

Ganzttag für alle

Der neue Rechtsanspruch auf
ganztägige Betreuung für
Grundschulkinder – Chancen
und Herausforderungen



„Wir müssen den Ganzttag konsequent von den Kindern her denken“ – Interview mit Bildungsforscher Stephan Kielblock // Ein Platz allein reicht nicht – Analyse der Elternbedarfe // Organisationsentwicklung als Schlüssel für den Ganzttag – Blick in die Praxis

Inhalt

SCHWERPUNKT /

04 Das Recht auf Ganzttag – vor dem Praxistest

Mit dem geplanten Anspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern verbindet die Bildungspolitik große Erwartungen. Die Umsetzung stellt Schulen, Träger und Kommunen jedoch vor komplexe Herausforderungen, denn viele zentrale Fragen sind noch ungeklärt. *Von Bernhard Kalicki und Susanne Kuger*

10 Interview

„Wir müssen den Ganzttag konsequent von den Kindern her denken und sie ernsthaft in die Gestaltung einbeziehen“

An vielen Grundschulen mangelt es an Räumen, Personal und Geld. Warum der Bildungsforscher Stephan Kielblock dennoch eine große Chance im Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung sieht.

17 Platzgarantie mit Barrieren

Der starke Ausbau von Ganztagsangeboten für Grundschulkindern zeigt inzwischen Wirkung. Um auch sozial benachteiligte Familien vollumfänglich an den Bildungsangeboten teilhaben zu lassen, reicht der Ausbaustand allerdings nicht aus. *Von Christiane Meiner-Teubner und Katrin Hüsken*

24 Angepasste Bevölkerungszahlen – Veränderungen in der Bedarfslücke?

Welche Effekte eine Aktualisierung der Bevölkerungsfortschreibung auf die Berechnung von Kennwerten zur Ganztagsbeteiligung von Grundschulkindern und zu den Elternbedarfen hat. *Von Katrin Hüsken*

26 Pädagogische Teams im Umbruch

Mit dem Ausbau der Ganztagsbetreuung in der Grundschule steigt der Bedarf an Personal erheblich, während Fachkräfte vielerorts fehlen. Als Reaktion gewinnen multiprofessionelle Teams an Bedeutung. *Von Christine Steiner und Katja Tillmann*

32 Kinder im Mittelpunkt: gemeinsam lernen, spielen und mitbestimmen

Für Kinder ist der Ganzttag nicht nur Unterrichtsergänzung, sondern Lebenswelt mit eigenen Regeln, Beziehungen, Möglichkeiten und Zumutungen. *Von Leonhard Birnbacher und Angelika Guglhör-Rudan*

37 Ein Platz allein reicht nicht

Für Eltern von Grundschulkindern ist eine verlässliche Betreuung nach der Unterrichtszeit zentral für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die DJI-Kinderbetreuungsstudie zeigt: Bei einigen Qualitätsaspekten bestehen weitere Entwicklungsbedarfe. *Von Kerstin Lippert und Anja Krieg*

42 Ganzttag vor Ort gestalten

Kommunen stehen beim Ganztagsausbau vor großen Herausforderungen. Entwicklungsagenturen und eine Fachstelle am DJI unterstützen sie. *Von Gerlinde Knöpfle und Ronald Langner*

44 Blick in die Praxis

Organisationsentwicklung als Schlüssel für den Ganzttag

Ein ganztägiges Bildungskonzept an Grundschulen in München verdeutlicht, wie die Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe gelingen kann. *Von Isabelle Dubois und Anne Hans*

Den aktuellen Schwerpunkt gibt es auch online:

www.dji.de/ganztagsbildung



THEMEN /

48 Gut ausgebildet und gestresst

Personalmangel und Fehlzeiten belasten Fachkräfte in Deutschland, dies belegen Ergebnisse einer OECD-Studie, für die pädagogisches und leitendes Kita-Personal aus 17 Ländern befragt wurde.

50 Trennungsberatung neu gedacht: digital, fundiert, alltagsnah

Mit der Online-Plattform STARK stehen Paaren, Eltern und Kindern in Trennungssituationen kostenlose, verständliche Unterstützungsangebote zur Verfügung.

52 Gewalt gegen Frauen wirksam begegnen

Im Interview berichtet der Psychologe Christoph Liel auf Grundlage einer aktuellen DJI-Studie, wie Prävention besser gelingen kann.

54 Politische Beteiligung stärken, benachteiligte junge Menschen erreichen

Wie Förderprogramme gestaltet sein müssen, hat die DJI-Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik untersucht.

56 Wie inklusive Bildung an Schulen gelingen kann

Eine Meta-Analyse legt Strategien zum Ausbau der inklusiven Schulbildung dar, offenbart aber auch Herausforderungen.

NOTIZEN /

59 Mitteilungen aus dem Deutschen Jugendinstitut

63 Impressum



Schulen sind gefordert, den Ganzttag nicht nur organisatorisch anzudocken, sondern ihn als Impuls für eine ganzheitliche Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu nutzen.

Gute ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter ist ein gesellschaftliches Versprechen. Mit dem kommenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder verbinden sich hohe Erwartungen: an mehr Bildungsgerechtigkeit, an eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und an eine Schule, die Kinder in ihrer ganzen Lebenswirklichkeit ernst nimmt. Gleichzeitig stehen der Ganzttag und die daran beteiligten Systeme vor einem Praxistest, der viele offene Fragen sichtbar macht.

Die vorliegende Ausgabe unseres Forschungsmagazins DJI Impulse wirft Schlaglichter auf einige der Herausforderungen und präsentiert zugleich gelungene Lösungsansätze. Sie zeigt, dass der Ausbau von Plätzen vorankommt, der Weg zu einem inklusiven und qualitativ überzeugenden Ganzttag jedoch noch nicht abgeschlossen ist. Kommunen stehen unter erheblichem Druck, tragfähige Lösungen vor Ort zu entwickeln, und in manchen Regionen klappt das auch schon gut. Dabei stehen Fachstellen und Entwicklungsagenturen zur Seite, die zwischen politischen Vorgaben und pädagogischer Praxis vermitteln.

Schulen wiederum sind gefordert, den Ganzttag nicht nur organisatorisch anzudocken, sondern ihn als Impuls für eine ganzheitliche Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu nutzen.

Die Beiträge des Schwerpunkts in dieser Ausgabe machen deutlich, dass ein Platz allein nicht ausreicht – und auch noch nicht für alle vorhanden ist. Fragen der Qualität, der Verlässlichkeit, der Ferienbetreuung und der Erreichbarkeit für sozial benachteiligte Familien bleiben zentral. Ebenso rückt die Personalsituation in den Fokus. Multiprofessionelle Teams gelten als Schlüssel, stoßen in der Umsetzung jedoch auf strukturelle Grenzen, was kluge und gemeinsame Antworten erfordert.

Besonders wichtig ist der Blick auf die Kinder selbst. Für sie ist der Ganzttag Lebensraum – mit Chancen zum gemeinsamen Lernen, Spielen und Mitbestimmen, aber auch mit neuen Zumutungen. Ihre Perspektiven ernst zu nehmen, ist Voraussetzung dafür, den Rechtsanspruch kindgerecht einzulösen. Abgerundet wird der Schwerpunkt durch empirische Einordnungen, etwa zu statistischen Grundlagen, sowie durch Praxisbeispiele gelingender Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe.

Diese Ausgabe möchte Orientierung dazu bieten, wo die Entwicklung des Ganztags steht, wo sie hakt und welche Stellschrauben jetzt entscheidend sind, damit aus dem Anspruch eine nachhaltige Bildungsrealität wird.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen!

Prof. Dr. Susanne Kuger
Forschungsdirektorin des DJI

Das Recht auf Ganzttag – vor dem Praxistest

Mit dem geplanten Anspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern verbindet die Bildungspolitik große Erwartungen. Er soll Bildungschancen verbessern und Familien entlasten. Die Umsetzung stellt Schulen, Träger und Kommunen jedoch vor komplexe Herausforderungen, denn viele zentrale Fragen sind noch ungeklärt. Das Deutsche Jugendinstitut untersucht, unter welchen Bedingungen die Entwicklung der Ganztagsbildung dennoch gelingen kann.

Von Bernhard Kalicki und Susanne Kuger

Mehr Analysen, Berichte und Interviews zum aktuellen Schwerpunkt gibt es online:

www.dji.de/ganztagsbildung

Die Grundschule besuchen Mädchen und Jungen in Deutschland in der Regel ab dem Alter von sechs Jahren. Üblicherweise durchlaufen sie dort vier Klassenstufen (Primarstufe) und wechseln anschließend in die weiterführende Schule (Sekundarstufe). Lediglich in Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschulzeit wahlweise bis zu sechs Klassenstufen. Im internationalen Vergleich ist dieses Modell ein Sonderfall. In zahlreichen europäischen Ländern umfasst die „Primarschule“ die ersten sechs Schuljahre (Oelkers 2019). Ungewöhnlich ist zudem, dass der Unterricht in Deutschland traditionell überwiegend auf den Vormittag beschränkt ist (Kammeter 2011). Entsprechend gering fällt die Gesamtunterrichtszeit aus: Im Schuljahr 2024/2025 lag die bundesweit festgelegte Mindestunterrichtszeit pro Grundschüler:in bei 2.901 Stunden. Dieser Wert wird ausschließlich von ost- und südosteuropäischen Ländern unterschritten (1.890 bis 2.722 Stunden). Vergleichbare Unterrichtsumfänge finden sich in der Türkei und in Österreich.

In Ländern wie Frankreich, den Niederlanden, Portugal oder Spanien erhält ein:e Grundschüler:in mit insgesamt 4.320 bis 5.640 Stunden deutlich mehr Unterricht (European Commission 2025a, S. 12). Zu berücksichtigen ist dabei, dass nicht alle Länder mit umfangreicheren Schulzeiten



”

Die Einführung einer gebundenen Ganztagsgrundschule, bei der die Unterrichtsstunden auf den Vormittag und den Nachmittag verteilt werden, könnte auch in Deutschland zu einem höheren Unterrichtsumfang führen.

während der Grundschuljahre die volle Zeit dem Unterricht in den Kernfächern widmen. Vielmehr verteilen sich die Lernphasen häufig über den ganzen Tag. Im sogenannten rhythmisierten Ganzttag wechseln sich Unterrichtsphasen mit Übungs-, Förder-, Bewegungs- und Erholungszeiten ab, die pädagogisch aufeinander abgestimmt und nicht ausschließlich als zusätzliche Unterrichtsstunden zu verstehen sind.

Die Einführung einer gebundenen Ganztagsgrundschule, bei der die Unterrichtsstunden auf den Vormittag und den Nachmittag verteilt werden, könnte auch in Deutschland zu einem höheren Unterrichtsumfang führen und zugleich die starke zeitliche Konzentration auf den Vormittag auflösen. Obwohl etwa der Grundschulverband diese qualitätsvolle ganztägige Bildung seit Langem fordert, haben sich die Kultusminister:innen der Länder gegen diese systematische Veränderung des Unterrichtsschemas entschieden. Entsprechend besteht der Ganzttag in Deutschland häufig aus einem Vormittag mit Unterricht und einem Nachmittag mit freier Zeit oder freiwilligen ergänzenden Angeboten, die organisatorisch sowie pädagogisch getrennt vom Unterricht stattfinden („offener Ganzttag“). >



”

Mit längeren schulischen Bildungszeiten für alle Kinder soll die Grundschule den veränderten Lebensbedingungen der heranwachsenden Generation gerecht werden. Alle Kinder benötigen mehr Zeit für Bildung in anregenden Umgebungen. Ganztagsgrundschulen haben einen rhythmisierten Schultag mit Unterricht, Pausen, Essenszeiten und unterschiedlichen Angeboten. Für den Schulalltag bedeutet Rhythmisierung den Wechsel von anstrengenden und entspannten Tätigkeiten, von Ruhe und Bewegung. Grundlage ist ein umfassender Bildungsbegriff, der neben der fachlichen Leistung die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung hervorhebt.

Grundschulverband 2024

Die Potenziale der Ganztagsbildung sind vielfältig

Mit der Idee der ganztägigen Bildung ist eine Reihe von Erwartungen verbunden. Inwiefern diese jeweils erfüllt werden können, hängt jedoch vom realisierten Ganztagsmodell ab. Die ganztägige Betreuung der Grundschul Kinder soll zuallererst eine verlässliche Betreuung gewährleisten und damit die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sicherstellen. Da die Care-Arbeit, also die Kinderbetreuung oder Pflege von Angehörigen, nach wie vor primär von den Müttern geleistet wird, ermöglicht die familienergänzende Kindertagesbetreuung über die bisherigen Unterrichtszeiten hinaus insbesondere den Frauen die (umfangreichere) Erwerbsbeteiligung. Dies wiederum ist notwendig mit Blick auf Gendergerechtigkeit und Gleichstellung, die finanzielle Alterssicherung von Frauen sowie den allgemeinen Fachkräftemangel in Deutschland.

In Deutschland ist die Vereinbarkeit von familiären und beruflichen Aufgaben durch die sozial- und familienpolitische Absicherung des ersten Lebensjahres der Kinder (Elternzeit und Elterngeld) durch den im Jahr 2013 eingeführten Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung für ein- und zweijährige Kinder sowie die sichergestellte Betreuung im Kindergartenalter bis zur Einschulung geregelt. Der in anderen Ländern beobachtbare „childcare gap“, also die Diskrepanz zwischen dem Bedarf und dem tatsächlich verfügbaren Betreuungsangebot, tritt demnach in Deutschland – zumindest vermeintlich – nicht auf (European Commission 2025b, S. 57). Mit der Einschulung des Kindes in eine traditionelle (Halbtags-)Grundschule stellt sich jedoch die überwunden geglaubte Frage nach der Betreuung erneut. Die geplante Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder soll diese Betreuungslücke schließen (zum aktuellen Ausbaustand und Platzbedarf siehe S. 17 in dieser Ausgabe).

Für die Eltern stehen bei der Ganztagsanmeldung ihres Kindes nicht nur verlässliche Betreuungszeiten im Vordergrund, sondern auch der Wunsch nach besseren Kontakten zu Gleichaltrigen für das Kind (Arnoldt/Steiner 2015). Denn Kinder brauchen andere Kinder. Unter Gleichaltrigen spielen sie, lernen sie und knüpfen Freundschaften. Diese Peer-Beziehungen tragen zum Wohlbefinden der Kinder bei und fördern ihre Entwicklung. Nun wachsen aktuell 30 Prozent der Kinder in Deutschland ohne Geschwister auf (Statistisches Bundesamt 2025). Die Teilnahme am Ganzttag ermöglicht es ihnen, mit anderen Kindern im engen Kontakt zu sein und währenddessen wichtige Fähigkeiten für ihre gesellschaftliche Integration zu entwickeln (siehe S. 32 in dieser Ausgabe).

Bereits mit dem ersten bundesweiten Programm zum Ganztagsausbau wurde zudem auf das Bildungspotenzial des außerunterrichtlichen Lernens im Ganzttag hingewie-

DER DJI-VIDEOCAST PERSPEKTIVEN

In der Videoreihe zum jeweiligen
Thema des Impulse-Schwerpunkts
interviewen wir:

Prof. Dr. Susanne Kuger
Forschungsdirektorin des DJI



sen, auch mit der Erwartung kompensatorischer Fördereffekte für jene Kinder, die herkunftsbedingt in ihrer Bildungskarriere benachteiligt sind (StEG-Konsortium 2019). Diese Erwartungen ließen sich der Studie zufolge durchaus erfüllen, etwa über ein außerunterrichtliches Interventionsprogramm zur Leseförderung. Die kompensatorischen Wirkungen lassen sich allgemein jedoch nicht für alle Kindergruppen und nur bei hoher Angebotsqualität erzielen (Holtappels u.a. 2021, siehe auch S. 10 in dieser Ausgabe).

Nicht zuletzt für den nun anstehenden weiteren Ausbau der Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern werden die Potenziale attraktiver Bildungsangebote hervorgehoben, so etwa im Bereich von Bewegung, Sport und Spiel (Kalicki 2024). Und auch hier wird es darauf ankommen, die Qualität durch ein qualifiziertes, angeleitetes Programm zu gewährleisten.


Die geplante stufenweise Einführung der ganztägigen Förderung von Grundschulkindern

Das im Jahr 2021 verabschiedete Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) regelt die stufenweise Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung, beginnend mit der 1. Klassenstufe ab dem Schuljahr 2026/2027, sodass im Schuljahr 2029/2030 die Klassenstufen 1 bis 4 eingebunden sind. Der Anspruch umfasst je acht Zeitstunden pro Tag an allen fünf Werktagen einschließlich der Unterrichtszeiten, er wird durch Grundschulunterricht, gebundenen oder offenen Ganztag oder auch durch Tageseinrichtungen für Grundschulkindern (zum Beispiel Horte) erbracht. Der Rechtsanspruch gilt auch während der Schulferien, wobei das Landesgesetz bis zu vier Wochen an Schließzeiten einräumen kann.

Der Rechtsanspruch ist im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verankert, womit ihn die Jugendämter vor Ort gewährleisten müssen. Das zuständige Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) unterscheidet grundsätzlich drei Formen: erstens Angebote in Verantwortung der Schule (Ganztagschulen), zweitens Angebote in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe (Tageseinrichtungen) und drittens weitere außerunterrichtliche Angebote (weder Ganztagschulen noch Tageseinrichtungen, damit zunächst weder in Verantwortung der Schule noch in der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe, wie etwa Übermittagsbetreuungen). Das jeweilige Landesrecht regelt Näheres, etwa die Qualifikation des Personals, Gruppengrößen oder die Betreuungsrelation. In Nordrhein-Westfalen sind beispielsweise 96 Prozent aller Grundschulen als offene Ganztagschulen (OGS) organisiert. Die offenen Ganztagschulen werden in Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Trägermodell) und mit außerschulischen Partnern umgesetzt. Rund 80 Prozent der Trägerschaften der außerunterrichtlichen Ganztagsangebote werden von der freien Jugendhilfe durchgeführt, die weiteren etwa 20 Prozent liegen bei weiteren freien sowie öffentlichen Trägern (Infos zu den weiteren Bundesländern: www.recht-auf-ganztag.de). >

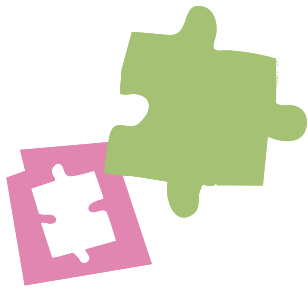
DJI-Veranstaltungsreihe zur Ganztagsbildung und -betreuung von Grundschulkindern: Präsentationen jetzt online verfügbar

Zum Austausch über den Stand der Forschung zur Ganztagsbildung und -betreuung für Grundschulkindern veranstalteten das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) im vergangenen Jahr eine Veranstaltungsreihe mit dem Titel „Ganztägige Bildung und Betreuung im Fokus der Wissenschaft“. Bei den insgesamt zehn Veranstaltungen referierten Forschende des DJI ebenso wie Kolleg:innen aus anderen wissenschaftlichen Einrichtungen zu zentralen Themen wie etwa sozialelektive Inanspruchnahme, kommunales Bildungsmanagement, Fachkräftesituation, Demokratiebildung, Schulpflege sowie Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Fachtag am 4. März 2026 in Berlin schließt die Reihe ab. Weitere Informationen und Präsentationen der Veranstaltungsreihe gibt es online.

 [Informationen zur Veranstaltungsreihe bei dji.de](https://www.dji.de)



Neben den aktuell vordergründigen strukturellen Herausforderungen steht die Frage nach einem sinnvollen pädagogischen Konzept für den Ganztag, beziehungsweise für die sehr unterschiedlichen Modelle und Varianten des Ganztags, im Raum.



Die positive Weiterentwicklung des Ganztags verlangt die Bereitschaft zum systemischen Lernen

Die Anzahl und Vielfalt der Herausforderungen, die mit dem weiteren Ausbau des Ganztags einhergehen, sind vielschichtig. Da mit Bund, Ländern und Kommunen mehrere Steuerungsebenen für die Gestaltung der ganztägigen Förderung verantwortlich und zusätzlich in den Ländern und Kommunen die Ressorts beziehungsweise Verwaltungen für Schule einerseits und Jugendhilfe andererseits gefordert sind, erweist sich die Steuerung (Governance) der Entwicklung der Ganztagsbildung als äußerst komplex und herausfordernd. Weiterhin sind strukturelle Fragen offen wie etwa die Organisation des Ganztags, Akteure und Zuständigkeiten, insbesondere aber die Koordination, Planung und Steuerung vor Ort (siehe S. 44 in dieser Ausgabe). Angesichts des Fachkräftemangels in den Erziehungs- und Bildungsberufen und uneinheitlicher Regelungen muss geklärt werden, welches Personal mit welcher Qualifikation welche Aufgaben übernimmt und wie die Abstimmung von Vormittag (schulischer Unterricht) und Nachmittag (Ganztag) gelingt (siehe S. 26 in dieser Ausgabe).

Der Rechtsanspruch bedeutet keine Pflicht zur Teilnahme am Ganztag. Der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) des

Die DJI-Kinderbetreuungsstudie: regelmäßige bundesweite Untersuchung der Bedarfe von Eltern von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit

Die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) ist eine jährliche bundeslandrepräsentative Befragung von etwa 33.000 Eltern von Kindern ab der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit. Die Untersuchungsschwerpunkte der Studie sind die aktuelle Betreuungssituation sowie die elterlichen Betreuungsbedarfe, die von den Eltern wahrgenommene Qualität der Kindertagesbetreuung und die Gründe dafür, weshalb Eltern kein Betreuungsangebot für ihr Kind nutzen. Das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) fördert die Studie. Das KiBS-Team veröffentlicht seit nunmehr neun Jahren den DJI-Kinderbetreuungsreport als Reihe themenzentrierter Studien. Aktuelle Befunde aus KiBS fließen zudem jährlich in die Broschüre „Kindertagesbetreuung Kompakt – Ausbaustand und Bedarf“ des BMBFSFJ, den „Bericht der Bundesregierung über den Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder“ sowie die Berichterstattung zum KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) ein, die regelmäßig ein umfassendes Bild über den Ausbaustand der Kindertagesbetreuung und die Entwicklung der Elternbedarfe in Deutschland liefern.

 [Informationen zur Kinderbetreuungsstudie bei dji.de](https://www.dji.de)



Prof. Dr. Bernhard Kalicki leitet die Abteilung „Kinder- und Kinderbetreuung“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und lehrt seit 2006 an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS) im Bereich der Elementar- und Hortpädagogik. Seit 2012 unterstützt er am DJI das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) auch in internationalen Gremien und Studien zur Frühen Bildung (OECD Network on ECEC; TALIS Starting Strong Project). Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen die Frühe Bildung, die Qualitätsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung, die datenbasierte Steuerung (Governance) sowie die Kooperation von Kita und Familie.

kalicki@dji.de



Prof. Dr. Susanne Kuger ist Forschungsdirektorin des DJI. Bis zur Nachbesetzung des Direktorpostens im Jahr 2026 leitet sie das Institut in allen wissenschaftlichen Belangen. Die Professorin für Empirische Sozial- und Bildungsforschung im Kinder- und Jugendalter an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) gestaltet seit Jahren maßgeblich die Bildungs- und Sozialberichterstattung des DJI, insbesondere den Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“, kurz AID:A, die DJI-Kinderbetreuungsstudie KiBS sowie das Projekt „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung“ (ERiK).

kuger@dji.de

Deutschen Jugendinstituts (DJI) zufolge (siehe Infobox, S. 8) wünschen sich derzeit Teile der Elternschaft auch nachunterrichtliche Angebote, die den Zeitumfang des rechtsanspruchserfüllenden Ganztags unterschreiten (siehe S. 37 in dieser Ausgabe). Für den bedarfsgerechten Ausbau ist daher eine datenbasierte, agile Planung vor Ort erforderlich. Sinnvollerweise wird die Ermittlung der elterlichen Betreuungsbedarfe in eine umfassendere (integrierte) kommunale Planung aufgenommen, die auf einer kleinräumigen aktuellen (periodischen) und qualifizierten Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsberichterstattung fußt. Auf der Ebene von Bund und Ländern sollte das erforderliche Monitoring des mehrjährigen Ausbauprozesses zur Implementationsforschung – und damit als ein systematisches gemeinsames Lernen – genutzt werden.

Neben den aktuell vordergründigen strukturellen Herausforderungen steht die Frage nach einem sinnvollen pädagogischen Konzept für den Ganzttag, beziehungsweise für die sehr unterschiedlichen Modelle und Varianten des Ganztags, im Raum. Hierbei sind die Interessen der Kinder zu berücksichtigen, die Grundschulkindern selbst sollten ihre Stimme einbringen können. Darüber hinaus ergibt sich eine Vielzahl praktischer Fragen, etwa zu den Räumen für den Nachmittag oder den Kosten für die Familien. Schließlich bleibt zu überprüfen, inwiefern und unter welchen Bedingungen der Ganzttag die eingangs skizzierten Erwartungen erfüllen kann. **x**

Literatur

- ARNOLDT, BETTINA / STEINER, CHRISTINE (2015): Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27. Jg., H. 2, S. 208–227
- EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE (2025a): *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe – 2024/2025*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg
- EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE (2025b): *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Eurydice report. Luxembourg
- GRUNDSCHULVERBAND e.V. (2024): *Der Grundschulverband zum „Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung von Grundschulkindern“*. Frankfurt/Main
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER u.a. (2021): *Forschung zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen – Fazit der StEG-Untersuchungen*. In: Kielblock, Stephan u.a. (Hrsg.): *Individuelle Förderung an Ganztagschulen*. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, S. 268–279
- KALICKI, BERNHARD (2024): *Bewegung, Sport und Spiel bei Kindern und Jugendlichen – ein Forschungsfeld mit Potenzial*. *Forum Kinder- und Jugendsport*, Vol. 5, S. 149–151
- KAMMETTE, FLORENCE (2011): *Organisation of school time in the European Union*. *European Issues* No. 212, Fondation Robert Schuman
- OELKERS, JÜRGEN (2019): *Die deutsche Grundschule – ein Sonderfall in Europa*. <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/die-deutsche-grundschule-ein-sonderfall-in-europa/>
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Destatis) (2025): *Gut ein Viertel der Kinder lebte 2024 in kinderreichen Familien*. Pressemitteilung Nr. 222 vom 23. Juni 2025
- StEG-KONSORTIUM (Hrsg.) (2019): *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Frankfurt/Main

„Wir müssen den Ganzttag konsequent von den Kindern her denken und sie ernst- haft in die Gestaltung einbeziehen“

An vielen Grundschulen mangelt es an Räumen, Personal und Geld. Warum der Bildungsforscher Stephan Kielblock dennoch eine große Chance im geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung sieht, worauf es bei der Qualitätsentwicklung wirklich ankommt und wieso die Bedürfnisse der Kinder immer im Mittelpunkt stehen müssen.

Herr Dr. Kielblock, ab dem Sommer haben alle Erstklässler:innen Anspruch auf einen Ganztagsplatz, später folgen jährlich weitere Klassenstufen. Diese Reform trifft vielerorts auf eine stark belastete Schulpraxis. Wie können unter diesen Bedingungen gute Ganztagsangebote entstehen?

Das ist richtig, an vielen Schulen zeigen sich die Belastungen sehr konkret: Es fehlt teils an geeigneten Räumen, an ausreichend Personal und auch an finanziellen Spielräumen. Das lässt sich nicht schönreden – an manchen Standorten sind die Bedingungen wirklich schwierig. Gleichzeitig zeigen Forschung und Praxis aber auch: Gute Ganztagsangebote entstehen nicht automatisch dadurch,



dass mehr Geld oder bessere Ausstattung da sind. Und umgekehrt heißt knappe Ausstattung nicht zwangsläufig schlechte Qualität. Entscheidend ist vor allem, wie die vorhandenen Ressourcen genutzt werden und ob es ein klares pädagogisches Konzept gibt, das den Ganzttag zusammenhält. In meiner Arbeit habe ich immer wieder Schulen kennengelernt, die sich trotz schwieriger Ausgangslagen bewusst auf den Weg gemacht haben, ihren Ganzttag weiterzuentwickeln. Im Projekt „Schule macht stark – SchuMaS“ zum Beispiel haben wir mit Schulen gearbeitet, die vor besonders großen Herausforderungen stehen. Trotzdem ist es ihnen gelungen, klare Strukturen aufzubauen, ihr Ganztagskonzept zu schärfen und Angebote gezielt weiterzuentwickeln. Das kostet Zeit, Energie und Engagement, das wurde in der Zusammenarbeit sehr deutlich. Aber es zeigt auch: Wenn Schulen Ganzttag als gestaltbare Aufgabe begreifen und nicht nur als zusätzliche Belastung, kann Qualität wachsen, selbst unter schwierigen Bedingungen.

Was ist aus Ihrer Sicht der wichtigste Perspektivwechsel, den Grundschulen vollziehen müssen, um nicht nur allein Betreuung am Nachmittag bereitzustellen?

In der öffentlichen Debatte wird Betreuung oft mit bloßer Aufsicht gleichgesetzt. Und dann heißt es schnell, im Ganzttag müsse es „eigentlich um mehr“ gehen. Aus meiner Sicht greift diese Gegenüberstellung aber zu kurz. Betreuung ist weit mehr als nur Aufpassen. Sie bedeutet, Verantwortung für das körperliche und seelische Wohlbefinden von Kindern zu übernehmen: für Gesundheit, für emotionale Zuwendung, für Anerkennung und verlässliche Beziehungen. Kinder können nur lernen, sich entwickeln und teilhaben, wenn sie sich sicher, gesehen und ernst

Zur Person

Dr. Stephan Kielblock ist an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig. Er ist Experte für Ganzttagsschulentwicklung. Sein Schwerpunkt liegt auf Interventions-, Implementations- und Transferforschung zur Verbesserung der Schulqualität und der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Bis zum Jahr 2024 arbeitete er als wissenschaftlicher Koordinator am „DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“. Dort war er unter anderem an der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG), am wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialog zum Ganzttag sowie an „Schule macht stark – SchuMaS“ beteiligt.
stephan.kielblock@uni-oldenburg.de



Klare Verantwortlichkeiten auf der einen Seite und echte Beteiligung auf der anderen – beides zusammen schärft den gemeinsamen Blick darauf, was gute Qualität im Ganzttag ausmacht.

genommen fühlen. Der entscheidende Perspektivwechsel beginnt deshalb mit einer einfachen, aber anspruchsvollen Frage: Was brauchen Kinder eigentlich in ihrem Alltag? Genauer: Wo brauchen sie klare Strukturen, wo Freiräume? Wo verlässliche Erwachsene, wo Möglichkeiten, sich zurückzuziehen? Und wie können Ganztagsangebote so gestaltet werden, dass sie Kinder dabei unterstützen, die Herausforderungen ihres Aufwachsens gut zu bewältigen? Wenn diese Fragen zum Ausgangspunkt der Ganztagsgestaltung werden, verändert sich vieles – von der Steuerung über die Konzepte bis hin zu den konkreten Angeboten. Der zentrale Perspektivwechsel besteht aus meiner Sicht darin, dass wir den Ganzttag konsequent von den Kindern her denken und sie ernsthaft in die Gestaltung einbeziehen müssen. Genau darum geht es auch, wenn wir in unserem neuen Buch zur Qualitätsentwicklung von einer stärkeren Kind- und Jugendorientierung im Ganzttag sprechen (Anm. d. Red.: siehe Infobox, S. 13).

In Ihrer Forschung betonen Sie immer wieder: Nicht der Ganzttag an sich wirkt, sondern seine Qualität.

Ja, genau. Die positiven Effekte, die wir beim Ganzttag beobachten, treten nicht automatisch überall auf. Früher dachte man oft: Ganzttagsschule ist grundsätzlich besser für Kinder als Halbtagschule. Heute wissen wir, dass das zu pauschal ist. Entscheidend sind zentrale Stellschrauben, die nachweislich wirken. Erstens, die Angebote selbst müssen gut sein. Das heißt, sie müssen so gestaltet sein, dass die Kinder sie als interessant und sinnvoll sowie auch als strukturiert und aktivierend erleben. Zweitens gilt, gute soziale Beziehungen zwischen Kindern, Lehrkräften und pädagogisch Mitarbeitenden sind entscheidend. Angebote müssen, drittens, aktiv entwickelt werden. Sie dürfen nicht einfach irgendwie laufen oder gemacht werden, sondern sollten regelmäßig überdacht und verbessert werden. Und viertens: Alles sollte gut aufeinander abgestimmt sein. Der Ganzttag wirkt nur, wenn die einzelnen Elemente zusammenpassen – sowohl im Tagesverlauf als auch über die Jahre hinweg.

Können Sie eine exemplarische Schule nennen, in der alles gut aufeinander abgestimmt ist? Was machen die Verantwortlichen dort anders?

Ich nenne bewusst eher selten Preisträgerschulen oder sogenannte Leuchtturmprojekte. Mich beeindruckten vielmehr Schulen, die unter schwierigen Bedingungen über längere Zeit hinweg kontinuierlich an ihrer Qualität arbeiten und die dranbleiben, auch wenn es zwischendurch mühsam wird. Solche Beispiele gibt es viele, und eigentlich würde ich gern mehr als eines nennen. Eine Schule, die für mich exemplarisch steht, ist die Grundschule Ohrnsweg in Hamburg (Anm. d. Red.: www.ohrnsweg.de). Sie liegt in einem sozial herausfordernden Stadtteil und arbeitet in einem rhythmisierten, voll gebundenen Ganzttag. Was diese Schule für mich besonders auszeichnet, ist eine klare, gestaltende Leitung. Es gibt dort eindeutige Ziele, und Schulentwicklung wird nicht dem Zufall überlassen. Gleichzeitig wird eine Kultur gefördert, in der Weiterqualifizierung ernst genommen und wertgeschätzt wird. Qualitätsentwicklung wird von allen Beteiligten als wichtiger Teil der täglichen Arbeit verstanden. Besonders bemerkenswert finde ich, dass die Schule Kinder systematisch einbezieht. So geben Kinder in Workshops und Befragungen Rückmeldungen zu Ganztagsangeboten und wirken an deren Weiterentwicklung mit. Das ist ein sehr konkretes Beispiel für klare Verantwortlichkeiten auf der einen Seite und echte Beteiligung auf der anderen. Beides zusammen schärft den gemeinsamen Blick darauf, was gute Qualität im Ganzttag ausmacht.

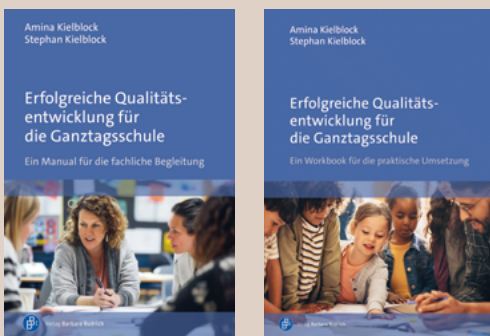
Sie empfehlen Schulen, ihre Ganztagskonzepte – trotz oder gerade wegen der Zeit- und Personalnot – systematisch zu planen. Was heißt das konkret?

Systematische Planung bezieht sich auf zwei Ebenen. Zum einen auf das Ganztagskonzept als Gesamtarrangement: Welche Ziele verfolgen wir? Wie greifen Unterricht, Lernzeiten, Förderangebote und Freizeit ineinander? Welche pädagogischen Leitlinien tragen das Ganze? Das hat auch spürbare Konsequenzen: Stimmt das Gesamtarrangement nicht, gibt es im Hier und Jetzt keinen guten Ganzttag, und der Ganzttag macht auch über Jahre hinweg häufig keinen Sinn. Auch im Grundschulalter werden Kinder älter, ihre Kompetenzen wachsen, und die Angebote müssen eben mitwachsen. Im Sekundarbereich wissen wir das aus unseren Forschungen: Der Ganztagsbetrieb wird in den höheren Klassenstufen immer weniger genutzt. Eine Interpretation ist, dass viele Angebote primär auf jüngere Jahrgänge zugeschnitten sind. Das verweist weniger auf ein Problem einzelner Angebote als auf eine Herausforderung des übergreifenden Ganztagskonzepts, das den sich über die Jahre verändernden Interessen, Bedürfnissen und Entwicklungsständen der Jugendlichen konzeptionell Rechnung tragen muss.


Und was ist die zweite Ebene?

Jedes einzelne Angebot im Ganzttag braucht ein eigenes Angebotskonzept. Darin wird festgehalten, welche Ziele mit dem jeweiligen Angebot verfolgt werden, welche Methoden und Materialien eingesetzt werden und wie Beziehungen aktiv gestaltet werden. In unserer Arbeit mit Ganzttagsschulen wird deutlich, dass das Erarbeiten eines Angebotskonzepts ein besonderes Bewusstsein der Angebotsleitung für die eigene Arbeit schaffen kann. Aus „ich bastele eigentlich nur mit den Kindern“ wird dann beispielsweise die Schulung von Feinmotorik, Hand-Auge-Koordination, aber auch der Aufbau von Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und gegebenenfalls auch Frustrationstoleranz, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Emotionsregulation. Spreche ich dabei bewusst mit den Kindern über das Gebastelte, bin ich sehr schnell im Bereich sprachlicher Kompetenzen. Messe ich dabei etwas oder nutze Formen, Symmetrie, Muster und Mengen, bin ich im mathematischen Bereich. Und so weiter. Werde ich mir als Angebotsleitung dessen bewusst, kann ich nicht bloß meine pädagogische Arbeit besser machen, sondern kann das Angebot auch professionell an jene kommunizieren, die sich um die Entwicklung der Gesamtorchestrierung des Ganztags kümmern.

In der Entwicklung der Ganztagsbildung sind sehr viele unterschiedliche Akteure beteiligt: Kommunen, Schulleitung, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeitende, externe Partner, Eltern und nicht zuletzt Kinder. Wie kann eine gute Zusammenarbeit gelingen?



Die Bildungsforschenden Dr. Stephan Kielblock und Amina Kielblock haben im November 2025 zwei Publikationen zur Qualitätsentwicklung von Ganztageinrichtungen veröffentlicht. Das Manual bietet eine wissenschaftliche fundierte Grundlage für Fachkräfte aus der Beratung, der Bildungsverwaltung und bei den Bildungsträgern mit einem Fokus auf kind- und jugendorientierte Qualitätsentwicklung. Durch wissenschaftliche Fundierung und praxisnahe Ansätze unterstützt es Beratende dabei, Entwicklungsprozesse wirksam zu steuern und nachhaltige Veränderungen im Ganzttag zu begleiten. Das separate Workbook stellt ergänzend dazu praxisorientierte Materialien für die Leitungen von Ganztageinrichtungen bereit.

 shop.budrich.de

Es braucht dafür mehrere Dinge, die zusammenspielen. Ganz zentral ist, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis davon entwickeln, was sie eigentlich erreichen wollen – also ein klares Zielbild. Dabei müssen immer die Bedürfnisse der Kinder im Mittelpunkt stehen. Lehrkräfte denken vielleicht stärker an unterrichtliche Lernziele, pädagogische Fachkräfte eher an soziale oder kreative Förderung. Die unterschiedlichen Perspektiven müssen nicht unbedingt angeglichen werden. Vielmehr können sie sich explizit ergänzen und bilden zusammen ein sogenanntes „multiprofessionelles Bildungsverständnis“, wie wir es in unserem bundesweiten Qualitätsdialog zum Ganzttag nennen. Wichtig sind klare Kommunikationswege und auch Respekt vor der jeweiligen Expertise. Jede Berufsgruppe bringt ihre eigenen Kompetenzen ein, und das sollte anerkannt werden. Zugleich braucht Zusammenarbeit geeignete Formate. In unserer Arbeit haben sich einfache, aber wirkungsvolle Tools bewährt: etwa eine gemeinsame Besprechungsmatrix, die klarmacht, wer mit wem, zu welchem Thema und mit welchem Ziel arbeitet, oder Netzwerkkarten, die zeigen, welche Kooperationen bestehen und wo es Lücken gibt. Auch Beteiligungsformate wie Elternbefragungen oder Workshops mit Kindern helfen, die verschiedenen Perspektiven lautzustellen, sie zu hören und sie einzubeziehen.

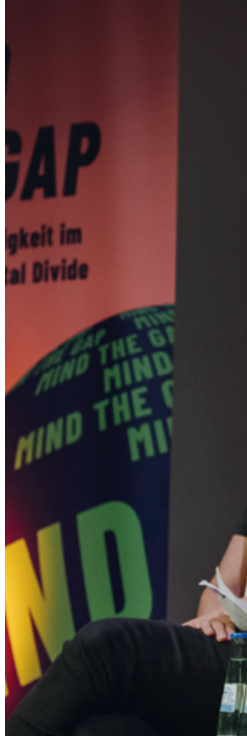
Wir haben jetzt viel über Prozesse und Zusammenarbeit gesprochen. Was weiß die Wissenschaft eigentlich über die positiven Wirkungen von Ganztagsangeboten auf Kinder?

Die Forschung zeigt, dass man die Wirkungen differenziert betrachten sollte. Auf der einen Seite gibt es Hinweise auf familienbezogene Effekte. Ein verlässlicher Ganzttag kann für manche

”

Ganztagskinder aus bildungsbenachteiligten Familien streben häufiger ein Gymnasium an als Gleichaltrige ohne Ganztagsbeteiligung.

Engagiert an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis:
Dr. Stephan Kielblock als Podiumsgast bei der Konferenz Bildung Digitalisierung 2024.



Eltern tatsächlich neue Spielräume eröffnen, etwa für eine Ausweitung der Erwerbstätigkeit. Besonders bei Müttern lässt sich ein leichter Anstieg der Erwerbsbeteiligung beobachten – ein vorsichtiges Indiz dafür, dass Ganztagsangebote zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie beitragen können. Die Sorge, dass Ganztagschule zwangsläufig zu weniger Familienzeit führt, lässt sich empirisch dagegen nicht bestätigen. Studien zeigen vielmehr, dass schulische Anforderungen wie Hausaufgaben oder Lernvorbereitung stärker in die Schule verlagert werden. Viele Familien erleben das als Entlastung, auch wenn das sicherlich nicht überall bereits optimal klappt. Auf der anderen Seite geht es um die Wirkungen auf Kinder und Jugendliche selbst. Hier zeigt die Forschung insgesamt ein positives Bild: Ganztagsbeteiligung steht in Zusammenhang mit günstigeren Bildungsverläufen, besseren schulischen Leistungen und Noten, stabileren Lernvoraussetzungen sowie mit positivem sozialem und emotionalem Verhalten. Das haben wir unter anderem in einer Forschungsübersicht gezeigt, die ich 2024 gemeinsam mit Kai Maaz (Anm. d. Red.: vom „DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“) vorgelegt habe. Gleichzeitig ist wichtig, realistisch zu bleiben: Diese Befunde sind für den Sekundarbereich bislang besser abgesichert als für die Grundschule. Dies ist eine Aufgabe für die weitere Erforschung des Ganztags im Grundschulbereich.

Empirische Studien legen nahe, dass bildungsbenachteiligte Kinder bislang deutlich weniger vom Ganzttag profitieren als ursprünglich von der Politik erhofft.

Die anfängliche Hoffnung, durch die Ganztagschule soziale Ungleichheiten umfassend kompensieren zu können, hat sich empirisch nicht in der erwarteten Deutlichkeit gezeigt. Die enge Kopplung von sozialer Herkunft und fachlicher Leistung in standardisierten Tests lässt sich nicht – oder jedenfalls nicht allein – durch Angebote außerhalb des Unterrichts auflösen. Das muss man nüchtern festhalten. Gleichzeitig zeigen differenziertere Analysen ein ermutigendes Bild. In Auswertungen der World-Vision-Studie konnten wir beispielsweise zeigen, dass insbesondere Kinder mit niedrigerem Bildungshintergrund in wichtigen Bereichen vom Ganzttag profitieren. So streben Ganztagskinder aus bildungsbenachteiligten Familien häufiger ein Gymnasium an als Gleichaltrige ohne Ganztagsbeteiligung. Auch im Alltag zeigen sich Unterschiede: Diese Kinder lesen häufiger Bücher oder Zeitschriften, sind öfter kreativ tätig und nehmen vermehrt an kulturellen Angeboten wie Theater, Tanz oder Musik teil. Besonders auffällig ist zudem der höhere Anteil von Kindern, die ein Musikinstrument spielen. Zugleich berichten Ganztagskinder insgesamt – und gerade jene aus bildungsbenachteiligten Familien – etwas seltener von einem überwiegend passiven Medienkonsum.



Der Ganzttag kann Kindern also Zugänge zu kulturellen, kreativen und bildungsnahen Aktivitäten eröffnen ...

... ja genau, und zwar insbesondere dort, wo solche Zugänge im familiären Alltag nicht selbstverständlich verfügbar sind. Jetzt müssen wir alles daransetzen, dass diese Zugänge auch für die Kinder mit niedrigerem Bildungshintergrund besonders wirksam werden. Die Herausforderung ist, dass Ganztagsangebote häufig implizit kulturelles Kapital, bestimmte Habitusformen und institutionelle Deutungskompetenzen voraussetzen. Kinder aus ressourcenstärkeren Milieus verfügen hier eher über eine Passung und können Angebote leichter für sich nutzen, während bildungsbenachteiligte Kinder trotz Teilnahme geringere Erträge erzielen können. Genau an diesem Punkt besteht weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf: Wir müssen besser verstehen, wie Ganztagsangebote so gestaltet werden können, dass sie für alle Kinder – und insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien – tatsächlich wirksam werden.

Anders als in vielen anderen Ländern findet der Unterricht in Deutschland meist ausschließlich am Vormittag statt. Wird damit eine pädagogische Chance verschenkt?

Die pädagogische Chance des Ganztags ist nicht an eine bestimmte Tageszeit gebunden. In der Diskussion um Ganztagschulen wird oft gefordert, dass sich Unterricht und Angebote über den ganzen Tag hinweg mehrfach abwechseln. Man spricht dann von Rhythmisierung. Unsere Forschung zeigt allerdings, dass dieses Modell nicht automatisch besser ist. Auch ein Ganzttag, in dem der Unterricht überwiegend am Vormittag stattfindet und der Nachmittag für Angebote genutzt wird, kann sehr gut funktionieren – vorausgesetzt, die Konzepte sind durchdacht und die Umsetzung stimmt. Chancen werden also weniger durch ein bestimmtes Zeitmodell verschenkt als durch fehlende Qualität in der Ausgestaltung. Es geht darum, dass der Ganzttag andere Lern- und Entwicklungsräume eröffnet als der klassische Unterricht. Angebote sind freiwillig, interessengeleitet und stärker er-

fahrungs- und praxisorientiert. Die Gruppen sind häufig alters- und leistungsheterogener. Für viele Kinder entstehen dadurch neue Möglichkeiten von Zugehörigkeit, Anerkennung und Peer-Status. Auch die Beziehungen zu Erwachsenen sind anders gelagert. Pädagogisches Personal tritt hier eher als Begleiterin oder Begleiter, als Coach, auf. Das ermöglicht persönlichere, besonders stärkenorientierte Beziehungen und trägt dazu bei, dass Kinder sich in ihren individuellen Fähigkeiten wahrgenommen fühlen.

Die Ausgestaltung des Ganztags unterscheidet sich in Deutschland aktuell stark. Brauchen wir bundesweite Mindeststandards, um gleichwertige Lernchancen für Kinder zu sichern?

Ja, wir brauchen gesetzliche Vorgaben, aber wir sollten sehr genau überlegen, welche Art von Vorgaben uns wirklich weiterbringt. Natürlich ist beispielsweise die personelle Ausstattung zentral. Ohne Personal, ohne Zeit für Beziehung und Abstimmung, kann guter Ganzttag nicht funktionieren. Gleichzeitig zeigt die Forschung recht deutlich, dass es wichtig ist, wie Menschen im Ganzttag arbeiten, welche pädagogischen Haltungen sie zeigen, wie sensibel sie auf unterschiedliche Lebenslagen von Kindern reagieren und ob sie bereit sind, sich weiterzuentwickeln. Deshalb bin ich skeptisch, wenn Qualitätsentwicklung vor allem über Input-Vorgaben gedacht wird. Ein gutes Beispiel sind verpflichtende Ganztagskonzepte: Die gibt es an praktisch allen Standorten, einfach weil es vorgegeben ist, so etwas zu haben. In der pädagogischen Praxis, für den Alltag und die Weiterentwicklung spielen sie aber kaum eine Rolle. Das zeigt, dass formale Vorgaben allein noch keine Qualität erzeugen. >

”

Wenn Ganztagsentwicklung gut gelingt, erleben Kinder in der Grundschule einen Schulalltag, der Lernen, Leben und Beziehungen sinnvoll miteinander verbindet.

Was schlagen Sie stattdessen vor?

Vielversprechender erscheint mir ein stärkerer Fokus auf den Output, also was bei den Kindern tatsächlich ankommt. Also auf Fragen wie: Wie geht es ihnen im Ganzttag? Fühlen sie sich wohl und gesehen? Entwickeln sie soziale Kompetenzen, Selbstvertrauen, Kreativität, Teilhabe? Ein solches, breit angelegtes Monitoring würde Schulen Orientierung geben und Qualitätsentwicklung anstoßen, ohne die notwendige Unterschiedlichkeit der Standorte zu ignorieren.

Plädieren Sie damit für ein flächendeckendes Monitoring im Ganzttag?

In Ansätzen existieren solche Perspektiven bereits. Beispielsweise werden in großen Schulleistungsstudien neben den bekannten fachlichen Kompetenzen weitere Indikatoren erhoben, etwa zum Wohlbefinden, zu sozialen Kompetenzen oder zu motivationalen Aspekten. In der öffentlichen Wahrnehmung – und oft auch in der wissenschaftlichen Rezep-

tion – stehen jedoch vor allem die Ergebnisse in Mathematik und Lesen im Vordergrund. Das ist nachvollziehbar, weil diese Kompetenzen auch wichtig sind, verstellt aber zugleich den Blick auf zentrale Dimensionen von Qualität. Gerade der Ganzttag bietet die Chance, diese Perspektive zu erweitern und Qualität breiter zu denken – also stärker von den Erfahrungen und Entwicklungsverläufen der Kinder her. Diese Chance sollten wir nutzen.

Wenn Sie sich einmal vorstellen, dass alle Herausforderungen bei der Ganztagsentwicklung gemeistert sind, wie sieht der Schulalltag in einer Grundschule dann aus?

Das will ich gern tun. Allerdings mit einer kleinen Einschränkung vorweg. Sich den Ganzttag ideal vorzustellen, ist wichtig, weil wir solche Bilder brauchen, um Entwicklung zu ermöglichen. Gleichzeitig verändern sich unsere Welt und unsere Gesellschaft ständig: Familienleben, Mediennutzung, Arbeitswelten. Diese Dynamik geht an Schule nicht vorbei. Eine gute Ganzttagsschule ist deshalb nie „fertig“. Sie hat nicht irgendwann alle Herausforderungen gemeistert und lehnt sich dann zurück. Im Gegenteil: Eine gute Ganzttagsschule zeichnet sich gerade dadurch aus, permanent in Bewegung zu sein. Sie reflektiert sich selbst, sie krempelt gewissermaßen immer wieder die Ärmel hoch. Das, was ich jetzt beschreibe, ist also kein Endzustand, sondern eher eine Richtung ...

... und in welche Richtung sollte es gehen?

Wenn Ganztagsentwicklung gut gelingt, erleben Kinder in der Grundschule einen Schulalltag, der Lernen, Leben und Beziehungen sinnvoll miteinander verbindet. Lernen findet dabei nicht nur im Klassenraum und nicht nur im Fachschema statt, sondern in Projekten, in Werkstätten, im Gespräch und im Spiel. Die Themen sind lebensnah, die Aufgaben bedeutsam. Die Räume unterstützen das: Sie sind flexibel gestaltet und laden dazu ein, sich auszuprobieren, sich zurückzuziehen oder gemeinsam zu arbeiten. Auch die Gesundheit – körperlich wie seelisch – ist klar im Fokus der pädagogischen Gestaltung. Zentral sind verlässliche Beziehungen. Jedes Kind hat Erwachsene, die es gut kennen, seine Entwicklung begleiten, Stärken sehen und es dabei unterstützen, Schritt für Schritt selbstständiger und selbstbestimmter zu lernen. Die Schule ist dabei ganz selbstverständlich nach außen geöffnet: Enge und verlässliche Kooperationen mit Vereinen, kulturellen Einrichtungen und anderen Partnern in der Umgebung erweitern den Horizont und die Möglichkeiten der Kinder. An einem solchen Ort spüren die Kinder: Das hier ist ein Ort, an dem ich gemeint bin. Ein Ort, an dem ich Zeit habe, ernst genommen werde, mich wohl und sicher fühle und mich ausprobieren darf. Genau darin liegt die große Chance des Ganztags – Kinder auf ihrem Entwicklungsweg zu begleiten, sodass sie Vertrauen in sich selbst gewinnen und neugierig auf ihre Zukunft blicken.

Interview: Birgit Lindner

Das Startchancen-Programm: Förderprogramm für mehr Bildungsgerechtigkeit

Bildungserfolg hängt in Deutschland stark von der sozialen Herkunft ab. Um dem entgegenzuwirken, fördern Bund und Länder seit August 2024 für zehn Jahre mit 20 Milliarden Euro das Startchancen-Programm. Dafür unterstützt es systematisch etwa 4.000 Schulen in sozial herausfordernden Lagen. Am CHANCEN-Verbund – der wissenschaftlichen Begleitung des Programms, die vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert wird – wirken insgesamt 20 wissenschaftliche Institute und Hochschulen mit einem breiten fachlichen Hintergrund mit – unter anderem auch das Deutsche Jugendinstitut (DJI). Die Gesamtkoordination obliegt dem „DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“. Ziel ist es, dass die an dem Programm beteiligten Schulen sowie ihr Steuerungs- und Unterstützungssystem umfassend von wissenschaftlicher Expertise profitieren. Die Gelder des Startchancen-Programms verteilen sich dabei auf drei Säulen: erstens Investitionen in eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung – etwa Lese- oder Sofaecken –, zweitens Chancenbudgets für bedarfsgerechte Lösungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und drittens zusätzliche Fachkräfte, damit multiprofessionelle Teams gestärkt werden können.

www.dipf.de



Platzgarantie mit Barrieren

Der starke Ausbau von Ganztagsangeboten für Grundschul Kinder zeigt inzwischen Wirkung. Selbst in Westdeutschland schrumpft der Anteil an Eltern, die trotz bestehenden Bedarfs keinen Platz erhalten. Um auch sozial benachteiligte Familien vollumfänglich an den Bildungsangeboten teilhaben zu lassen, reicht der Ausbaustand kurz vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs allerdings nicht aus.

Von Christiane Meiner-Teubner und Katrin Hüsken

Um einschätzen zu können, ob der im Herbst 2026 in Kraft tretende bundesweite Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für die neu eingeschul-ten Kinder sowie in den Folgejahren für alle Grundschul Kinder erfüllt werden kann, werden bereits seit Jahren der Ausbaustand und das Ausbaugeschehen beobachtet. Dies ist insbesondere mit der Hürde verbunden, dass es bislang keine gute Statistik für diesen Bereich gibt. Dennoch weisen die Ergebnisse der



Wurden für das Schuljahr 2005/2006 noch rund 570.000 Kinder in den ganztägig schulischen und den Hortangeboten gemeldet, waren es im Schuljahr 2023/2024 nahezu 1,88 Millionen.



verfügbaren Daten darauf hin, dass bereits ein umfangreiches – allerdings immer noch nicht ausreichendes – Platzangebot vorhanden ist oder dass auch nicht alle Angebote den Kriterien des Rechtsanspruchs entsprechen.

Ganzttag ist nicht gleich Ganzttag

Zur Einordnung des Ausbaustandes ist es notwendig zu wissen, dass die ganztägigen Angebote für Grundschul Kinder in den Bundesländern und Kommunen ganz unterschiedlich organisiert und gestaltet werden. Neben den Hortangeboten, die bereits eine lange Tradition in der ehemaligen DDR haben und die häufig über das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) im Rahmen der Kindertagesbetreuung geregelt werden, gibt es vielfältige Formen des Ganztags, die im Schulbereich angesiedelt sind, wie offene und gebundene Ganztagsschulangebote. Zudem bestehen verschiedene Formen der Betreuung über Mittag, die wiederum eigenen Regelungen unterliegen.

In den Ländern werden vielfältige Begrifflichkeiten verwendet, wobei gleiche Begriffe nicht das Gleiche meinen müssen, aber andererseits auch hinter unterschiedlichen Begrifflichkeiten sehr ähnliche Angebote stehen können (Stöbe-Blossey 2025). Diese Gemengelage führt dazu, dass eine Abbildung des Ausbaustandes kein einfaches Unterfangen ist.

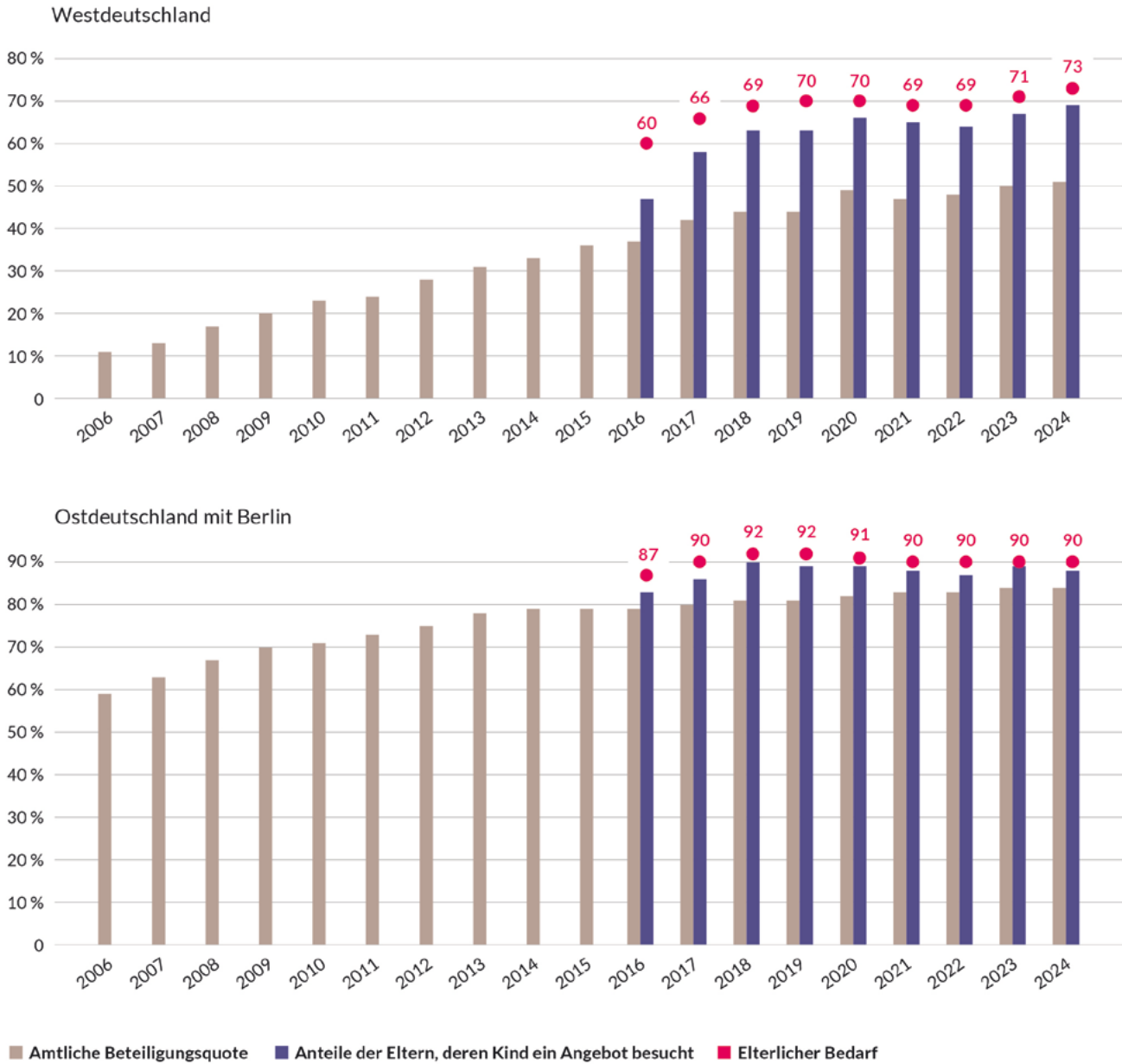
Datenlage erschwert die Einschätzung des aktuellen Ausbaustandes

Neben der Herausforderung der Bezeichnungen der ganztägigen Angebote ist bislang keine abgestimmte beziehungsweise integrierte Statistik vorhanden, die eine reale Einschätzung zum bisherigen Ausbaustand zulässt (siehe auch Beitrag zur Zensus-Umstellung, S. 24). Mit dem Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) wurde zwar eine neue Teilstatistik zu den Kindern in den Klassenstufen eins bis vier ins SGB VIII aufgenommen und sollte erstmals im Jahr 2024 erhoben werden, allerdings liegen aus unterschiedlichen Gründen bis heute keine Daten zur Nutzung ganztägiger Angebote vor. Daher muss die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJ^{Stat}) des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund (siehe Infobox, S. 20) für ihre Berechnungen nach wie vor – und mit all ihren Schwierigkeiten – die KMK-Ganztagsschulstatistik (kurz: KMK-Statistik) sowie die Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Kindern in Kindertagesbetreuung (kurz: KJH-Statistik) nutzen, um zumindest eine grobe Orientierung zur Beteiligung zu erhalten (dazu ausführlicher Rauschenbach u.a. 2021).

Seit fast 20 Jahren wächst das ganztägige Angebot stark

Entsprechend diesen Berechnungen der AKJ^{Stat} lässt sich seit knapp 20 Jahren ein deutlicher Platzausbau beobachten. Wurden für das Schuljahr 2005/2006 noch rund 570.000 Kinder in den ganztägig schulischen und den Hortangeboten gemeldet, waren es im Schuljahr 2023/2024 – dem aktuellsten verfügbaren Datenjahr – nahezu 1,88 Millionen. Kurze Übermittagsbetreuungsangebote sollten

Abbildung 1: Entwicklung der Beteiligungsquoten, der elterlichen Bedarfe und der Anteile der Eltern, die Angebote der außerunterrichtlichen Bildung, Betreuung und Erziehung nutzen, in Prozent



Quelle: DJI: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebungen 2016 bis 2024), eigene Berechnungen; Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik (Fortschreibung des Bevölkerungsstands auf Basis der Volkszählung 1987, des Zensus 2011 und des Zensus 2022), verschiedene Jahrgänge; Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe - Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; Sekretariat der KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

dabei nicht enthalten sein. Damit scheinen sich die Angebote nahezu verdreifacht zu haben. Allerdings ist dabei zu beachten, dass in diesem Zeitraum auch hin und wieder Definitionen angepasst und Erfassungen verbessert wurden, weswegen der tatsächliche Ausbau wohl etwas geringer ausfiel. Dennoch wird trotz dieser Ungenauigkeiten deutlich, dass der Ganztagsausbau bereits seit vielen Jahren vorangetrieben wird.

Verbunden mit dem Platzausbau war auch eine deutliche Steigerung der Beteiligungsquote. Besuchten im Schuljahr 2005/2006 noch 18 Prozent der Kinder im Grundschulalter ganztägige Angebote, lag die entsprechende Quote zuletzt bei etwa 57 Prozent. Hervorzuheben ist dabei, dass diese Quote zunächst kontinuierlich gesteigert werden konnte, nun aber seit etwa fünf Jahren auf einem konstanten Niveau verharrt (siehe Abbildung 1). Dies hängt insbesondere damit



Ein Blick auf die Länder lohnt, denn hier sind deutliche Unterschiede zu erkennen, was unter anderem mit unterschiedlichen Traditionen zusammenhängt.

zusammen, dass aufgrund des Anstiegs der altersgleichen Kinder in der Bevölkerung zusätzliche Plätze bereitgestellt werden mussten, allein schon um die Beteiligungsquote konstant zu halten.

Des Weiteren lohnt ein Blick auf die Länder, denn hier sind deutliche Unterschiede zu erkennen, was unter anderem mit unterschiedlichen Traditionen zusammenhängt. So lassen sich in den ostdeutschen Ländern, wo bereits eine gut ausgebaute Hortlandschaft zum Ende der DDR-Zeit vorhanden war (Meiner-Teubner 2025), Beteiligungsquoten von zuletzt zwischen 77 (in Sachsen-Anhalt) und 88 Prozent (in Sachsen) beobachten. Demgegenüber sind die entsprechenden Quoten in den westdeutschen Ländern (mit Ausnahme Hamburgs) mit zwischen 34 (in Bayern) und 65 Prozent (im Saarland) deutlich geringer.

In Westdeutschland ist die Übermittagsbetreuung relevant

Um abschätzen zu können, inwiefern das vorhandene Angebot bereits den Rechtsanspruch erfüllen kann, ist es notwendig, die Wünsche und Bedarfe der Eltern zu kennen, da die Nutzung im Unterschied zum schulischen Unterricht nicht verpflichtend, sondern freiwillig ist. Familien wird mit dem Rechtsanspruch folglich zugesichert, dass ihnen ein Angebot zur Verfügung gestellt werden muss, wenn sie ein solches wünschen. Entsprechende Informationen hält die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) bereit, die seit dem Jahr 2016 den Ausbau der Angebote der Kindertagesbetreuung auch für Grundschulkindern begleitet. Jährlich werden unter anderem etwa 13.000 Eltern von Grundschulkindern zur Betreuungssituation ihres Kindes und ihrer Bedarfe befragt (siehe Infobox, S. 8).

Die Studie verdeutlicht zunächst, dass vor allem in den westdeutschen Flächenländern eine Vielzahl unterschiedlich bezeichneter Angebote, die unter „Übermittagsbetreuung“ zusammengefasst werden und durchaus bis in den späteren Nachmittag andauern können, neben Horten und Ganztagschulen einen dritten wichtigen Pfeiler der außerunterrichtlichen Bildung, Betreuung und Er-

Der Forschungsverbund DJI/TU Dortmund: quantitative Vermessung und qualitative Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe

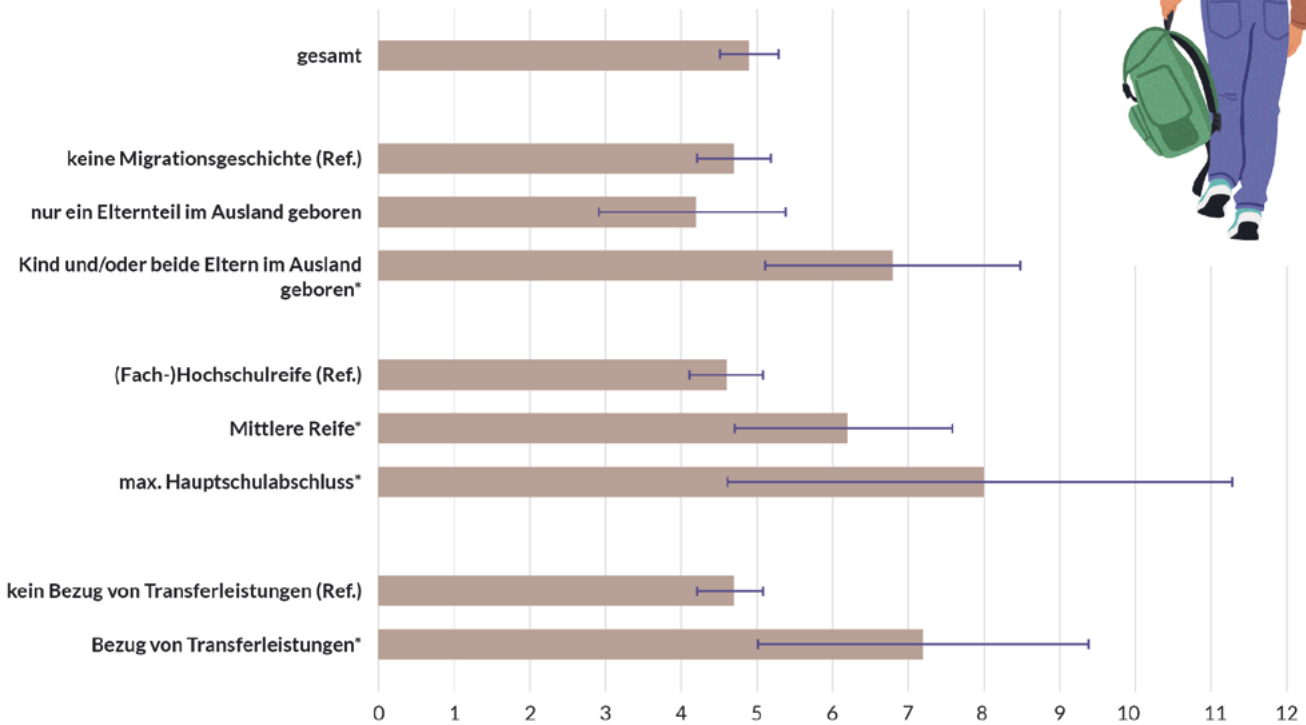
Der Forschungsverbund DJI/TU Dortmund ist als ein „Quasi-Institut“ an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der TU Dortmund angesiedelt. Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJ^{Stat}) ist zentraler Teil des Forschungsverbundes, der mit empirischen Analysen, wissenschaftsbasierten Dienstleistungen und Politikberatung einen wesentlichen Beitrag zur quantitativen Vermessung und qualitativen Weiterentwicklung des Erziehungs-, Bildungs- und Sozialwesens leistet. Auf dieser Grundlage führt er Forschungsprojekte und Fachveranstaltungen in den Themenfeldern Kindertagesbetreuung, Hilfen zur Erziehung, Familie und Frühe Hilfen, Kinder- und Ju-

gendarbeit, Kooperation Jugendhilfe und Schule sowie Ganzttag, Personal und Qualifikation in der Kinder- und Jugendhilfe durch und bietet damit Handlungsperspektiven für Politik und Verwaltung, Wissenschaft und Fachpraxis. Seit dem Jahr 2002 führt der Forschungsverbund Studien und Fachveranstaltungen in verschiedenen Themenfeldern durch. Die Arbeit des Forschungsverbundes wird unter anderem vom Bund, vom Land Nordrhein-Westfalen und von der TU Dortmund gefördert.

www.forschungsverbund.tu-dortmund.de

www.akjstat.tu-dortmund.de

Abbildung 2: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten, trotz bestehenden Bedarfs keinen Platz zu nutzen, in Prozent (Ergebnisse der logistischen Regression)



Das 95%-Konfidenzintervall gibt den Bereich an, in dem der wahre Wert mit hoher Wahrscheinlichkeit liegt. Es beschreibt damit die Unsicherheit der Schätzung: Je schmaler das Intervall, desto genauer ist der geschätzte Wert.

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2024), eigene Berechnungen (n = 9.195); Befunde der logistischen Regression, * signifikanter Unterschied (p < 0,05) zur Referenzkategorie (Ref.)

ziehung (BBE) darstellen. Aber auch unter Berücksichtigung dieser Angebote bestehen deutliche Unterschiede zwischen der Nutzung in Ost- und Westdeutschland (siehe Abbildung 1, S.19). So besuchten in den ostdeutschen Ländern im Schuljahr 2023/2024 deutlich mehr Kinder ein Angebot (88 Prozent), mehrheitlich – so die Elternangabe – den Hort (Hüsken/Krieg/Kuger 2025), als in Westdeutschland, wo die entsprechende Quote bei 69 Prozent lag. Die in Abbildung 1 für Westdeutschland zu beobachtende deutliche Differenz zur amtlichen Beteiligungsquote (51 Prozent) ist auf jene Kinder zurückzuführen, die Angebote der Übermittagsbetreuung nutzen.

Ein weiterer Ausbau von Ganztagsplätzen ist notwendig

Blickt man nun auf die Bedarfe der Eltern (Westdeutschland: 71 Prozent, Ostdeutschland 90 Prozent; in der Abbildung 1 als Punkte dargestellt), liegen diese in beiden Landesteilen (geringfügig) oberhalb des Anteils der Kinder, die ein Angebot nutzen. Das heißt, dass die überwiegende Mehrzahl der Grundschul-kinder, deren Eltern einen Platz wünschen, auch ein Angebot der außerschulischen BBE nutzen, es aber weiterhin Familien gibt, deren Kinder keinen Platz erhalten haben und die somit einen ungedeckten Bedarf haben. Davon sind mehr Eltern in West- als in Ostdeutschland betroffen, auch wenn dort seit dem Jahr 2016 der Anteil ungedeckter Bedarfe von 10 auf 4 Prozent reduziert werden konnte. In Ostdeutschland schwankt dieser Anteil zwischen 2 und 4 Prozent. >



Relativiert an den circa 3,3 Millionen Grundschulkindern in Deutschland heißt das, dass im Jahr vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs mehr als 100.000 Familien einen vollständig ungedeckten Bedarf haben. Aus dem Projekt „Vorausberechnungen von Platz- und Personalbedarfen für die Kindertagesbetreuung und ganztägige Angebote für Grundschul Kinder“ (VoKi) des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund (siehe Infobox unten) geht außerdem hervor, dass unter Berücksichtigung der demografischen Veränderungen in Westdeutschland auch bis zum vollumfänglichen Inkrafttreten des Rechtsanspruchs im Schuljahr 2029/2030 noch weiter ausgebaut werden muss, um diesen zu erfüllen. In Ostdeutschland führen die demografischen Rückgänge hingegen dazu, dass zum Ende des Jahrzehnts weniger Plätze benötigt werden als zuletzt vorhanden (Meiner-Teubner 2025).

Unabhängig von diesen fehlenden Plätzen und dem vollständig ungedeckten Bedarf von Familien nutzen 3 Prozent der Familien ein Angebot, das ihren zeitlichen Bedarf nur teilweise deckt (Hüsken/Krieg/Kuger 2025; siehe auch S. 37 in dieser Ausgabe). Das heißt, dass es auch Angebote gibt, die – um bedarfsdeckend zu sein – weiter ausgebaut werden müssen.

Familien in Risikolagen scheitern immer wieder an Zugangshürden

Weitere Analysen im Rahmen der DJI-Kinderbetreuungsstudie zeigen, welche Bevölkerungsschichten von ungedeckten Bedarfen in besonderem Maße betroffen sind. Erwartungsgemäß hängen Bedarf und Nutzung von der Erwerbstätigkeit der Mutter und der Wohnregion ab. Hält man diese Faktoren konstant, zeigen sich die größten Probleme im Zugang für Familien mit beidseitiger Migrationsgeschichte ebenso wie für Familien mit niedrigem Bildungshintergrund oder mit Bezug von

Das Projekt VoKi: Vorausberechnungen von Platz- und Personalbedarfen für die Kindertagesbetreuung und ganztägige Angebote für Grundschul Kinder

Unerwartete Geburtenrückgänge oder Zuwanderungswellen sowie Veränderungen in den elterlichen Bedarfen führen dazu, dass der Bedarf an Plätzen und Fachkräften für die Kindertagesbetreuung und den Ganzttag schnell ansteigen oder zurückgehen kann. Für die fachliche und politische Steuerung und Planung im Bildungswesen sind Vorausberechnungen daher zu einem unverzichtbaren Instrument geworden. Sie bilden für Fachpolitik, Fachpraxis und Wissenschaft eine wichtige Grundlage zur Analyse der aktuellen Lage und der sich abzeichnenden Steuerungserfordernisse. An dieser Stelle setzt das Projekt „Vorausberechnungen von Platz- und Personalbedarfen für die Kindertagesbetreuung und ganztägige Angebote für Grundschul Kinder“ (VoKi) des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund an. Der erste Schwerpunkt des Projektes sind bedarfsgerechte Vorausberechnungen für den Bereich der Kindertagesbetreuung bis zum Schuleintritt. Die Analysen umfassen zwei wesentliche Aspekte: Zunächst

wird der zukünftige Platzbedarf auf Basis der demografischen Entwicklungen und des elterlichen Betreuungsbedarfs ermittelt. Daraus ergibt sich der Personalbedarf, der anschließend mit den potenziellen Personalausstiegen sowie -neuzugängen verrechnet wird. Im zweiten Schwerpunkt werden bedarfsgerechte Vorausberechnungen zum zusätzlichen Platzbedarf für die ganztägigen Angebote für Grundschul Kinder zur Erfüllung des Rechtsanspruchs vorgenommen. Zudem werden Modellrechnungen zu sich daraus ergebenden Personalbedarfen durchgeführt. Ergänzend dazu werden im dritten Schwerpunkt Analysen von möglichen Qualitätsverbesserungen im System der Kindertagesbetreuung erarbeitet. Diese bieten neue und differenziertere Antworten auf die Frage, welche konkreten strukturellen Veränderungen zu welchen Personalbedarfen und zu welchen damit verbundenen Kosten führen würden.

[Informationen zum Projekt VoKi](#)

Transferleistungen (siehe Abbildung 2, S. 21). Folglich haben genau jene Familien, die zur Minimierung der ungleichen Bildungschancen in Deutschland mit dem Ausbau der ganztägigen Angebote erreicht werden sollten, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, keinen Platz zu erhalten, obwohl sie sich einen solchen wünschen.

Es lässt sich nur spekulieren, aus welchen Gründen – neben den noch nicht bedarfsdeckend ausgebauten Ganztagsangeboten – diese Familien ihren Wunsch nach Teilhabe an der außerunterrichtlichen BBE nicht umsetzen konnten, da hierzu bislang keine empirischen Ergebnisse vorliegen.

Weniger Ungleichheiten durch Rechtsanspruch?

Die Studienergebnisse machen deutlich, dass ein Rechtsanspruch alleine nicht sicherstellt, dass allen Familien ein bedarfsgerechtes Angebot zur Verfügung steht. Zwar verbessert der mit dem Rechtsanspruch verbundene Ausbau der Angebote grundsätzlich die Zugangschancen für Kinder. Fehlt jedoch eine bedarfsorientierte Ausgestaltung, besteht die Gefahr, soziale Ungleichheiten zu verstärken. Aus der Forschung für den Bereich der Kindertagesbetreuung – für den seit mehr als zehn Jahren ein Rechtsanspruch besteht, der noch nicht flächendeckend erfüllt wird – ist bekannt, dass unter anderem Informationsasymmetrien bezüglich der Angebotslandschaft und Anmeldemodalitäten seitens der Eltern zu einer geringeren Teilhabe von Kindern aus benachteiligten Milieus führen (Hermes u.a. 2021, Seibel 2021). Durch die sehr unterschiedlich organisierten Angebote im Grundschulalter fällt es Eltern noch schwerer als im Kita-Bereich, Informationen zu Angeboten und Anmeldemodalitäten zu finden. Zudem zeigt die Kita-Forschung, dass bei Platzmangel soziale Ungleichheiten zunehmen, da die aktive Information benachteiligter Eltern unterbleibt (Menzel/Scholz 2022), Selektionsprozesse vonseiten der Einrichtungen zu einer geringeren Teilhabe von Kindern aus benachteiligten Milieus führen (Hermes u.a. 2023) oder Vergabeprozesse so gestaltet werden, dass das Risiko einer Klage ressourcenstarker Eltern minimiert wird (Jehles 2025, im Erscheinen). Erforderlich sind daher gezielte Maßnahmen, um den Zugang für Familien in Risikolagen zu verbessern. x

Literatur

- HERMES, HENNING u.a. (2021): *Behavioral Barriers and the Socioeconomic Gap in Child Care Enrollment*. CESifo Working Paper, Nr. 9282. München
- HERMES, HERMES / LERGETPORER, PHILIPP / MIERISCH, FABIAN / PETER, FRAUKE / WIEDERHOLD, SIMON (2023): *Discrimination in the Child Care Market: A Nationwide Field Experiment*. IZA Discussion Papers, No. 16082, Institute of Labor Economics (IZA). Bonn
- HÜSKEN, KATRIN / KRIEG, ANJA / KUGER, SUSANNE (2025, im Erscheinen): *Elterliche Bedarfe an und Zugang zu außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Grundschul-kinder*. DJI-Kinderbetreuungsreport 2025, Studie 3 von 8. München
- JEHLES, NORA (2025): *Kita-Segregation. Ausmaß und Ursachen auf kommunaler Ebene*. Baden-Baden
- MENZEL, BRITTA / SCHOLZ, ANTONIA (2022): *Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Die lokale Steuerung von Zugang im internationalen Vergleich*. Weinheim
- MEINER-TEUBNER, CHRISTIANE (2025): *Der ostdeutsche „Ganztag“ – zwischen Horttradition, Verlässlichkeit und ungewisser Zukunft*. In: *Kom^{Dot}*, 28. Jg., H. 1+2/25, S. 48–53
- RAUSCHENBACH, THOMAS / MEINER-TEUBNER, CHRISTIANE / BÖWING-SCHMALENBROCK, MELANIE / OLSZENKA, NINJA (2021): *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter*. Dortmund
- SEIBEL, VERENA (2021): *What Do Migrants Know About Their Childcare Rights? A First Exploration in West Germany*. *Journal of International Migration and Integration*, 22. Jg, H. 3, S. 1181–1202.
- STÖBE-BLOSSEY, SYBILLE (2025): *Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter: Landessysteme und Organisationsmodelle*. Duisburg



Dr. Christiane Meiner-Teubner ist wissenschaftliche Leitung und Geschäftsführung des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund und leitet zusätzlich den Forschungsbereich Kindertagesbetreuung, Ganztag im Grundschulalter und Vorausberechnungen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind strukturelle Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung und im Ganztag, Heterogenität in der Kindertagesbetreuung sowie Platz- und Personalbedarfsvorausberechnungen.
christiane.meiner@tu-dortmund.de



Katrin Hüsken ist wissenschaftliche Referentin in der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) der Abteilung „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Die Forschungsschwerpunkte der Diplompsychologin sind Bildung und Betreuung im Grundschulalter, Elternbedarfe sowie der Übergang vom Kindergarten in die Schule.
huesken@dji.de

Angepasste Bevölkerungszahlen – Veränderungen in der Bedarfslücke?

Die Bevölkerungsstatistik bildet eine zentrale Grundlage für die Berechnung von Kennwerten zur Ganztagsbeteiligung von Grundschulkindern und zu den Bedarfen von Eltern. Welche Effekte eine Aktualisierung der Bevölkerungsfortschreibung darauf hat.



Da bislang eine zuverlässige Statistik zur Beteiligung von Grundschulkindern an ganztägigen Angeboten fehlt, stellen die Forschenden des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund den Fortschritt des Ausbaus der Angebote nach wie vor anhand der Beteiligungsquote an ganztagschulischen und Hortangeboten (der KMK- und der KJH-Statistik), des elterlichen Bedarfs und der aus diesen Kennzahlen berechneten Lücke zwischen Angebot und Nachfrage dar. Eine wichtige Grundlage für die Berechnung dieser Kennwerte bildet die Bevölkerungsstatistik.

Im Zuge einer Umstellung der Bevölkerungszahlen vom Zensus 2011 auf den Zensus 2022 durch das Statistische Bundesamt werden die Berechnungen der Beteiligungsquoten

von Grundschulkindern an ganztägigen Angeboten sowie der bestehenden elterlichen Bedarfe ab dem Schuljahr 2024/2025 auf die neue Datengrundlage umgestellt. Die bis einschließlich des Schuljahres 2023/2024 ausgewiesenen Beteiligungsquoten beruhen dagegen weiterhin auf dem Zensus 2011.

Die Forschenden haben anhand der Daten des Schuljahres 2023/2024 untersucht, welchen Einfluss die Zensus-Umstellung auf die Zeitreihenvergleiche der zentralen Kennwerte zum Monitoring des Ausbaus hat (Hüsken u.a. 2026). Dazu wurden diese Kennwerte zu Vergleichszwecken zusätzlich mit den Bevölkerungsdaten auf Grundlage des Zensus 2022 berechnet und mit den offiziell ausgewiesenen Kennwerten (basierend auf dem Zensus 2011) verglichen.

Durch die Aktualisierung der Datenbasis fällt die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung geringer aus als noch mit den Werten des Zensus 2011 (Schößler/Olszenka 2025). Dies gilt auch für die Altersgruppe der 6,5- bis 10,5-Jährigen in der Bevölkerung, die als Grundlage für die Berechnung der Beteiligungsquote genutzt wird. Dieser Effekt ist sowohl bundesweit als auch in einem Großteil der Länder zu beobachten. Die Anpassung der Bevölkerungsfortschreibung an den aktuellen Zensus hat damit direkten Einfluss auf die Höhe der Beteiligungsquote. Der auf Basis der KiBS-Elternbefragung ausgewiesene elterliche Bedarf wird hingegen nur indirekt beeinflusst. Bei der Gewichtung werden die Befragungsdaten an die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung angepasst.

Der Vergleich der zentralen Kennwerte für das Schuljahr 2023/2024 zeigt, dass die neue Datenbasis bei gleichbleibender Berechnungsweise zu einer geringfügigen Erhöhung der Beteiligungsquoten für Grundschul Kinder führt – bundesweit um zwei Prozentpunkte. Auch die elterlichen Bedarfe erhöhen sich durch die Umstellung um einen Prozentpunkt leicht, aber nicht signifikant. Dies wird in den Zeitreihen ab dem Schuljahr 2024/2025, wenn alle Kennwerte ausschließlich auf Basis des Zensus 2022 ausgewiesen werden, zu einer geringfügigen Verringerung der Lücke zwischen elterlichem Bedarf und Beteiligung führen, auch wenn sich die zugrunde liegenden Betreuungszahlen nicht verändert haben.

Für die Altersgruppe der Grundschul Kinder sind damit – anders als bei der Altersgruppe der Drei- bis unter Sechsjährigen (Böwing-Schmalenbrock/Afflerbach/Wieschke 2025) – keine sprunghaften Veränderungen der ausgewiesenen Beteiligungsquoten und Lücken zwischen den Schuljahren 2023/2024 und 2024/2025 durch die dann erfolgende Umstellung der Quotenberechnung zu erwarten. Der immer wieder monierte Ausbaubedarf vor allem in den westdeutschen Ländern wird jedoch trotz der erwarteten leichten Verringerung der Lücke bestehen bleiben.

Katrin Hüsken



Für die Altersgruppe der Grundschul Kinder sind – anders als bei der Altersgruppe der Drei- bis unter Sechsjährigen – keine sprunghaften Veränderungen durch die Umstellung der Quotenberechnung zu erwarten.

Literatur

BÖWING-SCHMALENBROCK, MELANIE / AFFLERBACH, LENA KATHARINA / WIESCHKE, GUSTAV JOHANNES (2025): Verringerung der Betreuungslücke? Auswirkungen des neuen Zensus auf zentrale Kennzahlen der Kindertagesbetreuung. In: *Kom^{Dat}*, 28. Jg., H. 3/25, S. 26–31

HÜSKEN, KATRIN / KOPP, KATHARINA / MEINER-TEUBNER, CHRISTIANE / OLSZENKA, NINJA / TRIXA, JESSICA / WIESCHKE, JOHANNES (2026, in Vorbereitung). Umstellung der Bevölkerungszahlen: Was der Zensus 2022 für die Beteiligungsquoten und elterlichen Bedarfe an ganztägigen Angeboten für Grundschul Kinder bedeutet. München

SCHÖSSLER, SEBASTIAN / OLSZENKA, NINJA (2025): Plötzlich weniger junge Menschen? Neue Bevölkerungszahlen nach dem Zensus 2022 und ihre Folgen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: *Kom^{Dat}*, 28. Jg., H. 3/25, S. 21–26

Pädagogische Teams im Umbruch

Mit dem Ausbau der Ganztagsbetreuung in der Grundschule steigt der Bedarf an Personal erheblich, während Fachkräfte vielerorts fehlen. Als Reaktion gewinnen multiprofessionelle Teams an Bedeutung, die auch zeitweise oder geringfügig Mitarbeitende einbeziehen. Warum diese Personalstrategie bislang nur begrenzt gelingt – und wie sich gegensteuern lässt.

Von Christine Steiner und Katja Tillmann

Der Personalmangel ist ein Thema, das die Verantwortlichen und Mitarbeitenden in Kitas, Horten und Schulen in den letzten Jahren intensiv beschäftigt hat. Es fehlen Lehrer:innen ebenso wie Sozialpädagog:innen und – trotz des starken Ausbaus an Ausbildungsmöglichkeiten – auch Erzieher:innen (Fuchs-Rechlin 2024). Dringend gesucht werden zudem Ergänzungskräfte und Mitarbeitende, die in der amtlichen Statistik als „übriges pädagogisch tätiges Personal“ bezeichnet werden: Praktikant:innen, Auszubildende, Personen im Freiwilligendienst sowie freiwillig Engagierte (Steiner u.a. 2024).

Ein Grund für den Personalmangel, insbesondere in den westdeutschen Bundesländern, ist der Ausbau von Bildungsangeboten in vielen pädagogischen Bereichen, darunter auch in der ganztägigen Bildung und Betreuung von Grundschulkindern. Auch wenn Vertreter:innen der Bundesländer die Deckung des Personalbedarfs im Ganzttag derzeit recht optimistisch einschätzen (BMBFSFJ 2025, S. 41 ff.), gehen verschiedene Prognosen von einem weiter steigenden Bedarf an Mitarbeitenden in den kommenden Jahren aus (etwa Bock-Famulla u.a. 2022). Prognosen sind stets mit Unsicherheiten verbunden, insbesondere dann, wenn, wie im Bereich der ganztägigen Bildung und Betreuung, keine verlässlichen und kontinuierlich erhobenen Statistiken vorliegen.

Die Unsicherheiten sind unter anderem darauf zurückzuführen, dass der Personalbedarf nicht nur von demografischen Entwicklungen und prognostizierten Elternbedarfen abhängt (siehe auch S. 17 in dieser Ausgabe), sondern auch, ob bereits vorhandene Mitarbeitende durch attraktive Beschäftigungsbedingungen an Schulen und Einrichtungen gehalten und neues Personal gewonnen werden kann. Zudem resultiert der Personalbedarf aber auch aus den Lern- und Unterstützungsbedarfen der Kinder. Ganztägige Bildung und Betreuung ist nicht nur mit dem Anspruch gestartet, Eltern eine verlässliche Betreuung für ihr Kind anzubieten, sondern Kinder besser zu fördern. Der Blick auf die fachbezogene



”

Teilzeitarbeit an Grundschulen ist nicht nur stärker ausgeprägt als in der Frühen Bildung, sondern geht auch mit einem geringeren Stundenumfang einher.

Kompetenzentwicklung von Grundschüler:innen (dazu Freundl u.a. 2023), aber auch auf die Folgen der multiplen Krisen für ihre psychosoziale und gesundheitliche Entwicklung (Gossmann u.a. 2023) zeigt, dass die Unterstützungsbedarfe zugenommen haben.

Hier sollten insbesondere multiprofessionelle Teams zu einer besseren, passgenaueren Förderung und Unterstützung beitragen. Mit der Zusammenarbeit über Professionsgrenzen und Arbeitsbereiche hinweg verband sich zudem die Erwartung, Ressourcen – auch personale – effektiver nutzen zu können. Empirische Untersuchungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit an Ganztagsschulen zeigen jedoch, dass es sich bei diesen Annahmen eher um einen theoretischen Fluchtpunkt als um ein realistisches Szenario handelt: Oft wird auf mögliche Erträge fokussiert, ohne die notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu schaffen. Der Ganztag ist bis heute nicht in ausreichendem Maß strukturell abgesichert (Speck 2020). Aus Sicht der Mitarbeitenden zeigt sich dies vor allem als Mangel an Zeit für Austausch, für Konzeptentwicklung und vor allem für die Arbeit mit den Schüler:innen.

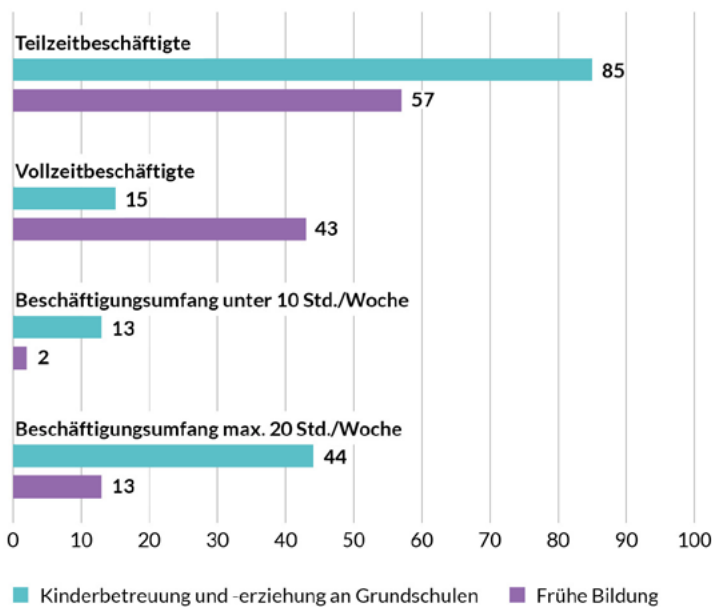
Der schulische Ganztag ist geprägt durch prekäre Beschäftigung

Ein Grund dafür sind die Arbeitszeitstrukturen, die im Ganztag für Grundschulkinder stark durch Teilzeitbeschäftigung geprägt sind (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer 2025, S. 115). Das wird deutlich, wenn man den Beschäftigungsumfang der an Grundschulen Tätigen mit dem in der Frühen Bildung Beschäftigter vergleicht. Auswertungen des Mikrozensus durch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (siehe Infobox, S. 29) zeigen, dass Teilzeitarbeit an Grundschulen nicht nur weitaus ausgeprägter ist, sondern



Unfreiwillige Teilzeit zählt ebenso wie Befristung zu Merkmalen prekärer Beschäftigung.

Abbildung 1: Vergleich der wöchentlichen Beschäftigungsumfänge in Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen¹ und in der Frühen Bildung², in Prozent



¹ Personen in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung“ (8311). Berücksichtigt sind Helfer-/Anlern Tätigkeiten, fachlich ausgerichtete Tätigkeiten und komplexe Spezialisten-tätigkeiten im Wirtschaftszweig „Grundschulen“ (WZ 852).

² Personen in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung“ (8311). Berücksichtigt sind Helfer-/Anlern Tätigkeiten, fachlich ausgerichtete Tätigkeiten und komplexe Spezialisten-tätigkeiten sowie Aufsichtskräfte im Bereich Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege (83193) im Wirtschaftszweig „Kindergärten und Vorschulen“ (WZ 851).

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2022, DOI: 10.21242/12211.2022.00.00.1.1.1; Berechnungen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

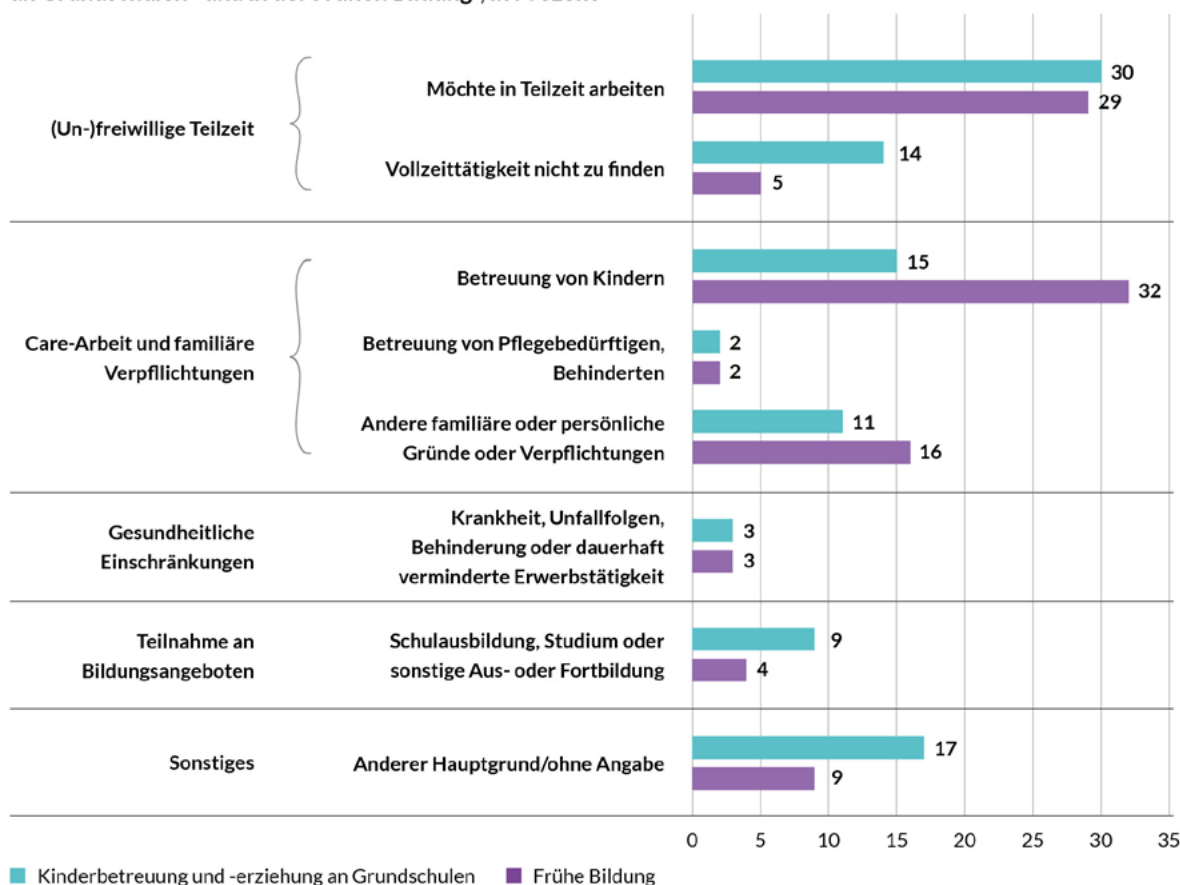
auch mit einem deutlich geringeren Stundenumfang einhergeht (siehe Abbildung 1). Besonders auffällig ist der höhere Anteil von Beschäftigten mit einem geringen Stundenumfang unter zehn Stunden im Hauptberuf.

Teilzeitarbeit wird von vielen Beschäftigten gewünscht, auch um Erwerbsarbeit und Familienleben besser vereinbaren zu können. Der in Abbildung 2 dargestellte Vergleich mit Beschäftigten in der Frühen Bildung zeigt jedoch, dass für Beschäftigte an Grundschulen eine bessere Vereinbarkeit seltener der Grund für Teilzeitarbeit ist, auch weil sie im Durchschnitt älter sind als die Mitarbeitenden in der Frühen Bildung. Während in der Frühen Bildung jede:r zweite Beschäftigte (50 Prozent) familiäre Care-Tätigkeiten als Grund nannte, waren es an Grundschulen nur 28 Prozent. Das legt nahe, dass es sich zumindest teilweise um unfreiwillige Teilzeit handelt. Dafür spricht, dass der Anteil derjenigen, die keine Vollzeitstelle fanden, unter Beschäftigten an Grundschulen höher ist als in der Frühen Bildung (14 versus 5 Prozent); Gleiches gilt für den Wunsch nach einer Erhöhung der Arbeitszeit (9 versus 3 Prozent). Unfreiwillige Teilzeit zählt ebenso wie Befristung zu Merkmalen prekärer Beschäftigung. Auch beim Anteil befristeter Verträge besteht mit 14 versus 8 Prozent ein deutlicher Unterschied zwischen Beschäftigten in der Kinderbetreuung an Grundschulen und in der Frühen Bildung. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der schulische Ganzttag in erheblichem Umfang durch prekäre Beschäftigung geprägt ist.

Bislang existieren keine bundesweit verbindlichen Regelungen zu Qualifikationsanforderungen

Zugleich ist die qualifikatorische Zusammensetzung der Mitarbeitenden an Ganztagsgrundschulen vielfältiger als in der Frühen Bildung. Das galt zu Beginn des bundesweiten Ausbaus von Ganztagsgrundschulen als vielversprechende Innovation, die Personen mit anderen als pädagogischen Hintergründen, inzwischen auch als pädagogische Laien bezeichnet, explizit einschloss. Gleichzeitig war damit schon damals die Befürchtung einer Deprofessionalisierung pädagogischer Arbeit verbunden (zum Beispiel Knauf 2004). Angesichts des Mangels an Lehrenden sowie pädagogischen Fach- und Ergänzungskräften wurde diese Befürchtung zuletzt lauter und die Frage nach dem Anteil nicht einschlägig pädagogisch qualifizierter Mitarbeitender im Ganzttag dringlicher. Bislang existieren keine bundesweit verbindlichen Regelungen zu Qualifikationsanforderungen für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer 2025, S. 108). Und auch verlässliche Zahlen zur Qualifikation des Personals im schulischen Ganzttag liegen nicht vor. Aus den im Laufe der Jahre entstandenen Analysen verschiedener Forschungsprojekte ergeben sich allenfalls Hinweise auf den ungefähren Umfang, wobei unterschiedliche

Abbildung 2: Vergleich der Gründe für Teilzeitbeschäftigung in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen¹ und in der Frühen Bildung², in Prozent



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2022, DOI: 10.21242/12211.2022.00.00.1.1.1; Berechnungen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte; ^{1,2} siehe Abbildung 1

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung und im Ganzttag für Grundschulkinder vorantreiben

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte am Deutschen Jugendinstitut (DJI) und am Forschungsverbund DJI/TU Dortmund befasst sich mit der Professionalisierung der Fachkräfte und Mitarbeitenden in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflege und im Ganzttag für Grundschulkinder. Im Mittelpunkt stehen die Forschung zur Aus- und Weiterbildung sowie konzeptionelle Arbeiten zu aktuellen Themen in der Frühen Bildung. Die WiFF erstellt das Fachkräftebarometer Frühe Bildung, das alle zwei Jahre erscheint und Daten zum Personal, zur Ausbildung, zum Arbeitsmarkt und zum Arbeitsfeld Kita und Ganztagsbetreuung in der Grundschule zusammenträgt und analysiert. Mit der aktuellen Förderlinie WiFF Transfer (2023 bis 2026) legt das Projekt den Fokus darauf, Erkenntnisse aus der Forschung für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen, um einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung zu leisten. Die WiFF wird vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) finanziert.

www.weiterbildungsinitiative.de
www.fachkraeftebarometer.de



Jede fünfte Person, die im Jahr 2022 in der Kinderbetreuung an Grundschulen tätig war, verfügte über keinen beruflichen und damit auch keinen pädagogisch einschlägigen Ausbildungsabschluss.

Definitionsansätze zugrunde gelegt wurden. So wurde etwa auf Basis einer StEG-Befragung ein Anteil von 15 Prozent pädagogischer Laien ermittelt. Dazu zählten Personen ohne einschlägigen pädagogischen Berufs- oder Studienabschluss, ohne Arbeitserfahrung an Schulen und ohne bisherige fachlich einschlägige Fortbildung (Steiner 2013). In der Regionalstudie des Projekts „Laien als Akteure im Ganzttag“ (LAK-TAT) wurde ein Anteil von 23 Prozent pädagogischer Laien festgestellt; darunter wurden Personen ohne einschlägige Aus- und Weiterbildung verstanden (Danner u. a. 2022). Im aktuellen Fachkräftebarometer Frühe Bildung (Autor:innen-gruppe Fachkräftebarometer 2025) wird darauf hingewiesen, dass jede fünfte Person (20 Prozent), die im Jahr 2022 in der Kinderbetreuung an Grundschulen tätig war, über keinen beruflichen und damit auch keinen pädagogisch einschlägigen Ausbildungsabschluss verfügte. Der Anteil ist damit doppelt so hoch wie in außerschulischen Einrichtungen der Kinderbetreuung (ebd., S. 111).

In Schulen in herausfordernden sozialen Lagen arbeiten besonders viele befristet Tätige

Pädagogische Laien sind zwar sowohl im Haupt- und Nebenerwerb als auch als freiwillig Engagierte im Ganzttag tätig, an Schulen überwiegend jedoch im Nebenerwerb (Steiner 2013). Nicht alle gehen einer weiteren Erwerbstätigkeit nach. Einige sind bereits im Ruhestand, aus verschiedenen Gründen nicht erwerbstätig oder in Ausbildung. Auf diesen

Personenkreis wurde weiter oben bereits hingewiesen. Daher ist zu fragen, ob es sich bei dem hohen Anteil an pädagogischen Laien teilweise um ein vorübergehendes Phänomen handelt, vor allem, wenn sich die Personen in einer pädagogisch einschlägigen Ausbildung befinden. In Abbildung 2 ist zu erkennen, dass die Ausbildung insbesondere für an Schulen Tätige ein Grund für Teilzeitarbeit ist.

In der Tat ist die Zusammenarbeit von Ganzttagsschulen sowie außerschulischen Ganztageinrichtungen mit beruflichen Schulen und Hochschulen durchaus üblich, etwa um Praktikant:innen zu gewinnen. Mitunter ergibt sich daraus auch ein weiteres Engagement im Nebenerwerb oder im freiwilligen Einsatz. Allerdings lässt sich der Unterstützungsbedarf dadurch allein nicht decken. Gerade Schulen und Einrichtungen in sogenannten herausfordernden sozialen Lagen greifen auf einen deutlich weiter gefassten Kreis an Honorarkräften, Praktikant:innen und Engagierten zurück (Steiner, in Begutachtung). Für die Einrichtungen entsteht damit ein hoher und wiederkehrender organisatorischer wie fachlicher Aufwand, um zeitlich befristet Tätige angemessen einsetzen zu können.

Zu den vielfältigen Maßnahmen, die in allen Bundesländern zur Bekämpfung des Mangels an pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen eingerichtet wurden, gehört auch die Möglichkeit zum Quer- beziehungsweise Seiteneinstieg. Sie richtet sich in der Regel an Berufserfahrene und verbindet den Berufswechsel mit ergänzenden oder grundständigen Qualifizierungen. Inwieweit der Ganzttag für Interessierte sowie bereits dort tätige Laien nicht nur Beschäftigungs-, sondern auch Qualifizierungsgelegenheiten bietet, ist offen.

Es braucht tragfähige Personalkonzepte, um die Schulen nicht zu überfordern

Aktuell ist der Anteil von Berufswechsler:innen sowohl im Bildungssystem insgesamt als auch in einzelnen Einrichtungen noch vergleichsweise gering (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer 2025, Destatis 2025). Allerdings scheinen deutliche regionale beziehungsweise sozialräumliche Unterschiede beim Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen zu bestehen. So zeigen Analysen von Helbig und Nicolai (2019), dass der Anteil quereingestiegener Lehrpersonen an Schulen mit hohem Anteil lernmittelfreier Schüler:innen besonders hoch ist; zugleich ist dort auch zivilgesellschaftliche Unterstützung ausgeprägt. Forschungsbefunde zur Kindertagesbetreuung zeigen zudem, dass der Quereinstieg sowohl für Einrichtungen als auch für Lernende mit erheblichen Belastungen einhergeht und die Doppelbelastung von Arbeit und Lernen so hoch sein kann, dass Ausbildungen abgebrochen werden (Grgic u.a. 2018).



Dr. Christine Steiner ist Sozialwissenschaftlerin und als stellvertretende Abteilungsleitung im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Bildungs- und Jugendforschung, hier vor allem auch in der ganztägigen Bildung und Erziehung. steiner@dji.de



Katja Tillmann ist Sozialwissenschaftlerin und wissenschaftliche Referentin der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) am Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. In ihrer Forschung setzt sie sich unter anderem mit dem Personal in der Frühen Bildung und im Ganztag für Grundschulkindern auseinander sowie mit multiprofessioneller Kooperation. katja.tillmann@tu-dortmund.de

Insofern ist es zwar möglich, dass aus den aktuellen pädagogischen Laien künftige Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte werden, der Weg dahin ist aber nicht einfach. Für die Laien ist er durchaus mit persönlichen Risiken verbunden, für die Schulen und Einrichtungen mit Aufwendungen, auf die sie nur bedingt vorbereitet sind, für die sie vor allem aber nur wenige Ressourcen haben. Jenseits der gegenwärtig häufig verfolgten Strategie, durch Quereinsteiger:innen, Ehrenamtliche oder Praktikant:innen das „Kerngeschäft“ sicherzustellen, wäre die Entwicklung von tragfähigen Personalkonzepten notwendig, die auch zeitweise oder geringfügig Mitarbeitende einbeziehen. Das gilt umso mehr, da viele Einrichtungen, die verstärkt mit pädagogischen Laien arbeiten, Schüler:innen betreuen, die dringend mehr Unterstützung benötigen. x

Literatur

- AUTOR:INNENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER (2025): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld*
- BOCK-FAMULLA, KATHRIN u.a. (2022): *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2022. Gütersloh*
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMBFSFJ) (2025): *Dritter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkindern nach § 24a SGB VIII. Berlin*
- DANNER, ANNALENA u.a. (2022): *Laien als Akteure im Ganztag. Explorative Analysen im multiperspektivischen Mixed-Methods-Design (LAKTAT)*. In: *Soziale Passagen*, 15, S. 281–287
- DESTATIS (2025): *Gut jede zehnte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen war im Schuljahr 2023/24 Quer- oder Seiteneinsteigerin und -einsteiger*. Pressemitteilung Nr. N030 vom 4. Juni 2025. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/06/PD25_N030_212.html
- FREUNDL, VERA u.a. (2023): *Sinkendes Leistungsniveau, hohe Chancenungleichheit – Stand der Handlungsoptionen für die deutsche Schulbildung*. In: *Wirtschaftsdienst*, Jg. 103, H. 4, S. 233–237
- FUCHS-RECHLIN, KIRSTEN (2024): *Offen für alle? Personalgewinnung in der Frühen Bildung*. In: *DJI Impulse, Die Fachkräftelücke. Perspektiven und Lösungsansätze für die Kinder- und Jugendhilfe*, Nr. 135, H. 2, S. 14–18
- GOSSMANN, EMILY u.a. (2023): *Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Krisenzeiten. Direkte und indirekte Auswirkungen und ihre Prävention*. In: *Nervenheilkunde*, Jg. 42, H. 10, S. 685–694
- GRGIC, MARIANA u.a. (2018): *Quereinsteigende auf dem Weg zur Fachkraft. Ergebnisse einer qualitativen Studie in den Berufsfeldern Kindertagesbetreuung und Altenpflege. Düsseldorf*
- HELBIG, MARCEL / NICOLAI, RITA (2019): *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung der Schüler*innen am Beispiel von Berlin*. Berlin
- KNAUF, TASSILO (2004): *Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule*. In: *Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft. Schwalbach im Taunus*, S. 48–60
- SPECK, CARSTEN (2020): *Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung*. In: *Bollweg, Petra u.a. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden*, S. 1453–1470
- STEINER, CHRISTINE (2013): *Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen*. *Bildungsforschung online*, 10. Jg., H. 1, S. 64–90
- STEINER, CHRISTINE (in Begutachtung): *Zwischen Nähe und Distanz: Strategien der strukturellen Einbindung freiwillig Engagierter und Quereinsteiger:innen in Schulen und Kindertageseinrichtungen*. *Voluntaris*, Heft 1/2026
- STEINER, CHRISTINE u.a. (2024): *Zusammen ganz anders? Zu den Verhältnissen zwischen ganztägiger Bildung und Zivilgesellschaft*. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, Jg. 37, H. 4, S. 536–547



Kinder im Mittelpunkt: gemeinsam lernen, spielen und mitbestimmen

Für Kinder ist der Ganzttag nicht nur Unterrichtsergänzung, sondern Lebenswelt mit eigenen Regeln, Beziehungen, Möglichkeiten und Zumutungen. Erst wenn ihre Perspektiven einbezogen werden, lässt sich der Rechtsanspruch in ein kindgerechtes Ganztagsangebot übersetzen.

Von Leonhard Birnbacher und Angelika Guglhör-Rudan

Klimawandel, Digitalisierung, soziale Ungleichheit, Demokratiekrise sowie die Präsenz kriegerischer Konflikte – Kinder sind aktuell mit zahlreichen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, die unmittelbar ihr Aufwachsen prägen, beeinflussen und formen. Der „Krisenzustand“, so jüngst Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmeier, ist für Kinder zum „Normalzustand“ geworden (2025, S. 7). Zugleich gehört es zum Aufwachsen von Kindern heutzutage, dass Kindheit stark von Institutionen geprägt ist: Immer mehr Kinder verbringen immer mehr Zeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen, beginnend mit Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen, die im Jahr 2023 95 Prozent der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren und 37,8 Prozent der Kinder unter drei Jahren in Deutschland besuchten (Statistisches Bundesamt 2024). Dies ermöglicht bereits den Jüngsten – unabhängig vom Elternhaus – einen frühen Erwerb sprachlicher, mathematisch-naturwissenschaftlicher und sozialer Kompetenzen sowie vielfältige Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der Selbsterprobung und der Gemeinschaftlichkeit.

Mit dem 2021 verabschiedeten Ganztagsfördergesetz (GaFöG), das ab dem Schuljahr 2026/2027 allen neu eingeschulerten Kindern das Recht auf ganztägige Bildung und Betreuung gewährt, wurde ein bundesweiter rechtlicher Anspruch auf ganztägige Förderung auch in der Primarstufe geschaffen. Der Bund stellt für den Ausbau 3,5 Milliarden Euro bereit und beteiligt sich ab dem Jahr 2030 jährlich mit 1,3 Milliarden Euro an den laufenden Betriebskosten (Bundesgesetzblatt 2021). Dies kann als großer bildungspolitischer Fortschritt gewertet werden. Offen bleibt jedoch trotz erster Konzeptualisierungen, welche Standards der Ganzttag erfüllen soll. Es stellen sich somit nicht nur Fragen der Quantität, etwa danach, ob genügend Plätze und in ausreichendem Stundenumfang zur Verfügung stehen, sondern vor allem Fragen der Qualität und der pädagogischen Ausgestaltung des Ganztags. Letztere liegt im Aufgabenbereich der Länder, Kommunen und einzelner Schulen, während zugleich keine verbindliche inhaltliche Orientierung dafür vorliegt, was der Ganzttag in pädagogisch-qualitativer Hinsicht eigentlich leisten soll (Rauschenbach 2025, S. 16).

Erfahrungen und Wahrnehmungen von Kindern zeigen, welche Angebote, Strukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Ganzttag wirksam sind

In der fachlichen Debatte stehen sich zwei Perspektiven gegenüber: Die Schulen begreifen den Ganzttag als Unterstützung des Unterrichts. Die Kinder- und Jugendhilfe, deren Einrichtungen in manchen Regionen Nachmittagsbetreuung bereitstellen, hebt hingegen die sozial-, alltags- und kulturpädagogischen Potenziale hervor, die sich an den Bedürfnissen der Kinder, ihren Freundschaften, Freizeitaktivitäten und ihrem Wohlbefinden orientieren (Seemann/Titel 2023). >



Der Rechtsanspruch kann als großer bildungspolitischer Fortschritt gewertet werden. Offen bleibt jedoch, welche Standards der Ganzttag erfüllen soll.



Freundschaften prägen wesentlich das Wohlbefinden von Kindern im Ganzttag.

Wie so oft in bildungspolitischen Debatten droht nun allerdings auch bei dieser Suchbewegung aus dem Blick zu geraten, wie Kinder selbst ihren Ganzttag erleben, obwohl gerade ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen zentrale Hinweise darauf liefern, welche Angebote, Strukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten tatsächlich wirksam, motivierend und entwicklungsförderlich sind (Nentwig-Gesemann/Walther 2024). Qualitative Studien (Noetzel u.a. 2025) zeigen, dass Kinder den Ganzttag nicht nur als verlängerten Unterricht, sondern als Lebensraum wahrnehmen, in dem verlässliche Beziehungen, Freundschaften, Mitbestimmung, Spiel, Bewegung und kreative Aktivitäten zentrale Elemente für ihr Wohlbefinden und ihre Entwicklung darstellen.

Eine Balance zwischen Pflichtaufgaben und selbstbestimmten Aktivitäten ist zentral

Empirische Hinweise darauf, was Kindern am Ganzttag wichtig ist und welche Potenziale sie mit ihm verbinden, gibt auch das Forschungsprojekt „Demokratiebildung im Ganzttag“ (Birnbacher u.a. 2024) am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Die Forschenden analysierten Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern an acht Ganzttagsschulen mittels videografischer Alltagsbeobachtung und Gruppendiskussionen mit Fach- und Lehrkräften. Außerdem erfassten sie anhand von Interviews mit Kindern deren subjektive Sichtweisen, Prioritäten und Bedürfnisse, um nicht nur Erwachsene über Kinder sprechen zu lassen. In neun Gesprächsrunden mit je maximal 15 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren wurden Alltags-, Wohlbefinden, Strukturen und Beteiligungsmöglichkeiten im Ganzttag thematisiert (ebd., S. 46).

Die Kinder reflektierten den Ganzttag, schätzten die „viele Zeit“ und den Platz für Freizeit-, Spiel- und Sportangebote und die damit verbundene Möglichkeit, dass man „lange spielen kann mit seinen Freunden“ (ebd., S. 4). Besonders positiv hervorgehoben wurden Ausflüge, frei gestaltbare Pausen und das „Draußen“-Spielen – aber auch die Tatsache, dass Hausaufgaben fest in der Tagesstruktur des Ganzttags verankert sind und dort erledigt werden können und nicht mit nach Hause genommen werden müssen (ebd., S. 8). Gleichzeitig beschreiben die Kinder deutliche Kritikpunkte: Angebote entsprächen teilweise nicht ihren Interessen oder lägen zeitlich ungünstig. Zudem sei die Rhythmisierung, also die zeitliche Unterteilung und Organisation, oft zu starr. Auch die feste Hausaufgaben- und Lernzeit wird mitunter kritisch beurteilt. So äußerte sich ein Kind bei-

spielsweise mit den Worten „Ich finde es blöd, dass man, wenn man um 15 Uhr geht, weil ich habe dann halt nur noch eine halbe Stunde und dann muss ich mich immer richtig beeilen, wenn ich überhaupt noch irgendwie zehn Minuten spielen will“ (ebd., S. 8). Äußerungen wie diese zeigen, dass die strukturelle Balance zwischen Pflichtaufgaben und selbstbestimmten Aktivitäten nicht nur eine organisatorische Frage ist, sondern grundlegend für das Wohlbefinden, die Motivation und die Selbstwirksamkeit der Kinder. Sie erachten Hausaufgaben zwar als festen und notwendigen Bestandteil des außerunterrichtlichen Ganzttags, sehen sich in ihren sonstigen Betätigungswünschen aber eingeeengt, wenn es zu wenig Raum für andere Angebote, Aktivitäten oder Ruhephasen gibt (ebd., S. 7). Eine potenziell drohende Entgrenzung von Schule und lernunterstützenden Pflichtaufgaben am Nachmittag wird von den befragten Kindern folglich durchaus als strukturelle Herausforderung gesehen (Graßhoff u.a. 2022, S. 154).

Kinder schätzen das gemeinsame Spielen und Lernen mit Gleichaltrigen

Trotz solcher Spannungen äußerten sich die Kinder in der Befragung grundsätzlich zufrieden mit „ihrem“ Ganzttag, insbesondere wegen der Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freundschaften (Breidenstein 2008). Sie schätzen gemeinsames Spielen und Lernen ebenso wie die Möglichkeit, Konflikte zusammen zu bearbeiten: „Und da sitzen wir dann auch erst mal lange, weil jeder seine Meinung dazu sagt und sagt halt, was passiert ist. Und dann finden wir halt auch den Grund“ (Birnbacher u.a. 2024, S. 2). Freundschaften prägen wesentlich das Wohlbefinden von Kindern im Ganzttag, was sich auch daran zeigt, dass sie abwesende Gleichaltrige vermissen: „Also manchmal, wenn man zum Beispiel dann keinen zum Spielen hat, dann muss man halt die ganze OGS (Offene Ganzttagsschule) aushalten, ganz allein“ (ebd., S. 7).

Alltägliche Möglichkeiten der Beteiligung sind wichtiger als formale Gremien

Austausch ist den Kindern aber nicht nur untereinander wichtig. Sie wollen der Befragung nach auch, dass sie in sie betreffende Angelegenheiten im Ganzttag einbezogen werden. Mitbestimmung und Partizipation sind rechtlich über die Schulgesetze der Bundesländer sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) geregelt (Peyerl u.a. 2021, S. 14).



Wir können viel selber bestimmen und dann macht uns das halt auch mehr Spaß, weil, wir sind auch nicht so gestresst oder so.

Kind an einer Schule mit reformpädagogischem Konzept

An Ganztagsgrundschulen finden sich deshalb unterschiedliche strukturell verankerte Beteiligungsformate, wie Kinderparlament, Klassen- und Horträte sowie das Klassensprecher:innen-Amt. Diese ermöglichen den Kindern aus Sicht der Fachkräfte sodann auch Erfahrungen der Mitbestimmung, des Engagements und der Selbstwirksamkeit. Solche formalen Gremien erwähnten die Kinder in der Befragung allerdings kaum (Birnbacher u.a. 2024, S. 27 ff.). Eine größere Rolle spielen ihren Äußerungen nach insbesondere alltägliche Beteiligungsmöglichkeiten, die sie zwar oft nur singular erleben, die von ihnen aber detailliert beschrieben und damit offenbar als wichtig erachtet werden. Solche Möglichkeiten zur alltäglichen Mitbestimmung hält der Unterricht für sie nur in geringem Umfang bereit. Anders ist das für Kinder an den in der Studie untersuchten Schulen mit reformpädagogischen Konzepten, in denen sie durch eine veränderte Rhythmisierung und individualisiertes Lernen in Richtung Selbstständigkeit und Eigenverantwortung auch unterrichtliche Lernformate partizipativ erleben: „Wir können viel selber bestimmen und dann macht uns das halt auch mehr Spaß, weil, wir sind auch nicht so gestresst oder so. Und zum Beispiel, wenn wir lernen müssen, ist das nicht acht Stunden auf dem Stuhl sitzen. Man lernt, was man will, wo man will. Hauptsache, man lernt halt was“ (ebd., S. 5).

Schließlich betonen die im Rahmen der Studie befragten Kinder, dass es ihnen wichtig ist, ihre eigenen Interessen gegenüber den Planungen der Erwachsenen in wichtigen Situationen auch durchsetzen zu können, etwa wenn ein sogenannter „Draußentag“ abgebrochen wird, weil es ihnen zu kalt ist. In derartigen Alltagssituationen artikulieren die Kinder kollektiv ihre Anliegen, bemühen sich um deren Durchsetzung, erfahren Selbstwirksamkeit und behalten solche Erfolge im Gedächtnis.

Kinderstimmen systematisch einbeziehen und wissenschaftliche Standards wahren

Kindliche Perspektiven auf den Ganzttag werden am DJI auch in weiteren Forschungsprojekten aufgegriffen. So werden im Rahmen der „Wissenschaftlichen Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung (KoGa)“ die Herausforderungen des organisatorischen und pädagogischen Zusammenwachsens untersucht (siehe auch S. 44 in dieser Ausgabe). Das Projekt „Perspektiven auf Beteiligung von Kindern an Forschung“ widmet sich hingegen grundlegenden methodischen und ethischen Fragen der Einbindung von Kindern in Forschungsprozesse – sowohl im internationalen als auch im nationalen Vergleich (Guglhör-Rudan/Naab 2025) – und geht der Frage nach, wie eine stärkere Beteiligung von Kindern an Forschung gelingen kann.

Denn Kinderperspektiven in Forschung und Praxis einzubeziehen ist mit erheblichen Herausforderungen verknüpft (Althaus 2024, Velten 2024), auch weil dies eine kontinuierliche kritische Reflexion der Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern erfordert (Angelöw/Psouni 2025). Das nach einer irischen Professorin für Kinderrechte benannte Lundy-Modell der Kinderbeteiligung (Lundy 2007) bietet jedoch ein auf der UN-Kinderrechtskonvention basierendes fundiertes Konzept dafür. Hierbei geht es darum, dass für eine gelingende Beteiligung Kindern Raum, Stimme, Gehör und Einfluss übertragen werden müssen. Zudem erfordert wissenschaftliche Forschung über und mit Kindern stets eine gesonderte methodische Reflexion, um sogenanntem Tokenismus aktiv zu begegnen, bei dem es nur um eine oberflächliche oder symbolische Einbeziehung von Personen – in diesem Fall Kindern – geht. Außerdem müssen gemeinsame Bedeutungen ausgehandelt und interpretative Prozesse transparent gestaltet werden (Schweiger 2024). Die Herausforderung besteht darin, Partizipa-



Dr. Leonhard Birnbacher ist wissenschaftlicher Referent in der Abteilung „Familie und Familienpolitik“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Bildungs-, Zivilgesellschafts- und Demokratieforschung. birnbacher@dji.de



Dr. Angelika Guglhör-Rudan ist wissenschaftliche Referentin in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ am DJI. Sie forscht schwerpunktmäßig im Bereich der Lebenswelten und Lebenslagen von Kindern, zu Kinderrechten und zur Beteiligung von jungen Menschen an Forschung. guglhoer@dji.de

tion als Recht so umzusetzen, dass Kinderstimmen systematisch integriert und gleichzeitig wissenschaftliche Qualitätsstandards gewahrt werden (Lundy 2007). Langfristig ist dabei entscheidend, Kinder in die Alltagsgestaltung einzubeziehen, aber auch darüber hinaus in die Forschung, um Angebote und Strukturen auf der Grundlage authentischer Perspektiven kontinuierlich zu evaluieren und zu verbessern. Denn die Entwicklung eines Ganztags, der pädagogisch hochwertig und kindgerecht ist, hängt wesentlich davon ab, dass die Stimmen der Kinder systematisch gehört und ihre Perspektiven in Praxis, Qualitätsentwicklung und Forschung aktiv integriert werden. ✕

Literatur

- ALTHAUS, NADJA (2024): Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschung mit jungen Menschen – Erkenntnisse eines deutschsprachigen Literaturreviews. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 18. Jg., H. 4, S. 561–584
- ANGELÖW, AMANDA / PSOUNI, ELIA (2025): Participatory research with children: From child-rights based principles to practical guidelines for meaningful and ethical participation. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 24. Jg., S. 1–9
- BIRNBACHER, LEONHARD u.a. (2024): *Demokratiebildung im Ganzttag. Ergebnisse von qualitativen Befragungen und Beobachtungen im grundschulischen Ganzttag*. München
- BREIDENSTEIN, GEORG (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 945–964
- BUNDESGESETZBLATT 2021 Teil I Nr. 71 (2021): Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) vom 2. Oktober 2021
- EL-MAFAALANI, ALADIN / KURTENBACH, SEBASTIAN / STROHMEIER, KLAUS PETER (2025): *Kinder – Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. Köln
- GUGLHÖR-RUDAN, ANGELIKA / NAAB, THORSTEN (2025): *Junge Menschen beteiligen, Forschung bereichern*. In: *DJI Impulse*. München, S. 36–39
- GRASSHOFF, GUNTHER / IDEL, TILL-SEBASTIAN / SAUERWEIN, MARKUS N. (2022): *Ganzttagsschule*. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York, S. 153–162
- LUNDY, LAURA (2007): “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal*, 33. Jg., H. 6, S. 927–942
- NENTWIG-GESEMANN, IRIS / WALTHER, BASTIAN: (2024): *Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern im grundschulischen Ganzttag* In: Matthes, Dominique u.a. (Hrsg.): *Dokumentarische Schüler:innenforschung*. Bad Heilbrunn, S. 190–217
- NOETZEL, IDA u.a. (2025): *Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag an Grundschulen – Eine qualitative Interviewstudie zur Perspektive von pädagogischem Personal und Kindern*. In: *Forum Kind Jugend Sport*, 6, S. 7–17
- PEYERL, KATRIN / ZÜCHNER, IVO / DOTZERT, ANNA (2021): *Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. München/Halle
- RAUSCHENBACH, THOMAS (2025): *Bildungsgerechtigkeit – unausgeschöpfte Potenziale des Ganztags*. In: *Die Ganztagschule*, 65. Jg. Frankfurt am Main, S. 12–21
- SCHWEIGER, GOTTFRIED (2024): *Children as co-researchers: Epistemological, methodological and ethical challenges*. In: *Cogent Social Sciences*, 10. Jg., H. 1, S. 1–16
- SEEMANN, ANNA-MARIA / TITEL, VOLKER (2023): *Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter*. *Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. WiFF Expertisen, 55. München
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2024): *Sozialbericht 2024 – ein Datenreport für die Bundesrepublik Deutschland*
- VELTEN, KATRIN (2025): *Forschung mit Kindern und Forschungsethik*. In: Brodowski, Michael/Schmude, Corinna (Hrsg.): *Das große Handbuch Kindheitspädagogik*. Köln



Ein Platz allein reicht nicht

Für Eltern von Grundschulkindern ist eine verlässliche Betreuung nach der Unterrichtszeit zentral für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die DJI-Kinderbetreuungsstudie zeigt: Viele Mütter und Väter sind mit den genutzten Angebotsformaten zufrieden. Zugleich bestehen bei einigen Qualitätsaspekten, insbesondere bei der Verlässlichkeit und der Ferienbetreuung, weitere Entwicklungsbedarfe.

Von Kerstin Lippert und Anja Krieg

Außerunterrichtliche Bildung und Betreuung für Grundschul Kinder spielt für viele Familien eine zentrale Rolle bei der Organisation ihres Alltags. Während die Kinder beispielsweise von vielfältigen Freizeitaktivitäten und zusätzlicher Förderung profitieren können, wird den Eltern durch eine Nutzung eine umfassende Erwerbstätigkeit ermöglicht. Beim Zugang zu solchen Angeboten nehmen die Eltern als wesentliche Entscheidungsträger eine Schlüsselrolle ein, wenn es um die Frage geht, ob, in welchem



Für 85 Prozent der Eltern ist eine verlässliche Betreuung sehr wichtig.

Umfang und welches Angebot ihr Kind besucht. Zudem geben elterliche Auskünfte zur Nutzung Aufschluss darüber, inwieweit bestehende Strukturen ihren Bedürfnissen entsprechen und welche Aspekte für sie besonders relevant sind. Auf diese Weise prägen die Eltern Nachfrage und Weiterentwicklung der Angebote maßgeblich mit. Vor allem vor dem Hintergrund des im Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) verankerten Rechtsanspruchs auf ganztägige Bildung und Betreuung ab dem Schuljahr 2026/2027 wird klar: Entscheidend sind nicht nur Plätze, sondern passgenaue und verlässliche Angebote.

Betreuungsangebote ermöglichen elterliche Erwerbstätigkeit

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) beleuchtet in der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS, siehe Infobox, S. 4) seit zehn Jahren die Perspektive der Eltern auf die Angebotslandschaft für Grundschul Kinder. Diese ist geprägt von einer Vielzahl von unterschiedlichen Betreuungsformaten. Neben ganztägigen Angeboten in Horten und Ganztagschulen stellen vor allem die Angebote der Übermittagsbetreuung in Westdeutschland eine wichtige Säule dar. Die Kindertagespflege spielt hingegen in dieser Altersgruppe nur noch eine untergeordnete Rolle. Die KiBS-Daten belegen seit mehreren Jahren, dass nicht alle Eltern von Grundschulkindern Bedarf an einem ganztägigen Angebot haben und auch die kürzeren Angebote der Übermittagsbetreuung für viele Familien bedarfsdeckend sind (Hüsken/Krieg/Kuger 2025). Die nachfolgend dargestellten Befunde beziehen sich daher nicht ausschließlich auf ganztägige Angebote, sondern berück-

sichtigen unterschiedliche Formate und fassen bereits veröffentlichte zentrale Ergebnisse der Berichtsjahre 2022 bis 2024 zusammen.

Um Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen, müssen die Angebote flächendeckend in ausreichender Anzahl zur Verfügung stehen. Aktuelle Zahlen belegen aber, dass, trotz aller Ausbauanstrengungen der letzten Jahre, noch immer nicht alle Grundschulleitern mit einem Bedarf auch einen Platz nutzen können (siehe auch S. 17 in dieser Ausgabe).

Die große Bedeutung der außerunterrichtlichen Bildung und Betreuung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird zudem durch Angaben von Eltern von Vorschulkindern unterstrichen, die sich für die Zeit nach der Einschulung ein Angebot bis in den Nachmittag hinein wünschen. Erwerbsbezogene Gründe für diesen Wunsch werden dabei an vorderster Stelle genannt: So ist für 85 Prozent der Eltern eine verlässliche Betreuung sehr wichtig, während weitere 81 Prozent eine Aufrechterhaltung, Ausweitung oder Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit als sehr wichtig einstufen (Hüsken/Lippert/Kuger 2024). Schul- und kindbezogene Gründe, wie bessere Leistungen in den Schulfächern oder die Förderung der Selbstständigkeit des Kindes, bewerten Eltern hingegen deutlich seltener als sehr wichtig (28 bis 58 Prozent). Die Ergebnisse zeigen auch Unterschiede in der Gewichtung der Nutzungsgründe je nach Migrations- und Bildungshintergrund, während die Rangfolge der Motive insgesamt weitgehend bestehen bleibt. Eltern mit Migrationshintergrund sowie mit niedriger formaler Bildung messen insbesondere schul- und kindzentrierten Gründen eine höhere Bedeutung bei als Eltern ohne Migrationshintergrund beziehungsweise mit höherem Bildungsabschluss (ebd.).

Nur wenige Eltern berichten von regelmäßigen Passungsproblemen

Neben vorhandenen Kapazitäten ist für Eltern von Bedeutung, dass die angebotenen Plätze ihren Bedarfen entsprechen. In KiBS werden die subjektiven Einschätzungen der Eltern zur zeitlichen Abdeckung des Betreuungsbedarfs in einer typischen Woche erfasst (Hüsken u.a. 2025). Zwar nutzen in Ostdeutschland 91 Prozent und in Westdeutschland 80 Prozent der Grundschulleitern ein passgenaues Angebot, jedoch berichten auch 3 Prozent (Ost-) und 8 Prozent (Westdeutschland) von täglichen oder mehrmals



wöchentlich auftretenden zeitlichen Passungsproblemen. Diese werden als sehr stark belastend empfunden und erschweren die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (ebd.).

Fehlende Passgenauigkeiten bei Grundschulkindern treten am häufigsten am Nachmittag auf (Ost: 68 Prozent, West: 76 Prozent der betroffenen Eltern). Die Ursachen für diese Passungsprobleme sind überwiegend struktureller Art: Etwa 72 Prozent der betroffenen Grundschulleitern geben an, dass das Angebot zu den benötigten Zeiten geschlossen ist. Ebenfalls 72 Prozent berichten von fehlenden Lösungen für ihre Arbeitszeiten, beispielsweise wenn diese am Wochenende liegen oder in wechselnden Schichten stattfinden. Fast die Hälfte (49 Prozent) nennt einen unregelmäßig anfallenden zusätzlichen Betreuungsbedarf. Auch nachfrage-seitige Faktoren spielen eine Rolle: 42 Prozent der Eltern geben an, dass ihr Kind nicht länger betreut werden möchte (ebd.).

Elternperspektive als wichtiger Faktor der Qualitätsentwicklung

Die Weiterentwicklung außerunterrichtlicher Bildungs- und Betreuungsangebote erfordert mehr als nur den Ausbau von Kapazitäten und Betreuungszeiten – auch qualitative Aspekte sind bedeutend. Zwar werden im GaFöG keine konkreten Vorgaben zur Qualitätsentwicklung gemacht. Ziel ist jedoch nicht nur ein quantitativer Ausbau der Betreuung, sondern auch die Entwicklung qualitativ hochwertiger und bildungsorientierter Ganztagsangebote (KMK 2023). Als Bewertungsin-stanz der vorhandenen Strukturen nehmen Eltern eine wichtige Rolle ein. Ihre Auskünfte zur Zufriedenheit und Umsetzung verschiedener Aspekte bei den genutzten Ange-boten geben einen Einblick in die von ihnen wahrgenom-mene Qualität. Insgesamt sind die Eltern von Grundschul-kindern mit den genutzten Formaten überwiegend zufrieden (Lippert/Hüsken/Kuger 2026). Am geringsten ist ihre Zu-friedenheit mit den Aktivitäten und Lernangeboten sowie den Möglichkeiten der Elternbeteiligung.

Betrachtet man die unterschiedlichen Angebotsformen, schneidet die Übermittagsbetreuung als häufig wenig formalisiertes Angebot bei einigen Aspekten etwas schlechter ab als Horte und Ganztagschulen. Vor allem hinsichtlich des Angebots einer Ferienbetreuung sowie von Räumlich-keiten und Ausstattung ist dort die mittlere Zufriedenheit mit 4,1 beziehungsweise 4,2 (Skala von 1 „Überhaupt nicht zufrieden“ bis 6 „Sehr zufrieden“) geringer als bei Horten und Ganztagschulen. Horte können dagegen bei der Feri-enbetreuung und den Öffnungszeiten punkten. Die Unter-schiede zwischen den Angebotsformen lassen sich insbesondere auf organisatori-sche und inhaltliche Aspekte zurückzuführen (ebd.).

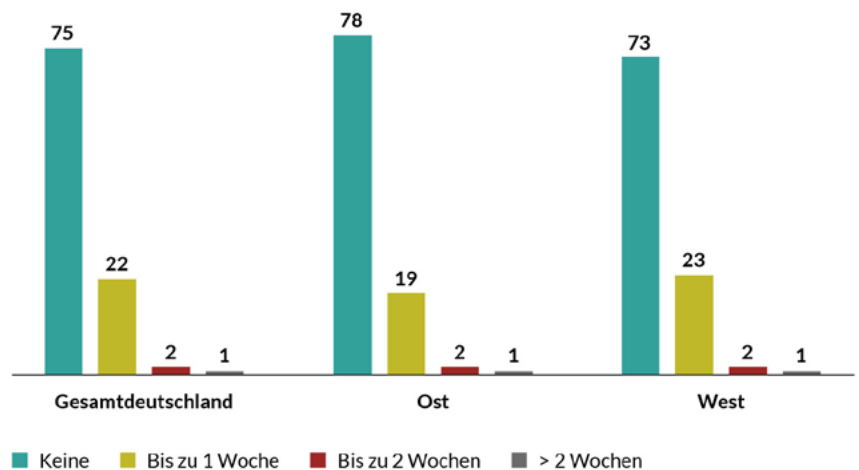
Die Einschätzungen der Eltern zur Umsetzung einzelner Merkmale in der von ihnen genutzten außerunterrichtlichen Bildung und Betreuung geben Hinweise auf weitere interessante Unterschiede. Während die Integration von Kindern

”

Etwa 72 Prozent der betroffenen Grundschulleitern geben an, dass das Angebot zu den benötigten Zeiten geschlossen ist.



Abbildung: Anteil der Eltern von Grundschulkindern, die bis zum Befragungszeitpunkt im Schuljahr 2022/2023 keine oder mehrere ungeplante Schließtage erlebt haben (in Prozent)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Berechnungen; Daten gewichtet; nur Nutzer eines Angebots der außerunterrichtlichen BBE: Westdeutschland n = 6.058; Ostdeutschland n = 2.611

unterschiedlicher Herkunft aus Elternsicht in allen Angebotsformaten gleichermaßen gut gelingt, werden Bildungsangebote jenseits des Schulstoffs durchweg selten umgesetzt. Erneut finden sich auch einige angebotsspezifische Unterschiede, beispielsweise in der Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben und dem Vorhandensein einer festen Bezugsperson. Diese Aspekte werden nach Ansicht der Eltern in Übermittagsbetreuungen seltener erfüllt als in den beiden anderen Formaten (ebd.).



22 Prozent der Eltern berichten von ungeplanten Schließungen, die sich bis zu einer Woche summieren.

Ungeplante Schließtage und fehlende Ferienangebote stellen Eltern vor Herausforderungen

Zudem spielt die Frage, wie verlässlich die genutzten außerunterrichtlichen Angebote sind, für die Eltern als Nachfrager solcher Formate eine wichtige Rolle. Häufige Abweichungen von der geplanten Betreuung und Unsicherheit darüber, ob gebuchte Zeiten tatsächlich nutzbar sind, können deren Präferenzen für eine Nutzung oder für bestimmte Angebotsformate beeinflussen. Ungeplante Schließtage von Einrichtungen können in KiBS als ein Indikator für Verlässlichkeit herangezogen werden. Anders als bei der Passung geht es hier nicht um regelmäßige, sondern um kurzfristige Betreuungsprobleme (Hüsken u.a. 2025). Drei von vier Eltern geben an, bis zum Befragungszeitpunkt kein einziges Mal von ungeplanten Schließtagen betroffen gewesen zu sein (siehe Abbildung oben). Hingegen berichten 22 Prozent der Eltern von ungeplanten Schließungen, die sich bis zu einer Woche summieren. Weitere drei Prozent der Eltern waren von ungeplanten Schließungen betroffen, die bis zur Erhebung in der Summe mehr als eine Woche betragen.

Als Grund für ungeplante Schließtage wird der „spontane Ausfall von Betreuungspersonen“ am häufigsten genannt. Aber die Eltern von Grundschulkindern erleben auch Schließungen aus anderen Gründen wie beispielsweise Fortbildungen des Personals, Streik oder das langfristige Fehlen von Personal (ebd.).

Auch geplante Schließzeiten, wie jene in den Schulferien, können für berufstätige Eltern eine Belastung darstellen, wenn die Angebote zum Teil über mehrere Wochen geschlossen sind. Da Grundschulkindern in Deutschland bis zu 14 Wochen Ferien im Jahr haben, müssen für die Zeiten jenseits des Elternurlaubs Lösungen gefunden werden. Fragt man Eltern nach ihren Bedarfen an Ferienbetreuung, so wünschen sich 84 Prozent der Eltern, dass die Ferienbetreuung in der regulär besuchten außerunterrichtlichen Bildung und Betreuung stattfindet. Bundesweit 16 Prozent der Eltern mit Bedarf finden dort jedoch kein entsprechendes Angebot vor. Der größte Ausbaubedarf besteht hier in Westdeutschland, wo 20 Prozent der Eltern von einer fehlenden Ferienbetreuung berichten (ebd.).

Der Rechtsanspruch behebt dringende Entwicklungsbedarfe nicht automatisch

Die Ergebnisse aus KiBS verdeutlichen den hohen Stellenwert der außerunterrichtlichen Bildung und Betreuung von Grundschulkindern für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Zu diesem Zweck sollte neben dem weiteren Platzausbau vor allem die Passung bestehender Angebote verbessert werden. Zwar ist die Zufriedenheit der nutzenden Eltern insgesamt hoch, doch zugleich verweisen einzelne Qualitätsmerkmale wie die Verlässlichkeit der Betreuung – etwa im Hinblick auf ungeplante Schließtage und die Ferienbetreuung – auf weiteren Entwicklungsbedarf. Der kommende Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung kann dazu beitragen, einige dieser Herausforderungen anzugehen, ersetzt jedoch nicht notwendige konkrete Konzepte zur Qualitätsentwicklung. Zudem bleibt zu berücksichtigen, dass auch unterrichtsergänzende Angebote, die nicht ganz die Voraussetzungen für den Rechtsanspruch erfüllen, weiterentwickelt und ausgebaut werden müssen, da nicht alle Eltern eine ganztägige Betreuung nachfragen. x



Anja Krieg ist als wissenschaftliche Referentin im Forschungsprojekt DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) der Abteilung „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) tätig. Die Forschungsschwerpunkte der Psychologin sind Bildung und Betreuung im Grundschulalter sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. krieg@dji.de

Kerstin Lippert ist als wissenschaftliche Referentin in der DJI-Abteilung „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ tätig. Im Rahmen des Forschungsprojekts KiBS forscht die Soziologin zur Zufriedenheit der Eltern mit der genutzten Kinderbetreuung und zu den Gründen der Eltern, Angebote der Kindertagesbetreuung nicht in Anspruch zu nehmen. lippert@dji.de

Literatur

HÜSKEN, KATRIN u.a. (2025): *Passgenauigkeit und Verlässlichkeit der Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 3 von 6.* München

HÜSKEN, KATRIN / KRIEG, ANJA / KUGER, SUSANNE (2025): *Elterliche Bedarfe an und Zugang zu außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Grundschulkindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2025. Studie 2 von 8.* München

HÜSKEN, KATRIN / LIPPERT, KERSTIN / KUGER, SUSANNE (2024): *Prospektive Betreuungsbedarfe und ihre Umsetzung nach dem Schuleintritt. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 3 von 7.* München

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2023): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztageschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023*

LIPPERT, KERSTIN / HÜSKEN, KATRIN / KUGER, SUSANNE (2026): *Zufriedenheit mit der Kindertagesbetreuung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 4 von 7.* München

Ganzttag vor Ort gestalten

Kommunen stehen beim Ganzttagsausbau vor großen Herausforderungen. Entwicklungsagenturen und eine Fachstelle am Deutschen Jugendinstitut unterstützen sie.

Mit der Umsetzung des ab August 2026 geltenden Rechtsanspruchs auf ganztägige Bildung und Betreuung für Grundschul Kinder stehen Kommunen vor großen Herausforderungen, die je nach Bundesland unterschiedlich ausfallen. Während beispielsweise in Bayern noch erheblicher Ausbaubedarf besteht – dort nutzten laut dem zweiten Bericht zum Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) der Bundesregierung im Schuljahr 2022/2023 nur etwa 35 Prozent der Kinder ein Ganztagsangebot –, ist der Rechtsanspruch in Sachsen de facto bereits erfüllt. Entsprechend verschiebt sich der Fokus der Kommunen dort zunehmend auf qualitative Fragen. Insbesondere im ländlichen Raum erschweren bundesweit geringe Betreuungsquoten, lange Wegezeiten sowie begrenzte personelle, finanzielle und räumliche Ressourcen die Weiterentwicklung der Ganztagsangebote. Hinzu kommen die komplexen Zuständigkeiten im föderalen Mehrebenensystem, die auf kommunaler Ebene eine koordinierte Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und freien Trägern notwendig machen.

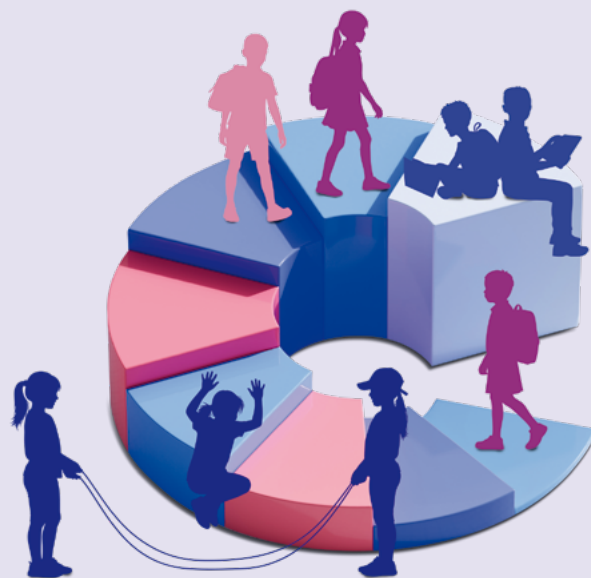
Kommunales Bildungsmanagement macht den Unterschied

Das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement (DKBM) kann Kommunen dabei unterstützen, den Ganztagsausbau strategisch und bedarfsgerecht zu steuern. Bildungsmonitoring ermöglicht eine fundierte Ressourcenplanung, während kommunale Bildungsbüros als Koordinierungsstellen

Bundesweites Fachnetzwerk mit acht Regionalen Entwicklungsagenturen und fünf Fachstellen

Die REAB für Südbayern und Mitteldeutschland sowie die BNE-Fachstelle FABINEK werden durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert. Sie sind Teil des Fachnetzwerks der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement. In diesem bundesweiten Fachnetzwerk arbeiten insgesamt acht REAB sowie fünf thematisch ausgerichtete Fachstellen zusammen. Finanzielle Unterstützung können Kommunen über das Europäische-Sozialfonds-Plus-Förderprogramm „Ganzttag in Bildungskommunen – Kommunale Koordination für Ganztagsbildung“ des BMBFSFJ erhalten. Die REAB und die BNE-Fachstelle FABINEK produzieren vielfältige Informationsangebote für interessierte Kommunalvertreter:innen, wie etwa digitale Themenseiten, Podcasts, Dokumentationen von Good-Practice-Beispielen und Vorträgen zum Thema Ganzttag.

 www.transferinitiative.de



Kooperationen fördern, Akteur:innen vernetzen und durch Beteiligungsformate Transparenz und Akzeptanz stärken. Die am Deutschen Jugendinstitut (DJI) angesiedelten „Regionalen Entwicklungsagenturen für Kommunales Bildungsmanagement“ (REAB) für Südbayern sowie Mitteldeutschland und die bundesweite „Fachstelle Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Kommunen“ (FABINEK) unterstützen die Kommunen bei diesem Thema durch Fachberatung, Prozessbegleitung, Wissenstransfer sowie Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote.

Die REAB Bayern Süd initiierte zum Beispiel im Jahr 2024 eine Arbeitsgemeinschaft (AG) für Kommunen in Schwaben, Ober- und Niederbayern zum Thema Ganztags. Ziel war es, Wissen zu bündeln und gemeinsam mit den Kommunalvertreter:innen praxisnahe Lösungen vor allem für den Ausbau der Ganztagsangebote mit besonderem Fokus auf die qualitative Stärkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu entwickeln. Die Teilnehmenden näherten sich in zwei Workshops den spezifischen Bedarfslagen, Perspektiven und Interessen der im Ganztags beteiligten Akteursgruppen – beispielsweise der Schulleitungen, Lehrkräfte, freien Träger, Jugendhilfe, Eltern und Schüler:innen. Dabei erschlossen sie sich Handlungsspielräume, Motivationen und strukturelle Hürden in unterschiedlichen Ganztagsbetreuungsmodellen. Die AG-Ergebnisse werden den Kommunen im Sommer 2026 in Form von Handouts zur Verfügung gestellt, die Handlungsbedarfe sowie konkrete Leitfäden für kommunale Ganztagskoordinator:innen zur Planung und Umsetzung vor Ort bündeln. Die REAB Mitteldeutschland berät Kommunen in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen hingegen vor allem bei der inhaltlichen Weiterentwicklung des Ganztags. So unterstützt die Agentur beispielsweise die Arbeitsgruppe „Ganztags“ der Stadt Halle (Saale) bei der Erarbeitung einer Strategie für ganztägige Bildung unter anderem mit Workshops und reichsübergreifenden Austauschformaten.

Aktuelle bundesweite Befragung zur Umsetzung des Ganztagsanspruchs

Um einen Einblick zu bekommen, wie Kommunalverwaltungen die Einführung des Rechtsanspruchs strategisch und organisatorisch gestalten, führten die beiden REAB-Projekte am DJI zusammen mit der Universität Paderborn eine bundesweite Online-Befragung durch – mit dem Ziel, den Stellenwert des Ganztags, kommunale Zuständigkeiten und zentrale Handlungsfelder im Zuge der Implementierung des

Rechtsanspruchs zu ermitteln. Geplant ist eine Längsschnitterhebung mit jährlichen Befragungen bis 2027. Im Sommer 2025 wurden bundesweit bereits alle 396 Landkreise und kreisfreien Städte zur Teilnahme eingeladen und insgesamt 212 Kommunen mit einem Rücklauf von 54 Prozent erreicht. Die Ergebnisse zeigen, welche Personen und Stellen in der Kommunalverwaltung strukturell in den Ganztagsausbau eingebunden sind und welche Aufgaben sie übernehmen. Darüber hinaus ermöglicht die wiederholte Befragung Einblicke darin, ob und wie sich die Rollen und Bedarfe der beteiligten Personen und Stellen nach Inkrafttreten des Rechtsanspruchs verändern. Erste Ergebnisse der Studie werden im Rahmen des Fachtags „Ganztägige Bildung und Betreuung im Grundschulalter aus Perspektive der Wissenschaft – Erkenntnisse, Wissenslücken und Herausforderungen“ am 4. März in Berlin vorgestellt (siehe Infobox, S. 7).

Ganztagsausbau als Chance für nachhaltige Bildung in Kommunen

Der Ganztagsausbau bietet Kommunen die Gelegenheit, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Grundschulen zu verankern und damit einen zentralen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu leisten. Gemeint ist damit eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt und ihnen ermöglicht, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen. Das Themendossier „BNE im Ganztags“ von FABINEK zeigt, wie Kommunalverwaltungen diese Chance nutzen können. Konkret geht es dabei beispielsweise um Kooperationen mit außerschulischen BNE-Akteuren oder die Förderung von BNE-Kompetenzen des Personals, wie im Regionalen Bildungsbüro Alb-Donau-Kreis, das im ländlichen Raum Süddeutschlands BNE-Qualifizierungsreihen für Ganztagsbetreuungskräfte organisiert.

Gerlinde Knöpfle, Ronald Langner

- 🔗 www.reab-bayern.de/podcast
- 🔗 www.reab-mitteldeutschland.de/ganztags
- 🔗 www.bne-fachstelle.de

Organisationsentwicklung als Schlüssel für den Ganzttag

Ganztägige Bildung in der Grundschule erfordert die enge Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe – zwei Systemen mit ganz unterschiedlichen Berufslogiken, Arbeitsweisen und Zeitstrukturen. Ein ganztägiges Bildungskonzept an Grundschulen in München zeigt, welche Bedingungen gelingende Kooperation fördern und wo Spannungsfelder entstehen können.

Von Isabelle Dubois und Anne Hans



Mit dem bundesweiten Ausbau der Ganztagsbildung hat sich die Zusammenarbeit zwischen Schulsystem sowie Kinder- und Jugendhilfe deutlich intensiviert. Neben Lehrkräften arbeiten heute vermehrt sozialpädagogische Fachkräfte im schulischen Kontext, wodurch sich das Verhältnis zwischen beiden sehr unterschiedlich arbeitenden Bereichen strukturell neu ordnet (Buchna/Rother 2023). Die gelingende Kooperation gilt als zentrales Qualitätsmerkmal ganztägiger Bildung (Deutscher Bundestag 2017). Sie knüpft an einen breiten Bildungsbegriff an, der neben dem schulischen Lernen auch informelle Bildungs-

prozesse und die ganzheitliche Entwicklung von Kindern in den Mittelpunkt stellt. Als zentrale Voraussetzungen dafür werden in der fachlichen Debatte insbesondere strukturierte Absprachen zwischen Lehr- und Fachkräften sowie die Entwicklung einer gemeinsamen Schulkonzeption und eines gemeinsamen Verantwortungsverständnisses genannt (Muckenthaler u.a. 2019).

Ohne diese strukturell verankerte Verständigung zwischen Lehrkräften und dem sozialpädagogischen Personal können verbindliche und tragfähige Kooperationen kaum realisiert werden. Das machte die bundesweit repräsentative

Schulleitungsbefragung im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ schon früh deutlich. Demnach hatten viele Schulen Schwierigkeiten, systematische Abstimmungsprozesse zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten zu etablieren. Häufig fehlte der kontinuierliche Austausch zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften: über Lerninhalte, didaktische Konzepte und gemeinsame Qualitätsstandards. Dies erschwerte die konzeptionelle wie organisatorische Integration der Ganztagsstrukturen (StEG-Konsortium 2019).

Kooperative Ganztagsbildung verlangt eine kontinuierliche Verständigung

Vor diesem Hintergrund entwickelte die Landeshauptstadt München zusammen mit dem Bayerischen Sozial- und Kultusministerium die „Kooperative Ganztagsbildung“, kurz KoGa. Dieses Ganztagsmodell für Grundschulkindern verbindet Unterricht mit einem anschließenden Angebot der Kinder- und Jugendhilfe. Inzwischen wird es bereits an 36 Grundschulen in München umgesetzt. Es basiert auf einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft: Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe gestalten den ganztägigen Bildungs- und Betreuungsauftrag partnerschaftlich, wobei die Schule für den Unterricht verantwortlich bleibt und die Jugendhilfe für das außerunterrichtliche Angebot. Das gesamte Schulgelände wird dabei von beiden Kooperationspartnern gemeinsam genutzt.

Die KoGa bietet seit ihrer Einführung im Schuljahr 2018/2019 allen Kindern an dem jeweiligen Standort einen Ganztagsplatz mit Ferienbetreuung. Das Angebot wird durch qualifiziertes sozialpädagogisches Fachpersonal umgesetzt und ermöglicht Familien flexible Buchungszeiten. Sie können sich grundsätzlich zwischen zwei Optionen entscheiden: In der flexiblen Variante nehmen die Kinder am Vormittag am Unterricht der KoGa-Schule teil und wechseln im Anschluss in die KoGa-Tageseinrichtung. In der rhythmisierten Variante sind die Kinder bis zum Nachmittag in einer gebundenen Ganztagsklasse und können anschließend oder in den Ferien die KoGa-Tageseinrichtung nutzen.

Konkret basiert die KoGa damit auf einer hybriden Organisation, in der zwei institutionell unterschiedlich verankerte Systeme mit eigenen Berufslogiken, Arbeitsweisen und Zeitstrukturen zusammengeführt werden (Lüders 2020). Diese hybride Organisationsform erfordert ein gemeinsames Leitungsteam (Schul- und Einrichtungsleitung), das zusammen die pädagogisch-organisatorische Entwicklung am Standort steuert. Die operative Zusammenarbeit erfolgt im multiprofessionellen Team, das den Tagesablauf, pädagogische Angebote und

”

Das Angebot wird durch qualifiziertes sozialpädagogisches Fachpersonal umgesetzt und ermöglicht Familien flexible Buchungszeiten.



Allein die gemeinsame Nutzung der Räume durch die Schule sowie die Kinder- und Jugendhilfe erfordert von beiden Kooperationspartnern stetige Aushandlungsprozesse.

Übergänge zwischen Unterricht und sozialpädagogischer Arbeit gemeinsam gestaltet. Die hierfür notwendige Abstimmung ist in einer standortspezifischen Hauskonzeption verbindlich festgelegt. Die KoGa ist somit ein komplexes Kooperationsgefüge, das kontinuierlicher Verständigung und gemeinsamer Organisationsentwicklung bedarf.

Die Evaluation beleuchtet Chancen und Hürden der Organisationsentwicklung

Mit ihrem fest verankerten Kooperationsmodell eröffnet die KoGa die Möglichkeit, Organisationsforschung und -entwicklung in der Ganztagsbildung in den Vordergrund zu rücken. Die Standorte in München werden dabei von einer externen Prozessbegleitung unterstützt, die bereits ein halbes Jahr vor Beginn der Einführung des Modells für bis zu zehn Jahre am jeweiligen Standort tätig sein kann. Dies wird an vielen Standorten als insgesamt hilfreich bewertet. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) führt zugleich im Auftrag der Landeshauptstadt München zwei wissenschaftliche Evaluationen durch (siehe Infobox unten).

Die bereits vorliegenden Ergebnisse der ersten Evaluation des DJI zeigen (Dubois/Hans/Seckinger 2024), dass auf der Ebene der Schul- und Einrichtungsleitungen vielerorts formelle Strukturen wie wöchentliche Jours fixes eingeführt wurden. Durch die räumliche Nähe, die die gemeinsame Nutzung des Schulgeländes mit sich bringt, und die Verankerung der Kooperation in den Hauskonzeptionen kommt gleichzeitig dem Austausch zwischen Lehr- und Erziehungskräften über die einzelnen Kinder eine zentrale Bedeutung zu. In den untersuchten KoGa-Standorten basiert dieser Austausch den Befunden zufolge

häufig noch auf informellen Formen, was das Risiko birgt, dass Absprachen nicht als verbindlich angesehen werden. Auf operativer Ebene wirken sich zum einen mangelnde zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte hinderlich auf die Implementierung von festen Kooperationsstrukturen aus, zum anderen aber auch, dass sich Teamarbeit als Arbeitsmethode bei Lehrkräften erst seit einigen Jahren zunehmend etabliert.

Allein die gemeinsame Nutzung der Räume durch die Schule sowie die Kinder- und Jugendhilfe erfordert von beiden Kooperationspartnern stetige Aushandlungsprozesse. Klassenzimmer werden beispielsweise nicht mehr exklusiv von der Lehrkraft genutzt und entsprechend gestaltet, sondern auch die sozialpädagogischen Fachkräfte arbeiten mit den Kindern in diesen Räumen. Damit müssen die Klassenzimmer, aber auch alle anderen Räume des Schulgebäudes, verschiedenen Nutzungsformen (unterrichtliche und außerunterrichtliche Nutzung) dienen und entsprechend

Kooperative Ganztagsbildung: Das Deutsche Jugendinstitut begleitet die Herausforderungen des Zusammenwachsens von Schule und Jugendhilfe wissenschaftlich

Im Auftrag der Landeshauptstadt München führt das Deutsche Jugendinstitut (DJI) inzwischen bereits die zweite Evaluationsstudie durch. Die erste Studie (2020 bis 2023) beschäftigte sich unter anderem mit den Kooperationsstrukturen und Steuerungsmodellen in der KoGa. In der aktuellen Evaluation (2024 bis 2026) wird die Organisationsforschung und -entwicklung vertieft. Zudem rücken die Themen Inklusion und Sozialraum als fachliche Herausforderungen in den Vordergrund. Neben der Wiederholung einer Elternbefragung wird erstmalig auch die Perspektive der Kinder erhoben. Im Jahr 2025 wurde eine quantitative Befragung von gut 3.300 Kindern an 24 Münchner KoGa-Standorten durchgeführt. Die Ergebnisse werden im Jahr 2026 erwartet.



engerichtet werden. Auch gemeinsame Feste und Projektwochen erfordern eine intensive Abstimmung von Lehr- und Erziehungskräften und fördern die Zusammenarbeit (Dubois/Hans/Seckinger 2024).

Verbindliche Strukturen, Aushandlungsprozesse und Zeitressourcen sind entscheidend

Die unterschiedlichen Aushandlungsprozesse, dies zeigt die Evaluation, können Motor für die Entwicklung guter Kooperationsbeziehungen sein. Denn die Kooperationspartner müssen sich über die jeweiligen Handlungslogiken und -notwendigkeiten austauschen und eine wechselseitige Anerkennung für diese entwickeln. (Sozial-)pädagogische Fachkräfte haben hier andere Voraussetzungen: Durch ihre eigene Biografie sind sie mit dem Schulleben vertraut, Teamarbeit ist Teil ihres Professionsverständnisses und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel ist Teil ihrer Ausbildung und ihres Arbeitsalltags.

Die Befunde der Evaluation machen gleichzeitig deutlich, dass die erforderlichen Aushandlungsprozesse anspruchsvoll sind – und deshalb zuweilen auch umgangen werden. Beispielsweise hat insbesondere die schulische Seite an den KoGa-Standorten ein hohes Interesse an einheitlichen Verhaltensregeln für den Vor- und Nachmittag, was sie damit begründet, dass unterschiedliche Regeln die Kinder überfordern könnten. Die Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendhilfe reagieren darauf unterschiedlich zwischen zwei extremen Polen: Die einen übertragen die Schulregeln oft unhinterfragt auf den Nachmittag, andere verweigern diese Übernahme still. Wenn der für die Organisationsentwicklung bedeutsame Aushandlungsprozess auf diese Weise entfällt, können Verschulung und/oder Konflikte die Folge sein.

Insgesamt zeigen die Befunde der wissenschaftlichen Evaluation, dass sich die KoGa-Standorte in München auf den Weg gemacht haben, ein gemeinsames Organisationsmodell zu entwickeln und weiterzuentwickeln. Sie erproben neue Strukturen und zeigen Bereitschaft, Zeit in Aushandlungsprozesse zu investieren und gewohnte Autonomien aufzugeben, um eine Kooperation auf Augenhöhe zu verwirklichen. x

Literatur

- BUCHNA, JENNIFER / ROTHER, PIA (2023): *Hegemonialisierung von Lehrkräften in Kooperation mit weiteren pädagogischen Akteur*innen in ganztags schulischen Organisationen*. In: Hopmann, Benedikt u.a. (Hrsg.): *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim/Basel, S. 130–139
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2017): *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Drucksache 18/11050, Berlin
- DUBOIS, ISABELLE / HANS, ANNE / SECKINGER, MIKE (2024): *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München*. München
- LÜDERS, CHRISTIAN (2020): *Mehr als Kooperation? Ganztagsförderung als hybrides Praxisfeld*. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins*, 100 (3), S. 123–126
- MUCKENTHALER, MAGDALENA u.a. (2019): *Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben*. In: *Journal for educational research online* (11), S. 147–168
- StEG-KONSORTIUM (Hrsg.) (2019): *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Frankfurt/Main



Isabelle Dubois ist wissenschaftliche Referentin in der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Sie evaluiert seit 2021 die Einführung und Weiterentwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung im Auftrag der Landeshauptstadt München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind sowohl Partizipation von Kindern inklusive Kinderbefragung als auch Organisationsstrukturen sowie Aufbau- und Ablauforganisation in der Ganztagsbildung.
dubois@dji.de



Dr. Anne Hans ist wissenschaftliche Referentin in der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ des DJI. Sie evaluiert seit 2020 die Einführung und Weiterentwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung im Auftrag der Landeshauptstadt München und beschäftigt sich in ihrer Forschung mit den Schwerpunkten Ganztagsbildung im Grundschulalter, Kooperationsstrukturen im Kontext Schule und Kinder- und Jugendhilfe, Elternperspektiven sowie Inklusion im Ganzttag.
hans@dji.de

Gut ausgebildet und gestresst

Personalmangel und Fehlzeiten belasten Kita-Fachkräfte in Deutschland, dies belegen erste Ergebnisse einer OECD-Studie, für die pädagogisches und leitendes Kita-Personal aus 16 Ländern befragt wurde.

Qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist eine zentrale Voraussetzung dafür, allen Kindern – unabhängig von ihrer familiären Situation – gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Doch in Deutschland erschweren Personalmangel und Fehlzeiten in Kitas die Umsetzung dieses Anspruchs, zeigen Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie TALIS Starting Strong, an der Forschende des Deutschen Jugendinstituts (DJI) beteiligt waren: Fast 80 Prozent der befragten Kita-Leitungen geben an, dass Fehlzeiten ihre Möglichkeiten beeinträchtigen, den Kindern ein gutes Umfeld für Entwicklung, Wohlbefinden und Lernen zu bieten. Und mehr als jede zweite Kita-Leitung befürchtet, dass ein Mangel an Personal in Bezug auf die Anzahl der betreuten Kinder die Umsetzung dieses Ziels erschwert. Die Werte liegen deutlich über dem Niveau der meisten anderen untersuchten Länder und gelten für Einrichtungen mit Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt (Ü3) ebenso wie für solche mit unter Dreijährigen (U3).

An der Studie, die die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Frühjahr 2024 zusammen mit nationalen Partnern durchführte, haben mehr als 25.000 pädagogisch Tätige und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen aus 16 Ländern teilgenommen und zu

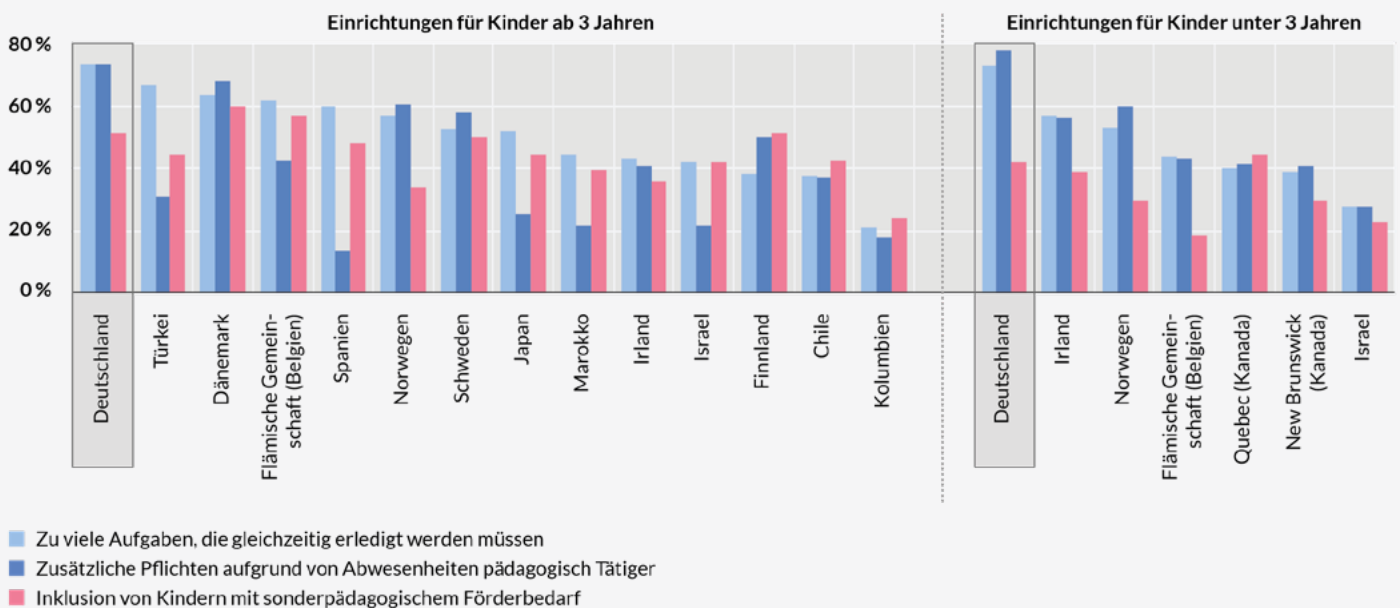
ihren Arbeitsbedingungen, ihrer Zufriedenheit sowie pädagogischen Praktiken im Alltag Auskunft gegeben. In Deutschland haben Forschende des Internationalen Zentrums Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am DJI die Studie geleitet und bundesweit rund 2.000 pädagogisch Tätige und Leitungskräfte befragt.

Stress erhöht das Risiko, dass pädagogisches Personal das Arbeitsfeld verlässt

Die Ergebnisse von TALIS Starting Strong 2024 zeigen auch, welche Auswirkungen die personellen Engpässe in Deutschland auf die pädagogisch Tätigen selbst haben: Zusätzliche Aufgaben aufgrund von Abwesenheiten von Kolleg:innen sind der Befragung zufolge einer der größten Belastungsfaktoren für das pädagogische Personal (siehe Abbildung).

Zudem erleben in Deutschland mehr als drei Viertel der Befragten (pädagogisches Personal Ü3: 76 Prozent, U3: 79 Prozent; Leitungen Ü3: 84 Prozent, U3: 85 Prozent) Stress im Kita-Alltag – ein deutlich höherer Anteil als in den meisten anderen untersuchten Ländern –, was den Daten zufolge gravierende Auswirkungen haben kann: Pädagogisch Tätige, die stärker gestresst sind, erwägen mit einer höhe-

Abbildung: Anteil an pädagogisch Tätigen, die angeben, dass folgende Aspekte eine „eher“ oder „sehr“ starke Belastung bei ihrer Arbeit darstellen



ren Wahrscheinlichkeit, ihren Beruf aufzugeben, um psychische oder körperliche Gesundheitsprobleme zu bewältigen oder eine Tätigkeit außerhalb der FBBE aufzunehmen.

„Um über eine günstigere Personal-Kind-Relation mehr Qualität zu erreichen und gut qualifiziertes Personal im Arbeitsfeld Kita zu halten, muss weiterhin in ausreichend Personal und bessere Arbeitsbedingungen investiert werden“, fordert Daniel Turani vom Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung am DJI. Dies gelte trotz sinkender Geburtenraten, die künftig vor allem in den ostdeutschen Bundesländern einen gemäßigeren Platz- und Personalbedarf in Kitas erwarten lassen.

Pädagogisches Personal ist mit dem Beruf zufrieden, äußert aber Fortbildungsbedarf

Trotz hoher Arbeitsbelastung ist der Großteil der pädagogisch Tätigen (Ü3: 93 Prozent, U3: 87 Prozent) hierzulande mit seinem Beruf zufrieden und fühlt sich von Eltern und Kindern wertgeschätzt. Deutlich verbessert hat sich im Vergleich zur ersten Befragung im Rahmen von TALIS Starting Strong im Jahr 2018 die Zufriedenheit mit dem Gehalt, und zwar um rund 15 Prozentpunkte auf 42 Prozent. Eine mögliche Erklärung dafür sind die Tariferhöhungen im öffentlichen Dienst und insbesondere im FBBE-Sektor. Dennoch wünscht sich in Deutschland immer noch mehr als die Hälfte eine bessere Bezahlung und ebenso viele mehr gesellschaftliche Anerkennung. In den anderen untersuchten Ländern zeigt sich ein ähnliches Bild.

Eine Herausforderung für das Kita-Personal in allen Ländern sind der Studie zufolge der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Kinder in den Einrichtungen und eine steigende Anzahl an Kindern mit besonderen Bedürfnissen (siehe Abbildung, S. 48). Darauf deutet auch ein hoher Fortbildungsbedarf auf diesen Gebieten hin: Jede vierte befragte Person in Einrichtungen für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt in Deutschland wünscht sich mehr Wissen im Umgang mit Kindern, die zu Hause nicht Deutsch sprechen. Mehr als ein Drittel äußert Fortbildungsbedarf in Bezug auf die Arbeit mit Kindern, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Für Deutschland (U3 und Ü3) zeigt sich außerdem: Je mehr Kinder mit diesen Charakteristika eine Kita besuchen, desto eher geben pädagogisch Tätige an, einen höheren Weiterbildungsbedarf in diesen Bereichen zu haben.

Personalmangel bremst Weiterbildung

Gleichwohl ist die Fachkompetenz in deutschen Kitas im internationalen Vergleich hoch: 95 Prozent der pädagogisch Tätigen geben an, eine spezifische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern absolviert zu haben; mehr als zwei Drittel sogar auf Bachelor-Niveau (ISCED-Level 6 oder höher). Auch die persönliche Weiterentwicklung wird der Studie zufolge vergleichsweise stark gefördert: durch Feedback der Leitungen und dadurch, dass das Personal für Fort- und Weiterbildungen beispielsweise von der Arbeit mit Kindern freigestellt wird und die Kosten erstattet bekommt. Entsprechend hoch ist mit rund 85 Prozent der Anteil der Befragten in Deutschland, die im vergangenen Jahr eine Fort- und Weiterbildungsmaßnahme besucht haben. Dennoch gibt es auch Hürden für die Teilnahme: So gibt etwa die Hälfte an, dass es an Personal mangelt, das während der Abwesenheit einspringen kann.

Zentrale Ergebnisse von TALIS Starting Strong wurden in einem Webinar im Dezember 2025 vorgestellt. Die Studie wurde im Jahr 2018 erstmals in neun Ländern durchgeführt, eine dritte Auflage ist für 2030 geplant. Die deutsche Teilnahme an der Studie wurde durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit Unterstützung durch die Europäische Kommission finanziert.


Uta Hofele



*Daniel Turani ist Soziologe und als wissenschaftlicher Referent im „Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC)“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) tätig. Als nationaler Projektmanager ist er im Rahmen von TALIS Starting Strong für die Umsetzung der Studie in Deutschland zuständig.
turani@dji.de*

Zentrale Studienergebnisse von TALIS Starting Strong sind im OECD-Bericht mit dem Titel „Results from TALIS Starting Strong 2024 – Strengthening Early Childhood Education and Care“ und in einer „Ländernotiz für Deutschland“ erschienen. Noch im Jahr 2026 wird das Deutsche Jugendinstitut zudem einen kompakten Bericht veröffentlichten, der in deutscher Sprache Highlights mit Bezug auf den nationalen Kontext herausarbeitet.



 Informationen zur Vergleichsstudie TALIS Starting Strong bei [dji.de](https://www.dji.de)



Trennungsberatung neu gedacht: digital, fundiert, alltagsnah

Eine DJI-Fachtagung zeigt, wie wissenschaftliche Erkenntnisse Familien erreichen können. Mit der Online-Plattform STARK stehen Paaren, Eltern und Kindern in Trennungssituationen kostenlose, verständliche Unterstützungsangebote zur Verfügung.

Eine Trennung ist ein gravierender Einschnitt im Leben von Familien. Insbesondere andauernde Konflikte zwischen den Eltern können die psychische Gesundheit der Partner:innen und der Kinder beeinträchtigen. Unterstützung ist in dieser Lebenssituation deshalb besonders wichtig. Die Fachtagung mit dem Titel „STARK für Familien in Krisen und in Trennungssituationen – Beratung und interdisziplinäre Unterstützung weiterdenken“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) thematisierte im November 2025 wissenschaftliche Erkenntnisse zur Paar- und Trennungsberatung sowie Unterstützungsangebote wie die Online-Plattform STARK. Mehr als tausend Teilnehmende besuchten die zweitägige digitale Veranstaltung, vorwiegend Fachkräfte aus der Beratungspraxis, Jugendhilfe und psychosozialer Praxis. Sie bearbeiteten in je 15 parallel laufenden Workshops verschiedene Themen der Paar-, Familien- und Trennungsberatung, etwa Partnerschaftskonflikte, Gewalt in Partnerschaften, finanzielle Aspekte einer Trennung, rechtliche Grundlagen unterschiedlicher Betreuungsmodelle sowie den Schutz von Kindern vor Gewalt.

Digitale Angebote sind in Deutschland noch selten

In nahezu allen Workshops spielten die Inhalte der STARK-Website eine bedeutende Rolle. Sie wurde von einem interdisziplinären Team aus Expert:innen des DJI, des Universitätsklinikums Heidelberg, der Georg-August-Universität Göttingen, der Ludwig-Maximilians-Universität München, des Universitätsklinikums Ulm und der Universität Ulm entwickelt. Seit Oktober 2022 finden dort Paare in der Krise, Eltern in der Trennungsphase sowie Eltern und Kinder beziehungsweise Jugendliche nach der Trennung kostenlos Zugang zu umfassenden Informationen und Ratschlägen von Expert:innen aus den Bereichen Psychologie, Pädagogik, Rechtswissenschaft und Ökonomie.

Die Verfügbarkeit solcher digitalen Angebote ist in Deutschland bislang noch sehr begrenzt. „Die Bundesregierung unterstützt mit der digitalen Plattform STARK Familien in besonders schwierigen Phasen rund um die Uhr mit hilfreichen Informationen, um Orientierung und Unterstützung in der individuellen Lage anzubieten. Zusätzlich hilft STARK

den Beratungsstellen vor Ort bei ihrer wichtigen Arbeit“, betonte Michael Brand, Parlamentarischer Staatssekretär bei der Bundesministerin für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend in seinem Grußwort bei der Fachtagung und wertete die große Nachfrage nach Informationen auf der Plattform als „wichtigen und ermutigenden Indikator zum Ausbau digitaler Angebote in der Familienpolitik“.

Die Online-Plattform wird ständig weiterentwickelt


Im Verbundprojekt STARKplus mit den Universitäten Göttingen und Ulm entwickelten die DJI-Forschenden die Online-Plattform in den vergangenen zwei Jahren bereits weiter. Dabei wurden drei zentrale Ziele verfolgt: erstens die kontinuierliche Aktualisierung der Inhalte, zweitens die Erhöhung der Reichweite von STARK bei allen Zielgruppen und nicht zuletzt die Prüfung von Möglichkeiten, welche die Verstärkung der Website sichern.

„Die Schwelle für die Inanspruchnahme von Paar- und Trennungsberatung ist für manche Paare und Familien immer noch hoch“, warnt Dr. Ina Bovenschen, Grundsatzreferentin in der DJI-Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“ und familienpsychologische Sachverständige. Auch wenn STARK keine Beratung durch Fachkräfte ersetzen könne, biete die Online-Plattform eine Anlaufstelle für all diejenigen, die erste Informationen und Hilfe im Internet suchen, und baue damit eine wichtige Brücke zur Beratung.

Eine stabile Brücke zwischen Trennungsberatung und Familienalltag

Wie diese Brücke zur Beratung in der Praxis noch tragfähiger gestaltet werden kann, steht im Zentrum des neuen Projekts STARKphase3, das im Februar 2026 startete. In Kooperation mit der Georg-August-Universität Göttingen fokussieren DJI-Wissenschaftler:innen darin die Erhöhung der Reichweite von STARK und den gezielten Abbau von Barrieren für Trennungsfamilien. Zum einen sollen in dem Projekt Fachkräfte als Multiplikator:innen gestärkt werden. Zum anderen sollen erstmals Informationsmaterialien in Leichter Sprache bereitgestellt werden, um die Zugänglichkeit für alle Familien zu verbessern. „Ein besonderer Schwerpunkt liegt zudem auf der Zielgruppe der Jüngsten“, erklären die Projektmitarbeitenden am DJI, Stefanie Amberg und Selina Kappler. Durch die Entwicklung neuer audiovisueller Formate, wie einer Podcast-Reihe für Kinder im Grundschulalter, sollen die Bedarfe von Kindern noch direkter adressiert werden. Damit soll sichergestellt werden, dass die auf der Fachtagung diskutierten wissenschaftlichen Erkenntnisse barrierefrei und zielgruppengerecht in der Lebenswelt der Familien ankommen. *Uta Hofele, Birgit Lindner*

Zur Online-Plattform STARK:

 www.stark-familie.info



Dr. Ina Bovenschen ist Grundsatzreferentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in der Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“. Die Forschungsschwerpunkte der Psychologin liegen in den Bereichen Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern, Adoptiv- und Pflegefamilie sowie Trennung und Scheidung. Neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit ist sie als familienrechtspsychologische Sachverständige tätig.

bovenschen@dji.de



Stefanie Amberg ist wissenschaftliche Referentin im Projekt STARKphase3 am DJI in der Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“. Die Forschungsschwerpunkte der Erziehungswissenschaftlerin liegen im Bereich Trennung und Scheidung, insbesondere in der Entwicklung und Evaluation von Unterstützungsangeboten für Trennungsfamilien. Sie hat bereits in den Projekten STARK und STARKplus gearbeitet und war auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Evaluationsprojekt des Elternkurses „Kinder im Blick“ tätig.

amberg@dji.de



Selina Kappler ist wissenschaftliche Referentin im Projekt STARKphase3 am DJI in der Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“. Die Forschungsschwerpunkte der Erziehungswissenschaftlerin liegen in den Bereichen Adoptivfamilie, Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie Trennung und Scheidung. Sie hat bereits im Projekt STARKplus gearbeitet und ist seit 2022 neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in eigener Praxis tätig.

kappler@dji.de

Gewalt gegen Frauen wirksam begegnen

Im Interview berichtet der Psychologe Christoph Liel auf Grundlage einer aktuellen Studie, welche Präventionsansätze wirken, welche zusätzlichen Angebote gebraucht werden und welche Veränderungen noch nötig sind, damit Prävention besser gelingt.

Gewalt gegen Frauen nimmt seit Jahren zu – von Sexualstraftaten über häusliche Gewalt bis hin zu digitalen Angriffen. Mit dem Gewalthilfegesetz, das im Februar 2025 in Kraft getreten ist, sollen betroffene Frauen ab 2032 einen kostenfreien Rechtsanspruch auf Schutz und Beratung erhalten. Parallel dazu erarbeitet das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) ein Maßnahmenpaket zur Stärkung der Prävention. Grundlage ist eine aktuelle Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts zu Geschlechterfragen (SoFFI) im International Centre for Socio-Legal Studies (SOCLES). Die Studie hat erstmals bundesweit untersucht, welche Präventionsangebote es gibt, was über die Wirksamkeit verschiedener Ansätze bekannt ist und wo Fachpraxis und Zivilgesellschaft Verbesserungsbedarf sehen. Auf dieser Basis haben die Forschenden Handlungsempfehlungen formuliert. Im Interview gibt DJI-Wissenschaftler Dr. Christoph Liel, der zum Studienautorenteam gehört, Einblick in die zentralen Befunde und den daraus abgeleiteten Handlungsbedarf.

Herr Liel, es existieren verbindliche internationale und europäische Rahmenwerke zum Schutz von Frauen vor Gewalt. Dennoch steigen in Deutschland die Fallzahlen geschlechtsspezifischer und häuslicher Gewalt. Worin sehen Sie die Ursachen?

Häusliche Gewalt und geschlechtsspezifische Gewalt standen lange Zeit zu wenig auf der gesellschaftlichen und sozialpolitischen Agenda. Wir haben beispielsweise erst seit dem Jahr 2015 überhaupt eine dezidierte Erfassung von Straftaten im Bereich Partnerschaftsgewalt. Diese Fälle gelangen jetzt erstmals ans Licht. Dennoch bleibt immer noch ein erheblicher Anteil der Taten im Dunkeln, wird also aus Angst, Abhängigkeit oder Scham nicht angezeigt. Auch die Prävention ist auf diesem Gebiet noch eher neu: Relativ gebräuchlich ist die indizierte Prävention, die sich an Menschen richtet, die bereits Gewalt erlebt oder ausgeübt haben und die weitere Gewalt verhindern oder Folgen von Gewalt lindern soll. Weniger verbreitet ist die selektive Prävention, die sich an spezifisch gefährdete Gruppen wendet, wie etwa Frauen mit Fluchterfahrung, oder die universelle Prävention, die versucht, alle gesellschaftlichen Gruppen über Kampagnen oder Ausstellungen zu Gewalt zu informieren. Unsere Studie zeigt: Die Prävention liegt meist in den Händen von engagierten Initiativen und Fachstellen, die nur auf ein beschränkt ausgebautes Hilfesystem zurückgreifen können.

In welchen Bereichen der Prävention zeigt Ihre Studie bereits erste positive Entwicklungen?

Positiv ist, dass die sogenannte Täterarbeit mittlerweile viel stärker verbreitet ist als früher, insbesondere in Großstädten und Ballungsräumen. Aber auf dem Land gibt es noch zu wenig Täterarbeit, und nur wenige Kommunen berichteten in unserer Befragung von flankierenden Angeboten, beispielsweise zur Paarberatung, von speziellen Formaten für Väter oder zu Phänomenen wie „Trennungstalking“, also dem Nachstellen einer ehemaligen Partnerin oder eines Partners. Wir haben in Deutschland mittlerweile zudem fast flächendeckend Runde Tische zur Vernetzung der Prävention von häuslicher Gewalt, allerdings nicht unbedingt von geschlechtsspezifischer Gewalt. Es existieren auf diesem Gebiet Kooperationen und eine funktionierende, oft intersektorale Vernetzung zwischen Sozialer Arbeit, Strafverfolgung (Polizei und Justiz) und Gesundheitswesen.

In welchen Bereichen besteht noch Verbesserungsbedarf?

Zwar findet universelle Prävention bei Kindern und Jugendlichen statt, und es gibt vielfach Selbstbehauptungs-, Selbstverteidigungs- und Wendo-Kurse zur Stärkung von Mädchen und Frauen. Aber für Jungen und Männer gibt es viel weniger solcher Angebote und zu wenig Formate, die sie dabei unterstützen, Geschlechterrollen zu reflektieren und das Geschlechterverhältnis zu hinterfragen. Für den ländlichen Raum wurden uns überhaupt keine solchen Angebote berichtet. Dabei wären diese Themen gerade im Jugendalter wichtig, wenn Mädchen und Jungen erste Liebesbeziehungen eingehen. Darüber hinaus deuten unsere Studienergebnisse darauf hin, dass es an Schulen immer noch sehr wenige Ideen gibt, wie Gewaltprävention sinnvoll umgesetzt werden könnte. Und wir haben zu wenig Angebote für junge Menschen, die in Jugendhilfeeinrichtungen aufwachsen oder die in Erziehungshilfen betreut werden, weil sie selbst Gewalt oder Vernachlässigung erlebt haben. Auch für vulnerable Gruppen wie Mädchen und Frauen mit einer Behinderung, mit Migrations- oder Fluchterfahrung sowie für LGBTQI*-Personen gibt es kaum Angebote. Außerdem ist uns ein vergleichsweise schlechter Rücklauf der Fragebögen aus dem Gesundheitsbereich aufgefallen. Wir werten dies als Hinweis darauf, dass eine zentrale Zuständigkeit für das Thema Gewalt fehlt und sich wenige Befragte



Dr. Christoph Liel ist wissenschaftlicher Referent in der „Fachgruppe Familienhilfe und Kinderschutz“ am Deutschen Jugendinstitut. Die Forschungsschwerpunkte des Psychologen sind Prävention und Intervention bei Gewalt gegenüber Kindern und Partnerschaftsgewalt, psychosoziale Belastungen von Familien, Väter und Frühe Hilfen. liel@dji.de

auskunftsfähig sahen. Doch Betroffene werden in Kliniken und von niedergelassenen Ärzt:innen untersucht, die Übergriffe erkennen. Auch in der Pflege ist geschlechtsspezifische Gewalt ein Thema. Hier wäre es wichtig, Orientierung gebende Leitlinien und Zuständige zu etablieren.

Was empfehlen Sie für eine bessere Prävention an Schulen?

Unsere Empfehlung ist, dass Schulen für Angebote zur Prävention und Vorbereitung auf erste Partnerschaften von Jugendlichen mit lokalen Akteuren zusammenarbeiten und Fachstellen einbeziehen. Damit diese Kooperationen gelingen, müssten sowohl externe Fachstellen als auch die Schulsozialarbeit personell ausgebaut werden. Zusätzlich wäre ein kontinuierliches Fortbildungsangebot für das Lehrpersonal hilfreich. Die Finanzierung könnte beispielsweise über zweckgebundene Landesmittel für jede Schule abgesichert werden. Wir empfehlen außerdem, schulische Schutzkonzepte zur Prävention von sexueller Gewalt so auszugestalten, dass sie Kindern und Jugendlichen auch bei miterlebter Gewalt in der Familie und Jugendlichen bei Gewalterfahrungen in ersten eigenen Partnerschaften Schutz und Hilfe bieten. Denn beides kann das Lernen erschweren und den Bildungserfolg massiv beeinträchtigen. Diese Empfehlung bezieht sich selbstverständlich auch auf außerschulische Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen.

Wo muss noch angesetzt werden, um die Prävention geschlechtsspezifischer Gewalt zu stärken?

Wir bräuchten eine koordinierte politische Strategie, um die verschiedenen Akteure und politischen Ebenen bei der Prävention einzubeziehen. Denn es gibt zwar durchaus Angebote, aber die meisten sind lokal beschränkt und beruhen auf dem Engagement einzelner Personen oder Initiativen. Sie folgen keinem übergeordneten Programm oder spezifischen Ansatz, sondern dem, was Fachkräfte vor Ort für gut und erfolgversprechend halten. Entsprechend finden sich in Deutschland kaum methodisch akzeptable Evaluationen. International gibt es hingegen mehr Wirkungswissen, was auch daran liegt, dass die Idee der Präventionsprogramme in angloamerikanischen Ländern verbreiteter ist.

Welche Präventionsansätze sind wirksam?

Wir wissen aus der Forschung, dass insbesondere indizierte Prävention wirkt, also Angebote für Menschen, die bereits Gewalt erlebt oder ausgeübt haben. Psychosoziale Beratung und Unterstützung von Gewaltbetroffenen verhindert dem-

nach nachweislich das Erleben erneuter Gewalt. Für Täterarbeit gibt es ebenso ermutigende Studien, die eine Vermeidung von Rückfällen belegen, sofern die Täterarbeit beispielsweise auf das Rückfallrisiko abgestimmt ist, zusätzlichen Beratungsbedarf berücksichtigt und hinterfragt wird, ob Täter auf die Maßnahmen ansprechen. International gibt es überzeugende Befunde, die nachweisen, dass Präventionsangebote für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene an Schulen und Universitäten Gewalt beim Kennenlernen und beim Aufbau von Beziehungen vorbeugen. Ein vielversprechender Ansatz ist zudem die Bystander-Prävention, die junge Menschen dazu ermutigt und befähigt, in Gewaltsituationen einzugreifen, in denen sie selbst nicht direkt beteiligt sind. Diese Ansätze werden in Deutschland noch kaum verfolgt. Hier könnten wir beispielsweise von der Präventionskultur in den USA lernen.

Und wie gelingt Prävention im digitalen Raum?

Wir müssen unterscheiden zwischen technologiebasierten, digitalen Interventionen und der Prävention von Gewalt, die im digitalen Raum stattfindet. Bei gewaltbetroffenen Frauen erreicht man mit Apps zur Gesundheitsförderung beispielsweise kaum Effekte hinsichtlich einer Verhinderung einer Reviktimisierung, also des erneuten Erlebens von Gewalt. Was in diesen Fällen zählt, ist der persönliche Kontakt. Positive Erfahrungen hinsichtlich der Vermeidung von Gewalt gibt es bei der Prävention von Teen-Dating-Violence. Vereinzelt sind hier interessante Formate für Jungen und Männer zu finden, die ein digitales, zum Teil interaktives Angebot nutzen. Diese Formate könnten in Deutschland gerade für den unterversorgten ländlichen Raum interessant sein. Unsere kommunale Bestandserhebung zeigt aber auch noch einen großen Bedarf an Prävention von Gewalt im digitalen Raum, und zwar sowohl in der Sozialen Arbeit als auch bei der Polizei. Möglicherweise müssen erst Zuständigkeiten definiert und Konzepte entwickelt werden.

Interview: Uta Hofele



Der Abschlussbericht und dessen Kurzfassung sind im Februar 2026 unter dem Titel „Bedarfsanalyse zur Prävention geschlechtsspezifischer und häuslicher Gewalt“ erschienen.

Politische Beteiligung stärken, benachteiligte junge Menschen erreichen

Wie Förderprogramme gestaltet sein müssen, damit sie diejenigen ansprechen, die in politischen Prozessen unterrepräsentiert sind, haben Forschende der „Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik“ am Deutschen Jugendinstitut untersucht.

Die „Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik“: Impulse für europäische und nationale jugendpolitische Diskurse geben und wissenschaftliche Befunde vermitteln

Die zentrale Aufgabe der „Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik“ (AeJP) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) ist es, wissenschaftsbasiert zur wechselseitigen Stärkung europäischer und nationaler Perspektiven in den jeweiligen Jugendpolitiken beizutragen. Zum einen hat sich die AeJP an der Schnittstelle zwischen Deutschland und Europa etabliert und trägt dazu bei, europäische sowie nationale jugendpolitische Diskurse mit Impulsen zu versehen. Dazu werden relevante Themen identifiziert, diskutiert und wissenschaftlich bearbeitet. Zum anderen bewegt sich die AeJP an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Hier finden die Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse in Politik und Praxis sowie die Übersetzung politischer und praxisbezogener Fragen in wissenschaftliche Diskurse statt. Sie wird seit 2019 vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. In ihrer aktuellen Förderphase arbeitet die Arbeitsstelle unter der Überschrift „Youth Mainstreaming und Youth Work – in Politik und Gesellschaft die Perspektiven junger Menschen ernst nehmen“.

Informationen zur „Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik“ bei dji.de

Gehört zu werden und mitbestimmen zu können ist ein wesentlicher Bestandteil lebendiger Demokratien. Gerade junge Menschen sind in ihren Mitwirkungsmöglichkeiten aber häufig begrenzt, etwa weil sie das Wahlalter noch nicht erreicht haben, aber auch weil ihnen Zugänge fehlen. Dies gilt in besonderem Maße für Jugendliche, die beispielsweise ohne Ausbildung oder von Armut bedroht sind, die eine Flucht- oder Migrationsgeschichte haben oder mit einer Behinderung leben. Marginalisierte Gruppen zu erreichen und für politische Partizipation und damit für die Demokratie zu gewinnen, ist vermehrt das Ziel europäischer Förderprogramme. Doch wie müssen diese gestaltet sein, um wirksam zu sein? Diese Frage haben Forschende der „Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) mit Expert:innen aus Jugendprogrammen, Jugendarbeit sowie Jugendpolitik in zwei Fokusgruppen auf nationaler und europäischer Ebene diskutiert. Anschließend ordneten sie die Ergebnisse in die aktuelle Forschungslage ein und arbeiteten übergreifende Faktoren heraus, die die Wirksamkeit von Förderprogrammen begünstigen.

Der Studie nach sind Programme ein wichtiges Bindeglied zwischen übergeordneten politischen Strategien und konkreten Projekten vor Ort, die im Rahmen eines Programms ausgewählt und gefördert werden. Für die Konzipierung wirksamer Förderprogramme sei deshalb der Blick über die reine Programmebene hinaus und auf das Zusammenspiel von Strategien, Programmen und Projekten unerlässlich, erklärt Svenja Wielath von der „Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik“. Mit dieser Perspektive konnten anhand der Studie Aspekte herausgearbeitet werden, die die Wirksamkeit von Programmen zur Stärkung politischer Partizipation (marginalisierter) junger Menschen unterstützen können.



Potenziale und Fähigkeiten junger Menschen ernst nehmen

Die Studienergebnisse zeigen unter anderem, dass es für die Förderung politischer Beteiligung wichtig ist, die Potenziale und Fähigkeiten junger Menschen ernst zu nehmen und ihre Perspektiven in politische Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen und sie aktiv daran zu beteiligen. „Wie Entscheidungsträger:innen über junge Menschen denken und sprechen, drückt sich auch in Förderlogiken und Programmausgestaltung aus“, erklärt Svenja Wielath, die zusammen mit Marit Pelzer, Dr. Frederike Hofmann-van de Poll und Andreas Rottach die Studie durchführte. Dies gilt besonders für marginalisierte Gruppen, da selbst in Ländern, deren Jugendpolitik junge Menschen als gesellschaftliche Ressource betrachte, benachteiligte junge Menschen in politischen Diskursen und Förderprogrammen häufig defizitorientiert und nicht selten als unfähig oder desinteressiert beschrieben würden.

Die Diskussionen der Expert:innen machen außerdem deutlich: Stabile Programmstrukturen mit verlässlicher, langfristiger Finanzierung anstelle von einzelnen, befristeten Projekten, die Zusammenarbeit unterschiedlicher Sektoren (etwa Gesundheit und Umwelt) sowie die Kooperation verschiedener Regierungsebenen (lokal bis europäisch) können dazu beitragen, den vielfältigen Lebenslagen junger Menschen besser gerecht zu werden. Bei der Programmausgestaltung zeige sich unter anderem, dass flexibel anpassbare, niedrighschwellige Finanzierungsmöglichkeiten Aufwand und Hürden reduzieren und Kontinuität sichern. Auch stärkere lokale Unterstützungs- und Kooperationsstrukturen für die diversen Akteur:innen und Netzwerke könnten die Beteiligung junger Menschen stärken. Zudem könnten Programme auf Projektebene einen aktiven Austausch fördern, etwa durch institutionalisiertes Bottom-up- sowie Top-down-Feedback und damit einen wechselseitigen Dialog zwischen jungen Menschen, Praktiker:innen und politischen Entscheidungsträger:innen. So würden Programme nicht nur die lokalen Supportnetzwerke und den Wissenstransfer zwischen Projekten stärken, sondern auch übergreifende Lerneffekte im Hinblick auf politische Zielsetzungen ermöglichen. Vor allem aber berge das die Chance, dass Programme marginalisierte junge Menschen strukturell besser beteiligen können, anstatt lediglich vereinzelt für ihre Teilhabe zu sorgen.

Politische Themen in alltagsnahen Räumen über die (offene) Kinder- und Jugendarbeit aufgreifen

Wesentlich sei nicht zuletzt, dass Förderprogramme auf die spezifischen Bedürfnisse benachteiligter Jugendlicher eingehen. Eine zentrale Rolle komme dabei der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit zu, die im außerschulischen Bereich politische Partizipation ermöglicht und Bildungsarbeit leistet. Politische Themen in alltagsnahen Räumen wie Jugendzentren der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit aufzugreifen, schaffe niedrighschwellige Zugänge und eröffne für viele junge Menschen oftmals eine der wenigen Möglichkeiten politischer Beteiligung.

Uta Hofele

Die ausführlichen Studienergebnisse wurden im Oktober 2025 in der Peer-reviewten Zeitschrift „Youth“ mit dem Titel „Political Participation of Marginalized Young People. Examining Funding Programs from a European and National Perspective“ veröffentlicht. Open Access kostenlos verfügbar:



Svenja Wielath ist wissenschaftliche Referentin in der „Arbeitsstelle europäische Jugendpolitik“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Die Forschungsschwerpunkte der Sozialwissenschaftlerin kombinieren Perspektiven und Themen aus der Soziologie, Sozialpsychologie sowie Politikwissenschaft. Sie befasst sich aktuell mit Jugendpolitik, Youth Work, Partizipation und psychischer Gesundheit und ist außerdem Mitglied in der Nationalen Arbeitsgruppe für die Umsetzung des EU-Jugenddialogs in Deutschland. wielath@dji.de

Wie inklusive Bildung an Schulen besser gelingen kann

Eine Meta-Analyse legt konkrete Strategien zum Ausbau der inklusiven Schulbildung in Deutschland dar, weist aber auch auf große Herausforderungen hin.

Inklusive Bildungseinrichtungen müssen eine Vielzahl von Arbeitsmethoden und individuellen Förderstrategien bieten. Die Unterstützung von Lehrkräften, weiteren Fachkräften und Schulleitungen ist bei der Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem wesentlich. Es ist dabei entscheidend, dass die Akteur:innen darüber hinaus nicht nur fähig, sondern auch willens sind, Inklusion beim Lernen sicherzustellen. Grundlegend ist, dass die pädagogischen Konzepte und deren Tragfähigkeit beständig weiterentwickelt und immer wieder überprüft werden.

Der im November 2025 veröffentlichte Bericht mit dem Titel „Meta-Analyse – Inklusive Bildung an allgemeinbildenden Schulen“ wurde vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) im Auftrag des Observatoire national de l'enfance, de la Jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS) in Luxemburg erstellt. Ziel der Forschenden war es, ausgehend von einer deutschland-

weiten Bestandsaufnahme zu Inklusion im Schulsystem Erfordernisse und Gelingensbedingungen für die inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemein und unter dem besonderen Blickwinkel auf den Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ in Deutschland darzulegen. Darüber hinaus enthält der Bericht Umsetzungserfahrungen in Schweden und Italien.

Die Schulleitung übernimmt eine entscheidende Steuerungsrolle

„In Deutschland wird im Kontext der inklusiven Schulbildung selten zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten unterschieden“, sagt Studienautorin Prof. Dr. Birgit Reißig, die den Bericht gemeinsam mit den DJI-Wissenschaftler:innen Irene Hofmann-Lun, Dr. Shih-cheng Lien und Philipp Reimann

Der 142-seitige Bericht der Studienautor:innen Irene Hofmann-Lun (ehemals DJI-Mitarbeitende), Dr. Shih-cheng Lien, Philipp Reimann und Prof. Dr. Birgit Reißig ist als Download kostenlos verfügbar.

Er ist im November 2025 unter dem Titel „Meta-Analyse – Inklusive Bildung an allgemeinbildenden Schulen“ erschienen.

 [Kostenloser Download bei dji.de](#)



verfasst hat. Um den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Schüler:innen mit verschiedenen Förderbedarfen und ohne spezifische Förderbedarfe im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (siehe Infobox rechts) gerecht werden zu können, sei eine Binnendifferenzierung in der Gestaltung des Unterrichts wichtig.

Ein weiterer zentraler Aspekt bei inklusiver Bildung sind dem Bericht zufolge strukturierte engmaschige Kooperationen, die außerschulische Fachkräfte, etwa aus der Kinder- und Jugendhilfe, Schulpsychologinnen und -psychologen, Schulbegleitungen, sowie Eltern als kompetente Partner:innen einbinden. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Schulleitung, die unterschiedliche Strategien koordinieren und entsprechende personale und finanzielle Ressourcen gezielt einsetzen sowie eine stetige Weiterentwicklung verfolgen kann. Neben dem Unterricht sei die Einbindung und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zentral für eine vollumfängliche Teilhabe an der Schulbildung.

Ein gelingender inklusiver Unterricht ist anspruchsvoll

Als weitere Voraussetzungen für eine erfolgreiche inklusive Bildungsarbeit nennt der Bericht ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Schulbildung sowie ein Bewusstsein

UN-Behindertenrechtskonvention: Deutschland hat sich zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet

Mit der Ratifizierung und dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland in Artikel 24 verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, das allen Kindern mit und ohne Behinderungen gemeinsam eine wohnortnahe Beschulung ermöglicht. Laut UN-BRK steht fest, dass bei der Verwirklichung dieses Rechts Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden dürfen. Der rechtlich verankerte Anspruch auf ein inklusives Bildungssystem meint die grundlegende Umgestaltung des Bildungssystems mit dem Ziel, die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und jeder sowie jedem Einzelnen die Möglichkeit zu eröffnen, uneingeschränkt zu lernen und das individuelle Potenzial zu entfalten. Mehr als 15 Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK fällt die Bilanz der schulischen Inklusion in Deutschland eher ernüchternd aus: Im Schuljahr 2023/2024 besuchte von den 608.097 Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf immer noch mehr als die Hälfte separierende Einrichtungen in Form von Förderschulen.

der pädagogischen Fachkräfte und Schulleitungen darüber, dass dies ein hochkomplexer Prozess ist, der einer beständigen Überprüfung der Zielerreichung und einer fortwährenden Weiterentwicklung bedarf. Weiterhin seien positive Einstellungen vonseiten der Fachkräfte, der Eltern sowie der Schüler:innen ein wesentlicher Kern eines Inklusionskonzepts. Dies sei auch oftmals zentraler Bestandteil von Fortbildungen, Supervisionen und Teamsitzungen. Nur wenn diese Vielfalt und verschiedene Dimensionen zusammenspielen, können alle Schüler:innen von einem inklusiven Schulkonzept profitieren, heißt es in dem Bericht. Denn Inklusion beschäftige sich mit allen Kindern und Jugendlichen einer Schule, nicht ausschließlich mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Unterstützung und Entlastung der Fachkräfte erfolgt den Ergebnissen der Meta-Analysen zufolge durch Fortbildungen, Supervisionen und Teamsitzungen. „Inklusive Schule ist nicht nur auf schulisches Lernen und Leistungsentwicklung fokussiert“, erklärt Reißig. Sie habe außerdem durch klassen- und gruppenbezogene Angebote – etwa im Rahmen von Ganztagsangeboten – die Zielsetzung, das soziale





Prof. Dr. Birgit Reißig leitet die Außenstelle Halle des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie den Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“. Sie befasst sich mit Bildungs- und Ausbildungsverläufen, insbesondere benachteiligter Jugendlicher, Prozessen sozialer Exklusion, non-formaler Bildung im Jugendalter und kommunalem Bildungsmanagement. Sie ist außerdem Honorarprofessorin an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (HTWK).
reissig@dji.de



Philipp Reimann ist wissenschaftlicher Referent im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ am DJI. Seine Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen in den Bereichen berufliche Bildung, Inklusion sowie qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.
reimann@dji.de



Dr. Shih-cheng Lien ist wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher“ der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ am DJI. Sie forscht unter anderem zu teilhabebezogenen Fragestellungen mit Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung.
lien@dji.de

Miteinander zu stärken. So könne etwa durch Gruppenangebote die Akzeptanz von Vielfalt erlernt und damit ein von Vielfalt geprägtes konstruktives soziales Miteinander angeregt und realisiert werden.

Inklusive Bildung erfordert, die bisherige Doppelstruktur aufzulösen

Die im Bericht aufgeführten Praxisbeispiele verdeutlichen den positiven Einfluss institutioneller Kooperationen auf die vollumfängliche Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf. Durch die enge Zusammenarbeit des multiprofessionellen Teams könnten die betroffenen Kinder stabile Beziehungen zu weiteren Bezugspersonen aufbauen, während einzelne Lehrkräfte sowie Pädagoginnen und Pädagogen entlastet werden. Darüber hinaus sei die Einbeziehung der Eltern in die schulische Förderung unerlässlich – vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit ausgeprägten emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung und Klassenführung erscheint den Studienautor:innen der umfassende Ansatz der Mehrebenenprävention überzeugend. Damit geeignete Fördermaßnahmen und Trainingsprogramme eingesetzt und deren Erfolg überprüft werden könne, sei die Verlaufsdiagnostik entscheidend, die Daten zum Stand aller Schüler:innen im Lernen und Verhalten regelmäßig erhebt.

Um die schulische Inklusion in Deutschland voranzubringen, ist es dem Bericht zufolge erforderlich, die Doppelstruktur von allgemeinbildenden und Förderschulen aufzulösen, einheitliche Umsetzungsstandards inklusiver Schulbildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) einzuführen, systematische Aus- und Fortbildung anzubieten sowie die individuelle Begleitung von Übergängen insbesondere zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen zu stärken.

Mögliche Impulse aus der Schulentwicklung in Italien und Schweden

Die Analyse verschiedener europäischer Länder im Hinblick auf inklusive Schulsysteme verdeutlicht, dass Italien ein Vorbild für Inklusion im Bildungswesen sein kann. Das Land verfügt laut der Meta-Analyse bereits seit den 1960er-Jahren über zielgerichtete bildungspolitische Rahmenbedingungen, welche die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems fördern. Trotz aller Entwicklungen hin zu einem inklusionsorientierten Bildungssystem bestehe jedoch auch dort weiterhin Verbesserungsbedarf.

Europaweit ist zudem Schweden eine mögliche Referenz, weil die Bildungspolitik Schwedens hauptsächlich auf soziale Eingliederung ausgerichtet ist und dem grundlegenden Prinzip der Chancengleichheit im Bildungsbereich folgt. Bei der genauen Analyse des Stands der Inklusion zeigten sich jedoch Umsetzungsprobleme, die dazu führten, dass vermeintlich inklusive Praktiken exklusive Strukturen herausbilden. Die Bildungspolitik Schwedens unterliegt dem Bericht zufolge seit Jahren starken Veränderungen, insbesondere im Zuge einer zunehmenden Privatisierung, die das ursprüngliche Konzept der (inklusionen) Gesamtschule angreift.

In erster Linie in Bezug auf die Implementierung des Rechts von Schüler:innen, in Zusammenarbeit mit ihren Lehrkräften eigenständig über ihre Schullaufbahn zu entscheiden, erkennen die Studienautor:innen in Schweden und Italien Potenziale für Deutschland. Im Gegensatz dazu werden im deutschen System Schullaufbahnen weitgehend im Rahmen des Elternwahlrechts festgelegt. **Sonja Waldschuk**

Notizen

Aktuelles

Deutsches Jugendinstitut übernimmt Geschäftsführung des 18. Kinder- und Jugendberichts

Bundesjugendministerin Karin Prien hat im November 2025 eine unabhängige Sachverständigenkommission mit der Erarbeitung des 18. Kinder- und Jugendberichts beauftragt. Die Kommission soll sich der Frage widmen, mit welchen Maßnahmen die Kinder- und Jugendhilfe so abgesichert werden kann, dass sie auch zukünftig in der Lage ist, junge Menschen verlässlich zu schützen. Dabei sollen sowohl intervenierende Maßnahmen als auch präventive Hilfen und Leistungen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien in den Blick genommen werden. Prof. Dr. Wolfgang Schröder von der Stiftung Universität Hildesheim ist Vorsitzender der Kommission. Der Bericht mit Stellungnahme der Bundesregierung soll dem Deut-



schen Bundestag und dem Bundesrat im Jahr 2027 vorgelegt werden. Die Geschäftsführung für den Bericht liegt wie bei den Berichten zuvor beim Deutschen Jugendinstitut (DJI). Deren zentrale Aufgabe ist es, die Sachverständigenkommission bei ihrer Arbeit inhaltlich und organisatorisch zu unterstützen und ihr fachlich-wissenschaftlich zuzuarbeiten.

Jugendliche präsentieren der Bundesjugendministerin und der Kinderbeauftragten Ideen für mehr Chancengerechtigkeit

Mehr Unterstützung in der Schule, bessere Netzwerke für Familien, das Wahlalter auf 16 Jahre absenken, den öffentlichen Nahverkehr für unter 18-Jährige erschwinglich gestalten – diese und weitere Forderungen und Impulse für mehr Teilhabe und chancengerechtes Aufwachsen haben drei junge Menschen in einer Sitzung des Ausschusses zum Nationalen Aktionsplan „Neue Chancen für Kinder in Deutschland“ (NAP Kinderchancen) präsentiert. Sie sind im November 2025 als gewählte Vertreter:innen des NAP-Jugendteams



ans Bundesfamilienministerium in Berlin gereist, um die Anliegen junger Menschen in den NAP Kinderchancen einzubringen und zur Diskussion zu stellen. Dem Ausschuss gehören etwa 50 Mitglieder an, insbesondere Vertreter:innen von Kinderrechtsorganisationen, Wohlfahrtsverbänden sowie von Bund, Ländern und Kommunen. Die am Deutschen Jugendinstitut (DJI) angesiedelte Service- und Monitoringstelle, kurz ServiKiD, unterstützt das Bundesfamilienministerium bei der Umsetzung des NAP Kinderchancen organisatorisch und fachlich, beispielsweise mit wichtigen Erkenntnissen aus der eigenen Forschung und durch die Schaffung von Strukturen für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Das NAP-Jugendteam wurde in Kooperation mit der gemeinnützigen Organisation „Dein München“ aufgebaut und besteht aus etwa 20 jungen Menschen im Alter von 14 bis 27 Jahren. Bundesjugendministerin Karin Prien ernannte in der Sitzung die Parlamentarische Staatssekretärin Mareike Wulf zur Kinderbeauftragten. Sie soll den Belangen der Kinder in der Bundesregierung, in Brüssel und bei den Vereinten Nationen eine hörbare Stimme verleihen. Unter anderem koordiniert sie die Maßnahmen des NAP Kinderchancen.

Arm trotz Arbeit: Fachtagung zu Working Poor im Mai 2026 in Nürnberg

Im Jahr 2024 lebten in Deutschland 6,5 Prozent aller Erwerbstätigen ab 18 Jahren unterhalb der Armutgefährdungsgrenze. Viele von ihnen können aus dem Erwerbseinkommen den Lebensunterhalt für sich und ihren Haushalt nicht bestreiten und sind auf SGB-II-Leistungen angewiesen. Im Fokus der geplanten Fachtagung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) vom 11. bis 12. Mai 2026 in Nürnberg stehen empirische Arbeiten, die für Deutschland untersuchen, wie vielgestaltig die Erwerbs- und Familienkontexte und alltäglichen Herausforderungen dieser Working Poor sind. Neben der Rolle zentraler Übergänge im Lebensverlauf sollen unter anderem auch institutionell-strukturelle Kontextfaktoren und gesellschaftliche Bezüge von Working Poor, etwa zu sozialer Ungleichheit, thematisiert werden. Die Tagung, mit der das IAB und das DJI ihre im Herbst 2023 vereinbarte vertiefte Kooperation weiterführen, bietet eine interdisziplinäre Plattform für den Austausch zwischen Wissenschaftler:innen, die zu ungleichen Lebensverhältnissen in der Erwerbsgesellschaft forschen.

[Weitere Informationen bei iab.de](#)

DJI-Kolloquium

Die interdisziplinäre Vortragsreihe bietet regelmäßig Einblicke in aktuelle Forschungsbereiche des Deutschen Jugendinstituts (DJI), um den Transfer von Forschungsergebnissen in die Fachpraxis zu unterstützen. Die Themen orientieren sich am DJI-Portfolio, an den Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien. Die Vorträge beleuchten gesellschaftlich relevante Fragen auf der Basis neuer wissenschaftlicher Methoden, qualitativ hochwertiger Daten und Forschungsinformationen. Im Austausch mit der Fachpraxis und national wie international Forschenden werden Lösungsansätze diskutiert. Das DJI-Kolloquium findet online statt, meist zweiwöchentlich dienstags von 13.00 bis 14.30 Uhr.

[Infos zu aktuellen Themen, Kontakt und Anmeldung bei dji.de](#)



Lunchbag Sessions „Familie am Mittag“ am DJI

In den digitalen Lunchbag Sessions „Familie am Mittag“ der Abteilung „Familie und Familienpolitik“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) werden regelmäßig aktuelle Forschungsthemen diskutiert. Im März, April, Juni und Juli 2026 geht es unter anderem um verschiedene Herausforderungen bei einer Trennung oder Scheidung von Eltern, bei Gewalt gegen Frauen oder Kinder sowie bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Thematisiert werden beispielsweise die Folgen der Trennung der Eltern auf den Schulerfolg von Kindern, Inobhutnahmen von Kindern, ökonomische Gewalt gegen Frauen und digitaler Kontakt in Erwerbsarbeit und Familie. Außerdem wird in den Sessions beispielsweise über superdiverse Kindheiten als Herausforderung für die frühkindliche Bildung gesprochen, über die Förderung chancengerechten Aufwachsens, über Familienbildung und -beratung für Geflüchtete sowie über inklusive Schutzkonzepte in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Das außerhalb der bayerischen Schulferien meist wöchentlich stattfindende einstündige Online-Format möchte zum gesellschaftlichen Diskurs über Familie als Motor gesellschaftlicher Entwicklungen anregen. Wissenschaftliche Ergebnisse werden mit der Expertise der Fachpraxis rückgekoppelt und in ihren interdisziplinären Bezügen und politischen Implikationen diskutiert. Neben den Forschenden des DJI geben auch regelmäßig eingeladene Kolleg:innen anderer wissenschaftlicher Einrichtungen und Universitäten Einblick in ihre Forschungsarbeiten. Die Vorträge mit anschließender Diskussion finden online statt, mittwochs von 13.00 bis 14.00 Uhr.

[Jahresprogramm und Kontakt bei dji.de](#)

Personelles



Familienökonomin und DJI-Abteilungsleitung Christina Boll wird zur Professorin für Arbeitsmarkt- und Familiensoziologie ernannt

Prof. Dr. Christina Boll hat am 15. Januar 2026 die vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) und von der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) gemeinsam ausgeschriebene W3-Professur für Arbeitsmarkt- und Familiensoziologie angetreten. Zugleich leitet sie weiterhin die Abteilung „Familie und Familienpolitik“ am DJI. „Familien bilden das Rückgrat der Gesellschaft, ihr Wohlergehen liegt daher im ureigenen Interesse eines Sozialstaats, der funktionsfähig bleiben und sein eigenes Überleben sichern will“, sagt die neu berufene Professorin. Diese Makrosicht auf Familie helfe, gute staatliche Rahmenbedingungen im Dreiklang Geld, Zeit und Infrastruktur noch überzeugender einzufordern, etwa für armutsfeste Erwerbskarrieren von Müttern und ein gesundes Aufwachsen von Kindern. Zu den für eine evidenzbasierte Politik nötigen Wirkungsstudien möchte sie weiterhin beitragen.

Ihre Forschungsschwerpunkte liegen an der Schnittstelle zwischen Familie und Arbeitsmarkt. Sie interessiert sich für die Verschränkungen von Familien- und Erwerbsbiografien, die Rolle staatlicher Anreize, Infrastrukturen und Dienste sowie sozialer Normen für individuelle Entscheidungen und Entscheidungen im Haushaltskontext sowie resultierende Erwerbs- und Einkommensverläufe von Frauen und Männern. Bis zu ihrem Wechsel an das DJI im Jahr 2019 leitete die Wissenschaftlerin den Forschungsbereich „Arbeit, Bildung und Demografie“ am Hamburgischen WeltWirtschaftsinstitut (HWWI), wo sie ab 2013 auch als Forschungsdirektorin tätig war. Boll lehrt seit dem Jahr 2001 wirtschaftswissenschaftliche und soziologische Fächer an deutschen Hochschulen – unter anderem seit 2017 als Gastprofessorin für Volkswirtschaftslehre an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit.



Anja Linberg ist neue Leitung der DJI-Fachgruppe „Pädagogische Konzepte für die Kindheit“

Die Pädagogin Dr. Anja Linberg leitet seit 1. Januar 2026 die Fachgruppe „Pädagogische Konzepte für die Kindheit“ in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Die Fachgruppe beschäftigt sich mit Konzepten der pädagogischen Praxis, unter anderem in Kindertageseinrichtungen, Krippen, Kindertagespflege sowie in Horten und Ganztagsangeboten an Grundschulen. In ihrer Forschung befasst sich Anja Linberg insbesondere mit der Qualität von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und deren Bedeutung für frühe Lern- und Entwicklungsprozesse. „Ich freue mich sehr darauf, die Fachgruppe gemeinsam mit dem Team weiterzuentwickeln und künftig neben dem bestehenden Fokus auf Interaktionsqualität und inklusive Bildung auch das Forschungsgebiet der Sprachbildung wieder zu stärken“, sagt Anja Linberg, die bislang im DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“, kurz AID:A, Analysen und methodische Weiterentwicklungen im Themenbereich Kindheit verantwortete. Zuvor war sie am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in Bamberg sowie am Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg tätig, wo sie im Jahr 2017 promovierte. Sie bringt damit umfangreiche Erfahrung in der Durchführung von Forschungsprojekten und der Einwerbung von Drittmitteln mit. Dabei und durch Stipendien baute sie sich zudem Netzwerke auf, die sie für neue Kooperationen nutzen möchte. Anja Linberg folgt als Fachgruppenleitung auf Dr. Katja Flämig, die eine Professur an der Evangelischen Hochschule Dresden übernommen hat.



Neu
erschienen

Akio Inui, Jan Skrobanek, Christian Imdorf, Birgit Reißig, Andy Biggart (Hrsg.)

Youth Transition and Social Welfare

A Comparative Study of Japan, Germany, Switzerland, The United Kingdom, and Norway
Singapur 2025 | 243 Seiten | 117,69 Euro | link.springer.com

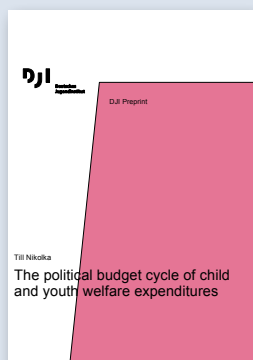


Der Sammelband basiert auf einem fünfjährigen Gemeinschaftsprojekt, das eine vergleichende Studie zum Übergang junger Menschen ins Erwachsenenalter in Japan und Europa umfasst. Es verwendet ein Vergleichsmodell, das auf Erkenntnissen aus früheren Forschungen basiert, und stützt sich auf vergleichende Fallstudien aus Japan, dem Vereinigten Königreich, Deutschland, Norwegen und der Schweiz. Ausgehend von den zunehmend problematischen Übergängen junger Menschen in Japan beschreiben die Forschenden in ihren Beiträgen, wie länderspezifische Institutionen und kulturelle Normen Übergangsrisiken in den jeweiligen Ländern schaffen und lösen, wobei Aspekte der Sozialpolitik beziehungsweise Sozialversicherung berücksichtigt werden. Jedes Land hat eigene nationale Daten verwendet. Für Deutschland wurden die Ergebnisse des Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) ausgewertet. Unter der Leitung von DJI-Bildungsforscherin Prof. Dr. Birgit Reißig wurden Aussagen junger Menschen im Alter von 22 bis 24 Jahren sowie von 29 bis 31 Jahren untersucht, jeweils mit besonderem Fokus auf mögliche Geschlechterunterschiede. Die verschiedenen Analysen zeigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den fünf behandelten nationalen Kontexten auf.

Till Nikolka

The political budget cycle of child and youth welfare expenditures

München 2025 | 46 Seiten | kostenloser Download: www.dji.de/veroeffentlichungen/broschueren



In den Finanzwissenschaften wurden Wahlzyklen bereits in Bezug auf unterschiedliche Politikfelder und Kontexte untersucht. Ziel dieses Beitrags ist es zu prüfen, ob Wahlzykluseffekte für die Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte in Deutschland nachgewiesen werden können. Unter Verwendung der Variation bundeslandspezifischer Kommunalwahltermine sowie unter Berücksichtigung von zeit- und regionenfixen Effekten und zeitvarianten regionalen Merkmalen zeigt die empirische Analyse steigende Ausgaben für institutionelle Kindertagesbetreuung sowie Jugendarbeit im Vorfeld von Wahlen. Der Effekt in Bezug auf die Kindertagesbetreuung ist insbesondere in Landkreisen mit hoher Steuerkraft zu beobachten. Der Effekt in Bezug auf die Jugendarbeit lässt sich vor allem in kreisfreien Städten und Bundesländern mit einem Mindestwahlalter von 16 Jahren nachweisen. Für die Ausgabenfelder der Förderung der Erziehung in der Familie und der Hilfen zur Erziehung lassen sich hingegen keine Wahlzykluseffekte beobachten. In der englischsprachigen Publikation werden Erklärungsansätze für diese Befunde vor dem Hintergrund politökonomischer Theorien diskutiert.

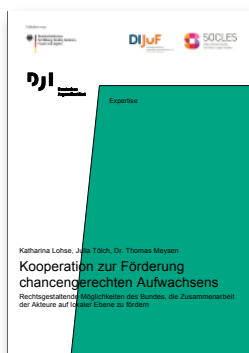
Katharina Lohse, Julia Tölch, Thomas Meysen

Kooperation zur Förderung chancengerechten Aufwachsens

Rechtsgestaltende Möglichkeiten des Bundes, die Zusammenarbeit der Akteure auf lokaler Ebene zu fördern

München 2025 | 40 Seiten | kostenloser Download: www.dji.de/veroeffentlichungen/broschueren

Mit dem Nationalen Aktionsplan „Neue Chancen für Kinder in Deutschland“, kurz „NAP Kinderchancen“, setzt Deutschland die Ratsempfehlung zur Einführung einer Europäischen Garantie für Kinder um. Ziel des NAP Kinderchancen ist es, Kindern und Jugendlichen, die von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedroht sind, ein chancengerechtes Aufwachsen zu gewährleisten. Die am Deutschen Jugendinstitut angesiedelte „Service- und Monitoringstelle zur Umsetzung des Nationalen Aktionsplans“ hat im Rahmen des NAP Kinderchancen eine juristische Expertise beauftragt, welche die rechtsgestaltenden Möglichkeiten des Bundes zur Förderung der Zusammenarbeit der Akteure auf lokaler Ebene in den Blick nimmt. Die Expertise untersucht, welche Möglichkeiten der Bund – unterhalb der Schwelle einer Grundgesetzänderung – hat, um eine bessere Zusammenarbeit der Akteur:innen auf lokaler Ebene zu fördern.



Forschungsverbund DJI/TU Dortmund – Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe (Kom^{Dat}) – 3/2025

Dortmund 2025 | 44 Seiten | kostenloser Download: www.akjstat.tu-dortmund.de

Die neue Ausgabe von „Kom^{Dat} – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe“ beleuchtet aktuelle Entwicklungen in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Die Phase des starken Ausbaus scheint vorerst beendet – in einigen Bereichen sind sogar rückläufige Tendenzen zu erkennen. Zugleich geht das Heft der Frage nach, warum bei den öffentlichen Aufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe seit zwei Jahrzehnten jährliche Rekordwerte zu beobachten sind. Ein differenzierter Blick auf die beiden größten

Arbeitsfelder – die Kindertagesbetreuung und die Hilfen zur Erziehung – offenbart sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche Einflussfaktoren. In der Kita-Landschaft trugen unter anderem der massive Ausbau im U3-Bereich sowie qualitative Verbesserungen, wie etwa der Personal-Kind-Schlüssel oder die Ausweitung der Eingliederungshilfe, zum Kostenanstieg bei. Auch die Erziehungshilfen haben sich im Zuge des enormen Ausbaus der ambulanten Hilfen deutlich ausgeweitet sowie durch intensive Kinder-schutzdebatten qualitativ verbessert.



Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit mehr als 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 380 Beschäftigte tätig, unter ihnen etwa 240 Wissenschaftler:innen. Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und der Bundesländer. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen unter anderem von der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

IMPRESSUM

Herausgeber

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2, 81541 München

Verantwortlich für den Inhalt

Forschungsdirektorin Prof. Dr. Susanne Kuger

Redaktion

Leitung: Birgit Lindner
Telefon: 089 62306-180, Fax: -265
E-Mail: blindner@dji.de

Redaktionelle Mitarbeit: Uta Hofele, Sonja Waldschuk, Thorsten Tynior (Schlussredaktion)

Wissenschaftliche Autor:innen

Prof. Dr. Susanne Kuger, Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Dr. Christiane Meiner-Teubner, Katrin Hüskens, Dr. Christine Steiner, Katja Tillmann, Dr. Leonhard Birnbacher, Dr. Angelika Guglhör-Rudan, Kerstin Lippert, Anja Krieg, Gerlinde Knöpfle, Ronald Langner, Isabelle Dubois, Dr. Anne Hans

Redaktionsassistenz und Vertrieb

Inge Kraus
Telefon: 089 62306-394, Fax: -265
E-Mail: impulse@dji.de

Gestaltung

FunkE Design
Sandra Koch, Julia Kessler, www.funk-e.de

Druck und Versand

Pinsker Druck & Medien GmbH, Mainburg

ISSN 2192-9335

Das Forschungsmagazin DJI Impulse berichtet allgemein verständlich über die Forschungsarbeiten am Deutschen Jugendinstitut (DJI) und richtet sich an ein breites wissenschaftsinteressiertes Publikum. Jede Ausgabe widmet sich einem Schwerpunktthema, das auch online umgesetzt und durch digitale Formate ergänzt wird. Die Hefte erscheinen in der Regel viermal im Jahr. Die Auflage beträgt 7.000 Exemplare. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autor:innen wieder und können nicht als offizielle Stellungnahme des DJI interpretiert werden. Ein Nachdruck der Texte ist nur mit Genehmigung der Redaktion gestattet. DJI Impulse kann kostenlos bestellt und auf Wunsch auch abonniert werden.

www.dji.de/impulse



Deutsches
Jugendinstitut

DER DJI-VIDEOCAST PERSPEKTIVEN

Lösungsansätze für eine lebenswerte Zukunft

Zu jedem Schwerpunkt des Forschungsmagazins DJI Impulse gibt es ein Videointerview mit Wissenschaftler:innen auf dem YouTube-Kanal des Deutschen Jugendinstituts (DJI).

🔗 www.dji.de/videocast-perspektiven-folge10

