundschulen notwendig sind.

## 4 Forschungsfragen

Während sich bereits durchgeführte Studien auf das intendierte Curriculum beziehen, fokussiert sich der vorliegende Beitrag auf das implementierte Curriculum. Es wird untersucht, welche ganztagsgrundschulspezifischen Inhalte von den Dozierenden in den Qualifizierungswegen für die angehenden Pädagog:innen adressiert werden. Darüber hinaus wird die Perspektive der Dozierenden zur Zukunft der Qualifizierung von Pädagog:innen für die Ganztagsgrundschule erfasst. Auf dieser Grundlage ergeben sich drei zentrale Forschungsfragen:

1. Welche ganztagsgrundschulspezifischen Inhalte sind nach Einschätzung der Dozierenden aktuell in den Qualifizierungswegen von Pädagog:innen implementiert?
2. Welche Vorstellungen haben Dozierende von zukünftigen Inhalten in den Qualifizierungswegen von Pädagog:innen für die Ganztagsgrundschule?
3. Welche Vorstellungen haben Dozierende von zukünftigen Strukturen für die Qualifizierungswege von Pädagog:innen für die Ganztagsgrundschule?

## 5 Methodisches Vorgehen

Lehrkräfte, Erzieher:innen und Kindheitspädagog:innen übernehmen zentrale Aufgaben an Berliner Ganztagsgrundschulen und können somit zur Qualität der Schulen beitragen. Die Ausbildung in den jeweiligen Qualifizierungswegen bildet die Grundlage für ihr professionelles Handeln und ist

daher Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, die die Perspektiven der auszubildenden Dozierenden auf das implementierte Curriculum in den Blick nimmt. Die Pädagog:innen durchlaufen unterschiedliche Qualifizierungswege: Grundschullehrkräfte absolvieren in Berlin ein zehnsemestriges Studium mit Abschluss Master of Education sowie einen anschließenden Vorbereitungsdienst (SenBJF, 2021). Erzieher:innen werden an Fachschulen innerhalb einer dreijährigen Ausbildung qualifiziert, die Theorie und Praxisphasen kombiniert, jedoch häufig einen Schwerpunkt auf den Bereich der Kindertagesbetreuung legt (SenBJF, 2016; Leygraf, 2012; Bröring, 2017). Kindheitspädagog:innen schließen ein wissenschaftliches Hochschulstudium ab, das auf pädagogisches Handeln, Konzeptionsentwicklung sowie Leitungsaufgaben vorbereitet (Bröring, 2017; Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, 2015).

Ein qualitatives Erhebungsdesign wurde gewählt, um Einblicke in die Ausgestaltung des implementierten Curriculums aus Sicht der Dozierenden zu gewinnen. Für die Datenerhebung wurden leitfadengestützte Fokusgruppen genutzt (Zwick & Schröter, 2012). Dabei handelt es sich um „ein moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt wird“ (Schulz, 2012, S. 9), wobei das Ziel ist, möglichst viele unterschiedliche Perspektiven zu erfassen (Littig & Wallace, 1997). Der Fokus wird durch das Forschungsinteresse vorgegeben, während die relevanten Daten aus der Gruppeninteraktion resultieren (Morgan, 1997).

Die Fokusgruppen fanden zwischen November 2023 und März 2024 mit Dozierenden aus Berliner Universitäten, Hochschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik statt. Insgesamt wurden diese mit zwölf Gruppen durchgeführt: mit beiden Berliner Universitäten mit Grundschullehrerstudium, mit zwei von fünf Hochschulen mit Kindheitspädagogik-Studiengang sowie mit acht Fachschulen für Sozialpädagogik. Vier dieser Fachschulen wurden gezielt aufgrund ihres Bezugs zur Ganztagsgrundschule ausgewählt, vier weitere zufällig. Die Fokusgruppen umfassten durchschnittlich fünf Teilnehmende, dauerten zwischen zwei und vier Stunden und wurden aufgezeichnet sowie transkribiert. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels computerunterstützter qualitativer Inhaltsanalyse unter Verwendung von MAXQDA (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018). In einem ersten Schritt wurden die Transkripte mit deduktiven Kategorien kodiert, die sich aus dem Leitfaden der Fokusgruppen ableiteten. Anschließend wurden induktiv weitere Kategorien aus dem Material herausgearbeitet. Die Kategorisierung erfolgte durch jeweils zwei Personen; durch die Abstimmung der Kodierungen konnte die Interkoderreliabilität gewährleistet werden.

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Implementierte ganztagsgrundschulspezifische Inhalte

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fokusgruppen erläutert. Zunächst wird auf die implementierten ganztagsgrundschulspezifischen Inhalte eingegangen, die in den beiden linken Spalten von Tabelle 1 dargestellt sind. Die Dozierenden der Qualifizierungswege nennen eine Vielzahl dieser Inhalte, die sie in ihren Lehrveranstaltungen adressieren. Diese lassen sich in drei Hauptbereiche unterteilen: (A) *strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen*, (B) *pädagogische Orientierung und Grundlagen professionellen Handelns* sowie (C) *(multi-)professionelle Kooperation*. Bei den (A) *strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen* wird der Inhalt (A1) *die (Ganztags)grundschule als (sozialpädagogisches) Handlungsfeld* insbesondere in den Fokusgruppen an den Fachschulen, aber vereinzelt auch an den Hochschulen genannt. Dabei geht es darum, den Studierenden potenzielle Handlungsfelder neben der Kindertageseinrichtung aufzuzeigen: „Also, der erste Kontakt mit der Ganztagsgrundschule haben die Studierenden bei uns gleich am Anfang im Lernfeld eins [...] weil wir ja eine generalisierte Ausbildung haben, bekommen sie da einen Überblick über alle verschiedenen Arbeitsfelder, die nachher für sie möglich sind“ (FS12, Pos. 78). Damit einher gehen auch die (A2) *Organisations- und Funktionsstrukturen der Ganztagsgrundschule*. Hiermit ist gemeint, dass Studierende Kenntnisse über verschiedene Strukturen der Ganztagsgrundschule erwerben, wie z. B. unterschiedliche Funk-

tionen, Konzepte und Organisationsformen. Dazu zählen auch Bildungsziele sowie rechtliche Rahmenbedingungen wie das Berliner Bildungsprogramm. Seltener genannt wird die (A3) *Ganztagsgrundschulentwicklung und -forschung*. Dies wurde am häufigsten von den Dozierenden der Universitäten genannt. Dabei geht es um das Adressieren von Qualitätsstandards der (inklusive) Ganztagschule, Forschungsbefunde sowie die Schulentwicklung und Schulgestaltung.

Unter den inhaltlichen Aspekten (B) *pädagogische Orientierung und Grundlagen pädagogisch professionellen Handelns in der Ganztagschule* wird das (B1) *Bildungsverständnis* genannt. Dabei wird zum einen das (B1.1) *erweiterte Bildungsverständnis* von Dozierenden der Hochschulen und Universitäten adressiert und umfasst formale, non-formale sowie informelle Bildung. Darüber hinaus betonen die Dozierenden, dass die Ganztagsgrundschule als ein Bildungs-, Entwicklungs- und Erfahrungsort zu verstehen ist, der einen ganzheitlichen Bildungsbegriff verfolgt: „In der allgemeinen Grundschulpädagogik ist es ein ganz zentrales Thema, es ist explizit auch curricular verankert. Und zwar sowohl der Aspekt der Ganztagschule, auch im Sinne von Schule als Bildungs-, Entwicklungs- und Erfahrungsraum“ (U7, Pos. 38). Deutlich häufiger als ein erweitertes Bildungsverständnis wird in allen drei Institutionen ein (B1.2) *inklusives Bildungsverständnis* genannt. Die Dozierenden besprechen mit ihren Studierenden den Umgang mit Heterogenität in der Schule und wie sie Schüler:innen am besten individuell fördern können. Neben dem Bildungsverständnis werden auch die (B2) *Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagog:innen* in der Ganztagsgrundschule angesprochen. Dabei wird die (B2.1) *Gestaltung von Angeboten in der Ganztagschule* adressiert, wodurch Studierende befähigt werden, Angebote in der Ganztagsgrundschule zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Der Aspekt wird vor allem von Dozierenden an Fachschulen genannt, an Hochschulen und Universitäten kaum. Dasselbe gilt für die (B2.2) *Gestaltung von (non-)formalen Lernprozessen*. Damit ist gemeint, dass Studierende befähigt werden, das Lernen von Schüler:innen aktiv mitzugestalten und Lernprozesse zu erkennen. Auch die (B2.3) *Gestaltung von Übergängen* wird vor allem von Fachschul-Dozierenden genannt. Studierende erwerben grundlegende Kompetenzen und Kenntnisse zur Gestaltung von Übergängen sowie theoretische Konzepte der Transition. Die Kategorie (B2.4) *Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* wird ebenfalls vor allem von Fachschul-Dozierenden genannt. Im Fokus steht die Kooperation mit den Eltern und deren Einbezug in die pädagogische Arbeit.

Hinsichtlich (C) *(multi-)professioneller Kooperation* werden zunächst (C1) *Grundlagen der (multi-)professionellen Kooperation in der Ganztagsgrundschule* dargelegt. Die Dozierenden aller Institutionen betonen insbesondere die (C1.1) *Gestaltungs- und Gelingensbedingungen*. Dabei geht es um die grundlegende Gestaltung von (multi-)professioneller Kooperation, etwa das Besprechen theoretischer Konzepte und das Wissen über andere Professionen. Außerdem wird adressiert, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit (multi-)professionelle Kooperation gelingt. Seltener werden die (C1.2) *Ziele der (multi-)professionellen Kooperation* angesprochen. Auch die (C2) *Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagog:innen in (multi-)professioneller Kooperation* werden thematisiert. Darunter fällt das (C2.1) *selbstbezogene und professionelle Rollenverständnis der Pädagog:innen in der Ganztagschule*, das besonders von den Fachschul-Dozierenden genannt wird. Studierende sollen sich ihres eigenen Rollenverständnisses bewusst werden und die Grenzen zu anderen Pädagog:innen klären: „Und eben auch der Perspektivenwechsel, also dass die dann mal hineingehen und sich reinfühlen: Ja, wie ist das jetzt eigentlich, Lehrer zu sein, wie ist es jetzt, Erzieher zu sein und so, um einfach auch noch mal ein stärkeres Verständnis gegenüber den anderen Professionen zu bekommen“ (FS01, Pos. 144). Die (C2.2) *Gestaltung innerschulischer (multi-)professioneller Kooperation* wird von Dozierenden aller Institutionen genannt. Dabei geht es um Kooperation innerhalb der Ganztagsgrundschule, etwa auf organisatorischer Ebene oder im Austausch über den Lernstand der Kinder. Die (C2.3) *Gestaltung außerschulischer (multi-)professioneller Kooperation* wird ebenfalls in allen Institutionen genannt und umfasst die Kooperation mit anderen Einrichtungen sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen: „Also, dass es sozusagen Kooperation an sich, mit externen Partnern, ist daher ein ganz großes Thema, was einfach so mitläuft“ (U7, Pos. 116). Die (C2.4) *kooperative Unterrichtsgestaltung* wird nur von Universitäts-Dozierenden genannt und bezieht sich auf die Gestaltung und die Gelingensbedingungen (multi-)professioneller Kooperation im Unterricht.

**Tabelle 1:** Implementierte und zukünftige ganztagsgrundschulspezifische Inhalte

Hauptbereich	Implementierte ganztagsgrundschulspezifische Inhalte – Unterbereich 1	Implementierte ganztagsgrundschulspezifische Inhalte – Unterbereich 2	Zukünftige ganztagsgrundschulspezifische Inhalte – Unterbereich 1	Zukünftige ganztagsgrundschulspezifische Inhalte – Unterbereich 2	
<b>(A)</b> Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen	<b>(A1)</b> Die Ganztagsgrundschule als (sozialpädagogisches) Handlungsfeld		<b>(Z.A1)</b> Die Ganztagsgrundschule als (sozialpädagogisches) Handlungsfeld		
	<b>(A2)</b> Organisations- und Funktionsstrukturen der Ganztagsgrundschule		<b>(Z.A2)</b> Organisations- und Funktionsstrukturen der Ganztagsgrundschule		
	<b>(A.A3)</b> Ganztagsgrundschulentwicklung und -forschung				
<b>(B)</b> Pädagogische Orientierung und Grundlagen pädagogisch professionellen Handelns in der Ganztagsgrundschule	<b>(B1)</b> Bildungsverständnis	<b>(B1.1)</b> erweitertes Bildungsverständnis	<b>(Z.B1)</b> Bildungsverständnis	<b>(Z.B1.1)</b> erweitertes Bildungsverständnis	
		<b>(B1.2)</b> inklusives Bildungsverständnis		<b>(Z.B1.2)</b> inklusives Bildungsverständnis	
				<b>(Z.B1.3) Gemeinsames Bildungsverständnis</b>	
			<b>(Z.B2) gemeinsame pädagogische Grundlagen</b>		
	<b>(B2)</b> Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagog:innen	<b>(B2.1)</b> Gestaltung von Angeboten in der Ganztagsgrundschule	<b>(Z.B3)</b> Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagog:innen	<b>(Z.B3.1)</b> Gestaltung von Angeboten in der Ganztagsgrundschule	
		<b>(B2.2)</b> Gestaltung von (non-) formellen Lernprozessen		<b>(Z.B3.2)</b> Gestaltung von (non-) formellen Lernprozessen	
		<b>(B2.3)</b> Gestaltung von Übergängen		<b>(Z.B3.3)</b> Gestaltung von Übergängen	
		<b>(B2.4)</b> Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Eltern)		<b>(Z.B3.4)</b> Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Eltern)	
	<b>(C)</b> (multi-) professionelle Kooperation (m-)pK	<b>(C1)</b> Grundlagen der (m-)pK in der Ganztagsgrundschule	<b>(C1.1)</b> Gestaltungs- und Gelingensbedingungen der (m-)pK in der Ganztagsgrundschule	<b>(Z.C1)</b> Grundlagen der (m-)pK in der Ganztagsgrundschule	
			<b>(C1.2)</b> Ziele der (m-)pK		
<b>(C2)</b> Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagog:innen in der (m-)pK		<b>(C2.1)</b> selbstbezogenes professionelles Rollenverständnis der Pädagog:innen in der GTS	<b>(Z.C2)</b> Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagog:innen in der (m-)pK	<b>(Z.C2.1)</b> Gestaltung außerschulischer (m-)pK	
		<b>(C2.2)</b> Gestaltung innerschulischer (m-)pK		<b>(Z.C2.2) gegenseitiges professionelles Rollenverständnis der Pädagog:innen</b>	
		<b>(C2.3)</b> Gestaltung außerschulischer (m-)pK			
		<b>(C2.4)</b> Kooperative Unterrichtsgestaltung			

## 6.2 Zukünftige ganztagsgrundschulspezifische Inhalte

Im zweiten Teil der Fokusgruppen wurden die Dozierenden zu ihren Vorstellungen zukünftiger ganztagsgrundschulspezifischer Inhalte in den Qualifizierungswegen befragt. Viele zuvor implementierte Inhalte tauchen auch in den zukünftigen Inhalten wieder auf. Darüber hinaus wurden von den Dozierenden weitere Inhalte genannt, die berücksichtigt werden sollten: Ein (Z.B1.3) *gemeinsames Bildungsverständnis* bedeutet, dass Pädagog:innen ihr eigenes Bildungsverständnis reflektieren und im Austausch mit anderen hinterfragen. Des Weiteren wird der Wunsch nach (Z.B2) *gemeinsamen pädagogischen Grundlagen* geäußert, um zentrale Konzepte wie das Bild vom Kind oder Bildung und Erziehung einheitlich zu verstehen. Dies soll die spätere Kooperation erleichtern und die individuellen Entwicklungsbedürfnisse der Kinder berücksichtigen: „Also ich glaube, so grundsätzlich Kindheitsbild, aber eben der Bildungsbegriff an sich und der Erziehungsbegriff, das wären so zwei Punkte, die man tatsächlich auch miteinander zusammen mal diskutieren könnte. Und was man jeweils darunter/Also was man generell darunter versteht“ (U07, Pos. 236).

Ein (Z.C2.1) *gegenseitiges professionelles Rollenverständnis* wird ebenfalls genannt. Studierende sollen die Perspektiven anderer Pädagog:innen kennenlernen, um deren Rollen zu verstehen und gegenseitige Wertschätzung zu fördern.

## 6.3 Zukünftige Struktur der Qualifizierungswege

Auch die Überlegungen zur zukünftigen Struktur der Qualifizierungswege lassen sich in unterschiedliche Bereiche einteilen. Zum einen wird die (1) *Weiterentwicklung des eigenen Qualifizierungsweges* genannt, wobei die Dozierenden zukünftige Strukturen für ihren jeweiligen Qualifizierungsweg nennen. Bezüglich der Weiterentwicklungsideen für das Grundschulpädagogikstudium schlagen die Dozierenden eine stärkere Einbindung externer Fachkräfte, eine stärkere Kooperation innerhalb des Qualifizierungsweges sowie die Integration internationaler Best-Practice-Beispiele vor. Zudem sollen feste Kooperationsstrukturen mit Ganztagsgrundschulen geschaffen werden, damit die Studierenden praktische Erfahrungen sammeln können. Für die Weiterentwicklungsideen für das Kindheitspädagogikstudium wird eine stärkere Modularisierung des Studiums vorgeschlagen. So sollen die Studierenden durch selbst gewählte Vertiefungen die Möglichkeit haben, sich im Studium auf die Ganztagsgrundschule zu fokussieren. Auch die Weiterentwicklungsideen für die Erzieher:innenausbildung beinhalten den Wunsch nach einer Vertiefung in der Ausbildung. Anstelle der bisherigen Breitbandausbildung wird der Wunsch nach einer Grundlagenausbildung thematisiert, auf die eine Spezialisierung für bestimmte Handlungsfelder wie die Ganztagsgrundschule folgt. Eine Verlängerung der Ausbildung auf fünf Jahre und eine Akademisierung auf Hochschulniveau sollen die Attraktivität des Berufs steigern und bessere Gehälter ermöglichen. Zudem wird eine stärkere Kooperation mit Ganztagsgrundschulen angestrebt, um praxisnahe Einblicke zu gewinnen: „Also, ich würde mir wünschen, dass wir in der Ausbildung eine Möglichkeit hätten, dass sie wirklich bei Best-Practice-Beispielen richtig mal hospitieren könnten oder auch wir“ (FS12, Pos. 561).

Neben der Weiterentwicklung der jeweiligen Qualifizierungswege werden auch Vorstellungen für eine (gemeinsame) Qualifizierung der Pädagog:innen formuliert. Die Dozierenden schlagen eine (2) *punktueller Verknüpfung der Qualifizierungswege* vor. Diese Verknüpfungen sind von geringem zeitlichem Umfang und fokussieren den punktuellen Austausch und Begegnungen wie in Praxisphasen oder Projektarbeiten. Auch regelmäßige gemeinsame Veranstaltungen werden vorgeschlagen: „Ich denke, dass man das verzahnt, dass man da viel mehr auch, ja, sei es gemeinsame Veranstaltung, Tandems im Praxissemester wäre natürlich auch eine Möglichkeit“ (U07, Pos. 176).

Als weiteren Punkt nennen die Dozierenden (3) *stetige Verknüpfungen*. Diese sind zeitlich umfangreicher als punktuelle Verknüpfungen. Genannt werden regelmäßige gemeinsame Lehrveranstaltungen, Module oder Projektarbeiten. Auch eine offene Vorlesungsrunde für alle Institutionen sowie die Schaffung zahlreicher Berührungspunkte zwischen den Pädagog:innen werden vorgeschlagen: „Und dann wäre aber vielleicht ja auch die Idee, wirklich so zu sagen: Wir machen da mal so Wochenendseminare draus. Wir machen, ne, so eine Begegnung und das wäre dann vielleicht die

Lösung. Und das findet dann zweimal in einem Semester statt [...]. Um einfach ja erste Annäherungen zu haben“ (FS06, Pos. 224).

Zuletzt wird eine (4) *institutionalisierte Verknüpfung der Qualifizierungswege* mit curricularer Verankerung vorgeschlagen. Diese Verknüpfungen sollen über punktuelle oder stetige Maßnahmen hinausgehen und durch institutionalisierte Lehrveranstaltungen und Module umgesetzt werden. Vorgeschlagen wird eine gemeinsame Basis-Qualifizierung, gefolgt von einer Spezialisierung, bei der alle Pädagog:innen zunächst ein gemeinsames Fundament aufbauen, um sich dann in einem Bereich zu spezialisieren. Zudem wird die Idee einer neuen Qualifizierung angeregt, die einen speziellen Qualifizierungsweg zur Grundschulpädagog:in oder Schulerzieher:in bieten könnte.

## 7 Diskussion

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Fokusgruppen im Hinblick auf implementierte und zukünftige Qualifizierungsinhalte und -strukturen für die Ganztagsgrundschule zusammengefasst und im Kontext bestehender Forschung diskutiert.

Unsere Studie baut auf der Annahme auf, dass die Qualität von Ganztagsgrundschulen (Ditton, 2000) zentral durch die dort tätigen Pädagog:innen beeinflusst wird. Mit Blick auf den Ausbau von Ganztagsgrundschulen ab 2026 und die entsprechenden Personalbedarfe kann die Vorbereitung hierfür als eine Aufgabe der Qualifizierungswege verstanden werden (Terhart, 2012). Die Ergebnisse der Fokusgruppen zeigen, dass ganztagsgrundschulspezifische Inhalte in den Qualifizierungswegen von Pädagog:innen bereits adressiert werden, aber mit gewissen Unterschieden in Inhalt und Gewichtung zwischen Fachschulen, Hochschulen und Universitäten. In allen drei Institutionstypen werden die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen thematisiert. Während Hochschulen und besonders Universitäten stärker auf Schulentwicklung und -forschung eingehen, was auf die wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums hinweisen könnte, wird an Fachschulen die Ganztagsgrundschule eher als ein mögliches Handlungsfeld betrachtet. Dies könnte den im Forschungsstand aufgezeigten Aspekt unterstützen, dass in der Erzieher:innenausbildung die Ganztagsgrundschule im Rahmen der „Breitbandausbildung“ als eines von vielen möglichen Handlungsfeldern betrachtet wird (Leygraf, 2012).

Bezüglich der (B) *pädagogischen Orientierung und Grundlagen pädagogisch-professionellen Handelns* zeigen die Fokusgruppen, dass weitere ganztagsgrundschulspezifische Inhalte adressiert werden, die in früheren Untersuchungen nicht gefunden wurden. Besonders das (B1.2) *inklusive Bildungsverständnis* scheint an allen drei Institutionen eine wichtige Rolle zu spielen. Während Dozierende der Hochschulen und Universitäten vor allem ein (B1.1) *erweitertes Bildungsverständnis* in dieser Kategorie ansprechen und die Ganztagsgrundschule als Erfahrungs- und Bildungsraum thematisieren, liegt an Fachschulen der Fokus deutlich stärker auf der konkreten (B2.1) *Gestaltung von Angeboten in der Ganztagsgrundschule*. Dies könnte darauf hindeuten, dass Erzieher:innen in ihrer Ausbildung eher auf Erziehungs- und Betreuungsaufgaben vorbereitet werden, was in Lehramts- oder Kindheitspädagogikstudiengängen weniger behandelt wird. Eine ähnliche Differenzierung zeigt sich bei der *Gestaltung von (B2.2) (in-)formellen Lernprozessen*, von (B2.3) *Übergängen* und von (B2.4) *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*, die vor allem an Fachschulen thematisiert werden. Diese Befunde legen nahe, dass es unterschiedliche Qualifizierungsziele gibt: Universitäten und Hochschulen haben das Ziel, eine wissenschaftlich-reflexive Auseinandersetzung zu fördern, während Fachschulen eine mehr praxisorientierte Vorbereitung auf die Tätigkeit in der Ganztagsgrundschule bieten. Im Sinne des doppelten Angebots-Nutzungs-Modells von Terhart (2012) könnten diese Befunde darauf hindeuten, dass in den jeweiligen Qualifizierungswegen eine Annahme über mögliche Aufgaben der qualifizierten Pädagog:innen in der Ganztagsgrundschule besteht und diese entsprechend in den Inhalten der Qualifizierung berücksichtigt werden. Im Vergleich zum aktuellen Forschungsstand (z. B. Monitor Lehrerbildung, 2017; Robert Bosch Stiftung, 2017) deuten die Ergebnisse auch auf eine zunehmende Bedeutung des Handlungsfeldes Ganztagsgrundschule in den Qualifizierungswegen hin.

Die Befunde zur (C) (multi-)professionellen Kooperation zeigen, dass die (C1.1) Gestaltungs- und Gelingensbedingungen von Dozierenden aller Institutionen angesprochen werden, jedoch besonders häufig an Fachschulen. Die (C1.2) Ziele (multi-)professioneller Kooperation werden seltener thematisiert, was möglicherweise dazu führt, dass die Studierenden sich dieser nicht immer bewusst sind. Die (C2) Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagog:innen in der (multi-)professionellen Kooperation sind vor allem an Fachschulen von Bedeutung, insbesondere das (C2.1) selbstbezogene professionelle Rollenverständnis. Ein weiterer Unterschied zwischen den Institutionen zeigt sich bei der (C2.3) kooperativen Unterrichtsgestaltung, die nur an den Universitäten behandelt wird. Dies könnte darauf hinweisen, dass das Lehramtsstudium vor allem den Unterricht an Ganztagsgrundschulen fokussiert und angehende Lehrkräfte sich hauptsächlich für den Unterricht verantwortlich fühlen.

Die Dozierenden äußern den Wunsch, die Pädagog:innen durch gemeinsame Inhalte und einen stärkeren Fokus auf andere Pädagog:innen näher zusammenzubringen und bestimmte Unterschiede in den Qualifizierungswegen zu überwinden, die später zu Herausforderungen führen könnten. So werden ein (Z.B1.3) gemeinsames Bildungsverständnis und (Z.B2) gemeinsame pädagogische Grundlagen als wünschenswerte Ergänzungen der bestehenden Qualifizierungswege betrachtet. Durch gemeinsame Inhalte und die Reflexion des Bildungsverständnisses der jeweiligen Pädagog:innen könnte eine gemeinsame pädagogische Basis geschaffen werden. Zudem erscheint das (Z.C2.1) gegenseitige professionelle Rollenverständnis besonders relevant, da es die Kooperation stärken könnte, indem es das Wissen über Kompetenzen und Zuständigkeiten fördert und so zu einer höheren Wertschätzung zwischen den Pädagog:innen führen kann. Diese Wünsche stimmen mit den Empfehlungen von Fischer et al. (2012) sowie der Bertelsmann Stiftung & Robert Bosch Stiftung (2017) überein, die eine stärkere Integration ganztagschulspezifischer Inhalte sowie eine Förderung der (multi-)professionellen Kooperation in den Qualifizierungswegen empfehlen, um die Pädagog:innen besser auf die Arbeit in der Ganztagsgrundschule vorzubereiten.

Bezüglich der zukünftigen Struktur der Qualifizierungswege wird deutlich, dass sich die Dozierenden mehr praktische Erfahrungen in der Ganztagsgrundschule für Studierende wünschen. Zudem sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, eigene Schwerpunkte in ihrem jeweiligen Qualifizierungsweg zu setzen, um sich gegebenenfalls auf die Arbeit in der Ganztagsgrundschule zu spezialisieren. Angehende Erzieher:innen und Kindheitspädagog:innen sollten statt einer „Breitbandausbildung“ für alle Handlungsfelder die Option haben, Vertiefungen auszuwählen, um sich gezielter auf ein bestimmtes Handlungsfeld vorzubereiten.

Die Aussagen zur (2) punktuellen Verknüpfung, (3) stetigen Verknüpfung oder (4) institutionellen Verknüpfung der Qualifizierungswege verdeutlichen die unterschiedlichen Ideen für eine (gemeinsame) Qualifizierung von Pädagog:innen. Sie reichen von einzelnen Berührungspunkten bis hin zur Entwicklung einer gemeinsamen Basis-Qualifizierung für alle Pädagog:innen. Damit unterstützen die Dozierenden die Empfehlung, die Pädagog:innen bereits in ihren Qualifizierungswegen zusammenzuführen, um multiprofessionelle Kooperation frühzeitig zu fördern (Fischer et al., 2012; Monitor Lehrerbildung, 2017). Besonders die Ideen zu regelmäßigen gemeinsamen Lehrveranstaltungen spiegeln sich in regionalen Projekten wie dem MuTiG-Projekt an der Universität Kassel wider und könnten auch an anderen Hochschulstandorten umgesetzt werden. Angesichts der unterschiedlichen Institutionen, an denen Lehrkräfte, Kindheitspädagog:innen und Erzieher:innen qualifiziert werden, ist es jedoch wichtig, diese Ansätze auch institutionenübergreifend zu organisieren (Monitor Lehrerbildung, 2017).

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, inwiefern ganztagsgrundschulspezifische Inhalte in den Qualifizierungswegen angehender Pädagog:innen adressiert und welche zukünftigen Qualifizierungsinhalte und -strukturen von den Dozierenden vorgeschlagen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Vielzahl ganztagsgrundschulspezifischer Inhalte mit unterschiedlicher Gewichtung berücksichtigt wird. Durch den Fokus auf das jeweilige implementierte Curriculum aus der Perspektive der Dozierenden konnten dabei mehr und differenziertere ganztagsgrundschulspezifische Inhalte herausgearbeitet werden, als es in bisherigen Studien zum intendierten Curriculum der Fall war. Darüber hinaus sehen die Dozierenden sowohl inhaltlichen als auch strukturellen Entwick-

lungsbedarf. Die Untersuchung verdeutlicht, dass aus ihrer Perspektive die institutionenübergreifenden Kooperationen eine wichtige Stellschraube darstellen, um die Pädagog:innen noch zielgerichteter auf die Anforderungen der Ganztagsgrundschule vorzubereiten. Damit spiegeln die Ergebnisse die zu Beginn beschriebenen ganztags(grund)schulspezifischen Anforderungen an das pädagogische Handeln wider und können damit perspektivisch einen Beitrag zum Abbau von Hürden der multiprofessionellen Kooperation (u. a. Böhm-Kasper et al., 2016) leisten: So wird die Förderung multiprofessioneller Kooperation als zentrales Qualitätsmerkmal verstanden, der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in verschiedenen Lehrformaten adressiert und die aktive Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen zunehmend als Bestandteil der Ausbildung konzipiert. Die Befunde zeigen somit auf, wie diese Anforderungen in den bestehenden Qualifizierungswegen bereits umgesetzt und zugleich weiterentwickelt werden können, was langfristig zur Qualitätsentwicklung der Ganztagsgrundschule beitragen soll.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media. <https://dx.doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal* (Bildung in Deutschland, Bd. 2022). <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bertelsmann Stiftung & Robert Bosch Stiftung (2017). *Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganztag*.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International Journal for Research on Extended Education IJREE* 4 (2016) 1, 29–51. <https://doi.org/10.25656/01:22897>
- Bröring, M. (2017). Ausbildungs- und Studienstrukturen. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium?* (S. 51–72). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5_4)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024). *Zweiter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder nach § 24a SGB VIII*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/251606/4eb97254232538a2b405d3a49705883d/2-gafoeg-bericht-data.pdf>
- Danner, A. & Sauerwein, M. (2023). Pädagogische Lai\_innen im Ganztag: Mythos Öffnung der Ganztagschule. *Sozial Extra*, 47(6), 311–315. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00628-x>
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D. & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD-Bundestagsfraktion*. [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer\\_etal\\_2012\\_Qualitaet\\_von\\_GTS.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer_etal_2012_Qualitaet_von_GTS.pdf)
- Kleeberger, F. & Stadler, K. (2011). *Zehn Fragen – zehn Antworten: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte; Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik* (WiFF Studien Nr. 13). Deutsches Jugendinstitut.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2025). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2019 bis 2023*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2023\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2023_Bericht.pdf)
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Leygraf, J. (2012). *Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – zehn Antworten* (WiFF Studien Nr. 16). Deutsches Jugendinstitut.
- Littig, B. & Wallace, C. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen von Fokus-Gruppendiskussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung* (Reihe Soziologie/Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, Nr. 21). Institut für Höhere Studien.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Beltz.

- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganztag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. [https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung\\_Broschuere\\_Ganztag\\_Druck.pdf](https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Ganztag_Druck.pdf)
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Pilchowski, A. (2022). *Wie viel Ganztag steckt in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit? Eine Analyse von Modulhandbüchern* (WiFF Arbeitspapiere Nr. 8). Deutsches Jugendinstitut.
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal*, (1/2), 175–195. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>
- Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2017). Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen. Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In Bertelsmann Stiftung & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganztag* (S. 20–37). Bertelsmann Stiftung.
- Rollett, W. (2013). Anforderungen an Lehrer/innen in der Ganztagschule. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Gute Ganztagschulen* (S. 73–76). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 9–22). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_1)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2016). *Rahmenlehrplan staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Aktualisierte Fassung vom 07.02.2022*. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche\\_bildung/be/RLP\\_FS\\_Sozpaed.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche_bildung/be/RLP_FS_Sozpaed.pdf)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2021). *Handbuch Vorbereitungsdienst. Handreichung und Materialien für die zweite Phase der Lehrkräftebildung*. [https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch\\_vorbereitungsdienst.pdf?ts=1705017673](https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf?ts=1705017673)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2023). *Ganztagschulen*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/ganztageiges-lernen/ganztagschulen/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Referat I C. (2023). *Blickpunkt Schule Bericht 2023*. [https://www.bildungsstatistik-berlin.de/p1/dac/pdf/dac\\_gesamt/230709\\_Blickpunkt\\_Komplett\\_Print.pdf](https://www.bildungsstatistik-berlin.de/p1/dac/pdf/dac_gesamt/230709_Blickpunkt_Komplett_Print.pdf)
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern: Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung (StEG)*. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:17105>
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015). *Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge*. [https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Berufsprofil\\_Kindheitspaedagogik\\_01.06.2015.pdf](https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Berufsprofil_Kindheitspaedagogik_01.06.2015.pdf)
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2019). Professionalization for Multiprofessional Collaboration in All-Day Schools in Germany – MuTiG: A Study on Pre-Service Teachers and Students of Social Work. In M. Schuepbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 101–119). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_8)
- Zwick, M. M. & Schröter, R. (2012). Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts „Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko“. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 24–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_2)

## Autorinnen

Kim Hartung. Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Berlin, Deutschland; E-Mail: kim.hartung@fu-berlin.de

Jil Wolf. Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Berlin, Deutschland; E-Mail: jil.wolf@fu-berlin.de

Prof. Dr. Simone Dunekacke. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Arbeitsbereich Erziehung und Bildung in der Kindheit, Landau, Deutschland; ORCID-ID: 0000-0002-7242-1766; E-Mail: simone.dunekacke@rptu.de

Dr. Nicole Bellin-Mularski. Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Berlin, Deutschland; ORCID-ID: 0000-0001-5014-6890; E-Mail: nicole.bellin-mularski@fu-berlin.de

Prof. Dr. Marianne Schüpbach. Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Berlin, Deutschland; ORCID-ID: 0009-0005-4134-4154; E-Mail: marianne.schüpbach@fu-berlin.de



**Zitiervorschlag:** Hartung, K., Wolf, J., Dunekacke, S., Bellin-Mularski, N. & Schüpbach, M. (2026). Implementierte und zukünftige Qualifizierungsinhalte und -strukturen für die Ganztagsgrundschule. Fokusgruppen mit Dozierenden der verschiedenen Qualifizierungswege. *die hochschullehre*, Jahrgang 12/2026. DOI: 10.3278/HSL2624W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!