

Professionalisierung für die Ganztagsgrundschule: Eine Analyse von ganztagsgrundschulspezifischen Zielen und Inhalten in den intendierten Curricula für die Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen

Jil Schmetz-Wolf, Nicole Bellin-Mularski, Kim Hartung, Simone Dunekacke, Marianne Schüpbach

Die schrittweise Umsetzung des bundesweiten Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsgrundschulplatz ab 2026 erfordert qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen, die über ganztagsgrundschulspezifisches Wissen und entsprechende Kompetenzen verfügen. Bislang fehlt jedoch ein systematischer Überblick darüber, welche ganztagsgrundschulspezifischen Ziele und Inhalte in den intendierten Curricula verschiedener Qualifizierungswege von Pädagoginnen und Pädagogen, wie Grundschullehrkräften, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen oder Erzieherinnen und Erziehern, umfassen. In diesem Zusammenhang untersucht die vorliegende Studie die verschiedenen Qualifizierungswege hinsichtlich der Berücksichtigung ganztagsgrundschulspezifischer Ziele und Inhalte in den Ausbildungsordnungen in Berlin. Die Ergebnisse der Analyse der Ausbildungsordnungen (n = 17) mittels deduktiv-induktiver qualitativer Inhaltsanalyse zeigen, dass die (Ganztags-)Grundschule in allen untersuchten Qualifizierungswegen als mögliches Handlungsfeld benannt wird, vielfältige Ziele und Inhalte angesprochen werden, jedoch zwischen den Qualifizierungswegen in Umfang sowie Ziel und Inhalt variieren. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass diese überwiegend punktuell vorhanden sind, was auf eine bislang unzureichende curriculare Verankerung hinweist.

Schlüsselwörter: Ganztagsgrundschule, Professionalisierung, Pädagogisches Personal, Ziele und Inhalte, intendiertes Curriculum

1 Qualifizierungsbedarf für das Handlungsfeld Ganztags(grund-)schule¹

In den letzten Jahrzehnten erfolgte in Deutschland ein umfassender Ausbau von Ganztagsgrundschulen, insbesondere im Primarbereich (Kultusministerkonferenz [KMK], 2024). Nach dem im Oktober 2021 verabschiedeten Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) wird ab dem Jahr 2026 stufenweise ein Anspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkindern eingeführt (Sozialgesetzbuch (SGB) VIII). Die Ziele, die mit der Einführung und dem Ausbau von Ganztagsgrundschulen bzw. -plätzen verbunden sind, beziehen sich sowohl auf die Betreuungsfunktion und die bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie als auch auf eine pädagogische Funktion, wie u. a. die bessere individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2017). Die Qualifikation des Personals spielt eine entscheidende Rolle für die Gestaltung der Schule als Lern- und Erfahrungsort und somit auch für die Angebotsqualität (Radisch et al., 2008). Hierbei sind angehende Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal (wpP), wie beispielsweise Erzieherinnen und Erzieher oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (Hochfeld & Rothland, 2022) gefordert, ganztagsgrundschulspezifisches Wissen für dieses Handlungsfeld zu erwerben und Kompetenzen aufzubauen (Radisch et al., 2008; Vandell & Lao, 2016).

Jedoch existieren bislang weder umfassende bundesweite Statistiken bezüglich der Anzahl und Qualifikation des Personals (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022), noch verbindliche Qualifikationsanforderungen und auch keine von der KMK vorgegebenen ganztags(grund-)schulspezifischen Inhalte für die unterschiedlichen ganztags(grund-)schulrelevanten Qualifizierungswege.

Vor dem Hintergrund des föderalen Bildungssystems in Deutschland und der daraus folgenden divergenten Bildungslandschaft nimmt dieser Beitrag gezielt das Bundesland Berlin in den Blick, da hier die Ganztagsgrundschule – bestehend aus Unterricht und den außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten – beides auch als Bildungselemente bezeichnet – bereits seit mehreren Jahren die Regelschulform ist (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM], 2021). Berlin zählt zu einem der wenigen Bundesländer, das über verbindliche Qualitätsstandards für die inklusive Ganztags(grund-)schule verfügt (LISUM, 2021). Inklusion wird hierbei verstanden als

¹Der Fokus des Beitrags liegt auf der Ganztagsgrundschule. Eine durchgängig konsequente Verwendung dieses Begriffs ist jedoch nicht möglich, da zentrale bildungspolitische, rechtliche und curriculare Dokumente häufig schulstufenübergreifend formulieren und nicht eindeutig zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen differenzieren. In diesen Kontexten ist zwar davon auszugehen, dass die Grundschule stets mitgemeint ist, jedoch nicht, dass ausschließlich die Grundschule adressiert wird. Um diese begriffliche Unschärfe abzubauen und zugleich den analytischen Fokus kenntlich zu machen, wird im Beitrag je nach Kontext zwischen den Begriffen Ganztagsgrundschule, Ganztagsgrundschule und der Schreibweise Ganztags(grund-)schule differenziert. Letztere kennzeichnet Aussagen, in denen die Grundschule sicher eingeschlossen, aber nicht zwangsläufig exklusiv gemeint ist.

„Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle Kinder“ (Speck-Hamdan, 2015, S.18). Außerdem besteht ein Fachkräftegebot für die ergänzende Förderung und Betreuung (Schülerförderungs- und -betreuungsverordnung - SchüFöVO, 2011). An Berliner Ganztagsgrundschulen (Jahrgangsstufen eins bis sechs) gestalten Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal, wie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher, gemeinsam die ganztägigen Bildungselemente und werden unter dem Begriff *Pädagoginnen und Pädagogen* zusammengefasst (LISUM, 2023).

Die Bildungselemente der Ganztagsgrundschule in Berlin umfassen sämtliche obligatorische sowie fakultative Lernangebote, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des schulischen Alltags wahrnehmen können. Diese Angebote lassen sich differenzieren in formale Lernprozesse (Unterricht), non-formale Bildungssettings (z. B. Arbeitsgemeinschaften) sowie informelle Lerngelegenheiten (z. B. in Pausen, Erholungs-, Spiel- und Freizeitphasen). Die gezielte inhaltliche und strukturelle Verzahnung kann einen bedeutsamen Beitrag zur individualisierten Förderung leisten (LISUM, 2023).

Vor diesem Hintergrund ist eine Qualifizierung angehender Pädagoginnen und Pädagogen erforderlich, die auf das Handlungsfeld der Ganztags(grund-)schule vorbereitet. In Anbetracht der dargestellten Anforderungen wäre zu erwarten, dass die jeweiligen Qualifizierungswege bereits auf das gemeinsame professionelle Handeln in diesem Kontext ausgerichtet sind. Inwiefern diese Erwartungen durch die Berücksichtigung der entsprechenden Ziele und Inhalte in den intendierten Curricula, in den Ausbildungsordnungen (an Hochschulen Studien- und Prüfungsordnungen, inklusive Modulpläne, genannt²), erfüllt werden, ist jedoch bislang nicht systematisch untersucht. Ausbildungsordnungen enthalten nach Ditton (2000) Ziele und Inhalte, die in konkreten Lernsettings implementiert, und durch die einzelnen Beteiligten, z. B. Dozierende in der Ausbildung, interpretiert und transformiert (implementiertes Curriculum) werden müssen, um dann von den Lernenden als konkrete Lerngelegenheiten genutzt zu werden und zur Kompetenzentwicklung beizutragen. Für einzelne Qualifizierungswege existieren bereits Analysen, ob und welche ganztagsgrundschulspezifischen Ziele und Inhalte in den jeweiligen intendierten Curricula, den Ausbildungsordnungen, verankert sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Monitor Lehrerbildung, 2017; Pilchowski, 2022). Ein Überblick fehlt jedoch bislang. Daran wird in der vorliegenden Untersuchung angeknüpft.

Um einen qualifikationsübergreifenden Überblick über die ganztagsgrundschulspezifischen Ziele und Inhalte in den Ausbildungsordnungen zu erlangen, werden in der vorliegenden Studie anhand einer qualitativen Dokumentenanalyse die relevanten

²Für eine bessere Lesbarkeit wird in diesem Beitrag nachfolgend jedoch nur von Ausbildungsordnungen gesprochen.

Modulhandbücher und Ausbildungsordnungen der drei Qualifizierungswege Grundschullehramt, Studium der Kindheitspädagogik und Ausbildung zur Erzieherin oder Erzieher in Berlin untersucht. Die Befunde bieten eine Orientierung dafür, welches Wissen, welche Kompetenzen und welche Einstellungen die Studierenden bzw. Auszubildenden erworben haben sollten (Goldfriedrich, 2023).

In diesem Beitrag werden in Kapitel 2 zunächst die Anforderungen an die Qualifizierung pädagogischen Personals auf der Grundlage der vorliegenden Empfehlungen und Qualitätsstandards für die Ganztags(grund-)schule erläutert. In Kapitel 3 wird der Forschungsstand zum Ganztagsbezug in den Ausbildungsordnungen der relevanten Qualifizierungswege dargestellt. Davon ausgehend wird in Kapitel 4 die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung hergeleitet und das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung erläutert. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion (Kapitel 6).

2 Empfehlungen und Qualitätsstandards für die Ganztags(grund-)schule

Mit dem Ausbau der Ganztagsschule³ sollen mehrere Ziele verfolgt werden. Ein zentrales Anliegen besteht darin, den schulischen Alltag der Kinder so zu gestalten, dass Lernen über den Unterricht hinaus gefördert wird. Mittlerweile hat die KMK Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter formuliert (KMK, 2023). Hierbei geht es um eine qualitative Verbesserung des Bildungsangebots. Dieses basiert auf einem erweiterten Bildungsverständnis, das formelle, informelle und non-formale Bildung gleichermaßen umfasst (KMK, 2023). Zudem soll die Ganztagsschule die Heterogenität der Schülerschaft besser berücksichtigen, indem sie die Lebenswelten der Kinder aktiv in die Gestaltung der erweiterten Bildungsangebote einbezieht (KMK, 2023). Ein weiteres Ziel der Ganztags(grund-)schule ist die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, indem insbesondere für jüngere Kinder die Betreuung über den Vormittag hinaus sichergestellt wird (KMK, 2023). Die Konkretisierung der Umsetzung wird jedoch den Schulen und Trägern überlassen. In den KMK-Empfehlungen wird Professionalität als ein wichtiges Qualitätsmerkmal beschrieben, es fehlen jedoch Aussagen dazu, welche Mindeststandards für die Ganztagsschule gelten sollen (KMK, 2023). In Deutschland fehlt es weiterhin – über die KMK-Empfehlungen hinaus – an bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards für Ganztags(grund-)schulen. Einige Bundesländer haben jedoch eigene

³Die Ganztags(grund-)schule umfasst eine ganztägige Beschulung und Betreuung im Umfang von mindestens sieben Zeitstunden an mindestens drei Tagen pro Woche, einschließlich der Bereitstellung von Mittagessen. Die ganztägigen Angebote können gebunden (für alle Kinder verpflichtend an vier Tagen), teilweise gebunden oder offen organisiert sein (freiwillige Teilnahme). Bildungs- und Betreuungsangebote sollen unter der Aufsicht der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit dieser durchgeführt und konzeptionell mit dem Unterricht verknüpft werden (KMK, 2023).

– teils verbindlich implementierte – Qualitätsstandards entwickelt, wie der Qualitätsrahmen Ganztagsangebote (in Sachsen) oder der Qualitätsrahmen Ganztagschule (in Baden-Württemberg) (Karl et al., 2022) und die Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule (in Berlin) (LISUM, 2021). Die Berliner Qualitätsstandards (2021) definieren was gute inklusive Ganztags(grund-)schule ausmacht, und bieten einen gemeinsamen Handlungsrahmen zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung. Dabei wird die Gestaltungsqualität in die Bereiche Steuerung der Einzelschule, partizipative Praxis und Gestaltungsprofil gegliedert und durch diese fünf Kernbereiche konkretisiert: Kooperation (z. B.: *„Alle Pädagoginnen und Pädagogen regen auf der Grundlage eines geklärten Bildungsverständnisses das ganztägige Lernen an“* (S. 16)), Zeit (z. B.: *„Zeiten für die Zusammenarbeit aller Pädagoginnen und Pädagogen sind planmäßig verankert“* (S. 16)), Bildungselemente (z. B.: *„Ganztägige Bildung – formale, nonformale und informelle Bildung – wird durch verschiedene Bildungselemente ermöglicht und initiiert“* (S. 16)), Verpflegung (z. B.: *„Schulverpflegung über den ganzen Tag ist sichergestellt“* (S. 16)) und Raum (z. B.: *„Die Räume sind bedarfsgerecht und ansprechend gestaltet“* (S. 16)) (LISUM, 2021).

3 Forschungsstand zu den ganztags(grund-)schulspezifischen Zielen und Inhalten in den intendierten Curricula

Im Folgenden wird der Forschungsstand hinsichtlich der Ausrichtung der intendierten Curricula, festgehalten in den Ausbildungsordnungen, der relevanten Qualifizierungswege – Lehramtsstudium, Studium der Kindheitspädagogik und Erzieherinnen- und Erzieherausbildung – auf das Handlungsfeld Ganztags(grund-)schule und der ganztags(grund-)schulspezifischen Ziele und Inhalte rezipiert.

Für die *Lehrkräftebildung* zeigt eine KMK-Länderbefragung (2015), dass das Angebot an Modulen zur Ganztags(grund-)schule in der ersten und zweiten Ausbildungsphase bundesweit zwar zugenommen hat, allerdings variiert die Umsetzung stark zwischen den Bundesländern. Zudem handelt es sich überwiegend um freiwillige Veranstaltungen, sodass zwangsläufig nicht alle Studierenden mit Inhalten zur Ganztags(grund-)schule in Kontakt kommen. Ein Blick in die Standards der KMK für die Lehrkräftebildung (KMK, 2019) verdeutlicht, dass konkrete Bezugspunkte zur Ganztags(grund-)schule nicht vorhanden sind. Deutschlandweit fehlen an den meisten Universitäten verpflichtende Lehrveranstaltungen, die ganztags(grund-)schulspezifische Ziele und Inhalte, wie die Entwicklung von erweiterten Bildungsangeboten in der Ganztags(grund-)schule beinhalten (Monitor Lehrerbildung, 2017). Die Ergebnisse des Monitors Lehrerbildung (2017; 2021) verdeutlichen, dass das Handlungsfeld Ganztags(grund-)schule bislang in der Lehrkräftebildung nur unzureichend berücksichtigt wird und noch nicht systematisch verankert ist. Bisherige Forschung beschränkt sich auf die Untersuchung von ganztags(grund-)schulspezifischen Inhalten (Organisation und Gestaltung von

Ganztagssschulen; Maßnahmen zur Vermittlung von Fähigkeiten zum Umgang mit Vielfalt; multiprofessionelle Kooperation) und ob diese Inhalte Teil von verpflichtenden Lehrveranstaltungen sind (Monitor Lehrerbildung, 2017). Beispielsweise sind Inhalte zur multiprofessionellen Kooperation in Ganztags(grund-)schulen im Lehramtsstudium weder flächendeckend verankert, noch werden diese ausreichend thematisiert. Außerdem mangelt es den Alumni an Wissen über die Zuständigkeiten anderer Professionen sowie über Wissen einer gelingenden Kooperationsgestaltung, was eine entsprechende Kooperation in der Praxis erschwert (Monitor Lehrerbildung, 2017; 2021).

Die *Studiengänge der Kindheitspädagogik* an Fachhochschulen sind laut eigenen Studiengangsbeschreibungen auf verschiedene Handlungsfelder, u. a. auch die Ganztags(grund-)schule, ausgerichtet (Überblick WiFF-Studiengangdatenbank: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [WiFF], o. D.). Eine bundesweite Analyse u. a. von Modulhandbüchern der Studiengänge der Kindheitspädagogik zeigt, dass 49 Prozent der Module einen Bezug zum Ganzttag und 35 Prozent einen Bezug zum Hort aufweisen. Hier finden sich somit einige ganztagsbezogene Module, die zwar – im Vergleich zu anderen Modulen des Studiengangs – mit geringeren Leistungspunkten versehen sind, jedoch eher im Pflicht- als im Wahlpflichtbereich der Studienordnungen verankert und häufig praxisorientiert sind (Pilchowski, 2022). Die inhaltliche Breite der Module umfasst das Handlungsfeld Ganztags(grund-)schule im Allgemeinen, Aspekte der unmittelbaren und mittelbaren pädagogischen Arbeit sowie spezifische Inhalte zur Kooperation, die sich meist auf die externe und sozialräumliche Kooperation beziehen, jedoch nicht auf die interne Kooperation (Pilchowski, 2022). Gerade mit Blick auf die interne Kooperation und die vorhandenen Hierarchieverhältnisse sollte der Klärung von Zuständigkeiten eine besondere Bedeutung zukommen. Weitere zentrale Ziele und Inhalte wie das Wohlbefinden der Kinder oder die Rhythmisierung des Schultags werden bislang ebenfalls kaum berücksichtigt (Pilchowski, 2022).

Im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von *Erzieherinnen und Erziehern* an Fachschulen und Fachakademien (KMK, 2017) zeigt sich, dass die Ausbildung grundsätzlich für die Tätigkeit in der Ganztags(grund-)schule befähigen soll. Diese wird als „*generalistische Ausbildung*“ (S. 3) bezeichnet, die auf verschiedene sozialpädagogische Handlungsfelder vorbereitet, darunter Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit sowie erzieherische und sozialpädagogische Tätigkeiten in Schulen (KMK, 2017). Ein expliziter Ganztagsbezug findet sich in dieser Rahmenvereinbarung nur in geringem Maße. So wird aufgeführt, dass die Auszubildenden im Rahmen schulischer Ganztagsangebote Betreuungsaufgaben sowie außerunterrichtliche Förder- und Freizeitangebote übernehmen sollen. Weiterhin werden die multiprofessionelle Kooperation im Team und die Vernetzung im Sozialraum sowie die Förderung individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse aufgeführt (KMK, 2017).

Außerdem soll die Ausbildung theoretisch und praktisch auf mindestens zwei Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe vorbereiten (KMK, 2017).

Empirische Befunde zur Berücksichtigung des Handlungsfelds Ganztagsgrundschule in der Ausbildung sind insgesamt begrenzt. Vorliegenden Studien zufolge dominiert weiterhin die Kindertageseinrichtung in der Ausbildung, während das Handlungsfeld Hort – und somit die Arbeit mit Schulkindern – vergleichsweise wenig berücksichtigt wird (Leygraf, 2012). Es lässt sich vermuten, dass diese Befundlage im Zusammenhang mit der Konzipierung der Ausbildung als Breitbandqualifizierung steht, die eine Schärfung des Qualifizierungsprofils erschwert (Leygraf, 2012). Auch aktuelle Befunde von Seemann et al. (2023) zeigen nach wie vor erhebliche Lücken hinsichtlich der Berücksichtigung des Handlungsfelds Ganztagsgrundschule in der Ausbildung, obwohl die Arbeit mit Grundschulkindern gerade im Zusammenhang mit dem in Kraft tretenden Ganztagsförderungsgesetz ein immer wichtigeres Handlungsfeld darstellt.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass für die *Lehrkräftebildung* bisher vor allem Untersuchungen zur quantitativen Berücksichtigung des Ganztags vorliegen und wenig Einblick in konkrete ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte gegeben wird. Für die *Studiengänge der Kindheitspädagogik* zeigt sich ein umfassenderer Überblick über die ganztagsgrundschulspezifischen Inhalte, die innerhalb des Studiums angeboten werden. Für die *Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher* fehlen jedoch nach wie vor Untersuchungen zur Berücksichtigung ganztagsgrundschulspezifischer Inhalte in der Ausbildung. Da differenzierte Befunde zur Berücksichtigung ganztagsgrundschulspezifischer Ziele und Inhalte mit Blick auf die Qualifizierung angehender Pädagoginnen und Pädagogen für das potenziell gemeinsame Handlungsfeld Ganztags(grund-)schule jedoch wichtig wären, um einerseits einen systematischen Überblick zu erhalten und andererseits Qualifizierungsbedarfe zu identifizieren, geht die vorliegende Studie folgender Forschungsfrage nach: Welche ganztagsgrundschulspezifischen Ziele und Inhalte werden in den intendierten Curricula der unterschiedlichen Qualifizierungswege adressiert?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Dokumentenanalyse der Curricula und Ausbildungsordnungen

Ausgehend vom beschriebenen Forschungsstand hinsichtlich des Qualifizierungsbedarfs für das Handlungsfeld Ganztags(grund-)schule und unspezifischer Qualifikationsvorgaben untersucht der Beitrag Modulpläne und Ausbildungsordnungen mittels Dokumentenanalyse. Hierbei dienen die analysierten Dokumente als Grundlage, um ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte im intendierten Curriculum zu identifizieren und gemeinsam für die drei Qualifizierungswege zu beschreiben. Diese Dokumente dienen somit als Quelle, um auf den organisationalen Kontext (die unter-

schiedlichen Qualifizierungswege) und deren Wirkung im Rahmen der Implementierung durch Dozierende zu schließen. Es wird eine deduktiv-induktive qualitative Inhaltsanalyse von ganztagsgrundschulspezifischen Zielen und Inhalten, wie sie sich in den Dokumenten widerspiegeln, durchgeführt; quantifizierende Angaben zur Häufigkeit der Nennungen in den einzelnen Qualifizierungswegen werden nicht gemacht.

4.2 Datengrundlage: Auswahl der Dokumente

Die in der Untersuchung berücksichtigten Ausbildungsordnungen der Qualifizierungswege beziehen sich auf die Studiengänge der *Grundschulpädagogik und für ein Lehramt an Grundschulen* (auch Grundschullehramt genannt) *Kindheitspädagogik* und auf die *Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher*.

Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf der ersten Qualifizierungsphase, der *universitären Phase des Grundschullehramts* mit einem Bachelorstudiengang in Grundschulpädagogik (Bachelor of Arts) und einem Masterstudiengang für ein Lehramt an Grundschulen⁴ (Master of Education) (Freie Universität Berlin, 2023; Humboldt-Universität zu Berlin, 2024). Daher werden die Modulpläne der Bachelor- und Masterstudiengänge der beiden Berliner Universitäten, die diese Studiengänge anbieten, berücksichtigt. *Erzieherinnen und Erzieher* können entweder einen *BA-Kindheitspädagogik* an Fachhochschulen angewandter Wissenschaften oder aber den Abschluss als *staatlich anerkannte Erzieherin bzw. anerkannter Erzieher* mit einem Bachelor of Professional in Sozialwesen an Fachschulen für Sozialpädagogik erlangen (SenBJF, 2023). Daher werden die dem Studium zugrundeliegenden Modulpläne der fünf Hochschulen, der übergreifende Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2022) sowie schulinterne Fachschulcurricula, die auf Anfrage zur Verfügung gestellt wurden, in die Datengrundlage einbezogen (Tabelle 1). Von 55 Berliner Fachschulen, die für die Bereitstellung ihrer schulinternen Curricula angefragt wurden, stellten sechs Fachschulen ihre Curricula bereit. Die in die Analyse eingeflossenen Dokumente wurden zwischen November 2022 und Februar 2023 zusammengetragen. Insgesamt ergibt sich ein Sample aus 17 Dokumenten (vgl. Tabelle 1).

⁴Nachfolgend wird für eine bessere Lesbarkeit über beide Studiengänge hinweg von "Studiengängen der Grundschulpädagogik" gesprochen.

Tabelle 1: Übersicht über die untersuchten Ausbildungsordnungen

Qualifizierungsweg	Dokumentenart
Grundschulpädagogikstudium an Universitäten	Studien- und Prüfungsordnungen der je zwei Bachelor- und Masterstudiengänge (aktuelle Fassung 2017, 2019, 2020, 2022) (<i>n</i> = 4) Ein weiterer spezifischer Modulplan (für alle verpflichtender Bestandteil, jedoch nicht in dem übergreifenden Modulplan aufgeführt) (Gültig seit 2020) (<i>n</i> = 1)
Kindheitspädagogikstudium an Hochschulen angewandter Wissenschaften	Modulpläne der Bachelorstudiengänge (aktuelle Fassung 2015, 2017, 2020) (<i>n</i> = 5)
Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher	Berliner Rahmenlehrplan (aktuelle Fassung Schuljahr 2022/2021) (<i>n</i> = 1) schulinterne Fachschulcurricula (aktuelle Fassung 2022) (<i>n</i> = 6)

4.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse unterstützt durch MAXQDA, in Anlehnung an das Prozessmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Hierzu wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt: Zunächst wurden die Ausbildungsordnungen nach (ganztags-)grundschulspezifischen Zielen und Inhalten mittels entsprechender Schlagwörter (Ganztag, Ganztagschule, Ganztagsbetreuung, ganztägige Bildung, Grundschule, GTS, OGS, Hort, eFöB, (multi-)professionelle Kooperation/Zusammenarbeit) durchsucht. Diese Schlagwörter wurden theorie- und fragestellungsgeleitet entwickelt und orientieren sich an den Qualitätsaspekten und Zielen der (Ganztags-)Grundschule (KMK, 2023; LISUM, 2021) sowie der Analyse von Pilchowski (2022). Da es keine einheitlichen Standards für die intendierten Curricula der Qualifizierungswege für das Handlungsfeld der Ganztagsgrundschule gibt, wurde anhand dieser ersten Untersuchung ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, entlang dessen das gesamte Datenmaterial nach Sinneinheiten codiert wurde. In einem zweiten Schritt wurden die mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textsegmente fallübergreifend zusammengestellt und induktiv ausdifferenziert. Hierzu wurden zunächst dicht am Material offene Codes gebildet, die daraufhin zu Subkategorien gruppiert wurden. Die Subkategorien wurden diskutiert und anschließend konsensuell festgelegt. Der Kodierungsvorgang wurde von zwei Kodiererinnen am gesamten Material ausgeführt. Alle Fälle wurden nach einer unabhängigen Kodierung gemeinsam besprochen und eine Einigung herbeigeführt, wodurch eine hohe Reliabilität der Analyse gewährleistet wird (Müller-Benedict, 1997).

5 Ergebnisse – Ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte in den intendierten Curricula

Über die drei Qualifizierungswege hinweg lassen sich drei Bereiche von ganztagsgrundschulspezifischen Zielen und Inhalten herausarbeiten (siehe Tabelle 2): Bereich (A) Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen des Ganztagsgrundschulsystems, Bereich (B) Pädagogische Orientierung und professionelles Handeln in der Ganztagsgrundschule sowie Bereich (C) (Multi-)professionelle Kooperation in der Ganztagsgrundschule. Auch ausschließlich auf die Grundschule bezogene Ziele und Inhalte werden für die Studierenden der Kindheitspädagogik und die auszubildenden Erzieherinnen und Erzieher, welche sich traditionellerweise auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen fokussieren, im Folgenden berücksichtigt. Für die beiden Qualifizierungswege ist der Bezug zur Grundschule vor diesem Hintergrund im Kontext der Forschungsfrage ebenfalls relevant. Die nachfolgende Darstellung erfolgt dabei systematisch entlang der drei Qualifizierungswege, wobei jeweils zunächst die Kategorien eingeführt und anschließend ihre Ausprägungen in den einzelnen Qualifizierungswegen einschließlich ihrer Überschneidungen und Unterschiede aufgezeigt werden.

Tabelle 2: Kategoriensystem zu den ganztagsgrundschulspezifischen Zielen und Inhalten in den intendierten Curricula

Hauptkategorie	Unterkategorie 1	Unterkategorie 2
(A) Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen	(A1) (Ganztags-)Grundschule als (sozialpädagogisches) Handlungsfeld	
	(A2) Organisations- und Funktionsstrukturen der (Ganztags-)Grundschule	
	(A3) (Ganztags-)Grundschulentwicklung	
(B) Pädagogische Orientierung und pädagogisch professionelles Handeln	(B1) Bildungsverständnis	(B1.1) Erweitertes Bildungsverständnis
		(B1.2) Inklusives Bildungsverständnis
	(B2) Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen in der (Ganztags-)Grundschule	(B2.1) Gestaltung von Angeboten
		(B2.2) Gestaltung von (non-)formalen Lernprozessen
		(B2.3) Gestaltung von Übergängen
(C) (Multi-) professionellen Kooperation	(C1) Grundlagen der (multi-)professionellen Kooperation in der (Ganztags-)Grundschule	(B2.3) Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Eltern)
	(C2) Aufgaben und Zuständigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen in der (multi-) professionellen Kooperation in der (Ganztags-)Grundschule	

5.1 (A) Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen in der (Ganztags-)Grundschule

In Bereich (A) finden sich ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte zu den *strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen in der Ganztagsgrundschule* der intendierten Curricula wieder. Der inhaltliche Aspekt (A1) *(Ganztags-)Grundschule als sozialpädagogisches Handlungsfeld* wird spezifisch für die Studiengänge der Kindheitspädagogik und die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher thematisiert. Hierbei liegt der Schwerpunkt darauf, den Studierenden und Auszubildenden Optionen für Handlungsfelder neben der Kindertageseinrichtungen aufzuzeigen. Dies erfolgt idealerweise an unterschiedlichen Stellen im Studium bzw. der Ausbildung. Das Adressieren der verschiedenen Handlungsfelder wird z. B. an dieser Stelle eines Fachschulcurriculums deutlich: „*In einem ersten Schritt erwerben Sie vertieftes Wissen über die Professionalisierung des Berufsbildes. Verschiedene Arbeitsfelder (Kinderkrippe, Kita, Grundschule, Jugendarbeit) werden nacheinander lernfeldübergreifend anhand von Lernsituationen bearbeitet*“ (FS06, n. d., S. 2).

Damit eng verknüpft ist der inhaltliche Aspekt der (A2) *Organisations- und Funktionsstrukturen der (Ganztags-)Grundschule*, der von allen drei Qualifizierungswegen aufgegriffen wird. Studierende und Auszubildende sollen Kenntnisse über verschiedene Strukturen der (Ganztags-)Grundschule erwerben, wie beispielsweise unterschiedliche Organisationsformen und Konzepte der Verwaltung. Zudem werden die gegenüber der Halbtagschule veränderten Zeit- und Raumstrukturen von Ganztagsgrundschulen sowie rechtliche Rahmenbedingungen der Ganztagsgrundschule behandelt. Weitere Ziele und Inhalte des Studiums bzw. der Ausbildung sind die Bildungsziele der Grundschule und relevante Schulprogramme. Auch werden in einigen Ausbildungsordnungen der Kindheitspädagogik die Differenzierung zwischen Ganztagsgrundschule und Hort sowie die damit verbundenen historischen Entwicklungen thematisiert.

Insbesondere die Ausbildungsordnungen des Studiums der Grundschul- und Kindheitspädagogik greifen außerdem die (A3) *(Ganztags-)Grundschulentwicklung* auf. Im Studium der Grundschulpädagogik sollen Studierende Kenntnisse zur Qualität und Entwicklung der Ganztagsgrundschule sowie zur internen und externen Schulevaluation vertiefen. In den Kindheitspädagogikstudiengängen werden außerdem „*Methoden zur Qualitätssteuerung für die Ganztagsgrundschule*“ (HS5, S. 278) adressiert.

5.2 (B) Pädagogische Orientierung und pädagogisch professionelles Handeln in der Ganztagsgrundschule

Des Weiteren lassen sich Ziele und Inhalte in den intendierten Curricula zu den handlungsleitenden (B) *Pädagogischen Orientierungen und professionellen Haltungen*

herausarbeiten, die eine wichtige Grundlage für die pädagogische Praxis in der Ganztagsgrundschule darstellen. Dies zeigt sich in der Thematisierung des *(B1) Bildungsverständnisses*. In allen drei Qualifizierungswegen im Kontext der Ganztagsgrundschule liegt in den intendierten Curricula ein *(B1.1) erweitertes Bildungsverständnis* vor, das sowohl formale, non-formale als auch informelle Bildung umfasst. Die Modulpläne der Studiengänge der Grundschulpädagogik und Kindheitspädagogik bezeichnen die Ganztagsgrundschule als Bildungs-, Entwicklungs- und Erfahrungsort. Ebenso wird auch in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher ein ganzheitlicher Bildungsbegriff hervorgehoben.

Ein weiterer zentraler inhaltlicher Aspekt des Bildungsverständnisses, der deutlich wird, ist der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft und *(B1.2) das Zugrundelegen eines inklusiven Bildungsverständnisses in der (Ganztags-)Grundschule*. Dabei nennen die Modulpläne der Studiengänge der Grundschulpädagogik und Kindheitspädagogik die Ganztagsgrundschule als Handlungsfeld mit Inklusionsbezug – besonders im Hinblick auf individuelle Förderung und den Umgang mit Heterogenität. In den Studiengängen der Grundschulpädagogik findet sich die inklusive Schulentwicklung wieder, während in denjenigen der Kindheitspädagogik zusätzlich spezifische Heterogenitätsaspekte, wie barrierefreie Medienzugänge, kulturell-ethnische Diversität sowie die individuelle Unterstützung von Kindern in unterschiedlichen Lebenssituationen und der Umgang mit diesen Aspekten in der Ganztagsgrundschule benannt werden. Durch Hospitationen und Praktika sollen die Studierenden der Kindheitspädagogik auch praktische Fertigkeiten im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft erlernen und ein inklusives Bildungsverständnis entwickeln. Über die pädagogischen Orientierungen hinaus, führen die Ausbildungsordnungen inhaltliche Aspekte des professionell pädagogischen Handelns in der Ganztagsgrundschule auf. Insbesondere in den Ausbildungsordnungen der Kindheitspädagogik und der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher werden verschiedene *(B2) Aufgaben und Zuständigkeiten* in Bezug auf die Tätigkeit in der (Ganztags-)Grundschule thematisiert. Die Studierenden und Auszubildenden sollen Kompetenzen hinsichtlich ihrer professionsspezifischen Rolle, ihren Zuständigkeiten und Aufgaben in der Ganztagsgrundschule sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen entwickeln. Dabei wird auch darauf eingegangen, dass sich das Handlungsfeld von Studierenden der Kindheitspädagogik und auszubildenden Erzieherinnen und Erziehern in der Ganztagsgrundschule – u. a. durch die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und die veränderte Zeit- und Raumnutzung in der Ganztagsgrundschule gegenüber der Halbtagschule – künftig erweitern wird. Die Rolle der Auszubildenden liegt schwerpunktmäßig laut dem Rahmenlehrplan im Rahmen der Ganztags(grund-)schule in der ergänzenden Förderung und Betreuung.

Die von den Ausbildungsordnungen aufgegriffenen (ganztags-)grundschulspezifischen Aufgabenfelder und Zuständigkeiten, die vor allem in den Ausbildungsordnungen der

Studiengänge der Kindheitspädagogik und der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher und deutlich seltener in denjenigen der Studiengänge der Grundschulpädagogik aufgeführt werden, lassen sich in die nachfolgenden vier Bereiche gliedern: Die Studierenden und Auszubildenden sollen *(B2.1) Angebote in der Ganztagsgrundschule gestalten* können. Sie sollen, neben dem Erlernen der Grundbegriffe, Theorien und Modelle von Freizeit- und Erlebnispädagogik im Kontext der (Ganztags-)Grundschule, auch deren Einsatzmöglichkeiten zur Angebotsgestaltung und Grenzen kennenlernen. Außerdem sollen sie befähigt werden, Bildungsangebote in der offenen Ganztagsgrundschule zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. In der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher liegt dabei ein besonderer Fokus auf musikalischen, ästhetischen und spielerischen Angeboten sowie außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen, wie der Betreuung von Übungsphasen, Hausaufgaben, Arbeitsgemeinschaften oder Neigungsgruppen.

Überdies sollen auch Kompetenzen zur *(B2.2) Gestaltung und Begleitung formaler und non-formaler Lernprozesse in der (Ganztags-)Grundschule* entwickelt werden. Studierende sollen befähigt werden, die Lernprozesse von (Ganztags-)Grundschulkindern aktiv mitzugestalten und Lernprobleme zu erkennen. Eine Grundlage dafür stellt der Aufbau von Kompetenzen zur Entwicklung von Kindern im Grundschulalter dar und darauf aufbauend auch zur bereichsspezifischen Förderung von Grundschulkindern. Dies zeigt sich im nachfolgenden Zitat: „*Didaktische Formate und Konzeptionen mathematischer Bildung im Hinblick auf ... [die] Grundschule*“ (HS 3, 2015, S. 43). Die Begleitung der Lernprozesse schließt auch Konzepte der Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung von Kindern in der Ganztagsgrundschule mit ein.

Im Weiteren thematisieren die Ausbildungsordnungen aller drei Qualifizierungswege, dass die Zuständigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen in der *(B2.3) Gestaltung und Begleitung von Übergängen* liegt. Dazu benötigen etwa die Studierenden der Kindheitspädagogik Kenntnisse über den Lehrplan der Grundschule und über Kompetenzen, die Kinder für eine erfolgreiche Transition z.B. von der Kindertagesstätte in die Grundschule benötigen. Die Ausbildungsordnungen des Studiengangs Kindheitspädagogik und der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher adressieren nicht nur die Zuständigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen für die Gestaltung des Transitionsprozesses an und für sich, sondern benennen zudem theoretische Transitionskonzepte.

Außerdem findet sich der inhaltliche Aspekt der *(B2.4) Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Ganztagsgrundschule wieder*. Studierende der Grundschulpädagogik und Kindheitspädagogik sollen Elternarbeit, Elternkooperation, Erziehungsberatung sowie mögliche Zugänge zu Eltern und Familien kennenlernen. Außerdem benennen die Modulpläne der Studiengänge der Kindheitspädagogik, Konzepte des Sozialraums und den „*Transfer*“ (HS4, S. 47) dieser Konzepte auf die

Ganztagsgrundschule für den Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung der Kinder.

5.3 (C) (Multi-)professionelle Kooperation in der (Ganztags-)Grundschule

In Bereich (C) finden sich ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte zur (multi-) professionellen Kooperation der intendierten Curricula wieder. Die Ausbildungsordnungen der drei untersuchten Qualifizierungswege thematisieren übergreifend den inhaltlichen Aspekt (C1) *Grundlagen (multi-)professioneller Kooperation in der (Ganztags-)Grundschule*. Dabei wird vor allem die innerschulische multiprofessionelle und professionelle Kooperation adressiert. Dieser Aspekt umfasst Kenntnisse über Kooperationskonzepte, die Zusammensetzung multiprofessioneller Teams, die gemeinsame Gestaltung des Schulalltags sowie den Unterschied der multiprofessionellen Teamzusammensetzung in der Ganztagsgrundschule im Vergleich zur Halbtagsgrundschule. Des Weiteren sollen die Studierenden und Auszubildenden während des Studiums bzw. der Ausbildung Grundlagenwissen zur Kooperation in einem professionellen Team erwerben. Darüber hinaus sollen die Studierenden der Kindheitspädagogik und die Auszubildenden zur Erzieherin bzw. zum Erzieher die (multi-) professionelle Kooperation in ihrem jeweiligen Handlungsfeld nicht nur Kenntnisse erwerben, sondern auch praktisch erproben und reflektieren, wie dieses Zitat aus einem Modulplan einer Fachhochschule zeigt: „Sie [die Studierenden] setzen diese Kompetenzen [Kinder individuell zu unterstützen] im pädagogischen Alltag im Rahmen der Praktika gemeinsam mit anderen um ... und reflektieren die Umsetzung vor dem Hintergrund ihrer eigenen Möglichkeiten“ (HS2, 2017, S. 15).

Dass die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsgrundschule auch externe Kooperationen miteinschließt, wird vor allem in den Ausbildungsordnungen der Studiengänge der Kindheitspädagogik und in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher erwähnt. Studierende und Auszubildende sollen andere Einrichtungen des Bildungssystems, die Kooperation mit diesen und entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen kennenlernen. Die Modulpläne der Kindheitspädagogik beschreiben außerdem, dass die Studierenden die Systeme der Schulsozialarbeit, der sozialen Hilfe und des Sozialraums sowie deren Angebote und Verortung in der (Ganztags-)Grundschule kennenlernen und die Kooperation mit diesen gestalten können sollen.

In engem Zusammenhang damit steht der Erwerb von Kenntnissen über spezifische (C2) *Aufgaben und Zuständigkeiten in der (multi-)professionellen Kooperation in der (Ganztags-)Grundschule*, ein weiterer inhaltlicher Aspekt, der herausgearbeitet werden konnte. Dabei sollen Studierende der Grundschulpädagogik und der Kindheitspädagogik Gestaltungs- und Gelingensbedingungen (multi-)professioneller Kooperation im Unterricht kennen, während sich die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher vor allem

auf die Kommunikation und das Agieren im multiprofessionellen Team sowie die Unterstützung der Lehrkräfte konzentriert. Ein Beispiel für diese Aufgabe der Unterstützung findet sich im Rahmenlehrplan der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher: *„Im schulischen Bereich arbeiten sie [die Erzieherinnen und Erzieher] mit Lehrkräften, [...] zusammen. Sie unterstützen die Lehrkräfte im Unterricht, indem sie Aufgaben im sozialpädagogischen Bereich übernehmen“* (Rahmenlehrplan Berlin, 2022, S. 6). Die Modulpläne der Studiengänge der Kindheitspädagogik thematisieren darüber hinaus, dass die Studierenden lernen sollen, ihre eigenen Aufgaben und Zuständigkeiten *„gegenüber und gemeinsam mit Lehrkräften [abzugrenzen]“* (HS4, 2017, S.27).

6 Diskussion: Qualifizierung für das Handlungsfeld (Ganztags-)Grundschule und Forschungsbedarf

Ziel der vorliegenden Studie ist es ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte der intendierten Curricula, in den Ausbildungsordnungen der drei für das Handlungsfeld Ganztagsgrundschule relevanten Qualifizierungswege - Studiengänge der Grundschulpädagogik, Studiengänge der Kindheitspädagogik und Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher in Berlin - zu identifizieren. Die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen sind heutzutage gemeinsam im Handlungsfeld Ganztagsgrundschule tätig, womit die Erwartung besteht, dass sie bereits in ihrer Ausbildung auf das gemeinsame professionelle Handeln in der Ganztagsgrundschule vorbereitet werden. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst und vor dem Hintergrund des Forschungsstands diskutiert. Anschließend werden die Limitationen herausgearbeitet und ein Ausblick gegeben.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die ganztagsgrundschulspezifischen Ziele und Inhalte der intendierten Curricula über die drei Ausbildungsgänge in Berlin hinweg drei Bereichen zuordnen lassen: Dem Bereich (A) *Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen der (Ganztags-)Grundschule*, dem Bereich (B) *Pädagogische Orientierung und professionelles Handeln in der Ganztagsgrundschule* sowie dem Bereich (C) *(Multi-)professionelle Kooperation in der Ganztagsgrundschule*.

(A): In allen drei untersuchten Qualifizierungswegen der Studiengänge der Grundschulpädagogik und Kindheitspädagogik sowie der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher in Berlin wird die (Ganztags-)Grundschule in den intendierten Curricula als mögliches Handlungsfeld für die Absolventinnen und Absolventen aufgeführt. Es ist somit zu konstatieren, dass auch für die letzteren beiden Absolventinnen- und Absolventengruppen, das Handlungsfeld Ganztagsgrundschule, außerhalb der traditionellen Kindertageseinrichtungen, in die Qualifizierung Eingang gefunden hat. Trotz der Konzeption der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher als Breitbandausbildung,

berücksichtigt diese auch das Handlungsfeld Grundschule sowie teilweise auch das Handlungsfeld Ganztagsgrundschule, was einhergeht mit der Expertise von Seemann et al. (2023). Wie bereits 2017 von der KMK angeregt wurde, stellt sich jedoch nach wie vor die Frage, ob das Handlungsfeld einen angemessenen Raum erhält (KMK, 2017). Weiterhin kann über die Ergebnisse des Monitors Lehrerbildung (2017; 2021) und die Ergebnisse von Pilchowski (2022) hinaus festgestellt werden, dass die intendierten Curricula der Studiengänge der Grundschulpädagogik und der Studiengänge der Kindheitspädagogik in Berlin Inhalte wie Organisations- und Funktionsstrukturen der (Ganztags-)Grundschule und die (Ganztags-)Grundschulentwicklung behandeln, diese jedoch in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher fehlen.

(B): Gemeinsame Bezugspunkte der Qualifizierungswege zeigen sich im erweiterten und inklusiven Bildungsverständnis. Die Ausbildungsordnungen greifen zudem die künftige pädagogische Arbeit der Studierenden der Kindheitspädagogik auf, einhergehend mit den Ergebnissen von Pilchowski (2022) und den von der KMK (2017) empfohlenen Aufgaben und Zuständigkeiten der Erzieherinnen- und Erzieher in Ganztagsangeboten. Die Gestaltung von Freizeit- und erlebnispädagogischen Angeboten sowie formaler und non-formaler Lernprozesse und des Weiteren der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wird primär in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher als Ziel und Inhalt benannt. In den Studiengängen Grundschulpädagogik hingegen werden diese Ziele und Inhalte – mit Ausnahme der Übergangsgestaltung – nicht erwähnt. Dies entspricht nicht den Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagsgrundschule, nach denen für eine qualitativ gute Ganztags(grund-)schulgestaltung *alle* Pädagoginnen und Pädagogen, also ebenfalls Lehrkräfte, die konzeptionelle Verzahnung von Unterricht und erweiterten außerunterrichtlichen Angeboten mitgestalten sollen (LISUM, 2021). Ebenfalls einhergehend mit den Ergebnissen von Pilchowski (2022) bleiben Ziele und Inhalte, wie das Wohlbefinden der Kinder oder die Rhythmisierung des Schultags, auch in den intendierten Curricula in Berlin weitgehend unberücksichtigt.

(C): Entgegen des Forschungsstands, in dem eine unzureichende Berücksichtigung der multiprofessionellen Kooperation in den Lehramtsstudiengängen (Monitor Lehrerbildung, 2021) und das Fehlen des inhaltlichen Aspekts der internen Kooperation in den Studiengängen der Kindheitspädagogik festgestellt wird (Pilchowski, 2022), zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass Grundlagen der (multi-)professionellen Kooperation im Kontext der Ganztags(grund-)schule zwar in allen Ausbildungsordnungen vorhanden sind, jedoch nach unserer Einschätzung dringend weiter ausgebaut werden sollten: Während die Studiengänge der Kindheitspädagogik und die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher die Kooperation mit der Schulsozialarbeit und sozialen Diensten als inhaltliche Aspekte in den intendierten Curricula vorliegen haben, fehlen spezifische Inhalte zu den Aufgaben und Zuständigkeiten der weiteren

im Handlungsfeld tätigen Professionen, was zu einer Beeinträchtigung der multi-professionellen Kooperation führen könnte. Zudem sind Rollenzuschreibungen, festgehalten in den intendierten Curricula, asymmetrisch: Die (künftigen) Grundschullehrkräfte sollen die Kooperation gestalten, die (künftigen) Erzieherinnen und Erzieher agieren als unterstützende Kräfte, während in den Ausbildungsordnungen der (künftigen) Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bezüglich der Rollenzuschreibung als Ziel formuliert wird, dass sie ihre Rolle in Abgrenzung zu und gemeinsam mit Lehrkräften reflektieren können sollen. Diese Rollenzuschreibungen können ein Hemmnis für Kooperationen der (multi-)professionellen Akteurinnen und Akteure darstellen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich über die drei Qualifikationswege hinweg – einhergehend mit den Empfehlungen der KMK (2017; 2019) für Lehrkräfte sowie für die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher – ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte zeigen. Gleichzeitig muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass diese insgesamt überwiegend punktuell vorhanden sind.

Eine Limitation der Studie liegt im Umfang des Datenmaterials. Aufgrund der geringen Resonanz der Fachschulen konnten nur sechs von 55 möglichen fachschulinternen Curricula in die Analyse einbezogen werden. Da sich jedoch alle Fachschulen an dem für Berlin gültigen Rahmenlehrplan orientieren, bietet dieser die hauptsächliche Grundlage für die Einschätzung der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher in Berlin. Die Modulpläne der Studiengänge der Grundschulpädagogik und Kindheitspädagogik konnten hingegen umfassend analysiert werden, da sie öffentlich zugänglich sind.

Eine weitere Limitation dieser Studie ist, dass nur die intendierten Curricula, die in den Ausbildungsordnungen konkretisiert werden und nicht die durch die Dozierenden in der Ausbildung interpretierten und transformierten Curricula, das sogenannte implementierte Curriculum, untersucht werden konnte. Daher können keine Aussagen dazu getroffen werden, inwieweit die in den Ausbildungsordnungen benannten Ziele und Inhalte tatsächlich in die Qualifizierungswege einfließen, also in welchem Verhältnis das intendierte zum implementierten Curriculum steht. Zudem kann keine Aussage dazu gemacht werden, wie die implementierten Curricula dann von den Lernenden als konkrete Lerngelegenheiten genutzt wurden und zur Kompetenzentwicklung beigetragen haben (erreichtes Curriculum) und noch einen Schritt weiter, inwieweit diese im professionellen Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen wirksam werden. Zukünftige Forschung müsste an diesen Stellen anknüpfen.

Über die genannten Limitationen hinaus lassen sich weitere Anknüpfungspunkte für die zukünftige Weiterentwicklung der drei Qualifizierungswege ableiten. Da ganztagsgrundschulspezifische Ziele und Inhalte insgesamt überwiegend punktuell vorhanden sind, weist dies auf einen Qualifizierungsbedarf zu ganztagsgrundschul-

spezifischen Inhalten hin, insbesondere im Hinblick auf die Ausgestaltung wirksamer Angebote, die unterrichtliche und außerunterrichtliche Inhalte verzahnen. Vor dem Hintergrund des Inkrafttretens des Ganztagsförderungsgesetzes und des Rechtsanspruchs stellt sich die Frage des Qualifizierungsbedarfs auch für andere Bundesländer. Mit Blick auf die Qualifizierung für das gemeinsame Handlungsfeld Ganztags(grund-)schule könnten darüber hinaus Querschnittsthemen, wie beispielsweise Ziele und Inhalte zur (multi-)professionellen Kooperation, für die drei Qualifizierungswege entwickelt werden.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de>

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, Zeitschrift für Pädagogik* (S. 73–92). Belz. <https://doi.org/10.25656/01:8486>.

Freie Universität Berlin. (2023). *Mitteilungen. Amtsblatt der Freien Universität Berlin: Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Grundschulpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin*. <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2023/ab432023.pdf#P.1945>

Goldfriedrich, M. (2023). Inklusionspädagogische Qualifizierung in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 1–30. <https://doi.org/10.3262/ZP0000012>

Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>

Humboldt-Universität zu Berlin. (2024). *Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin*. <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/merk/labapdf>

Karl, J., Kielblock, A., Pielenz, B. & Wazinski, N. (2022). *Wissensspeicher Qualität – Materialien zur Qualität im Ganztag*. Abgerufen am 08. Januar 2025, von https://www.ganztagsschulen.org/de/qualitaetsdialog/lesetipps/lesetipps_node.html

Kultusministerkonferenz. (2015). *Ganztagsschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf

Kultusministerkonferenz. (2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf

Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2023). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2024). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>

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

Leygraf, J. (2012). *Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte; Ausbildung: Bd. 16)*. Deutsches Jugendinstitut.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2021). *Qualitätsstandards für inklusive Berliner Ganztagsschule: Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und -zielen*. Bildungsregion Berlin-Brandenburg.

Monitor Lehrerbildung. (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganztag*. https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Ganztag_Druck.pdf

Monitor Lehrerbildung. (2021). *Gemeinsam mehr erreichen: Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Hochschulstudium*. https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/wp-content/uploads/2021/08/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Multiprofessionelle-Teams.pdf

Müller-Benedict, V. (1997). *Der Einsatz von Maßzahlen der Interkoder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse*. Flensburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-12596>

Pilchowski, A. (2022). *Wie viel Ganztag steckt in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit? Eine Analyse von Modulhandbüchern*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N. & Klieme, E. (2008). Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagsschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe*

Ganztagsbildung (S. 929–937). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_92

Seemann, A.-M., Titel, V., Fuchs-Rechlin, K. & Lipowski, H. (Hrsg.). (2023). *WiFF-Expertise: Band 55. Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter: Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2022). *Rahmenlehrplan: Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche_bildung/be/RLP_FS_Sozpaed.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2023). *Die Wege in den Erzieherberuf*. <https://www.berlin.de/sen/jugend/fachkraefte/erzieherberuf/>

Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 13–22). Springer VS.

Vandell, D. L. & Lao, J. (2016). Building and retaining high quality professional staff for extended education programs. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 52–64. <https://doi.org/10.25656/01:22898>

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (o.D.). *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Studiengangsdatenbank* [Kindheitspädagogik B.A.]. Abgerufen am 08. Januar 2025, von https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank?tx_wiffcourses_main%5BcurrentPage%5D=6&cHash=7940538603a1bf71abf1b8bf86b85dd0

Manuskript eingegangen: 21.03.2025
Manuskript angenommen: 16.01.2026

Angaben zu den Autorinnen:

Jil Schmetz-Wolf

Dr. Nicole Bellin-Mularski

Kim Hartung

Prof. Dr. Marianne Schüpbach

Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik an der Freien Universität Berlin

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

E-Mail: jil.schmetz-wolf@fu-berlin.de

nicole.bellin-mularski@fu-berlin.de

kim.hartung@fu-berlin.de

marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Prof. Dr. Simone Dunekacke

Arbeitsbereich Erziehung und Kindheit an der Rheinland-Pfälzischen Technischen

Universität Kaiserslautern-Landau

August-Croissant-Straße 5

76829 Landau in der Pfalz

E-Mail: simone.dunekacke@rptu.de

Jil Schmetz-Wolf ist Doktorandin an der Freien Universität Berlin und promoviert in dem Kooperationsprojekt ProGanz. Sie studierte Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Freien Universität Berlin, der Universität Turku (Finnland), der Technischen Universität Berlin und der Technisch-Naturwissenschaftlichen Universität Trondheim (Norwegen). Ihre Forschungsinteressen liegen in der Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen für die Ganztagsgrundschule, in Überzeugungen und Selbstwirksamkeit von Pädagoginnen und Pädagogen in der Qualifizierungsphase sowie in der Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen für den Ganzttag in Schweden (School Age Educare Teacher Qualification).

Nicole Bellin-Mularski ist derzeit als Postdoktorandin an der Freien Universität Berlin tätig. Im Jahr 2008 promovierte sie zu Disparitäten in der Leseleistung und im Sprachverständnis zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund an der Freien Universität Berlin. Derzeit leitet sie gemeinsam mit Simone Dunekacke und Marianne Schüpbach unter anderem das Kooperationsprojekt ProGanz, das untersucht, wie die (gemeinsame) Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen für Berliner Ganztagsgrundschulen gelingen kann. Darüber hinaus forscht sie zu Schulentwicklungsprozessen an Ganztagsgrundschulen.

Kim Hartung ist Doktorandin an der Freien Universität Berlin und promoviert in dem Kooperationsprojekt ProGanz. Sie studierte Pädagogik und Politikwissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, der Universität Turku (Finnland) und der Universität Tartu (Estland). Ihre Forschungsinteressen liegen in der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen sowie in der Qualifizierung angehender Pädagoginnen und Pädagogen.

Marianne Schüpbach ist Professorin für Allgemeine Grundschulpädagogik an der Freien Universität Berlin. Sie habilitierte 2009 an der Phil.-hum. Fakultät der Universität Bern, Venia docendi in Erziehungswissenschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Ganztagsgrundschulforschung, insbesondere zur Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, Bildungsungleichheiten, pädagogischer Qualität, Professionalisierung sowie in international vergleichenden Perspektiven.

Simone Dunekacke ist Professorin für Erziehungs- und Bildungsforschung in der Kindheit an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Sie promovierte 2016 an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin im Fach Erziehungswissenschaften und war bis 2024 Juniorprofessorin für Frühkindliche Bildungsforschung an der Freien Universität Berlin. Über die Leitung des Kooperationsprojekts ProGanz hinaus umfassen ihre Forschungsinteressen die Professionsforschung im Elementar- und Primarbereich, die Quantität und Qualität von Lerngelegenheiten sowie MINT-Bildung von Kindern.