Perspektiven
der empirischen Kinder- und Jugendforschung
Ausgabe 1/2024
Jahrgang 10(1)

Inhalt

Vorwort *S. 3–4*
Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Artikel

Regina Remsperger-Kehm & Astrid Boll *S. 5–27*
Eskalierende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen

Katrin Hasengruber & Petra Aigner *S. 28–59*
Familiale Betreuung und Bildung von Kindern im Kindergartenalter während der COVID-19-Lockdowns

Yvonne Becherer, Pia Schmidt, Jana Sütterlin & Silke Kaiser *S. 60–84*
„… Zu Hause ist mir langweilig, hier im Hort ist es viel spannender“ – Gute Qualität im Ganztag aus subjektiver Sicht verschiedener Akteur*innen

Thomas Ploch & Klaus Fröhlich-Gildhoff *S. 85–104*
Entwicklung der Klientinnen mit dem Störungsbild Anorexie in einer spezialisierten Jugendhilfeeinrichtung – erster Zwischenbericht

Autor*innenbeschreibungen *S. 105–106*

FEL VERLAG
FORSCHUNG ENTWICKLUNG LEHRE

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung
ZfKJ

Impressum:

Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Dörte Weltzien
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung
Online-Zeitschrift
ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)
an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Bugginger Str. 38
79114 Freiburg
Telefon: (0761) 47812-420
info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg
Inhaltlich verantwortlich sind die Autor*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 10(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Janna Kiesé

Yvonne Becherer, Pia Schmidt, Jana Sütterlin & Silke Kaiser

„… Zu Hause ist mir langweilig, hier im Hort ist es viel spannender“ – Gute Qualität im Ganztag aus subjektiver Sicht verschiedener Akteur*innen

Zusammenfassung

Ab 2026 haben alle Grundschulkinder der ersten Klasse in Deutschland das Recht, eine Ganztagesbetreuung in Anspruch zu nehmen. Dieser Rechtsanspruch bringt nicht nur Fragen im Hinblick auf die Quantität angesichts des Fachkräftemangels im Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung [BBE] von Kindern mit sich, sondern auch nach der Qualität, beispielsweise Mindeststandards oder Merkmale guter Praxis. Ein partizipativ angelegtes Lehrforschungsprojekt von Studierenden und Dozierenden an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Rahmen des Masterstudiengangs Bildung und Erziehung im Kindesalter ging der Frage nach Qualität im Ganztag nach. Dabei stand die spezifische Sichtweise beteiligter Personen im Vordergrund. Die Forschungsfrage *‚Was bedeutet gute Qualität im Ganztag aus der subjektiven Sicht unterschiedlicher Akteur*innen?‘* wurde mit Hilfe qualitativer leitfadengestützter Befragungen von Schüler*innen, Eltern und pädagogischen Fachkräften bearbeitet, wobei mittels eines Mehrperspektiven-Ansatz deren Sichtweisen parallel erfasst wurden. Zentrale Ergebnisse der Auswertung mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse waren, dass für Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine wichtige Rolle spielen, basierend auf guter pädagogischer Qualität und einer funktionierenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Aus Sicht der Kinder zeigt sich gute Qualität in (einem Mehr an) Partizipationsmöglichkeiten, zeitlicher Flexibilität, umfassenderen Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten, größerem (Außen-)Spielgelände und Naturzugang. Pädagogische Fachkräfte wünschen sich unter anderem kleinere Gruppengrößen, bessere Raumausstattung, Bezahlung und gesellschaftliche Anerkennung und die Beschäftigung von Fachkräften im Feld. Mit Sorge wird von allen Befragten der auch für sie deutlich erlebbare Fachkräftemangel und die sich daraus ableitende mangelnde Kontinuität der pädagogischen Bezugspersonen gesehen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich der Mehrperspektiven-Ansatz als Methode zur weitergehenden Betrachtung auch teilweise noch unbearbeiteter Themen mit Blick auf den Ganztag eignet und anhand dieses Beispiels weitere Forschungen folgen könnten sowie politisch entsprechende Konsequenzen gezogen werden sollten: Qualität gleichermaßen wie Quantität voranzubringen.

Schlüsselworte: Ganztagesbetreuung, Kinder im Grundschulalter, Qualität, subjektive Sichtweisen Beteiligter, Rechtsanspruch

“... I'm bored at home, here in the after-school care centre it is much more exciting” – Good quality in all-day care from the subjective perspective of various stakeholders

Abstract

From 2026, all first-grade primary school children in Germany will have the right to attend all-day childcare. This legal entitlement not only raises questions about quantity in view of the shortage of skilled workers in the field of education, care and upbringing [BBE] of children, but also about quality, for example minimum standards or characteristics of good practice. A participatory teaching research project conducted by students and lecturers at

the Protestant University of Applied Sciences Freiburg as part of the Master’s degree program in Childhood Education and Care explored the question of quality in all-day education. The focus was on the specific views of the people involved. The research question was ‘What does good quality in all-day education mean in the subjective perspective of different stakeholders?’ whereby a multi-perspective approach was used to record their points of view in parallel. A tandem team of pupils, parents and educational professionals from an all-day school was interviewed using guideline-interviews. The students played a key role in shaping the research process. Central results of the evaluation using content-structuring qualitative content analysis were that the compatibility of family and career plays an important role for parents, based on good educational quality and functioning cooperation between parents and educational professionals. From the children's perspective, good quality is reflected in (more) opportunities for participation, flexibility in terms of time, more extensive opportunities to withdraw and rest, larger (outdoor) play areas and access to nature. Educational professionals want smaller group sizes, better room facilities, pay and social recognition and the employment of specialised staff in the field, among other things. All interviewees are concerned about the shortage of professionals, which they clearly experience, and the resulting lack of continuity of the pedagogical reference persons. It can be concluded from this that the multi-perspective approach is suitable as a method for taking a more in-depth look at topics that are still partially unresolved with regard to all-day education and that further research could follow on the basis of this example and that appropriate political consequences should be drawn: To advance quality as well as quantity.

Keywords: full-day care, children of primary school age, quality, subjective view of participants, legitimate claim

Inhalt

1. Einleitung 62
2. Theoretische Einbettung 64
   2.1 Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter 64
   2.2 Aktueller Stand der Ganztagsangebote in Deutschland und Bedarfsanalyse 65
   2.3 Zentrale Akteur*innen des Ganztags 66
   2.4 Qualität im Ganztag 67
3. Fragestellung 68
4. Untersuchungsdesign 69
   4.1 Erhebungsmethode 69
   4.2 Wahl und Beschreibung des Samples 70
   4.3 Auswertungsmethode und theoretischer Hintergrund 71
   4.4 Reflexion der Gütekriterien 71
5. Darstellung der Ergebnisse 73
   5.1 Kategorie 1: Angebote im Ganztag 73
   5.2 Kategorie 2: Zufriedenheit mit dem Ganztag / Persönliche Bedeutung 75
   5.3 Kategorie 3: Qualität im Ganztag 77
   5.4 Kategorie 4: Rechtsanspruch 2026 79
6. Diskussion der Ergebnisse 80
Literatur 82

1. Einleitung

Ganztägige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder unter sechs Jahren sind seit längerem fester Bestandteil der Bildungslandschaft in Deutschland. In den vergangenen Jahren rückten diese Angebote zunehmend in den Fokus von Gesellschaft, Politik und Wissenschaft, auch Angebote für Kinder im Grundschulalter. Mit dem Eintritt in die Grundschule stehen viele Familien vor der Frage, wie die ganztägige BBE ihrer Kinder (weiterhin) sichergestellt und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht werden kann. Die Nachfrage nach einem anknüpfenden ganztägigen Angebot ist deshalb groß. Mit dem 2018 verabschiedeten und ab 2026 in Kraft tretenden Rechtsanspruch auf eine Ganztagesbetreuung für Kinder im Grundschulalter geht die deutsche Gesetzgebung auf diese Nachfrage ein. Derzeit besuchen bereits mehr als die Hälfte aller Grundschulkinder in Deutschland ein ganztägiges Förderangebot, weshalb davon auszugehen ist, dass die Nutzung von Ganztagsangeboten mit dem Rechtsanspruch ab 2026 steigen wird (Brisson, 2021; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend [BMFSFJ], 2021a).

Für die Verwirklichung des Rechtsanspruches werden seit einigen Jahren bundesweit Einrichtungen erweitert und (Ganztags-)Angebote ausgebaut. Zum einen sollte dabei der Ausbau auf quantitativer Ebene, wie beispielsweise die Schaffung neuer Plätze und die Gewinnung neuer Fachkräfte (BMFSFJ, 2021a) vorangebracht werden. Zum anderen sollte

der Frage nach hoher Qualität der Angebote nachgegangen werden und wie diese weiterentwickelt werden können, um beispielsweise die Herstellung von Chancengerechtigkeit und eine gezielte, an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete Förderung gewährleisten zu können (Eckert, 2020). Verschiedene Institutionen wie z. B. die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte oder die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft befassten sich damit, was Qualität in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten bedeutet und wie sie gewährleistet werden kann (Deutsches Jugendinstitut e. V., 2022).

Die vorliegende Forschung möchte erproben, wie verschiedene Aspekte von Qualität eruiert werden können, indem parallel die Perspektive betroffener Personen einbezogen und nicht nur auf eine der beteiligten Gruppen fokussiert wird (z. B. nur auf Kinder oder nur auf Eltern oder nur auf Fachkräfte). Im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts im Masterstudiengang ‚Bildung und Erziehung im Kindesalter‘ der Evangelischen Hochschule Freiburg wurde von April 2022 bis Februar 2023 der Themenbereich ‚Gute Qualität im Ganztag‘ mit der zugrunde liegenden Forschungsfrage *‚Was bedeutet gute Qualität im Ganztag aus der subjektiven Sicht unterschiedlicher Akteur*innen?‘* durchgeführt. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, sollten verschiedene Akteur*innen des Ganztags parallel zueinander danach befragt werden, welche Aspekte ihnen für den pädagogischen Alltag im Ganztag[1] als mehr oder weniger bedeutend erscheinen. Ebenso sollte herausgearbeitet werden, welche Gelingens- oder Hemmfaktoren aus Sicht der Akteur*innen im Ganztag zu identifizieren sind und wie sich Qualität aus deren Sicht genauer beschreiben lässt. Dadurch sollte auch ein Einblick in die Sichtweisen verschiedener Akteur*innen auf den kommenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter ab 2026 erhalten werden, weshalb die Beteiligten auch dazu befragt wurden. Potenzielle Bedenken bezüglich bereits bestehender erschwerender Faktoren wie dem akuten Fachkräftemangel sollten ebenfalls erfasst werden.

In den unterschiedlichen Angeboten der Bildungslandschaft in Deutschland existieren drei zentrale Personengruppen, die als Hauptakteur*innen des Ganztags beschrieben werden können: Eltern[2], Kinder und (pädagogische) Fachkräfte (Eckert, 2020).

Diese wurden mit Hilfe von Leitfadeninterviews zum Thema Qualität in ihrer Einrichtung befragt und bekamen die Möglichkeit, in dialoggestützten Interviews ihre jeweils subjektiven Sichtweisen, Einschätzungen und Meinungen zu äußern. Diese Sichtweisen wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) und Mayring (2015) ausgewertet.

Das Forschungsprojekt zeichnete sich durch große Gestaltungsfreiheit und Partizipation der teilnehmenden Studierenden aus, es lebte von ihren Ideen und deren Einbringung sowie der gemeinsamen Priorisierung. Die Studierenden und die Projektverantwortliche[3] galten als gleichberechtigte Forschende, deren Projektgestaltung auf Freiheit und Verantwortung sowie forschungsethischen Aspekten beruhte. Somit lässt sich die praktizierte Vorgehensweise einordnen in andere Projekte partizipativer Forschung, wo unterschiedliche Akteur*innen „auf Augenhöhe miteinander forschen“ (Hartung, Wihofszky & Wright, 2020), wobei im vorliegenden Fall allerdings nicht die von der Forschung betroffenen Personen partizipierten, wie Kinder oder Eltern, sondern Studierende den Forschungsprozess auf Augenhöhe mitgestalteten.

---

[1] Wann immer möglich wird in diesem Artikel der Begriff ‚Ganztag‘ dem der Ganztagsbetreuung vorgezogen, um damit zu zeigen, dass es im Ganztag um Bildung, Betreuung und Erziehung geht und nicht nur um ‚Ganztagsbetreuung‘. Damit wird einer Sprachweise gefolgt, wie sie auch von anderen Autor*innen praktiziert wird, z. B. Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021 oder Wapler, 2020. Jedoch lässt sich der Begriff ‚Ganztagsbetreuung‘ nicht vollständig vermeiden.

[2] Im vorliegenden Artikel wird der Begriff ‚Eltern‘ stellvertretend für alle Erziehungsberechtigten genutzt, da in diesem Projekt alle befragten Erziehungsberechtigten auch die Eltern waren.

[3] Die Studierenden Pia Schmidt, Yvonne Becherer und Jana Sütterlin erarbeiteten unter der Projektverantwortlichen Prof.in Dr.in Silke Kaiser das Projekt.

2. Theoretische Einbettung

Im Folgenden wird auf den ab 2026 bestehenden Rechtsanspruch auf Ganztagesbetreuung für Kinder im Grundschulalter, verschiedene bereits bestehende Ganztagesangebote und den mit dem Rechtsanspruch verbundenen Ausbau der Angebote auf quantitativer und qualitativer Ebene eingegangen. Außerdem werden zentrale Akteur*innen des Ganztags beschrieben und es wird der Frage nachgegangen, wie Qualität in der Ganztagsbetreuung bezugnehmend auf Forschungsergebnisse verstanden werden kann.

2.1 Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter

Die Bunderegierung verabschiedete im Jahr 2018 ein Gesetz bezüglich des Rechtsanspruchs auf Ganztagesbetreuung für Kinder im Grundschulalter ab 2026, das im Oktober 2021 in Kraft trat. Es kann als wichtige Neuerung und Ergänzung im deutschen Bildungssystem verstanden werden. Ab 2026 haben alle Grundschulkinder der ersten Klasse in Deutschland das Recht, eine Ganztagsbetreuung in Anspruch zu nehmen. Der Anspruch soll mit jedem Folgejahr stufenweise auf die weiteren Klassenstufen der Grundschule ausgeweitet werden, sodass allen Grundschulkindern in Deutschland ab 2029 die ihnen rechtlich zustehende Betreuung ermöglicht werden soll. Demzufolge hat jede*r Erstklässler*in ab dem Schuljahr 2026/2027 während der Grundschulzeit einen Anspruch auf Ganztagesbetreuung. Der Rechtsanspruch sieht einen Betreuungsumfang von jeweils acht Stunden an allen fünf Werktagen vor und wird im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) geregelt. Die Unterrichtszeit wird in den Anspruch einbezogen und angerechnet. Auch in den Ferien soll ein Betreuungsanspruch gelten: Mit einer maximalen Schließzeit von vier Wochen in den Ferien soll der Ganztag auch eine Lösung für die Betreuung in den Ferien darstellen (§24 Absatz 4 SGB VIII), um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erhöhen. Die Ganztagsbetreuung kann von jeder Familie auf freiwilliger Basis und bei Bedarf in Anspruch genommen werden und ist somit nicht verpflichtend. Der Rechtsanspruch hat das Ziel, das deutsche Bildungs- und Betreuungsangebot chancengerechter und familienfreundlicher zu gestalten. Dabei soll der Ausbau der Angebote an den Bedarfen der Familien, insbesondere der Kinder, ausgerichtet werden und dabei besonders das physische und psychische Wohl der Kinder im Blick behalten (Pesch & Radisch, 2020). Mit der gesetzlichen Regelung wird jedem schulpflichtigen Kind ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot vorbehalten, welches darüber hinaus jedoch keinen weiteren Regelungen unterliegt. Bisher galt der Anspruch auf Betreuung nur in den Bundesländern Hamburg, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg (Alt, Guglhör-Rudan, Hüsken & Winklhofer, 2019; BMFSFJ, 2021b).

Der Rechtsanspruch auf Ganztagesbetreuung für Kinder im Grundschulalter soll dazu beitragen, die BBE der Kinder in Deutschland auch über die Kindertagesstätte hinaus sicherzustellen und schließt damit an den Rechtsanspruch auf die Ganztagsbetreuung in der Kindertagesstätte an. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die damit einhergehende Belastungsminimierung der Eltern liegen dem Rechtsanspruch zu Grunde. Außerdem wird durch den kommenden Rechtsanspruch die in Artikel 3 Absatz 2 Satz 1 des Grundgesetzes verankerte Durchsetzung der Gleichberechtigung der Geschlechter gefördert, weshalb auch erwartet wird, dass der Ausbau der Betreuungsangebote in Deutschland einen positiven Effekt auf den Arbeitsmarkt mit sich bringen wird (BMFSFJ, 2021a). Familien könnten durch die Nutzung der Ganztagesbetreuung ein höheres Einkommen erzielen und wären demzufolge seltener auf staatliche Hilfen angewiesen. Darüber soll die Betreuung am Nachmittag einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Kinder leisten: Qualitativ hochwertige Bildungs- und Betreuungsangebote können Kinder nicht nur bei ihrer körperlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung optimal unterstützen, sondern bieten auch eine individuelle Förderung, welche über die Unterrichtszeit hinausgeht. Das Selbstwertgefühl und die Motivation der Kinder können gestärkt werden (BMFSFJ, 2021a). Durch passgenaue und individuell gestaltete Angebote wird, so die Hoffnung, der Bildungserfolg von der sozialen

Herkunft abgelöst und somit durch bessere Teilhabe- und Bildungschancen potenziell die Chancengleichheit verbessert (BMFSFJ, 2021a; Eckert, 2020).

2.2 Aktueller Stand der Ganztagsangebote in Deutschland und Bedarfsanalyse

In Deutschland existieren derzeit verschiedene Formen an Betreuungsangeboten für Kinder im Grundschulalter. Dabei weisen die vielfältigen Angebotsformen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auf. Die wohl gängigsten Modelle stellen der Hort und die Ganztagsschule sowie weitere unterschiedliche Formen der (teilweise von Elterninitiativen oder als verlässliche Grundschule organisierten) ‚Übermittagsbetreuung‘ dar.

Die *Ganztagsschule* unterscheidet sich von anderen ganztägigen Betreuungsangeboten für Kinder im Grundschulalter anhand dreier Kriterien: Nach der Kultusministerkonferenz (2006) muss die Verantwortung und Aufsicht der Organisation pädagogischer Angebote bei der Schulleitung liegen. Ebenso werden die Angebote in enger Kooperation mit dieser durchgeführt und müssen konzeptionell mit dem Unterricht zusammenhängen. Die Ganztagsschule bietet den Schüler*innen an mindestens drei Tagen der Woche ein mindestens sieben Stunden umfassendes ganztägiges Angebot, welches über den täglichen Unterricht hinausgeht. An allen Tagen, die ein solches ganztägiges Angebot umfassen, wird jedem Kind ein Mittagessen zur Verfügung gestellt (Coelen & Stecher, 2014; Kultusministerkonferenz, 2006).

Es kann zwischen verschiedenen Formen der Ganztagsschule unterschieden werden. Die *gebundene Ganztagsschule* bietet eine täglich feste Schulzeit, in welcher alle Schüler*innen der Grundschule verpflichtend an den ganztägigen Angeboten teilnehmen. Das *offene Modell der Ganztagsschule* weist zwar auch eine täglich feste Schulzeit auf, in welcher pädagogische Betreuungsangebote wahrgenommen werden können, diese ist jedoch nicht für alle Schüler*innen verpflichtend. Die Schüler*innen können auf eigenen Wunsch an den ganztägigen Angeboten teilnehmen.

Als Kombinationsmodell lässt sich der Ganztag in teilweise gebundener Form anführen *(teilgebundener Ganztag*). Dieser verpflichtet einen Teil der Schülerschaft (meist einzelne Klassenstufen oder Klassen, jedoch keine einzelnen Schüler*innen), an den ganztägigen Angeboten teilzunehmen. Die Kinder werden von ihren Eltern verbindlich angemeldet. Alle Ganztagsmodelle werden an mindestens drei Tagen in der Woche für jeweils sieben Stunden in Anspruch genommen (Coelen & Stecher, 2014; Plehn, 2019).

Der *Hort* offeriert Familien ein regelmäßiges und tägliches Angebot, welches Kinder für einige Stunden am Tag oder auch ganztags in Anspruch nehmen können. Horte werden durch die Kinder- und Jugendhilfe organisiert und sind gesetzlich den jeweiligen Sozialministerien der Länder unterstellt. Der Hort hat das Ziel, die Eltern der Kinder bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen und die körperliche, geistige, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder zu gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu begleiten und zu fördern (§22 Absatz 2 SGBVIII).

Übermittagsbetreuung lässt sich nur sehr vage definieren. Diese kann von unterschiedlichen Trägern wie Elternvereinen, Kirchen oder Wohlfahrtsverbänden organisiert werden und unterliegt keinem gesetzlichen Bildungsauftrag. Laut § 45 Absatz 2 Satz 1 des SGB VIII benötigt jeder Träger, der eine ganztägige Betreuung anbietet, eine Betriebserlaubnis. Möchten Eltern eine solche Übermittagsbetreuung in Anspruch nehmen, schließen sie direkt mit den Trägern einen Vertrag ab (Plehn, 2019).

Die Anzahl an Grundschulkindern, die eine Betreuung durch schulische Ganztagsangebote oder Betreuungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch nehmen, ist von 2006 bis 2020 um das 2,8-fache gestiegen: von 579.000 auf etwa 1.634.000 Grundschulkinder. Dabei wurden Hortangebote von etwa 494.854 Kindern und ganztagsschulische Angebote

von etwa 1.377.361 Kindern in Anspruch genommen[4]. Zwar waren die Zahlen im Jahr 2021 das erste Mal rückläufig, trotzdem wird bundesweit „mehr als jedes zweite Grundschulkind im Alter von unter 11 Jahren ganztägig betreut“ (BMFSFJ, 2021b, S. 44). Seit 2006 hat sich der Anteil der betreuten Grundschulkinder um 36 Prozent erhöht (ebd.).

Im Rahmen der Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (2021) wurde von 73 Prozent der befragten Eltern der Wunsch nach einer institutionellen Betreuung für ihr Grundschulkind geäußert. Ebenso bekundeten 63 Prozent der Eltern den Bedarf nach einer Ganztagsbetreuung. Nachdem 54 Prozent der Grundschulkinder in Deutschland im Jahr 2021 bereits ein Ganztagesbetreuungsangebot in Anspruch nahmen, besteht zwischen dem Bedarf der Eltern und der Betreuungsquote eine Differenz von 19 Prozent. Genauso vielfältig wie die bereits in Deutschland bestehenden Betreuungsangebote sind auch die Wünsche der Eltern an die Betreuungsformen: 25 Prozent der Befragten wünschten sich eine Betreuung ihrer Kinder in einem Hort, während 27 Prozent eine ganztagsschulische Betreuung bevorzugten (BMFSFJ, 2021b). Aktuell werden im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten durch die Bundesregierung 3,5 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt, die unter anderem für den Ausbau von Infrastruktur genutzt werden, sowie weitere finanzielle Unterstützung des Bundes bei laufenden Betriebskosten (BMFSFJ, 2021c; Rauschenbach et al., 2021).

2.3 Zentrale Akteur*innen des Ganztags

Um Qualität herstellen und sichern zu können, ist es unumgänglich, die zentralen Akteur*innen des Ganztags in den Blick zu nehmen, insbesondere auch deren unterschiedliche Perspektiven (Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021). Mit ihren jeweiligen Erwartungen, Vorstellungen und Ansprüchen beeinflussen sie die Angebotsstruktur nachhaltig. Dabei bringen sie unterschiedliche Voraussetzungen mit und prägen somit insbesondere die Prozess- und Ergebnisqualität. Als einer der entscheidenden Gelingensfaktoren des Ganztags steht der tägliche Kontakt der Akteur*innen und das damit verbundene Miteinander im Vordergrund (Seemann & Titel, 2023).

Kinder im Grundschulalter stehen als Adressat*innen der Angebote im Mittelpunkt des Ganztags. Zu den Perspektiven von Kindern auf Ganztag fanden in den letzten Jahren einige Studien statt (Näheres hierzu z. B. bei Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021). Demzufolge empfinden Kinder folgende Bereiche als besonders relevant: „Freundschaft, Spiel und Bewegung, Partizipation, soziales Klima bzw. Fachkräfte sowie Lernen und Hausaufgaben“ (ebd., S. 19), aber auch sich in ihrem Tun wirksam zu erleben, partizipativ an Ganztagsangeboten teilzuhaben und in ihren Bedürfnissen und Themen ernstgenommen zu werden (Pesch & Radisch, 2020; Seemann & Titel, 2023). Kinder im Grundschulalter können und sollten demgemäß als eigenständige Akteur*innen betrachtet werden, deren Entwicklungsbedürfnisse und Perspektiven berücksichtigt werden.

Mit der Inanspruchnahme eines ganztägigen Betreuungsangebotes zählen auch Eltern zu zentralen Akteur*innen des Ganztags. Der Ganztag soll die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützen (Seemann & Titel, 2023). Dabei soll dieser vor allem verlässlich sein und ein niedrigschwelliges Angebot mit guter Erreichbarkeit und passenden Öffnungszeiten bieten (ebd.). Die Erfüllung dieser Rahmenbedingungen kann für eine hohe Zufriedenheit bei den Erziehungsberechtigten sorgen (ebd.). Darüber hinaus haben jedoch Eltern – wie auch ihre Kinder – genaue Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche an das ganztägige Betreuungsangebot. Präferiert werden eine individuelle Förderung und passgenaue Angebote, die zur Entwicklung der Kinder beitragen und sie unterstützen. Die Erledigung der Hausaufgaben innerhalb des Ganztagsangebots wird von Eltern als große Entlastung wahrgenommen (Nordt, 2020, nach Seemann & Titel, 2023). Aufgrund der wachsenden Angebote und deren

[4] Doppelzählungen wurden nachträglich in den Zahlen bereinigt.

vermehrter Inanspruchnahme ist die Kooperation zwischen Familien und Bildungsinstitutionen von großer Bedeutung (Seemann & Titel, 2023).

Das Personal ganztägiger Angebote nimmt gleichfalls eine zentrale Rolle bei der Betreuung und Gestaltung von kindlichen Bildungsprozessen ein. Neben dem in Ganztagsschulen beschäftigten Lehrpersonal lässt sich jedoch kein einheitliches Bild der (pädagogischen) Fachkräfte gewinnen. Die im Ganztag tätigen Fachkräfte können pädagogische Qualifikationen aufweisen, z. B. Hochschul-, Fachhochschul- oder Berufsschulabschlüsse und sind somit beispielsweise Erzieher*innen, Kindheitspädagog*innen oder auch Schulsozialarbeiter*innen. Andere im pädagogischen Kontext Mitarbeitende besitzen keine pädagogischen Qualifikationen, wie z. B. Quereinsteiger*innen (Seemann & Titel, 2023). Somit erweisen sich Teams im Ganztag als multiprofessionell, wobei die Bereitschaft der Fachkräfte zur Entwicklung solch multiprofessioneller Kooperationen ein Faktor für das Gelingen dieser Kooperation darstellt (Kielblock, Arnoldt, Fischer, Gaiser & Holtappels, 2021).

2.4 Qualität im Ganztag

Verbunden mit dem Ausbau des Ganztagsangebots ist die Forderung, eine Verständigung über „pädagogische Qualitätskriterien“ (Steiner, 2019, S. 14). herbeizuführen. Dabei gibt es noch immer eher wenige Befunde insbesondere zu den Einschätzungen und Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf guten Ganztag (ebd., S. 18).

Qualität lässt sich im pädagogischen Kontext in vier Ebenen einteilen. *Orientierungsqualität* beinhaltet normative Orientierungen, Einstellungen und Haltungen, nach denen gehandelt wird. Dazu gehören beispielsweise die Auffassungen des pädagogischen Personals über die Entwicklung und Bildung von Kindern, über Erziehungsziele, Bildungsangebote oder auch die Aufgaben der Familie und der Einrichtungen. *Strukturqualität* umfasst die Organisation und Rahmenbedingungen, welche für die Praxis festgelegt wurden wie Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Beschäftigungsverhältnisse oder räumliche Gegebenheiten. *Prozessqualität* beinhaltet das pädagogische Handeln und die dabei stattfindenden Interaktionen mit dem Kind. Ebenso umfasst sie konzeptionelle Aspekte, Entwicklungs- und Bildungsvorhaben oder Interaktionen zwischen den Erwachsenen. Alles, was unter pädagogischen Prozessen verstanden werden kann, zum Beispiel wie der Ganztag gestaltet wird, fließt in die Prozessqualität mit ein. *Ergebnisqualität* beschreibt die Kompetenzen und Leistungen des jeweiligen Angebots, welche beispielsweise bildungspolitische Rahmensetzungen oder auch die Bezugnahme auf die verschiedenen Erwartungen, Erfahrungen und Möglichkeiten der Akteur*innen des Ganztags betrachten und miteinschließen (Seemann & Titel, 2023; Viernickel et al., 2016).

Der Frage, wie Qualität im Ganztag erarbeitet und gewährleistet werden kann, widmet sich seit 2018 eine Workshop-Reihe, die durch den Bundesverband Arbeiterwohlfahrt, die Stiftung Mercator, die Robert Bosch Stiftung und die Bertelsmann Stiftung initiiert wurde. Aufgrund der fehlenden empirischen Daten insbesondere zur Perspektive von Kindern auf Ganztag wurde zunächst eine Studie in Auftrag gegeben, mit deren Hilfe verschiedene Qualitätsdimensionen aus Kindersicht erarbeitet werden sollten. In insgesamt vier zentralen Bereichen konnten 14 Dimensionen von Qualität aus Kindersicht formuliert werden. „Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen, … Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur, …Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit, …Die Erweiterung des Bildungsraums Ganztag in die Natur und die Außenwelt“ bilden dabei die vier übergeordneten Qualitätsbereiche der Studie von Walther, Nentwig-Gesemann und Fried (2021). Dabei zeigten sich unter anderem zu wenig Möglichkeiten für Partizipation der Schüler*innen im Ganztag, außerdem wurde mehr Zeit für unbeobachtetes und freies Spiel gefordert (ebd.). Kinder benötigen nicht nur einen respektvollen, aufmerksamen und vertrauensvollen Umgang seitens der Fachkräfte, sondern auch die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und das Erhalten fairer Hilfestellungen in Konfliktsituationen. Dabei möchten sie auch eigenen Aktivitäten nachgehen können, Verbotenes tun, ihre eigenen

Grenzen austesten oder mit anderen Kindern wetteifern. Sie benötigen soziale Kontakte, wünschen sich Freundschaften und möchten sich in verschiedenen Rollen erleben und ausprobieren. Gleichzeitig sollen ihnen jedoch auch Möglichkeiten des Rückzugs gewährt werden. Für den Ganztag wünschen sich Kinder im Grundschulalter zudem, auf Ausflüge zu gehen oder die Umgebung zu erkunden (Seemann & Titel, 2023; Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021).

Neben der genannten Forschung ‚Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter' wurden weitere Qualitätsdimensionen im Rahmen der Kampagne „#guterGanztag" von der Arbeiterwohlfahrt identifiziert (Eckert, 2020). Für Grundschulkinder, die ein ganztägiges Angebot in Anspruch nehmen und somit viele Stunden in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen verbringen, übernimmt die jeweilige Institution für deren Förderung und Entwicklung eine besonders große Verantwortung. Dementsprechend wurden sechs Dimensionen herausgearbeitet, die eine gute Entwicklung der Kinder und die Förderung ihrer Persönlichkeit gewährleisten (ebd.). Diese sechs Qualitätsdimensionen umfassen das Wohlbefinden der Kinder, die aktive Beteiligung von Eltern, qualifiziertes und gut ausgebildetes Personal, qualitativ hochwertige Angebote, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams sowie ansprechend gestaltete Räumlichkeiten (ebd.).

Die Sichtweisen weiterer Akteur*innen im Ganztag wurden in verschiedenen Studien untersucht, wie beispielsweise in einer gemeinsamen Studie von Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung (Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator & Vodafone Stiftung Deutschland, 2017), in der Ganztag aus Sicht von Schulen erfasst und hinsichtlich fünf Handlungsfeldern strukturiert wurde (Ganztagszeiten und -strukturen, Ganztagselemente und -verbindungen, Steuerung des Ganztags, Professionen und Kooperation im Ganztag sowie räumliche Gestaltung des Ganztags, ebd.). Die Perspektive auf multiprofessionelle Kooperation im Ganztag zeigt zum Beispiel ein systematisches Review auf, das Sichtweisen von Schulleitungen, Lehrkräften und sonstigem pädagogischem Personal auswertete (Hochfeld & Rothland, 2022). Die Sicht von Eltern auf den Ganztag erhob eine Studie der Bertelmann Stiftung in einer repräsentativen Umfrage unter Eltern (Bertelsmann Stiftung, 2016), in der Eltern sich grundsätzlich zufrieden über den Ganztag äußerten, jedoch bessere individuelle Förderung, Personalausstattung und eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern forderten (ebd.).

3. Fragestellung

Zunächst wurden verschiedene Bereiche identifiziert, die im Zusammenhang mit dem Projektthema standen und basierend auf bisherigen Forschungsergebnissen von Interesse waren. Auch der ab 2026 kommende Rechtsanspruch sollte hinsichtlich Qualität und deren Erhaltung Betrachtung finden. Da die oben genannten Studien weitgehend nur jeweils eine Perspektive (z. B. die Kinderperspektive oder die Elternperspektive) berücksichtigten, nicht jedoch die Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven relevanter Akteur*innen, sollte in der vorliegenden Studie eine Zusammenschau der verschiedenen Perspektiven erlangt werden. So konkretisierten sich nach einer systematischen Literaturrecherche und intensivem Austausch der Forschenden die folgenden Forschungsfragen heraus:

*(1) Was bedeutet gute Qualität im Ganztag aus den subjektiven Sichtweisen verschiedener Akteur*innen?*

Daraus abgeleitet ergaben sich folgende (Unter-)Frage:

(2) Welche Bedarfe, Bedürfnisse, Wünsche, Gelingensfaktoren und Herausforderungen benennen die verschiedenen Akteur innen?*

Dazu wurden die Perspektiven der beteiligten Eltern, Fachkräfte und Kinder unabhängig voneinander erfragt und anschließend parallel in der Zusammenschau betrachtet.

4. Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde angesichts des Interesses an der jeweils subjektiven Perspektive der Akteur*innen eine qualitative Erhebung gewählt: Auf Basis einer gemeinsamen systematischen Literaturrecherche wurden Interviewleitfäden für die Befragungen erstellt und am aktuellen Forschungsstand orientiert. Darauf folgte die qualitative Befragung verschiedener beteiligter Gruppen. Hierbei wurden in dialoggestützten Interviews mit den drei Gruppen (Kinder, Fachkräfte, Eltern) deren subjektive Sichtweisen erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet.

4.1 Erhebungsmethode

Für das Forschungsprojekt „*Gute Qualität im Ganztag*“ wurde ein Methoden-Mix aus qualitativen Erhebungsmethoden gewählt: Es wurden leitfadengestützte Interviews auf den drei Befragungsebenen Kinder, Fachkräfte und Eltern geführt. Die Kinderinterviews wurden dabei als dialoggestützte Kinderinterviews (Weltzien, 2012) geführt, um das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern so weit als möglich zu minimieren. Um mit allen drei befragten Personengruppen eine vergleichbare Interviewsituation zu schaffen, wurden nicht nur die Kinderinterviews, sondern auch die Fachkraft- und Elterninterviews in dialoggestützter Form geführt, indem jeweils eine Forscherin zwei Personen zugleich befragte (ein Kinderpaar, ein Elternpaar, ein Fachkraftpaar). Alle Interviews wurden anhand der Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert.

Leitfadengestützte Interviews

Als qualitative Erhebungsmethode zur Befragung kamen leitfadengestützte und damit teilstandardisierte Interviews zum Einsatz. Diese werden definiert als „Interviews, die mit einem Leitfaden den Interviewablauf gestalten“ (Helfferich, 2014, S. 559ff). In der Interviewführung/-gestaltung wird auf einen Leitfaden zurückgegriffen. Nach dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (ebd., S. 560) soll der Leitfaden als Stütze, nicht als Verpflichtung betrachtet werden. Es gilt, das Forschungsinstrument flexibel an den Gesprächsverlauf anzupassen (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010) und sich im Vorfeld schon bei der Erstellung des Leitfadens an den Begrifflichkeiten der Befragten zu orientieren. Im hiesigen Forschungsprojekt wurde darauf geachtet, aus dem großen Pool an möglichen Begrifflichkeiten zum Ganztag, teilweise begründet auf den verschiedenen Formen dessen, den Befragten bekannte Begriffe zu nutzen. Dieses vorausgesetzte Theorievorwissen (vgl. ebd.) wurde durch die Vorarbeit der systematischen Literaturrecherche ermöglicht.

Zur Leitfadenerstellung wurde die SPSS-Methode nach Helfferich (2014) angewandt (sammeln, prüfen, sortieren, subsummieren). Dies ermöglicht eine erste Relevanzsetzung und Standardisierung zur besseren Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews und ermöglicht gleichzeitig flexibel zu reagieren (vgl. Helfferich, 2014).

So wurden entsprechend den Akteur*innengruppen Kinder, Eltern und Fachkräfte drei Leitfäden erstellt. Diese Zusammenstellung basierte auf der theoretischen Herleitung, daraus ergaben sich vier thematische Cluster, durch welche die Aussagen und Ergebnisse der Akteur*innen-Ebenen verglichen werden konnten.

Dialoggestützte (Kinder-)Interviews

Für die zu befragenden Kinder wurde eine spezielle Form der Interviews gewählt, wobei diese Methode auf die Fachkräfte und Eltern erweitert wurde, um mit allen befragten Beteiligten ein vergleichbares Setting zu schaffen: Dialoggestützte Kinderinterviews (Weltzien, 2012) ermöglichen einen fokussierten Umgang mit subjektiven Perspektiven, Orientierungen und Wissen der befragten Kinder und reduzieren zugleich die vorherrschende Machtasymmetrie der befragenden Erwachsenen und der befragten Kinder (ebd.). Um Machtasymmetrien zwischen Forschenden und befragten Erwachsenen zu reduzieren, wurde die Vorgehensweise auf alle Interviews übertragen Das in einer Interviewsituation entstehende asymmetrische Rollenverhältnis mit künstlichem Charakter (vgl. Helfferich, 2014) gestaltet sich in Kinderinterviews als noch prekärer, wobei die Möglichkeit der dialoggestützten Kinderinterviews die Chance bietet, diesem entgegenzuwirken. Dabei werden zwei einander bekannte oder befreundete Kinder gemeinsam befragt, indem auf den thematischen Stimulus ein „durch den dialogischen Prozess der Kinder weitgehend selbstläufig[er]“ (Weltzien, 2012, S. 143) Gesprächsverlauf entsteht. Dadurch werden Kinder und deren Perspektiven als ko-konstruierende, aktive Akteur*innen respektiert und ernst genommen (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2020). Dafür wurde sowohl im Verlauf der Befragung der Kinder als auch im Vorfeld und bei der abschließenden Auswertung die Beziehung zu, aber auch unter den Kindern kritisch und systematisch reflektiert und die Ergebnisse kontextgebunden betrachtet.

Des Weiteren gilt es, sich auf Kinderbefragungen auch im Hinblick auf die Unterschiede zu Erwachsenenbefragungen vorzubereiten. Dazu zählen die Anpassung an die Aufmerksamkeitsspanne, aber auch der abwechslungsreiche Einsatz verschiedener, altersangemessener Instrumente und Informationsgewinnungsmethoden. In den entsprechenden Kinderinterviews wurden zur Sicherstellung der Altersangemessenheit nicht nur verbale Antworten und Aussagen erhoben, sondern auch grafisch-kreative Methoden und Impulse genutzt wie eine selbst entwickelte Zufriedenheitsskala mit Sticker-Selbsteinordnung, die Erstellung des eigenen Stundenplans im Ganztagesangebot oder auch eine ‚3-Wünsche-Frage‘. Diese Methoden fanden zu Beginn der Interviewsituation statt und sollten dadurch einen besseren Intervieweinstieg ermöglichen.

4.2 Wahl und Beschreibung des Samples

Bei der Wahl der Stichprobe lag der Fokus aus forschungsökonomischen Gründen auf dem regionalen Umfeld um die jeweiligen Wohnorte der Forschenden. Im Vorfeld wurde sich darauf geeinigt, möglichst wenige Vorgaben für das Sample vorzugeben, um eine möglichst große Bandbreite an Befragten zu ermöglichen. Dies war insbesondere im Hinblick auf die verschiedenen Formen des Ganztages sinnvoll. So wurden auf jeder der drei Befragungsebenen (Fachkräfte, Eltern, Kinder) insgesamt drei Interviews mit je zwei Befragten angestrebt, was insgesamt 9 Interviews ergeben sollte. Es wurden verschiedene Schulen in erreichbarem Umkreis mit dem Ziel angefragt, letztendlich je Studierende eine Schule akquirieren zu können, wobei an jeder Schule auf allen drei Akteur*innenebenen Befragungen hätten stattfinden sollen. Dabei handelte es sich um eine offene Akquise auf gezielten Wegen, die im Spätsommer 2022 begann. Aus Mangel an zeitlichen Ressourcen und positiven Zusagen, vermehrten Absagen und Krankheitswellen in der Post-Covid-19-Zeit kam letztendlich nur je ein Interview auf jeder Befragungsebene (innerhalb nur einer Einrichtung) zustande, wodurch sich eine Stichprobengröße von n = 6 (insgesamt drei Interviews) an nur einer Schule ergab. Die daraus sich notwendig ergebende Limitierung wird im Diskussionsteil aufgegriffen.

Die Stichprobe bestand aus einem Kinderduo (9,8 und 8,8 Jahre) aus der dritten und vierten Klasse, jeweils seit der ersten Klasse am Ganztag teilnehmend. Sie besuchten beide das Hortangebot ihrer Schule und kannten sich daher flüchtig. Das Elternduo bestand aus je

einem Elternteil von jedem der befragten Kinder. Alle vier Elternteile der Kinder sind berufstätig, sowohl im Homeoffice als auch außer Haus. Die befragten Fachkräfte arbeiten im zugehörigen Hort, eine Person ist gelernte Erzieherin, die andere Diplom-Sozialarbeiterin, letztere erfüllt die Position der stellvertretenden Leitung.

4.3 Auswertungsmethode und theoretischer Hintergrund

Die Auswertung des erhobenen Interviewmaterials erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA), nach Mayring (2015) und Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022). Im vorliegenden Projekt fanden das inhaltsanalytische Ablaufmodell Mayrings und bezüglich Kategorienbildung die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz Anwendung.

Für die Theoriegeleitetheit wurde zunächst der aktuelle Forschungsstand betrachtet. Dieser bildete auch die Grundlage für einen Teil des Kategoriensystems, indem sich die deduktiven Kategorien auf theoretische Überlegungen, Voruntersuchungen und den bisherigen Stand der Forschung stützten; die deduktiven Kategorien wurden auf Grundlage dieser Theorie gebildet (Mayring, 2015) und waren zunächst unabhängig vom erhobenen Datenmaterial (Kuckartz & Rädiker, 2022). Diese A-priori-Kategorienbildung findet sich auch in den Vorüberlegungen sowie im Leitfaden wieder (ebd.). Die induktiven Kategorien ergaben sich aus dem Material, im vorliegenden Fall aus den transkribierten Aussagen der geführten Interviews. Kuckartz und Rädiker bezeichnen dies als „Kategorienbildung am Material“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 71ff).

Letztendlich ergab sich ein Kategoriensystem aus zunächst deduktiven Kategorien, das um induktive Kategorien erweitert wurde und schließlich auch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglichte (Mayring, 2015). Kuckartz und Rädiker betonen dabei mehrfach die Richtung von deduktiv zu induktiv, „weshalb auch von deduktiv-induktiver Kategorienbildung gesprochen werden kann“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102). Mayring dagegen verweist auf die Wichtigkeit des induktiven Vorgehens, um Verzerrungen durch Vorannahmen der Forschenden entgegenzuwirken (Mayring, 2015). Um mit dem gebildeten Kategoriensystem und seinen Kategorien die Forschungsfrage adäquat zu beantworten, sind trennscharfe, teilweise sogar disjunkte Kategorien vorteilhaft (Kuckartz & Rädiker, 2022). Denn anhand solcher Kategorien und Subkategorien wird das Interviewmaterial, unter Berücksichtigung verschiedener Regeln wie beispielsweise Konstruktions- und Zuordnungsregeln, sequenziell durchgearbeitet und zur Ergebnisdarstellung in den Hauptkategorien ausgearbeitet, ausgewertet und zur Beantwortung der Forschungsfrage interpretiert (Mayring, 2015).

4.4 Reflexion der Gütekriterien

Das oben beschriebene Lehrforschungsprojekt wird nachfolgend anhand der Gütekriterien für qualitative Forschung nach Steinke (2001) reflektiert.

Aufgrund der begrenzten Replizierbarkeit ist bei qualitativem Vorgehen die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* von besonderer Relevanz: es wurden in den Erhebungen und Auswertungen leitfadengestützte Interviews genutzt, ebenso wie Audioaufnahme, Postskriptreflexion und regelgeleitete Transkription. Deduktive Kategorien fanden ihre Basis in der Literaturrecherche, die induktiven Erweiterungen ermöglichten eine möglichst gegenstandsnahe Materialdarstellung (Mayring, 2015). Insgesamt folgte der Prozess dem protokollierenden, regelgeleiteten, systematischen Vorgehen der QIA, um dadurch „sozialwissenschaftlichen Methodenstandards (intersubjektive Nachvollziehbarkeit) [zu] genügen“ (ebd. S. 13) und durch das gesamte Kategoriensystem „das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens“ (ebd. S. 51) und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse“ zu ermöglichen.

Die Frage nach subjektiven Sichtweisen begründet das qualitative Vorgehen und bedient damit die *Indikation des Forschungsprozesses*: Trotz höheren Aufwands wurde die mündliche (im Vergleich zur schriftlichen) qualitative Befragung gewählt, um besonders in den dialoggestützten Kinderinterviews eine niedrige Hemmschwelle zu erreichen. Erweitert wurden diese zur Attraktivitäts-, Motivationssteigerung und Altersangemessenheit um kreative, grafische Einschätzungsskalen und tabellarische Darstellungen. Auch die dialoggestützten Befragungen der Eltern (ohne Familien- oder Paarzugehörigkeit) unterstrich dieses Bestreben. Lediglich die Zugehörigkeit aller Befragten zu einer Einrichtung wurde zur besseren Vergleichbarkeit vorgegeben. Teilstrukturierte Befragungen ermöglichen dabei sowohl auf Vorwissen basierende und geplante, als auch offene und spontane Fragen und Interviewverläufe. Die QIA eignet sich aufgrund der Inhaltsfokussierung sowie dem Kategoriensystem aus literaturbasierten deduktiven und materialorientierten induktiven Aspekten zur Auswertung und Forschungsfragenbeantwortung.

Das Sample wurde gezielt und nach minimalen Kriterien gewählt, einzige Festlegungen betrafen das Grundschulalter, eine Ganztageseinrichtung, erreichbare Nähe und die Befragungsbereitschaft auf allen zu betrachtenden Ebenen. Diese Punkte erscheinen aufgrund begrenzter forschungsökonomischer Ressourcen sinnvoll und in Kombination mit ausreichender Reflexion angemessen. Durchführungsort waren die Räumlichkeiten des Horts selbst: Für die Kinder innerhalb der Betreuungszeiten, für Fachkräfte und Eltern nach deren Arbeitszeiten. Dies hatte jeweils eine niederschwellige Teilnahme, Aufwandsreduzierung der Befragten sowie Attraktivitätssteigerung der Teilnahme zum Ziel. Speziell für die Kinderbefragungen ermöglicht ein vertrautes Setting eine Hemmnisreduzierung, dem gegenüber müssen jedoch Loyalitäts- und Hierarchiekonflikte durch den Befragungsort Schule bzw. Hort reflektiert werden.

Empirische Verankerung kann durch die deduktiven Kategorien, welche am Datenmaterial verifiziert wurden (s. u.) erreicht werden. Von kommunikativer Validierung wurde aus Mangel an zeitlichen Ressourcen Abstand genommen. Doch ein ausführlicher Austausch im Forschungsteam und mit digital geteiltem Rechercheboard fand regelmäßig statt.
Zur *Limitation* muss klar festgehalten werden, dass das Lehrforschungsprojekt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder Verallgemeinerbarkeit erhebt: aufgrund der äußerst geringen Stichprobe, zeitlicher Ressourcen und forschungsökonomischen Gründen konnte nicht die notwendige Fallkontrastierung oder geplante Anzahl an Befragungen erreicht werden. Stattdessen möchte dieses Projekt eine Möglichkeit für eine breitere Untersuchung des Ganztages im Sinne paralleler Betrachtung verschiedener Perspektiven auf unterschiedlichen Akteur*innenebenen erproben und vorstellen.

Die *Relevanz* ergab sich aus dem kommenden Rechtsanspruch 2026 mit dem schon vorherrschenden Fachkräftemangel und der damit einhergehenden Herausforderung bzgl. Platzausbau, Kapazitätsmangel, Qualitätserhaltung und Deprofessionalisierung. Die vorliegende Forschungsarbeit kann und will dabei nicht zur Lösung des anstehenden Problems, sondern zu seiner Verdeutlichung beitragen, bestehende Forschung ergänzen und insbesondere den womöglich nicht ausreichend in der gleichzeitigen Betrachtung gehörten Stimmen von Fachkräften, Eltern und Kindern Raum geben. Dazu wurde die aktuelle Qualität im Ganztag aus subjektiver Sicht der Beteiligten erhoben und analysiert.
Mithilfe von Reflexionsprotokollen nach den Befragungen wurden mögliche Einflussnahmen reflektiert und die Beziehung zwischen Forschenden und Befragten auf den zweckgebundenen Nutzen der Datenerhebung beschränkt, um der *reflektierten Subjektivität* Rechnung zu tragen. Die Transkripte wurden innerhalb der gesamten Forschungsgruppe bearbeitet, es fand eine stetige Begleitung und Unterstützung durch die Projektverantwortliche statt. Die Regeln der angewandten Methoden wurden nach bestem Wissen und Gewissen befolgt, um keine ‚unangenehmen Wahrheiten' zu übergehen. Der ständige Austausch im Team kann als beständiges ‚8-Augen und -Ohren-Prinzip' verstanden werden.

5. Darstellung der Ergebnisse

Nach Durchführung und Transkription der drei dialoggestützten Interviews (Weltzien, 2012) wurden die Inhalte der Daten mithilfe des Kategoriensystems sowie einem Reduktionsprozess zur Kürzung und Subtraktion auf die wesentlichen Inhalte zum Zwecke einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse komprimiert. Das Ergebnis ist ein System an Haupt- und Subkategorien zu dem zu erforschenden Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen, welche im Folgenden dargestellt werden[5].

Ausgewertet wurden insgesamt vier Hauptkategorien mit den jeweiligen Subkategorien. Die Hauptkategorien wurden deduktiv anhand der Leitfäden ‚Fachkräfte‘, ‚Eltern‘ und ‚Kinder‘ gebildet, die Subkategorien direkt aus dem transkribierten Material.

Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich zusammenfassend auf die drei durchgeführten Tandem-Interviews auf den drei Ebenen Fachkräfte, Eltern und Kinder, die alle im Hort einer Einrichtung durchgeführt wurden.

5.1 Kategorie 1: Angebote im Ganztag

Rahmen des Ganztags

Diese Subkategorie zählt zur Strukturqualität (s. Kap. 2.5) und wurde in den Interviews abgefragt, hätte jedoch auch durch eine Dokumentenanalyse erfasst werden können. Um den aktuellen Stand bezüglich des Rahmens zu erfahren, fiel die Entscheidung, dies innerhalb der Interviews abzufragen, wenngleich hier insbesondere rein deskriptive Informationen gewonnen wurden. Der Hort unterliegt einem eigenen Träger und verteilt sich bezüglich der Standorte des Trägers auf zwei Grundschulen innerhalb einer kleineren Großstadt. Er beginnt ab Unterrichtsende der Grundschule um 12:10 Uhr und endet um 17 Uhr (IF, Abs. 14, 23; IE, Abs. 85; IK Abs. 8, 19). Der Ablauf eines Horttages gestaltet sich durch Ankommen und Freispiel, Mittagessen, Freispiel, Hausaufgaben, Freispiel und Angebote, kleines Vesper, Freispiel und Angebote (IK, Abs. 47, 53, 60, 62, 68, 79; IF, Abs. 14).

Der Hort ist auf zwei Gruppen aufgeteilt, in welchen Angebote, Hausaufgaben und Mittagessen stattfinden. Der Schulhof kann als Außengelände des Horts mitgenutzt werden.

Jede Hortgruppe ist durch zwei pädagogische Fachkräfte und eine*n Praktikant*in des ‚Freiwilligen Sozialen Jahrs‘ (FSJ) besetzt, was nach Angaben von IF, B2 über dem Personalschlüssel liegt (IF, Abs. 49). Außer IF, B1, welche Sozialpädagogin ist, sind alle weiteren pädagogischen Fachkräfte Erzieher*innen (IF, Abs. 53). Laut IF, B1, welche als stellvertretende Leitung des Haupt- und Nebenhauses mit 100% angestellt ist, liegen die Stellenprozente aller weiteren angestellten pädagogischen Fachkräfte bei 65 % (IF, Abs. 55). Trotz unterschiedlicher Qualifikationen werden alle mit einem Erzieher*innen-Gehalt bezahlt (IF, Abs. 55).

Die Kosten für den Platz des Ganztags liegen bei ca. 180€ pro Kind im Monat für 5 Tage in der Woche, worin Mittagessen und Materialbeitrag inbegriffen sind (IE, Abs. 83-91).

Angebote im Ganztag

Mit Bezug auf Angebote im Ganztag werden von den Interviewpartner*innen drei zentrale Zeitzonen benannt, die einerseits die Struktur, andererseits Handlungsmöglichkeiten oder

[5] Den Interviews sowie Befragungspersonen wurden Abkürzungen zugeordnet. Diese lauten:
IF = Interview Fachkräfte; IE = Interview Eltern; IK = Interview Kinder;
Abs. x = Fundort der Textstelle, angegeben in ‚Absatz‘

Handlungsaufforderungen betreffen. Dabei werden die Mittagessenszeit, die Hausaufgabenzeit und die Freispielzeit von allen Akteur*innengruppen genannt. Die vorgegebenen strukturellen Abläufe der Mittagessens- und Hausaufgabenzeit sind fest verankert und verlaufen routiniert, die Freispielzeit gestaltet sich demgegenüber sehr variabel. Geprägt wird die Freispielzeit von Freiwilligkeit, die durch alle Befragten angegeben werden (IE, Abs. 55-58; IF, Abs. 36; IK, Abs. 122). Dabei beinhaltet das Freispiel einerseits die Möglichkeit, dass sich die Kinder frei in den Räumlichkeiten bewegen und ihre Beschäftigung selbstständig aussuchen, andererseits auch geplante Angebote, die durch die Fachkräfte vorbereitet, durchgeführt und begleitet werden (IF, Abs. 39; IE, Abs. 55-58): *„Zum Ablauf nochmal, weil Sie ja Freispiel gesagt hatte, das nimmt hier schon recht viel ein und dazu bieten wir aber natürlich auch immer Sachen an. Also wir planen montags immer ein bisschen die Woche und haben dann auf Tafeln in den Zimmern, wo wir dann den Kindern hinschreiben, was noch angeboten wird. Das ist aber freiwillig dann“* (IF, Abs. 36). Der grundsätzliche Planungsrahmen wird jeweils von den Fachkräften vorgegeben, die Kinder haben in diesem vorgegebenen Rahmen Mitbestimmungsrechte.

Aus den Beschreibungen gehen des Weiteren Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Freispielzeit und den Angeboten hervor, beispielsweise backen, kochen, basteln, klettern und Skateboard fahren, Wikingerschach spielen, jahreszeitlich oder thematisch angepasste Aktionen zum Umweltschutz oder Kerzentropfen zu Weihnachten (IE, Abs. 37, 40, 48). Gruppenübergreifende Großprojekte werden nicht angeboten, lassen sich jedoch aus den Äußerungen schließen: *„Also es gibt halt (…) diese Vorlesewoche, da ist dann so eine bundesweite Vorlesewoche eben*“ (IE, Abs. 54) oder *„(…) Umweltschutz ist jetzt auch ein großes Thema, wo sie dann immer vielfältig, irgendwie draußen unterwegs sind (…)“* (IE, Abs. 40).

Partizipative Mitgestaltung

Die Haltung der Fachkräfte, die Kinder partizipativ in die Gestaltung der Angebote miteinzubinden, zeigt sich in Äußerungen der Fachkräfte (IF, Abs. 123, 133 und 39), wenn sie sagen, dass die Kinder ihre Wünsche an die Tafel schreiben können und diese bei der Angebotsplanung berücksichtigt werden, falls es möglich sei. Sollten die Wünsche nicht umsetzbar sein, werden die Kinder mit einbezogen und ihre Interessen ernst genommen und ihre Themen auf andere Art und Weise behandelt, beispielsweise in Diskussionsrunden. Dabei nennen die Fachkräfte als Beispiele: „*Die [Viertklässler] haben immer viele Themen, Umweltthemen und was man hier alles machen könnte, man könnte zum Beispiel die Decke bepflanzen (…) und irgendwie ist denen schon klar, dass wir hier jetzt kein Hochbeet bauen. Aber man kann sich ja darüber unterhalten und austauschen und pro und contra und das ja mal googeln etc.“* (IF, Abs. 133). Dabei wird die Sicht der Kinder reflektiert, indem betont wird, dass diese sich mehr Mitbestimmung wünschen und sie als Fachkräfte manchmal als ‚Spaßbremsen‘ betitelt würden (IF, Abs. 123). Die befragten Eltern erleben sich ebenfalls als berechtigt, das Angebot mitgestalten zu können: „*wenn wir jetzt den Eindruck hätten, uns, oder wenn es etwas gibt, was uns wichtig wäre, oder wenn wir das Gefühl hätten, dass die Kinder so nicht zufrieden sind, da ist das Team echt sehr offen und aufgeschlossen (…) dass ich jetzt nicht den Eindruck habe, dass irgendwelche Bedürfnisse nicht befriedigt werden und das gut so ist, hat es bislang keine Rolle gespielt“* (IE, Abs. 66). Die Kinder berichten, dass sie sich durch die Alltagsstrukturen hinweg mehr oder weniger partizipativ miteingeschlossen fühlen und stellen dies in Abhängigkeit zu einzelnen Faktoren dar, beispielsweise: „*Wenn das Wetter gut ist, müssen wir immer raus*“ (IK, Abs. 13) oder dem Krankheitsausfall einer pädagogischen Fachkraft: „(…) *kann man frei spielen, meistens soll manchmal sollte man drinnen spielen weil keine Ahnung vielleicht ein Erzieher krank ist und die müssen drinnen Aufsicht haben in zwei Räumen und wenn man raus will muss halt draußen noch eine Aufsicht sein, das geht manchmal nicht. Wenn das nicht so ist, kann man sich entscheiden, wo man spielt, und das finde ich gut“* (IK, Abs. 47) oder „*nach dem Mittagessen, da muss man dann ja draußen spielen*“ (IK, Abs. 100). Die Frage,

ob sie mitbestimmen können, was sie machen wollen, beantwortet eines der Kinder mit Nein, das andere sagt: *„doch, ja, was wir wann spielen dürfen wir bestimmen*“ (IK, Abs. 104), was sich jedoch nicht auf die Angebote, sondern auf das Freispiel bezieht. Weiter berichten sie: *„manchmal dürfen wir auch mitentscheiden was wir machen, gestern zum Beispiel durften wir auf dem Tablet was gucken (…) das war jetzt mal eine Ausnahme, manchmal dürfen wir auch was hören auf Spotify, aber wir dürfen nicht mitbestimmen, was wir essen (IK1). (…) hä wir dürfen auch nicht frei abräumen! Außerdem ihr habt noch Kärtchen wir nicht! Es gab so Kärtchen mit den Namen drauf und dann durften die Erwachsenen bestimmen wo man sitzt, bäh super langweilig*!“ (IK2, Abs. 109-114, 296). Diese Aussage wird ergänzt durch das andere Kind: *„aber ich und ein paar andere haben die Kärtchen zerrissen, weil wir hatten kein Bock mehr auf die Kärtchen und dann hat (Name der Betreuerin) gesagt, dass wir‘s auch ohne Kärtchen mal versuchen können, und das hat dann auch geklappt!“* (IK1, Abs. 299).

5.2 Kategorie 2: Zufriedenheit mit dem Ganztag / Persönliche Bedeutung

Aktivitäten Zuhause

Die Eltern finden die Betreuung durch den Hort sinnstiftend und notwendig, um arbeiten gehen zu können (IE, Abs. 96). Sie berichten außerdem von geplanten Nachmittagsaktivitäten außerhalb des Horts wie Cello-Unterricht, Pfadfinderverein oder Handball, wo sie ihr Kind gezielt vor dem Ende des Horts abholen. Aktivitäten zu Hause sind für sie ruhige Aktivitäten wie lesen oder malen, Fernsehen schauen oder am Tablet etwas spielen. Die Kinder beschreiben Aktivitäten am Nachmittag zu Hause als langweilig: *„zu Hause ist mir langweilig (…) also hier [im Hort] ist es viel spannender*“ (IK, Abs. 195). Dabei erzählen sie, dass sie zu Hause lesen und malen und lieber im Hort seien. Die Wochenenden und Abende zu Hause seien für sie schöne Zeiten, *„also wenn die Familie da ist, dann ist es eigentlich ganz schön und einfach mal zusammen sein (…) und das ist eigentlich ganz angenehm“* (IK, Abs. 196-198). Auf die Frage, was zu Hause möglich ist, was es im Hort nicht gibt, antworten sie, dass es schwierig sei, im Hort in Ruhe etwas zu machen wie zum Beispiel malen oder lesen (IK, Abs. 218f).

Vorteile des Ganztags (persönlich)

Aus den Daten des Kinderinterviews lassen sich bezüglich erlebter Vorteile des Horts vor allem der soziale Aspekt und das Nachgehen eigener Interessen und Bedürfnisse herausziehen – den Kontakt zu Gleichaltrigen und die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten innerhalb des Horts betrachten die Kinder als Vorteil gegenüber den Aktivitäten zu Hause. Ebenfalls erwähnen sie, dass Kinder, die nicht in den Hort gehen, teilweise ihre Hausaufgaben vergessen würden (IK, Abs. 51, 64, 195-197, 318).

Für die Eltern steht die Möglichkeit, in der Betreuungszeit des Horts arbeiten gehen zu können, im Vordergrund. Der persönliche Vorteil liegt aber auch darin, zwischen Arbeit und der Kinderabholung im Hort Zeit für sich und alltägliche Erledigungen zu haben: *„ja, fußt das ganze Modell eigentlich drauf, dass wir so arbeiten können, wie wir es dann auch machen (…) was ich eingangs gesagt hab, als wir eben keinen Hortplatz hatten, das war dann halt eben total pushi das ehm, also so haben wir halt auch ein gewisses so eine zeitliche Flexibilität*“ (IE, Abs. 97), „(…) *jetzt momentan den Puffer, den ich zeitlich habe, der läuft jetzt grade bei mir angespannte Situation habe eher im Job, aber ansonsten wär dann auch noch ein bisschen ein Gap drin, dass man eine Runde joggen gehen kann und so seine eigene Work-Life-Balance dann“* (IE, Abs. 112).

Als persönlichen Vorteil betrachten die pädagogischen Fachkräfte die geringe Größe des Horts und dass sie losgelöst vom Schulsystem ihr eigenes Konzept gestalten und umsetzen

können, wenn auch der Hort mit der Grundschule kooperiert: „*unser eigenes klingt jetzt ein bisschen blöd, (…) aber ich möchte kein „Helferchen“ sein*“ (IF, Abs. 106). Durch die geringfügige Beschäftigung von 65 % besteht der weitere Vorteil, während der Schulferien im Hort anderweitig arbeiten und somit ein wenig dazuverdienen zu können (IF, Abs. 57). Des Weiteren schätzen sie die Arbeitsbedingungen, da sie das Team und die Kinder mögen und die Arbeit gerne ausführen und, im Falle der Leitungskraft, die Verantwortung der Leitungsstelle als persönliche Bereicherung empfinden (Abs. 91, 93).

Entscheidungsfaktoren pro Ganztag

Die Entscheidung, im Ganztag zu arbeiten, begründen die Fachkräfte vorwiegend mit dem Altersbereich der Kinder, die in die Grundschule gehen, der Arbeit am Mittag, den Konzept- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie „*andere Zielsetzungen, die man mit dem Kind hat und ein anderes Arbeiten im Ganztag*“ (IF, Abs. 103, 104). Sie sagen, dass die Arbeit mit der Gesamtgruppe mehr in den persönlichen Interessensbereich fallen würde als die Arbeit am einzelnen Kind. Einig sind sie sich darin, dass das Arbeiten in einer Kita auf keinen Fall in Erwägung gezogen würde (IF, Abs. 103) und im Fall der Leitung die geteilte Arbeitszeit mit den Kindern und im Büro besonders reizvoll sei (IF, Abs. 93).

Für die Eltern steht bedingungslos die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund. Sie berichten, dass sie gerne arbeiten gehen, dies ohne Hort-Betreuung nicht möglich sei und die Entscheidung für den Ganztag mit dem Wunsch nach eigener beruflicher Tätigkeit einherging (IE, Abs. 96, 109, 110).

Für die Kinder wurde die Entscheidung, den Hort zu besuchen, über ihren Willen hinweg getroffen, dennoch berichten sie beide, dass sie im Nachhinein glücklich über die Entscheidung seien: „*ich hatte als erstes Angst vor dem Hort, als ich das erste Mal hier war als ich den hier mal besucht habe (…) aber meine Eltern haben entschieden, dass ich in den Hort geh und jetzt finde ich das eigentlich ganz gut dass sie das für mich entschieden haben sonst würd ich mich nämlich immer zuhause langweilen und hätte meine Freundin hier nicht kennengelernt*“ (IK, Abs. 256).

Gefallen am Ganztag

Die Kinder beschreiben, dass sie den Ganztag insgesamt gut bis sehr gut fänden (IK, Abs. 159-163) und auch, dass sie das Angebot des warmen Mittagessens schätzten. Das Essen schmecke in der Regel auch gut (IK, Abs. 56, 64, 83-86). Ein besonderer Aspekt spiegelt sich im Kontakt mit Gleichaltrigen und der Zeit mit Freund*innen wider. Die Kinder erzählen, dass sie es einerseits gut finden, bis zum Schluss im Hort zu sein, da sie dann in Ruhe spielen oder etwas bauen können, andererseits nicht mehr so viele Kinder da seien, mit denen sie spielen können oder das Spiel abgebrochen werden muss (IK, Abs. 24-30, 159, 318f.).

Die Eltern berichten, sie seien im Gesamten „sehr zufrieden, also ich wüsste wenig / also mir fällt spontan nichts ein, was man besser machen könnte“ (IE, Abs. 118). „Ich mag das Verhältnis, das die Erzieherinnen zu den Kindern haben, wie du gesagt hast, es ist mehr auf Augenhöhe als so dieses Erzieherische, also die erziehen auch, ja, aber auf eine unaufgeregte Art und Weise“ (IE, Abs. 118). „Ich mag auch das Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Eltern (…) was sehr offen ist und auch eben, wenn es sobald es Probleme gibt, wird man angerufen, genauso umgekehrt. Ich finde, sie machen haben tolle Angebote, egal ob es um basteln oder eben lesen oder Stockbrot oder was weiß ich was geht“ (IE, Abs. 119). Positiv wird auch über die kleine Hortgröße gesprochen, welche als überschaubar und nicht so umtriebig erlebt wird (IE, Abs. 176-178).

Die pädagogischen Fachkräfte erzählen, dass sie zufrieden mit ihrer Arbeit seien und sie ansonsten nicht hier arbeiten würden. Sie begründen dies mit einer guten Teamkultur und

einem positiven Verhältnis zu den Kindern, sowie einer kooperativen Zusammenarbeit, Unterstützung und Vernetzung mit der Grundschule (IF, Abs. 90f., 95). Auch sie bevorzugen die geringe Gruppengröße des Horts und die Leitung die daraus resultierende Möglichkeit, Zeit für die Arbeit am Kind, aber auch für „*übergeordnete Dinge*“ wie Konzeptionsentwicklung zu haben (IF, Abs. 93f). Zentral beschreiben sie übereinstimmend das Gefühl, gemeinsam mit den Kindern wirken zu können: „*Wobei, wenn ich jetzt nochmal darüber nachdenke, würde ich sagen, dass es mich trotz allem noch am zufriedensten macht, wenn man das Gefühl hat, man kann den Kindern hier etwas mitgeben*“ (IF, Abs. 96).

Sozialer Aspekt des Ganztags / Perspektivwechsel

Den Eltern ist es wichtig, dass ihre Kinder (besonders Einzelkinder) im Hort regelmäßig Sozialkontakte knüpfen und pflegen können, da sich Verabredungen mit Gleichaltrigen außerhalb der Schule teilweise eher schwierig gestalten (IE, Abs. 97). Auch die pädagogischen Fachkräfte messen dem sozialen Aspekt eine große Bedeutung bei: *„(…) dass sie Freunde haben, dass sie Beziehungen schaffen können, dass sie mit uns Erwachsenen auch eine schöne Beziehung haben, dann dass sie gesehen werden, dass sie Mitspracherecht haben, dass sie sich als ein Ganzes erleben. Dass sie irgendwelche Ideen, Projekte umsetzen können, ja völlige Teilhabe (lacht) so*“ (IF, Abs. 122). Dabei stellen sie nicht nur den Kontakt zu Gleichaltrigen heraus, sondern auch die individuelle Wirksamkeit und partizipative Mitgestaltung innerhalb der Gruppe und des Systems. Für die Kinder hat der soziale Aspekt ebenfalls eine zentrale Rolle im Ganztag. Dies zeigt sich im Bericht über viele gemeinsame Kontakte mit Kindern nicht nur aus derselben Klasse, sondern auch klassenübergreifend, in welchen das eigene Wohlergehen in Zusammenhang mit positiven oder negativen Erfahrungen stehen würde: „*weil es mir im Hort eigentlich immer gut geht, außer ich habe Streit mit meinen Freundinnen“* (IK, Abs. 159). Abwechslung bei den Kontakten und Spielpartner*innen sehen die Kinder als elementar an, um gute Freundschaften zu pflegen: „*Wenn man nur immer mit denselben Leuten spielt, wenn man sich so auf die Pelle rückt (…) wenn man so viel zusammen macht und man mal Abwechslung braucht und es mal Streit gibt blablabla*“ (IK, Abs. 212). Der Hort kann somit das Bedürfnis nach Kontakt mit unterschiedlichen Kindern aus der Peer-Gruppe zufriedenstellen (IK, Abs. 273-276).

5.3 Kategorie 3: Qualität im Ganztag

Voraussetzung für gute Qualität

Eltern sehen eine Voraussetzung für eine hohe Qualität in einer guten Betreuung durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte, welche vor allem Wert auf eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Blick auf einen kooperativen geteilten Erziehungsauftrag legen würden (IE, Abs. 97). Für eine hohe Qualität im Ganztag braucht es aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte gute räumliche Ressourcen, eine positive Atmosphäre und Beziehung zu den Kindern, Offenheit für die Beziehungsgestaltung zu Eltern und Kindern, eine gelingende Zusammenarbeit und Arbeitsmotivation im Team, den Blick auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder sowie eine adäquate und individuelle Unterstützung ebendieser, beispielsweise bei den Hausaufgaben. Voraussetzung sind ebenfalls erfolgreich vernetzte beteiligte Akteur*innen, beispielsweise zur Grundschule der Kinder (IF, Abs. 61, 63, 67, 74-76).

Negative Aspekte des Ganztags

Besonders negativ behaftet sind der Fachkräftemangel und dessen Auswirkungen auf den Ganztag und die Arbeitsbedingungen im Ganztag, wenn krankheitsbedingt Personal ausfällt. So berichten die Fachkräfte, dass eine Gruppe seit einem Jahr eine unbesetzte Stelle

ausgleichen müsse und durch die Unterbesetzung den Kindern nicht mehr gerecht werden könne, die Gruppe aus dem Blick gerät, Angebote eingeschränkt werden müssten und eine Eins-zu-Eins-Hausaufgabenunterstützung unmöglich sei (IF, Abs. 70-75).

Für Eltern ergeben sich negative Aspekte teilweise aus den Erzählungen der Kinder, beispielsweise hinsichtlich der Qualität und dem Angebot des Mittagessens, andererseits in dem Kontakt der Kinder zu anderen Kindern. Wenn manche Kinder, die nicht in den Hort gehen, sich mit ihren in den Hort gehenden Kindern verabreden wollten, gäbe es teilweise Engpässe oder Organisationsschwierigkeiten (IE, Abs. 129, 141).

Drei Worte für einen guten Ganztag

Eine Fachkraft antwortet konkret mit „*die Gemeinsamkeit, dann Freiraum und (…) Platz für Entwicklung*“ (IF, Abs. 80). Eine andere Fachkraft reflektiert hingegen die Perspektive der anderen Akteur*innen, indem sie sagt, dass Eltern sich eine gute Hausaufgabenbetreuung, gesundes Essen und Flexibilität in der Abholsituation wünschen würden und Kinder eine Mischung aus direkter Unterstützung durch Ansprechpartner*innen, aber auch Freiraum für Selbstständigkeit und soziale Kontakte sowie der Ausgleich zum schulischen Lernen wichtig seien (IF, Abs. 81, 83, 85f.).

Für Eltern stehen die Worte „das Vertrauen“ (IE, Abs. 148), „Verlässlichkeit letztlich auch war es dann halt so, dass wenn dann Betreuer selber oder normal dann irgendwie jemand ausfällt, dass es dann halt heißt irgendwie: Bitte holt eure Kinder bitte schon mal früher ab und ist grad irgendwie eng“ (IE, Abs. 153) und „das pädagogisch Wertvolle eben der wertschätzende Umgang“ (IE, Abs. 154f.) für einen guten Ganztag. Die Eltern räumen aber auch ein, dass die Fachkräfte zu jeder Zeit versuchen würden, die Betreuung aller Kinder sicherzustellen und Einschränkungen der Betreuung nur in wenigen Fällen vorkämen. Als das pädagogisch Wertvolle im Hort erklären sie die Umsetzung der unterschiedlichen Angebote sowie die Beziehungsgestaltung zu den Kindern, als auch die Methode „(…) anleiten zum selber machen“ (IE, Abs. 168). Die Kinder konnten an dieser Stelle keine wesentlichen Aspekte äußern, weil sie nicht nach expliziter Benennung dreier Assoziationen zum Ganztag befragt wurden.

Vor- und Nachteile des Ganztags hinsichtlich Qualität

Als Vorteil nennen insbesondere die Eltern eine pädagogisch wertvolle und entwicklungsfördernde Betreuung durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte für die Kinder mit Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und pädagogischen Angeboten (IE, Abs. 96f.), die flexiblen Abholzeiten, aber auch die lange Betreuungszeit bis fünf Uhr am Nachmittag und den Umgang mit Gleichaltrigen: dass das Kind *„Umgang mit Gleichaltrigen, nicht mit seinem Vater dann irgendwie daheim [hat], weil immer Verabreden und so ist ja dann auch nicht*“ (IE, Abs. 103). Der Vorteil, den die Eltern in dem Hort ebenfalls sehen, ist die geringe Größe der Einrichtung / Gruppen – dabei erzählen sie auch von der Kernzeit-Betreuung der Grundschule, in welcher insgesamt 80 Kinder von halb 8 bis Unterrichtsbeginn von zwei bis drei Betreuer*innen betreut werden (IE, Abs. 96). Als Nachteil des Ganztags beschreiben sie, dass die Kinder einen sehr langen Tag haben und nach der Betreuung um fünf Uhr nicht mehr viel Raum ist, außer „*irgendwie noch was zusammen spielen, Abendessen und ins Bett gehen, also es sind lange Tage*“ (IE, Abs. 142). Als ebenfalls großen Nachteil werden die Kosten empfunden: „*und dann natürlich der Nachteil, das kostet halt Geld, also das Geld muss man natürlich erst mal verdienen mit dem Job, den man dann macht*“ (IE, Abs. 142).

Die Kinder benennen als Vorteil die Möglichkeit, Gleichaltrige zu treffen und Kontakte zu Freund*innen aufrechtzuerhalten (IK, Abs. 24-30), außerdem Abwechslungsreichtum hinsichtlich verschiedener möglicher Spielpartner*innen (IK, Abs. 212).

Wünsche mit Bezug auf den Ganztag

Die Fachkräfte äußern verschiedene Wünsche hinsichtlich des Ganztags: Im Bereich Alltag des Ganztags wünschen sie sich geringere Gruppengrößen: *„trotz allem kleinere Gruppen, weniger Kinder. Ja hat man ja jetzt gemerkt, als so viele krank waren, das ist einfach was völlig anderes, ob man hier beim Mittagessen 20 oder 12 sitzen hat“* (IF, Abs. 180) und eine bessere Raumausstattung, durch welche mehr Möglichkeiten zur Verfügung stehen (IF, Abs. 191). Zudem wünschen sie sich mehr Gelegenheiten, um Ausflüge gestalten und durchführen zu können (IF, Abs. 183). Im Bereich der Personalausstattung wird der Wunsch klar geäußert: „*Fachkräfte. Erstens welche finden, die hier auch länger bleiben. Das hängt natürlich dann mit der Stellensituation und mit dem Gehalt zusammen. Also über die Bezahlung in dem Bereich braucht man ja eh nicht reden*“ (IF, Abs. 180). Neben dem Wunsch, mehr Gehalt zu bekommen, damit *„(…) eben die Leute nicht noch gezwungen sind, nebenher noch zwei andere Jobs zu machen und deswegen vielleicht irgendwann gehen*“ (IF, Abs. 182), wünschen sie sich auch mehr (politische) Anerkennung für ihren Beruf sowie *„eine klare [politische] Positionierung*“ (Abs. 184, 187).

Wenn die Kinder drei Wünsche frei hätten, würden sie sich wünschen, dass es innen und außen eigene und größere Räumlichkeiten mit mehr Möglichkeiten wie eine größere Spiel- und Leseauswahl für Kinder ab 10 Jahren geben würde, mehr Mitbestimmung beim Essen und Wahlfreiheit beim Menü, außerdem ein Baumhaus (IK, Abs. 170ff., 182, 186). Darüber hinaus plädieren sie für eine Öffnungszeit von 11–20 Uhr (IK, Abs. 78) und Rückzugsmöglichkeiten mit vielen Kissen (IK, Abs. 230-234).

5.4 Kategorie 4: Rechtsanspruch 2026

Haltung zum Rechtsanspruch

Die Fachkräfte empfinden die Einführung auf einen Ganztagsplatz für alle Kinder durch den kommenden Rechtsanspruch 2026 als richtig und argumentieren mit einem vorhandenen Betreuungsbedarf jener Kinder, die seit ihrer frühen Kindheit in einem Betreuungsverhältnis waren, sodass Eltern dadurch berufstätig sein konnten. Jedoch ergänzen sie auch, dass „*vielleicht die Mutter zu Hause ist, aber trotzdem eine Fremdbetreuung zumindest zeitweise nicht so schlecht wäre für das Kind, aus verschiedenen Gründen. Sprachliche Integration, soziale Integration, wie auch immer. Und das sind im Moment die, muss man ehrlich sagen, die bei uns so ein bisschen durch das Raster fallen, weil die Plätze natürlich ein bisschen nach Priorisierung, erstmal was den Betreuungsbedarf angeht, vergeben werden. Und wir haben hier zwar auch noch Kinder, syrische Flüchtlingsfamilien und so, aber die sind halt sozusagen Kategorie B, die kriegen dann einen Platz, wenn noch Plätze frei sind. Und dadurch, dass es immer mehr Berufstätige [gibt] und eben hier Platzmangel, werden das immer weniger und das ist natürlich eine totale soziale Ungerechtigkeit“* (IF, Abs. 139). Sie führen dabei mögliche Unterschiede in der Qualität der Hausaufgabenunterstützung an und verweisen dabei auf Unterschiede in den Hilfestellungen der Ganztagsbetreuung und den häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten (IF, Abs. 139).

Die befragten Eltern finden es gut, wenn bezüglich der Inanspruchnahme Entscheidungsfreiheit herrscht. Sie stellen sich jedoch die Frage, ob und wie Träger diesen Anspruch erfüllen können und ob dies auch mit entsprechender Qualität einhergehen kann. Außerdem sehen sie eine erfolgreiche Realisierung in diesem Sinne sehr kritisch (IE, Abs. 173-176).

Die Kinder sind ebenfalls kritisch mit Blick auf den kommenden Rechtsanspruch: „*Das ist mir zu voll. Viel zu voll*“ und können sich nicht vorstellen, dass die Schule umgebaut werden soll, was ihrer Meinung nach bei mehr Kindern nötig wäre. Auf die Frage, wie sie es fänden,

wenn alle Kinder der Schule einen Platz im Hort bekämen, antwortet eines: „*Dann sind viel mehr Kinder da und das ist schrecklich!*“ (IK, Abs. 304ff., 316).

Einfluss des Rechtsanspruchs auf den Ganztag (Qualität)

Die Eltern sehen hinsichtlich des kommenden Rechtsanspruches in erster Linie den zu erwartenden Platzmangel und den Bedarf, das Gebäude auszubauen, da wichtige Elemente wie die Hausaufgaben oder das Mittagessen im Gebäude stattfinden müssen (IE, Abs. 193). Die Kinder fühlen sich ihren Aussagen zufolge durch die steigende Kinderanzahl stark beengt (IK, Abs. 316, 306). Die Fachkräfte sind sich einig, dass mit dem Rechtsanspruch auf einen Platz in der Ganztagsbetreuung angesichts mangelnder Planung bezüglich kommender Veränderungen die Qualität des Horts sinken würde: „*ich glaube, dass es schlechter wird. Zumindest zu Beginn. Also weil ich glaube, dass das vorher eben nicht genug geplant wird und dann kurzfristig irgendeine günstige Variante mit freiwilligen Helfern… niedrigem Honorar… weniger Gesetze*“ (IF, Abs. 139, 146) gewählt wird.

Fachkräftemangel und Auswirkungen

Neben der Einschränkung der Möglichkeiten der Kinder, sich im Freispiel selbstbestimmt bewegen zu können, wenn eine Fachkraft ausfällt, steht für die Kinder auch der Personalwechsel im Fokus. Auf die Frage, ob sie sich wünschen, dass mehr Betreuer*innen im Ganztag zur Verfügung stehen, äußern sie, dass bestimmte Fachkräfte auf keinen Fall wechseln oder Fachkräfte, die den Hort verlassen haben, wieder zurückkehren sollen (IK, Abs. 47, 282-285).

Demgegenüber sehen es die Fachkräfte als fraglich an, ob ein großer Personalpool im Rahmen vieler Springerstellen dazu führen kann, eine chronische Unterbesetzung des Personals zu verhindern. Sie sehen Springerstellen kritisch, weil Qualität und Arbeitszufriedenheit dadurch nicht verbessert werden könnten. Vor allem betrachten sie das Thema der Beziehung(-sgestaltung) zu den Kindern kritisch, wenn sie nicht konstant in einer Ganztagsgruppe tätig sein könnten. Ebenfalls kritisch betrachtet wird die Doppelnutzung von Schulräumen Des Weiteren wird über eine zeitlich und aufwandmäßig geringe Ausbildungs- bzw. Fortbildungsvariante für Quereinsteiger*innen aus einem anderen Bundesland gesprochen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Diese Variante wird jedoch in Frage gestellt, da die Kompetenzen ebendieser nicht die gleichen seien wie bei einer ausgebildeten Fachkraft: „Es ist halt eher eine Fortbildung, so würde ich das nennen“ (IF, Abs. 157). und Hauptaufgaben wie eine Großgruppenbetreuung oder das Führen von Elterngesprächen an den pädagogischen Fachkräften hängen bleiben (IF, Abs. 157).

Auch die Eltern sagen, dass der kommende Rechtsanspruch bisher noch für keine zusätzlichen Betreuer*innen gesorgt habe und „das ist ja noch das andere, was da mithängen würde irgendwie (.) diesen Anspruch erfüllt, aber wenn die Qualität darunter leidet, ist ja auch niemandem geholfen“ (IE, Abs. 175). Eine Fachkraft fasst in diesem Zusammenhang zusammen: „Also ich sehe da nur Fragezeichen“ (IF, Abs. 152).

6. Diskussion der Ergebnisse

Die gewonnenen Ergebnisse lassen sich in den aktuellen Forschungsstand bereits vorhandene Literatur einordnen: Die vier Qualitätsdimensionen aus Kindersicht (positive pädagogische Beziehungen, positive Peerkultur, Bearbeitung von Themen und Aufgaben weiterer Kindheit, Erweiterung des Ganztages in die Natur und Außenwelt; Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021) konnten in den vorliegenden Interviews bestätigt werden. Ebenfalls ließen sich die sechs Dimensionen zur Gewährleistung einer guten Kindesentwicklung und

Persönlichkeitsförderung im Ganztag wiedererkennen (Eckert, 2020): *Wohlbefinden* und Zufriedenheit der Kinder sind sowohl den Fachkräften als auch den Eltern sehr wichtig. Das aktive *Einbringen* der Familien nannten die befragten Eltern ebenfalls als hilfreich, ebenso wie umfassende *Angebote* und Projekte von den Fachkräften und Eltern genannt wurden. Des Weiteren wurde berichtet, dass diese Angebote durch den Mangel an *Fachpersonal* in Gefahr geraten, dessen Anzahl und Qualifikation die vierte Qualitätsdimension umreißen. Die *Räumlichkeiten* wurden in den hier durchgeführten Interviews auf allen drei Ebenen angesprochen, während adäquate *Kooperationen*, als letzte Qualitätsdimension, auch in den Fachkraft-Interviews Berücksichtigung fanden.

Bezüglich der Beantwortung der Forschungsfrage(n) lässt sich folgendes Fazit ziehen:

(1) ‚Was bedeutet gute Qualität im Ganztag aus den subjektiven Sichtweisen verschiedener Akteur*innen?‘ und (2) ‚Welche Bedarfe, Bedürfnisse, Wünsche, Gelingensfaktoren und Herausforderungen benennen die verschiedenen Akteur* innen?‘ Für die Ebene Eltern bildet die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (aus verschiedenen, beispielsweise finanziellen oder selbstverwirklichenden oder zeitlichen Gründen) einen der wichtigsten Gründe, den Ganztag zu nutzen. Dabei erwarten sie eine gute Betreuung, basierend auf den oben genannten Qualitätsdimensionen sowie professionellen, pädagogischen Fachkräften und der Zusammenarbeit mit diesen. Die Kinder wünschen sich neben den vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten mehr zeitliche Flexibilität, umfassendere Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten, ein größeres (Außen-)Spielgelände und Naturzugang. Auch hier decken sich die Berichte mit den Qualitätsdimensionen aus Kindersicht (Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021). Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte fußt Ganztagsqualität neben den obigen Qualitätsdimensionen auch auf der Möglichkeit zur adäquaten und individuellen Unterstützung der einzelnen Kinder.

Als neu benannter Aspekt zeigt sich der Wunsch nach Konstanz des pädagogischen Fachpersonals: Sowohl die befragten Fachkräfte als auch die Kinder kritisieren den Umstand, dass pädagogische Bezugspersonen in der Einrichtung nicht langfristig bleiben. Dies ist insofern von Bedeutung, da auch die Fachkräfte in der Befragung selbst diskutierten und reflektierten, inwiefern ein Pool an Aushilfskräften kurzfristigem Personalmangel abhelfen kann, und gleichzeitig Qualität und pädagogische Arbeit darunter leiden.

Während ein gutes Team, eigenständiges Arbeiten sowie gute Zusammenarbeit (innerbetrieblich, als auch mit Familien und Kooperationspartner*innen) als Gelingensfaktoren genannt werden, wird der Fachkraftmangel als große Herausforderung und Qualitätshürde gesehen: Diese dritte Qualitätsdimension benötigt zur Erfüllung nicht nur die medial oft geforderte angemessene Bezahlung, sondern auch das Aufwerten des gesellschaftlichen Ansehens, wozu die Aufklärung über die pädagogische Tätigkeit der Schlüssel zu größerer Wertschätzung sein könnte. Hiermit sind konkrete Forderungen an Politik, Gesellschaft, Wissenschaft, aber auch die einzelnen Trägerschaften verbunden. Diesbezüglich wird auch der in Kraft tretende Rechtsanspruch kritisch betrachtet: Es zeigen sich Sorgen um den Erhalt der Qualität, steigende Personalengpässe und räumlichen Ressourcenmangel – sogar bei den befragten Kindern.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen sei mit Blick auf Limitierungen daran erinnert, dass in diesem Lehrforschungsprojekt keine umfassende Fallkontrastierung erreicht werden konnte und dass insbesondere aufgrund mangelnder Kapazitäten und zeitlicher Ressourcen der angefragten Interviewpersonen nur eine sehr kleine Stichprobe von nur einer Einrichtung zur Verfügung stand. Auch erheben die herausgearbeiteten Antworten keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, gerade in größerem Sample oder bei anderen Ganztagesformen (hier: von der Schule losgelöst), anderem Betreuungsalter, anderen Familienkonstellationen können weitere Antworten oder Prioritäten entdeckt werden. Die vorliegenden Ergebnisse sind somit keinesfalls zu verallgemeinern. Durch die strukturiere Darlegung der gewählten Vorgehensweise, die Perspektive von Akteur*innen verschiedener Ebenen parallel zu erforschen, zeigt sich, dass anhand einer strukturierten Auswahl von Akteur*innen

aus verschiedenen Ebenen des Ganztags auch in einer größeren Stichprobe eine Zusammenschau bzw. ein Vergleich der Perspektiven durchaus eine geeignete Vorgehensweise darstellen könnte.

Eine größere Betrachtung unter Einbezug eines größeren Samples wäre damit möglich und wünschenswert. Ebenfalls weiterführende Themen, deren Erforschung in Hinblick auf den Ganztag aus Sicht beteiligter Akteur*innen mit Hilfe dieser Herangehensweise interessant sein könnten, wären Partizipation und Mitbestimmung, Schutzkonzepte und Kinderrechte, soziale Ungleichheit, Essenssituationen, Leitungsbefragungen.

Literatur

Alt, C., Guglhör-Rudan, A., Hüsken, K. & Winklhofer, U. (2019). Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder – Kosten des Ausbaus bei Umsetzung des Rechtsanspruchs. München: DJI.

Bertelsmann Stiftung (2016). Wie Eltern den Ganztag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung GmbH, Stiftung Mercator GmbH & Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2017). Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganztag. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung GmbH.

Brisson, B. (2021). Qualität für den Ganztag: Befunde aus 15 Jahren Ganztagsschulforschung im Überblick. In B. Arnoldt, B. Brisson, L. Brücher, N. Fischer, J. M. Gaiser, K. Heyl & K. Wutschka, GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagsschulforschung (S. 4-7). Frankfurt a. M: DIPF.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021a). Bundesrat stimmt zu – Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen. Verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztags-betreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021b). Kindertagesbetreuung Kompakt. Verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/resource/blob/186070-/73e233cd4a65b6ff4c4e5255f35e2d49/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbau-stand-und-be-darf-2020-data.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021c). Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG). Verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966

Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2014). Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2022). Ganztag für Grundschulkinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 16. München: DJI.

Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Eckert, D. (2020). Qualität im guten Ganztag bis 2025 verbindlich sichern – die AWO Kampagne #GuterGanztag 2020. Verfügbar unter https://awo.org/qualitaet-im-guten-ganztag-bis-2025-verbindlich-sichern-die-awo-kampagne-guterganztag-2020

Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. T. (2020). Partizipative Forschung – ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. In S. Hartung et al. (Hrsg.), Partizipative Forschung. S. 1-19. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_1

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur &J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 559-574). Wiesbaden: Springer VS.

Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. Zeitschrift für Grundschulforschung ZfG 15, 453-485. https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften – für Bachelor. Heidelberg: Springer.

Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2021). Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2006). Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2003 bis 2004. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020). Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Pesch, L. & Radisch, F. (2020). Einen guten Ganztag auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen! Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung_Mercator_Broschu__re_Papier_Ganztag_-DIN_A4_v01.pdf

Plehn, M. (Hrsg.) (2019). Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagsschule. Grundlagen zum Leiten, Führen und Managen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., Olszenka, N. (2021). Plätze, Personal, Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der TU Dortmund. Online verfügbar unter https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Plaetze._Personal._Finanzen._Teil_2.pdf zuletzt geprüft am 18.04.2024.

Seemann, A.-M. & Titel, V. (2023). Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 55. München: DJI.

Steiner, C. (2019). Ganztag: Eine Chance für gutes Lernen. 15 Jahre Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gute Ganztagsschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven. (S. 13-24). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Steinke, I. (2001). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Wapler, F. (2020). Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: menschenrechtliche Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Weltzien, D. (2012). Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. Frühe Bildung, 1 (3), 143-139. Göttingen: Hogrefe.