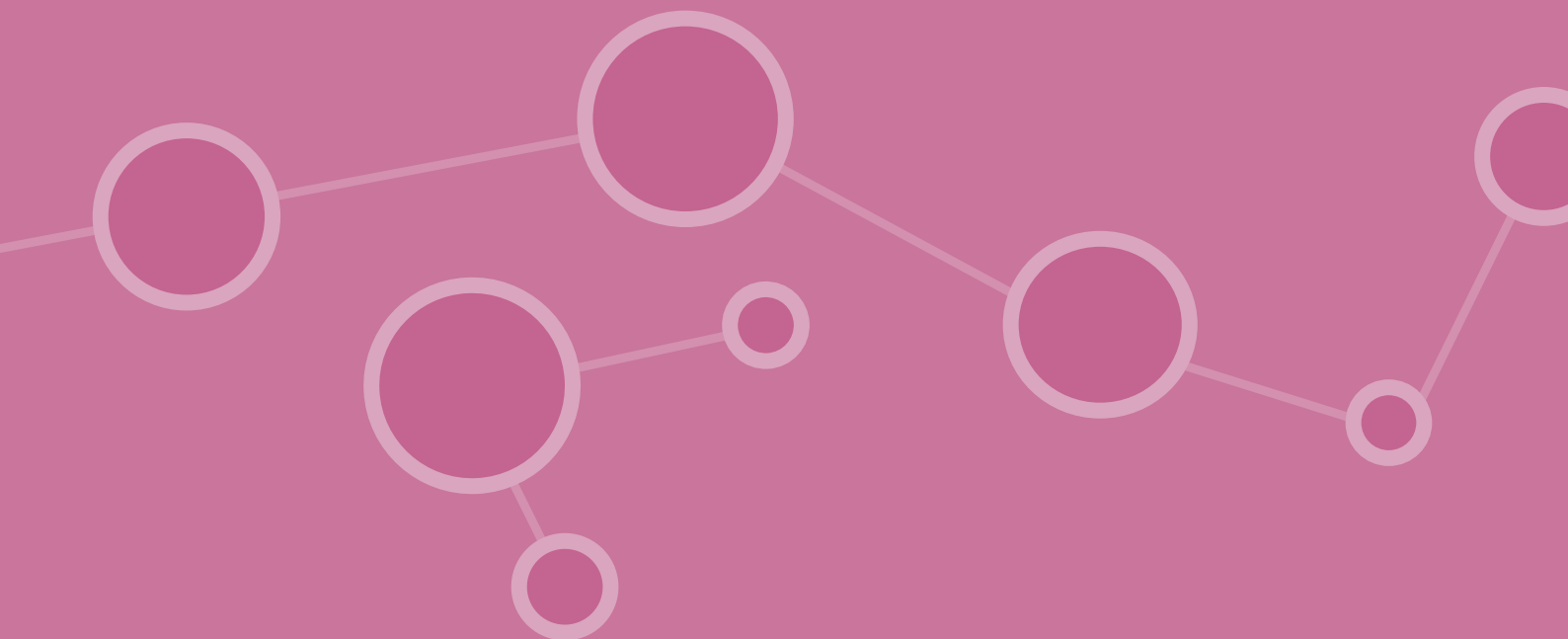


# Das Personal im Ganztag für Grundschul Kinder

5



## 5.1 Rahmenbedingungen

### Ganztagsschulbau

**Der Ganztagsschulsektor in Deutschland wird seit Mitte der 2000er-Jahre massiv ausgebaut. Heute stellen Ganztagsschulen den schulischen Regelfall dar.**

Die Ganztagsschule war in Deutschland lange Zeit ein politischer Zankapfel – von der SPD unter dem Blickwinkel von Chancengerechtigkeit gefordert und gefördert, von der CDU/CSU mit Verweis auf ein traditionelles Familienbild abgelehnt (Stötzel/Wagener 2014, S. 52 f.) – und auch in der Bevölkerung durchaus umstritten. Wie viel sich seither geändert hat, zeigt der Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung für Grundschulkind (Ganztagförderungsgesetz – GaFöG), der – nach zähem Ringen um die Finanzierungsmodalitäten im Vermittlungsausschuss von Bundestag und Bundesrat – zum Ende der 19. Legislaturperiode verabschiedet wurde (Deutscher Bundestag 2021a, b, c). Ab dem Schuljahr 2026/27 werden demnach die Kinder der ersten Klassenstufe einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung erhalten, der den Umfang von acht Stunden an fünf Werktagen umfasst sowie den größten Teil der Ferienzeiten mit einbezieht. In den Schuljahren 2027/28 bis 2029/30 wird der Rechtsanspruch jeweils auf eine weitere Klassenstufe ausgedehnt, sodass ab dem Schuljahr 2029/30 der volle Rechtsanspruch für alle Grundschulkind gelten wird.

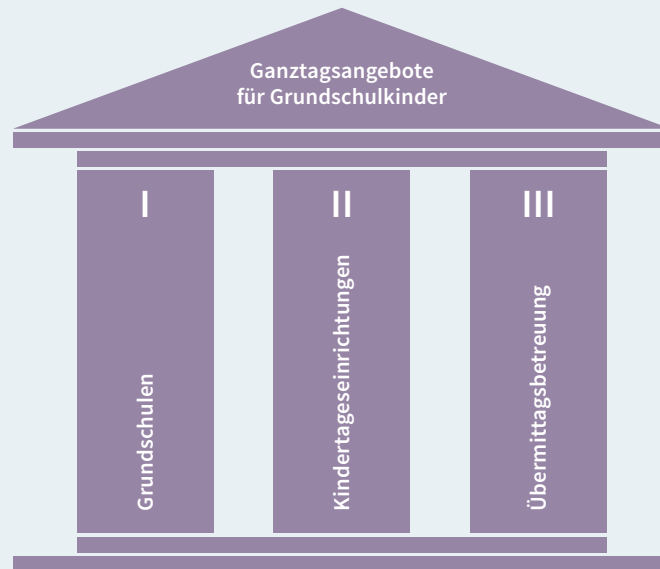
Über die Notwendigkeit der Einrichtung von Ganztagsangeboten im Grundschulalter wurde schon in den 1970er-Jahren diskutiert. Die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) 1973 in zwei verschiedenen Schätzungen vorgelegten Zielmarken von 15 bzw. 30% Ganztags Schülerinnen und -schülern bis 1985 wurden jedoch bis Ende der 1980er-Jahre nicht erreicht, sondern mit einem Anteil von nur 5% an der Gesamtschülerschaft deutlich unterschritten (Ludwig 2020, S. 913 f.; Holtappels 2014, S. 12). Nachdem danach in den letzten zwei Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts in (West-) Deutschland praktisch keine relevante Debatte über ganztägig organisierte Schulen mehr stattfand (Tillmann 2005; Dederig u.a. 2003), brachte der sogenannte PISA-Schock das Thema Ganztagsschule wieder auf die politische Agenda und gab einen wirkungsvollen Anstoß für den Ganztagsschulbau. Nach Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleichsstudie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) aus dem Jahr

2001 verfügten die Schülerinnen und Schüler in Deutschland nur über mittelmäßige fachliche Kompetenzen, ihr Anteil in Risikogruppen war hoch und der Zusammenhang zwischen fachlichen Kompetenzen und sozialer Herkunft sehr eng (Baumert u.a. 2001).

Als Folge aus diesen Erkenntnissen verständigte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) auf sieben Handlungsfelder, wobei sich eines explizit auf „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ bezog (KMK 2002, S. 6 f.). Neben dieser bildungspolitischen Argumentation, die auf Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie den Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen zielte, wurde die Notwendigkeit für den Ganztagsschulbau auch mit sozialpolitischen und pädagogischen Argumenten begründet (Holtappels 2014; Aktionsrat Bildung 2013). Aus sozialpolitischem Blickwinkel sollen Ganztagsschulen die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie verbessern, aus pädagogischer Perspektive die Organisation Schule weiterentwickelt und eine differenzierte Lernkultur aufgebaut werden, die die Schule zu einem Lern- und Lebensort macht.

Der Bund legte daraufhin im Jahr 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) auf, das zwischen 2003 und 2009 insgesamt 4 Milliarden Euro für den Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung stellte (BMBF 2003). Neben Infrastrukturmaßnahmen wurde eine umfassende Begleitforschung installiert (Züchner/Fischer 2011, S. 10 f.), und mit dem Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig Lernen“ wurden Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten für Schulen geschaffen (DKJS o.J.). Obwohl nicht nur der Bund, sondern auch die Länder und Schulträger erhebliche Mittel in den Ganztagsschulbau investierten und viele Bundesländer nach Auslaufen der IZBB-Förderung eigene Förderprogramme auflegten (Holtappels 2014, S. 10), markierte dennoch das IZBB-Programm den Startpunkt für eine enorme Entwicklungsdynamik: Im Schuljahr 2002/03 waren nur 16% aller schulischen Verwaltungseinheiten in öffentlicher und privater Trägerschaft in Deutschland ganztägig organisiert (KMK 2008, S. 1/Tab. 1.1), und nur jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler nahm am Ganztagsbetrieb einer Schule teil (ebd., S. 30/Tab. 3.1.1). Im Schuljahr 2019/20 nahm hingegen schon fast jedes zweite Schulkind ein Ganztagsangebot in Anspruch (KMK 2021a, S. 35/Tab. 3.1.1), und immerhin 71% aller schulischen Verwaltungseinheiten sind inzwischen ganztägig organisiert (ebd., S. 1/

Abb. 5.1 Ganztagsangebote für Grundschul Kinder in Deutschland



Quelle: Eigene Darstellung

Tab. 1.1). Damit hat sich die Ganztagschule von der Ausnahme zum „Regelfall im Bildungssystem“ (StEG-Konsortium 2019, S. 155) entwickelt und wird mit Blick auf die quantitative Entwicklung zurecht als Erfolgsmodell beschrieben (Tillmann 2020b, S. 38).

### Der Ganzttag für Grundschul Kinder – ein komplexes Puzzle

Die Angebotslandschaft ist ausgesprochen heterogen, was auf unterschiedliche Definitionen, Traditionen und Ausbaustrategien der Bundesländer zurückzuführen ist.

Die beschriebene Ausbaudynamik ging einher mit einer generellen Fokussierung der (fach)politischen Debatte um ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter auf den Ausbau von Ganztagschulen. Andere Optionen der ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung für Grundschul Kinder fanden zunächst wenig Beachtung. Erst mit dem Abflachen der Wachstumsdynamik im engeren Bereich der Ganztagschulen nach Auslaufen des IZBB-Programms wurde ab etwa dem Jahr 2010 den Ganztagsangeboten für Schulkinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem in Horten, wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt (u.a. Lange 2015).

Neben den Angebotsformen im Kontext der Schule und der Kindertageseinrichtungen geraten zusätzlich seit ei-

nigen Jahren auch weniger formalisierte Angebote in den Blick. Welche Rolle diese Formate unter Begriffen wie *Mittagsbetreuung* oder *Übermittagsbetreuung* spielen, wurde erst nach und nach durch die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) deutlich, in der die Nutzung dieser Settings bei den Eltern systematisch abgefragt wurde (Hüsken u.a. 2021; Alt u.a. 2020). Bundesweit gaben 2019 immerhin 17% aller Eltern von Grundschulkindern an, dass ihre Kinder Angebote der Übermittagsbetreuung besuchen, wobei diese Settings in Westdeutschland mit 20% deutlich stärker genutzt werden als in den ostdeutschen Bundesländern (6%) (Hüsken u.a. 2021, S. 13). Insgesamt ist über dieses Format jedoch wenig bekannt, da es rechtlich nicht eindeutig geregelt ist, sprich: weder der Schule und ihrer Gesetzgebung noch der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet und auch statistisch nicht eigenständig erfasst wird. Die Übermittagsbetreuung wird daher auch als „relativ ungeklärte Globalkategorie“ bezeichnet (Alt u.a. 2020, S. 39).

Schematisch dargestellt werden kann das Angebots-system für Kinder im Grundschulalter damit als ein Dreisäulen-Modell mit den Ganztagsgrundschulen als erster, den altersgemischten Kindertageseinrichtungen bzw. eigenständigen Horten als zweiter und der sogenannten Übermittagsbetreuung bzw. den strukturanalogen Angeboten als dritter Säule (vgl. Abb. 5.1). Hinter dieser stark vereinfachten Darstellung verbirgt sich jedoch eine hinsichtlich verschiedener Aspekte komplexe Angebotslandschaft.

### *Zuordnung zu unterschiedlichen Rechtskreisen*

Die Betreuung in Kindertageseinrichtungen ist über das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) und damit überwiegend bundesgesetzlich geregelt. Allerdings liegt die Zuständigkeit vor Ort bei den Kommunen. Durch die Länderhoheit im Bildungsbereich sind die Bundesländer verantwortlich für die Schulen und die Lehrkräfte. Hier greifen länderspezifische Schulgesetze und Erlasse. Als Träger der Schulen sind die Kommunen jedoch unter anderem zuständig für das nichtlehrende Personal (Schäfer 2020, S. 1622). Die Angebote der Übermittagsbetreuung werden oft „untergesetzlich auf der Basis von Vereinbarungen in einzelnen Ländern bereitgestellt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 119) und befinden sich insoweit in einer Grauzone, als sie keinem der beiden beschriebenen Rechtskreise zuzuordnen sind. Insgesamt ist der Bereich der Ganztagsangebote für Grundschul Kinder damit durch eine „rechtliche Zersplitterung“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 156 f.) und unterschiedliche Zuständigkeiten gekennzeichnet.

### *Verschiedene Traditionen, Betreuungsarrangements und Ausbaustrategien*

Die Angebotslandschaft unterscheidet sich zwischen den Bundesländern deutlich, nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Traditionen (Gängler u.a. 2013). Im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen konnten die einzelnen Länder auf verschiedene vorhandene Strukturen zurückgreifen. So waren zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen und Hessen Halbtagsgrundschulen mit einer erweiterten Schulzeit eingerichtet worden, in Rheinland-Pfalz existierte bereits ein Ganztagschulprogramm, und in vielen ostdeutschen Bundesländern spielte der Hort traditionell eine wesentliche Rolle (Holtappels 2014, S. 10).

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Ausgangslagen und mit verschiedenen politischen Schwerpunktsetzungen in den Ausbaustrategien (Kopp/Meiner-Teubner 2020) entwickelte sich eine vielfältige Landschaft der Ganztagsangebote für Grundschul Kinder. In den Bundesländern, in denen sowohl Grundschulen als auch Kindertageseinrichtungen Ganztagsbetreuung für Schulkinder anbieten, findet sich eine Vielfalt von Kooperationsmodellen zwischen Hort- und Ganztagschulbereich, die von Konkurrenz über friedliche Koexistenz bis hin zu geplanter Kooperation reichen (Rißmann 2016; Lange 2015; Gängler u.a. 2013). Dies verweist darauf, dass die in Abbildung 5.1 dargestellten Säulen nicht immer trennscharf sind.

### *Uneinheitliche statistische Zuordnung und Erfassung*




Die Ganztagschulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK-Statistik) und die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe (KJH-Statistik) liefern jährlich aktuelle Informationen zu Ganztagsplätzen an Grundschulen und in Kindertageseinrichtungen (vgl. Abb. 5.2). Beide Statistiken geben Auskunft über die Anzahl und Art der Angebotsformate sowie die Anzahl der Grundschul Kinder im Ganztage, wobei die Daten der KJH-Statistik deutlich detaillierter sind als die der KMK-Statistik, die beispielsweise keinerlei Informationen bereitstellt, wie viel und welches Personal tätig ist. Die sogenannte Übermittagsbetreuung wird hingegen statistisch nicht als eigenes Angebot ausgewiesen, wird aber in einigen Bundesländern implizit bei der KMK-Statistik mitgezählt.<sup>1</sup>

Die reale Angebotslandschaft bilden die KJH- und die KMK-Statistik jedoch insgesamt nur unzureichend ab. In einigen Ländern liegen Doppelzählungen vor, da Grundschul Kinder in Ganztagsangeboten in beiden Statistiken erfasst werden, wobei unklar bleibt, wie groß der Überschneidungsbereich ist. Das trifft seit vielen Jahren für die ostdeutschen Länder Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt zu, seit 2019 auch für Mecklenburg-Vorpommern, für das in den Jahren 2016 bis 2018 Kinder in Ganztagsangeboten ausschließlich in der KJH-Statistik erfasst wurden. In anderen Bundesländern, wie beispielsweise Berlin, liegt die Zuständigkeit administrativ im Schulbereich, und die Informationen zu Einrichtungen und Kindern finden sich in diesen Fällen ausschließlich in der Ganztagschulstatistik der KMK, nicht aber in der KJH-Statistik. Daraus zu schlussfolgern, in den jeweiligen Ländern existierten nur Ganztagsangebote in Horten oder nur Ganztagsangebote in Schulen, wäre aber unzutreffend, denn oft handelt es sich um ein „komplexes, schwer zu durchschauendes Mosaik verschiedenster Aggregatzustände der Zusammenarbeit bzw. des Wettbewerbs“ von Hort und Schule (Markert 2018, S. 392), welches sich in den Statistiken nicht wiederfindet.

Die mit der amtlichen Statistik nur unzureichend erfasste Vielfalt beschränkt sich jedoch nicht auf das Verhältnis von Ganztagschulen und Horten, sondern betrifft auch die Ganztagschulen selbst. Nach Definition der KMK sind

<sup>1</sup> Eine Ausnahme bildet die Übermittagsbetreuung in Bayern. Dort wird nochmals zwischen Formen mit kürzerer und mit längerer Betreuungszeit unterschieden, wobei Letztere zusammen mit dem Unterricht einen zeitlichen Umfang erreicht, der der KMK-Definition von Ganztagschulen entspricht. Diese längere Form der Übermittagsbetreuung wird daher auch in der KMK-Statistik als offene Ganztagschule ausgewiesen. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass in der KMK-Statistik inzwischen in manchen Bundesländern auch Angebote enthalten sind, die nicht einmal den reduzierten Vorgaben der KMK entsprechen (Angebote an drei Tagen mit mindestens ununterbrochener Öffnungszeit von sieben Stunden).

Abb. 5.2 Erfassung von amtlichen Daten zu Einrichtungen, Kindern und Personal in Ganztagsangeboten für Grundschul Kinder

	1. Säule: Ganztagsgrundschulen <sup>1</sup>	2. Säule: Kindertageseinrichtungen <sup>2</sup>	3. Säule: Übermittagsbetreuung
Einrichtungen 	✓	✓	✗
Betreute Kinder 	✓	✓	✗
Personal 	✗	✓	✗

1 Ganztagsstatistik der KMK (Vollerhebung, jährlich).  
2 Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege (Vollerhebung, jährlich).  
Quelle: Eigene Darstellung

Schulen dann Ganztagschulen, wenn an „mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztätiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst; an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird; die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK 2021b, S. 4).<sup>2</sup> Unterschieden werden nach Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme der Schulkinder am Ganztagsbetrieb offene, teilweise gebundene und voll gebundene Ganztagschulen (ebd., S. 5). Diese Definition, die lediglich einen „begrifflichen Minimalkonsens zwischen den Ländern“ darstellt (Kielblock/Stecker 2014, S. 15), ist bis heute Grundlage für die Ganztagsstatistik. In vielen Bundesländern gehen jedoch die „schulrechtlichen Konzipierungen des schulischen Ganztags (...) weit über die eher kriterienarme KMK-Definition hinaus[s]“ (Hermstein u.a. 2019, S. 272). Die tatsächliche

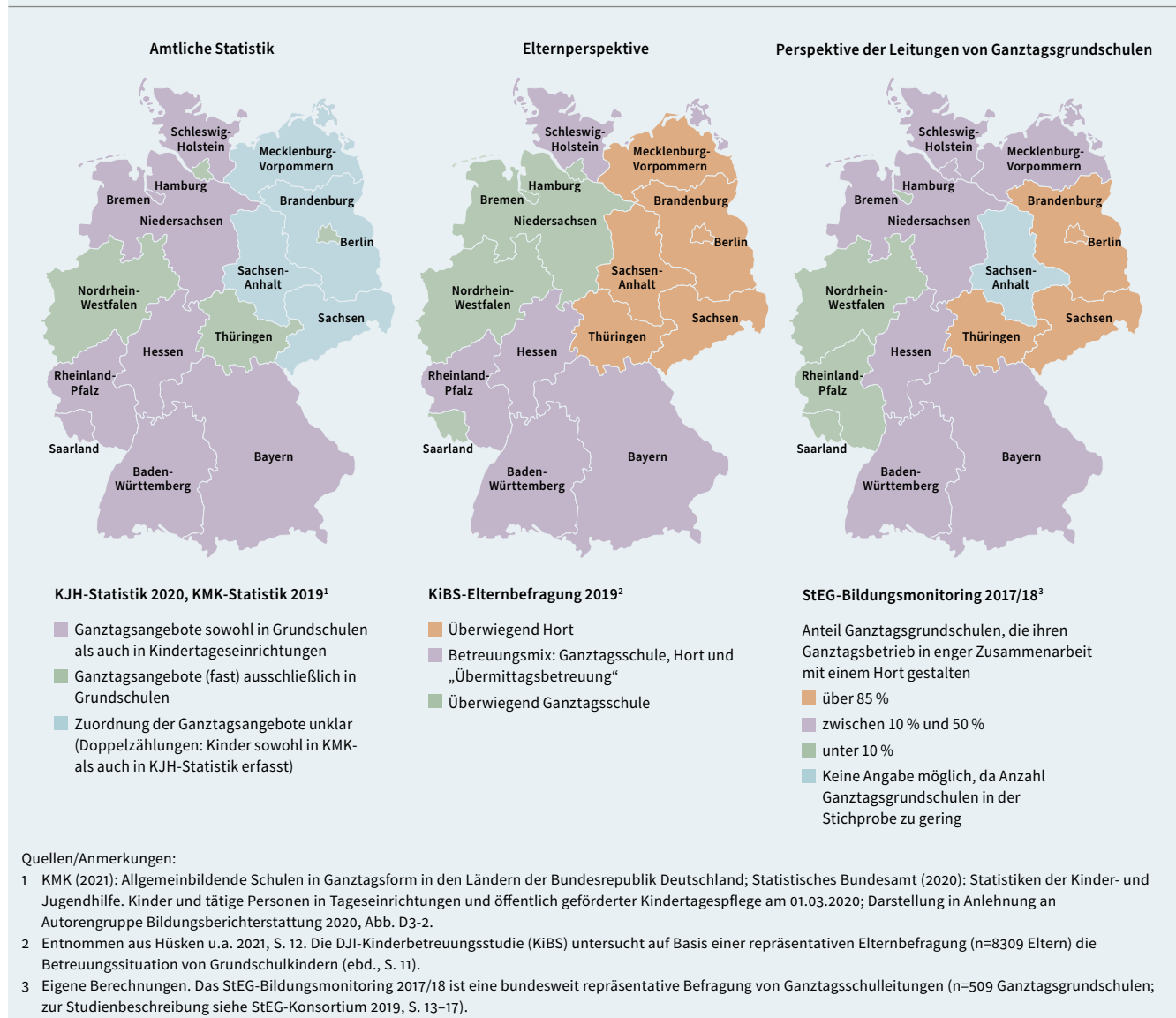
Vielfalt der Ganztagschulen kann demnach mit den KMK-Kriterien „nicht mehr annähernd (...) sinnvoll erfasst werden“ (Prüß 2020, S. 1067).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass für eine realitätsnahe Beschreibung der Angebotslandschaft eine detaillierte, bundeslandspezifische Betrachtung notwendig wäre, die hier jedoch den Rahmen sprengen würde. Für einen Überblick werden stattdessen der Systematisierung auf Basis der amtlichen Statistik die Perspektiven der Eltern von Grundschulkindern sowie der Leitungen von Ganztagsgrundschulen gegenübergestellt (vgl. Abb. 5.3).

Auf Grundlage der Daten der KJH- und der KMK-Statistik wurden die Bundesländer im Rahmen des *Bildungsberichts 2020* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Abb. D3-2) in vier verschiedene Kategorien eingeteilt: 1.) In Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Thüringen und Berlin sind die Ganztagsangebote für Grundschul Kinder ausschließlich oder fast ausschließlich dem Schulbereich zugeordnet. 2.) In acht westdeutschen Ländern finden sich Ganztagsangebote sowohl in altersgemischten Kindertageseinrichtungen bzw. Horten als auch in Grundschulen. 3.) In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Bran-

<sup>2</sup> Zu den offenen Ganztagschulen zählen seit dem Schuljahr 2016/17 auch solche Schulen, in denen das Ganztagsangebot nicht unter Aufsicht der Schulleitung steht, sondern die Schulleitung eine Mitverantwortung trägt für ein pädagogisches Konzept, das in Kooperation mit einem außerschulischen Träger erarbeitet wurde (KMK 2021b, S. 6).

Abb. 5.3 Ganztagsangebote nach Ländern in der amtlichen Statistik, aus der Sicht von Eltern und Leitungen von Ganztagsgrundschulen



denburg bleibt die Zuordnung der Ganztagsangebote unklar, weil diese sowohl in der KMK- als auch in der KJH-Statistik erfasst werden. 4.) Mecklenburg-Vorpommern war lange das einzige Bundesland, in dem die Ganztagsangebote nahezu ausschließlich dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet waren. In der aktuellen KMK-Statistik sind für das Schuljahr 2019/20 jedoch auch wieder Ganztagschulen ausgewiesen, sodass in Mecklenburg-Vorpommern nun ebenfalls Ganztagsangebote in beiden Statistiken erfasst werden.

Die Elternperspektive beruht auf Daten der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) aus dem Jahr 2019 (Hüskens u.a. 2021). Die befragten Eltern machten Angaben dazu, ob ihr Grundschulkind einen Hort, eine Ganztagschule oder eine Übermittagsbetreu-

ung besucht. Anhand der zusammengefassten Angaben pro Bundesland wurden die Länder einer der drei Kategorien „Überwiegend Hort“, „Betreuungsmix“ oder „Überwiegend Ganztagschule“ zugeordnet. In dieser Systematisierung dominiert in allen ostdeutschen Ländern die Hortbetreuung. In Westdeutschland findet sich ein Betreuungsmix (vorwiegend in den südlichen Ländern) oder eine überwiegende Betreuung in Grundschulen (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hamburg, Bremen, Saarland).

In der dritten Länderübersicht ist die Perspektive der Schulleitungen von Ganztagsgrundschulen dargestellt. Das Bildungsmonitoring der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ist eine bundesweite repräsentative Befragung von Ganztagschulleitungen (StEG-Konsortium 2019). Die Leiterinnen und Leiter von Ganz-

tagsgrundschulen wurden im Schuljahr 2017/18 gefragt, ob sie ihren Ganztagsbetrieb in enger Zusammenarbeit mit einem Hort gestalten. Alle Länder, in denen dies mindestens 85% der Grundschulleitungen angeben, liegen in Ostdeutschland. Die Länder, in denen kaum eine Grundschulleitung mit einem Hort kooperiert, sind hingegen alle in Westdeutschland zu finden (Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland). Die Länder mit einem mittleren Anteil an Schulen, die mit Horten kooperieren, liegen – bis auf Mecklenburg-Vorpommern – ebenfalls im Westen (Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg, Bayern).

Der Vergleich der Länderkarten liefert in doppelter Hinsicht ein zweigeteiltes Bild. Zum einen zeigt sich vor allem aus Sicht der Eltern, aber auch der Schulleitungen eine deutliche Ost-West-Differenzierung: Während der Hort in den ostdeutschen Ländern eine große Rolle spielt, dominieren in den westdeutschen schulische Ganztagsangebote oder ein Betreuungsmix. Zum anderen sind die drei Perspektiven für die westdeutschen Bundesländer vergleichsweise stimmig, während dies für die meisten ostdeutschen Bundesländer nicht der Fall ist.

So ist zum Beispiel Nordrhein-Westfalen als einziges Bundesland ganz klar ein „Ganztagschulland“: Auf Basis der amtlichen Statistik sind dort Ganztagsangebote für Grundschul Kinder (fast) ausschließlich an Schulen zu finden, und auch die Eltern geben an, dass die Betreuung überwiegend in Ganztagschulen stattfindet. Weniger als 10% der ganztätig organisierten Grundschulen gestalten nach Aussage der Schulleitungen ihren Ganztagsbetrieb in enger Kooperation mit einem Hort. Die südlichen Flächenländer Bayern und Baden-Württemberg sowie Hessen und Schleswig-Holstein sind in allen drei Länderkarten durch einen Betreuungsmix gekennzeichnet. Die amtliche Statistik kommt demnach der tatsächlichen Angebotslandschaft einigermaßen nahe. In den übrigen westdeutschen Ländern (Hamburg, Saarland, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz) sind aus den verschiedenen Perspektiven (amtliche Statistik, Eltern, Schulleitungen) Unterschiede in den Kategorisierungen zu finden. Allerdings handelt es sich dabei ausschließlich um Kombinationen aus überwiegenden Angeboten an Ganztagschulen und Betreuungsmix, so dass sich diese Angaben nicht gegenseitig ausschließen.

Aus der Perspektive der Eltern und zu weiten Teilen auch der Schulleitungen kommt den Horten in den ostdeutschen Bundesländern hingegen eine Bedeutung zu, die der amtlichen Statistik, mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern, so eindeutig nicht zu entnehmen ist. Der größte Unterschied ergibt sich für Thüringen und Berlin.

Hier sind die Ganztagsangebote in der amtlichen Statistik (fast) ausschließlich dem Schulbereich zugeordnet, aus der Perspektive von Eltern finden Ganztagsangebote jedoch (fast) ausschließlich an Horten statt, und mehr als 85% der Grundschulleitungen organisieren laut der StEG-Schulleitungsbefragung den Ganztagsbetrieb in enger Kooperation mit einem Hort. Die Perspektive der Eltern und der Ganztagschulleitungen hilft damit vor allem, die Unklarheiten, die sich aus der amtlichen Statistik für die ostdeutschen Bundesländer ergeben, besser einzuordnen.

Trotz der genannten Einschränkungen bleiben die KJH- und die KMK-Statistik aber die wichtigsten Datenquellen, um institutionelle Ganztagsangebote für Kinder im Grundschulalter zu beschreiben, und sie sind auch Grundlage der im Folgenden skizzierten Entwicklung der Ganztagsangebote. Dass die Angebotslandschaft komplexer ist, als es mit der amtlichen Statistik abgebildet werden kann, muss man dabei stets im Hinterkopf behalten.

## 5.2 Ganztagsangebote und Ganztagsgrundschul Kinder

**Im Jahr 2020 nutzten rund 1,6 Millionen Kinder im Grundschulalter ganztägige Angebote in über 20.000 Ganztagschulen, Horten und altersgemischten Kindertageseinrichtungen. Damit hat sich die Zahl der Grundschul Kinder in Ganztagsangeboten seit 2007 mehr als verdoppelt.**

Laut Ganztagschulstatistik der KMK stellten im Schuljahr 2006/07 bundesweit knapp 4.900 Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft Ganztagsangebote für Kinder im Grundschulalter bereit. Bis zum Schuljahr 2019/20 stieg die Zahl um 128% auf mehr als 11.100 Schulen (vgl. Abb. 5.4; Tab. D5.1). Die Anzahl der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Grundschul Kinder wuchs im gleichen Zeitraum mit einem Plus von 245% noch deutlich stärker und erhöhte sich von knapp 400.000 auf fast 1,38 Millionen Grundschul Kinder (vgl. Abb. 5.5; Tab. D5.2). An der Mehrheit der Ganztagschulen für Grundschul Kinder ist die Teilnahme am Ganztagsbetrieb freiwillig (86%), nur an 14% der Schulen ist sie für einen Teil oder die gesamte Schülerschaft verbindlich (vgl. Tab. D5.1). Im Schuljahr 2019/20 waren insgesamt 71% der Grundschulen ganztätig organisiert (KMK 2021a, S. 4/Tab. 2.1.1), und 47% aller Kinder an Grundschulen nutzten ein schulisches Ganztagsangebot (ebd., S. 36/Tab. 3.1.2).

Abb. 5.4 Schulen und Kindertageseinrichtungen mit Ganztagsangeboten für Grundschul Kinder 2007 und 2020 (Anzahl; Veränderung in %)<sup>1</sup>

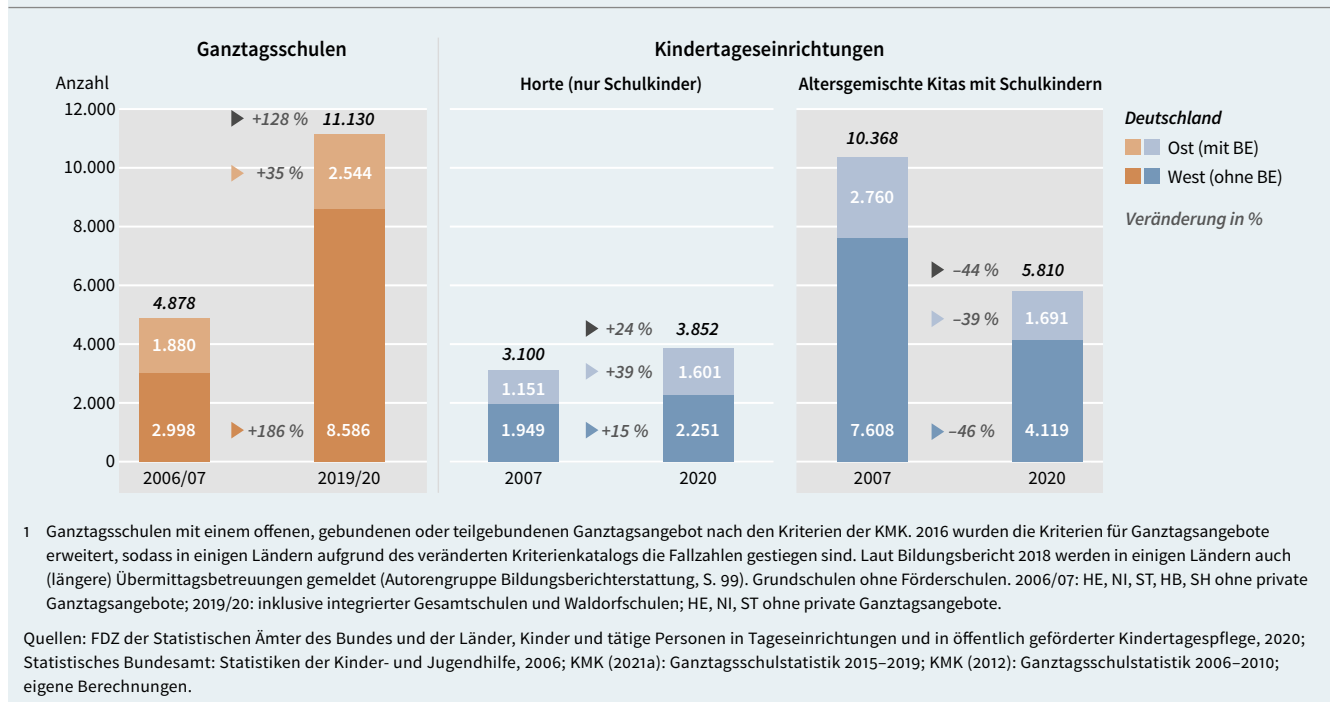
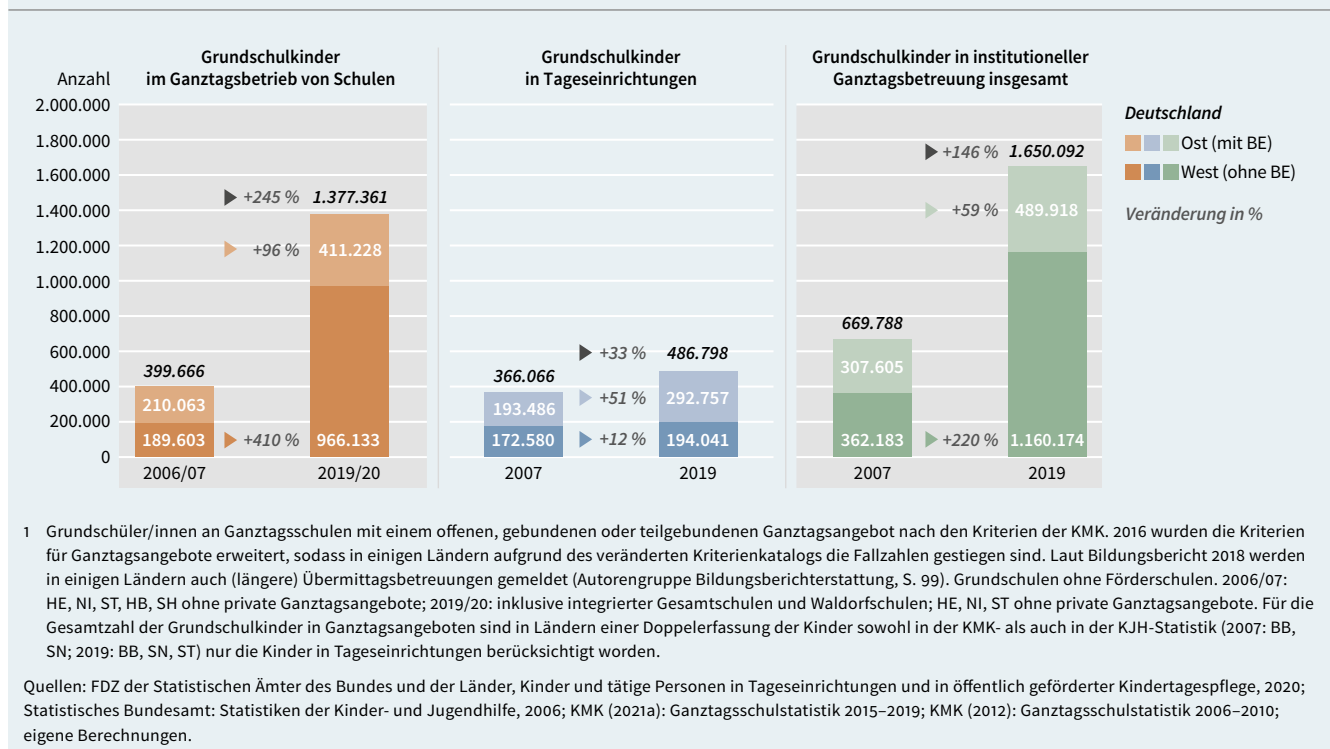


Abb. 5.5 Grundschul Kinder in Ganztagsangeboten an Grundschulen und Kindertageseinrichtungen 2007 und 2019/20 (Anzahl; Veränderung in %)<sup>1</sup>



Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist für 2019 fast 487.000 Grundschul Kinder aus, die in Horten und altersgemischten Kindertageseinrichtungen mit Schulkinderbetreuung an Ganztagsangeboten teilnehmen, was im Vergleich zu 2007 einem Zuwachs von knapp 121.000 Kin-

dern (+33%) entspricht (vgl. Abb. 5.5; Tab. D5.2). Dies ist vor allem auf den Ausbau der Horte zurückzuführen, deren Anzahl sich zwischen 2007 und 2020 um 24% auf 3.852 erhöhte, während die Zahl der altersgemischten Kindertageseinrichtungen mit Schulkinderbetreuung im



gleichen Zeitraum deutlich zurückging (–44%). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass sich viele Einrichtungen aufgrund des nach wie vor hohen Bedarfs an U3-Plätzen aus Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung für Schulkinder zurückgezogen und die U3-Betreuung ausgeweitet haben. So ist die Zahl der altersgemischten Tageseinrichtungen, die keine Schulkinder, aber sowohl Kinder unter drei Jahren als auch von drei Jahren bis zum Schuleintritt betreuen, zwischen 2007 und 2020 um 73% gestiegen (vgl. Tab. D5.1).

Insgesamt betrachtet sind Ganztagsangebote für Grundschul Kinder aber sowohl im Schulbereich als auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ausgebaut worden. Allerdings wurden im Jahr 2007 in Brandenburg und Sachsen sowie im Jahr 2020 in Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern Grundschul Kinder, die institutionelle Ganztagsangebote nutzten, sowohl in der KMK-Statistik zu Ganztagschulen als auch in der Kinder- und Jugendhilfestatistik zu Kindertageseinrichtungen erfasst. Diese Doppelzählungen müssen bei der Ermittlung der Gesamtzahl der Grundschul Kinder in institutioneller Kinderbetreuung in Rechnung gestellt werden. Der genaue Anteil der Überschneidungen zwischen KMK- und KJH-Statistik ist jedoch nicht bekannt. Berücksichtigt wurde daher nur die jeweils höhere Zahl der betreuten Kinder. Diese wurde für alle betroffenen Bundesländer in der KJH-Statistik ausgewiesen. Damit wurden 2019 mehr als 1,6 Millionen Grundschul Kinder ganztägig betreut, was 55% aller Kinder im Grundschulalter entspricht. Demnach hat sich die Zahl der Grundschul Kinder in Ganztagsangeboten seit 2007 mehr als verdoppelt (+146%) (vgl. Abb. 5.5).

Zugleich finden sich – sowohl mit Blick auf den aktuellen Stand als auch hinsichtlich der Entwicklung seit 2007 – deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, die auf die bereits skizzierte Ost-West-Differenzierung in der Angebotslandschaft verweisen. Der Ganztagschulausbau in Westdeutschland verlief im betrachteten Zeitraum (Schulen: +178%; Kinder: +410%) wesentlich dynamischer als in Ostdeutschland (Schulen: +29%; Kinder: +96%). In den ostdeutschen Bundesländern hingegen nahmen im Vergleich zu den westdeutschen sowohl 2007 (West: 172.580; Ost: 193.486) als auch 2019 (West: 194.041; Ost: 292.757) mehr Grundschul Kinder an ganztägigen Angeboten in Horten und altersgemischten Kindertageseinrichtungen teil. Auch wuchs die Zahl der in Tageseinrichtungen betreuten Grundschul Kinder in Ostdeutschland mit einem Plus von 51% deutlich stärker als in Westdeutschland (+12%). Zudem nahm die Zahl der Horte in den ostdeutschen Ländern (+39%) stärker zu als in den westdeutschen (+15%).

Insgesamt betrachtet stieg die Zahl der Grundschul Kinder, die ganztägige Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung in Schulen und Kindertageseinrichtungen nutzen, von 2007 bis 2019 in Ostdeutschland mit einem Plus von 59% deutlich weniger stark an als in Westdeutschland (+220%). Dies erklärt sich durch die traditionell höhere Inanspruchnahme von institutionellen Ganztagsangeboten in den ostdeutschen Bundesländern: Während im Jahr 2007 in Westdeutschland nur 11% der Kinder im Grundschulalter ein institutionelles Ganztagsangebot nutzten, traf dies bereits für 60% der Grundschul Kinder in Ostdeutschland zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. D3-5web) – eine Beteiligungsquote, die in Westdeutschland bis heute nicht erreicht wurde.

Doch trotz des massiven Ausbaus von Ganztagsangeboten sowohl in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als auch in Ganztagschulen kann der Betreuungsbedarf von etwa 16% der Eltern von Grundschul Kindern bislang nicht oder nicht hinreichend gedeckt werden: Vier von fünf Eltern von zukünftigen Grundschul Kindern geben an, ein institutionelles Ganztagsangebot nutzen zu wollen, wenn ihre Kinder die Grundschule besuchen (Hüsken u.a. 2021, S. 32–35). Die große Nachfrage nach Plätzen, die vermutlich durch den gestuften Rechtsanspruch noch weiter steigen wird, führt zu einem weiterhin hohen Bedarf an pädagogischen Fachkräften in einem ohnehin sehr dynamischen, durch Fachkräftemangel geprägten Arbeitsmarktsegment (vgl. Kap. 7).

### 5.3 Das Personal in Ganztagsangeboten für Grundschul Kinder

**Im Jahr 2020 arbeiteten schätzungsweise rund 96.000 Personen in Horten, altersgemischten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Ganzttag für Grundschul Kinder.**

Mit dem Ganztagschulausbau veränderten sich für viele Schulen nicht nur organisatorische Rahmenbedingungen, sondern auch die Personalstruktur in wesentlichem Ausmaß, da durch die zeitliche Erweiterung des Schultages zusätzliche personelle Ressourcen benötigt wurden. Am lange monoprofessionell-akademisch geprägten Ort Schule (Maykus u.a. 2011) hielten damit neben Lehrkräften weitere Berufsgruppen Einzug, was ein „zumindest im deutschsprachigen Raum (...) recht neues Phänomen“ darstellte (Boller u.a. 2018, S. 8). Mittlerweile arbeiten an neun von zehn Ganztagschulen (StEG-Konsortium 2019, S. 67–72) Personen des sogenannten

„weiteren pädagogisch tätigen Personals“ (Höhmman u.a. 2008). Doch während Personal, das Grundschulkindern in Horten oder altersgemischten Kindertageseinrichtungen betreut, jährlich im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik vollständig erfasst wird, ist nach wie vor „nicht bekannt, wie viele und welche Fachkräfte neben den Lehrkräften in den außerunterrichtlichen Angeboten tätig sind“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 100), da das weitere pädagogisch tätige Personal an Schulen in keiner amtlichen Statistik geführt wird (vgl. Abb. 5.2 und ► M1).

Diese anhaltend unzulängliche Datenlage nach mehr als 15 Jahren Ganztagschulausbau erschwert die Berichterstattung über das pädagogisch tätige Personal in ganztägigen Angeboten für Grundschulkindern. Zugleich ist diese aber ein wichtiges Unterfangen, stellt doch das Personal einen „zentrale[n] Faktor für die Qualität“ von Bildungseinrichtungen dar (Terhart 2016, S. 280). Ein großer Teil der Grundschulkindern in ganztägigen Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung nimmt Angebote an Grundschulen in Anspruch (vgl. Abb. 5.5), und die Nachfrage nach Plätzen steigt seit Jahren (StEG-Konsortium 2019, S. 127).

Um sich dieser Beschäftigtengruppe empirisch anzunähern, muss daher nachfolgend, wie bereits im *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019* (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 161 f.), auf die einzig verfügbaren aktuellen und repräsentativen Daten des Mikrozensus (► M1 in Kap. 7) zurückgegriffen werden. Über eine Kombination von Berufsgruppe und Wirtschaftszweig ermöglicht der Mikrozensus auf der Ebene von Personen als Merkmalsträgern aktuelle und repräsentative Aussagen über das Personal im Bereich der „Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“.

Eine wesentliche studienübergreifende Erkenntnis zum sogenannten „weiteren pädagogisch tätigen Personal“ (Höhmman u.a. 2008) aus verschiedenen Ganztagsstudien (z.B. StEG, BiGa NRW – Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW) ist, dass es sich hinsichtlich berufsstruktureller Merkmale um eine sehr heterogene Personengruppe handelt (zusammenfassend Tillmann 2020a; Coelen/Rother 2014). Die Abbildung dieser Heterogenität ist mit den Mikrozensusdaten möglich, da verschiedene Formen von Erwerbstätigkeit (sozialversicherungspflichtig beschäftigt oder nicht, angestellt, freiberuflich oder selbstständig tätig, Freiwilligendienstleistende) ab dem Umfang von einer Stunde pro Woche erfasst werden. Zugleich unterliegt diese Datengrundlage aber auch wesentlichen Limitationen ► M1.

## M1

### Personal in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Grundschulkindern

Das Personal, das in Horten und altersgemischten Kindertageseinrichtungen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Schulkindern zuständig ist, wird in der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe zu Kindern und tätigen Personen in Kindertageseinrichtungen jährlich als Vollerhebung erfasst. Informationen zu Personal, das neben Lehrkräften an ganztägigen Grundschulen pädagogisch tätig ist, werden hingegen bislang in keiner amtlichen Statistik erhoben (vgl. Abb. 5.2). Im Rahmen dieser Berichterstattung wird daher auf Daten des Mikrozensus zurückgegriffen, einer amtlichen, jährlichen Stichprobenerhebung von 1% aller deutschen Haushalte, in der sowohl persönliche Merkmale als auch wichtige Informationen zur Erwerbstätigkeit der befragten Personen vorliegen (Fuchs-Rechlin 2019; ► M1 in Kap. 7).

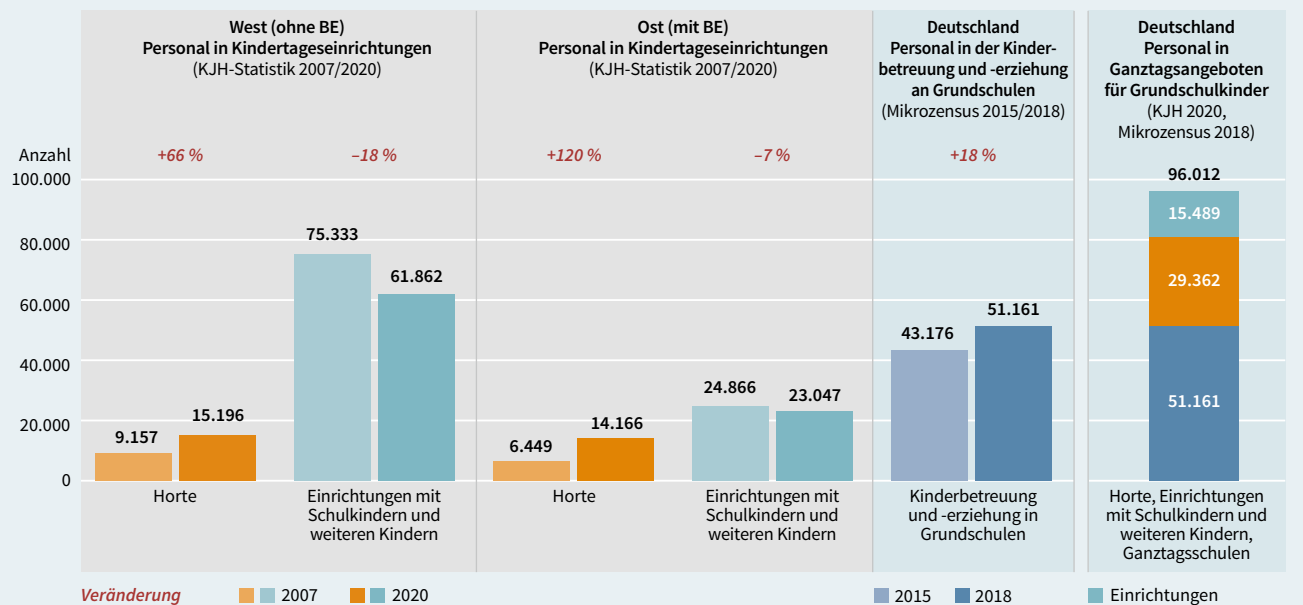
Abgegrenzt wird die Personengruppe über eine Kombination der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung“ (8311), die sowohl fachlich ausgerichtete Tätigkeiten (83112) als auch Helfer- und Anlernertätigkeiten (83111) umfasst (Klassifikation der Berufe 2010; Bundesagentur für Arbeit 2011), und des Wirtschaftszweigs „Grundschule“ (852; WZ 2008; Statistisches Bundesamt 2008), dem sich die befragten Personen selbst zuordnen. Im Folgenden wird diese Beschäftigtengruppe als „Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ bezeichnet.

Über diesen Datenzuschnitt werden *Personen erfasst*, die in einer bestimmten Berichtswoche hauptberuflich einer bezahlten Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung nachgegangen sind und deren Tätigkeit ausschließlich oder überwiegend an einer Grundschule stattfindet. Ehrenamtlich Tätige sind dann berücksichtigt, wenn sie für ihre Tätigkeit eine Aufwandsentschädigung erhalten, die die Höhe der anfallenden Sachkosten übersteigt. Da im Mikrozensus keine Informationen darüber vorliegen, ob die Grundschulen, an denen die Personen arbeiten, ganztägig organisiert sind oder nicht, können auch Beschäftigte erfasst sein, die an einer Halbtagsgrundschule arbeiten oder an einer Ganztagsgrundschule tätig sind, jedoch nicht im Ganztagsbereich. Personen aus der Berufsuntergruppe „Sozialarbeit und Sozialpädagogik“ (8312) wurden aus diesem Grund von den Analysen ausgeschlossen, denn es ist bekannt, dass an vielen Schulen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter tätig sind, deren Tätigkeitsschwerpunkt aber oft nicht im Ganztagsbereich liegt.

*Nicht erfasst* werden nebenberuflich Tätige, ehrenamtlich tätige Personen, die maximal eine Aufwandsentschädigung in Höhe entstandener Sachkosten erhalten, und Personen, die sich trotz Tätigkeit an einer Grundschule nicht dem Wirtschaftszweig „Grundschule“ zugeordnet haben. Da diese Zuordnung nach dem wirtschaftlichen Schwerpunkt des Unternehmens erfolgen soll, bei dem die Person beschäftigt ist, werden möglicherweise zum Beispiel Personen, die bei Kooperationspartnern der Schulen angestellt sind (z.B. bei einem Sportverein) und spezielle Angebote im schulischen Ganztagsbetrieb durchführen, nicht erfasst.

Für einen Teil der im Ganztag von Grundschulen tätigen Personen muss daher von einer Untererfassung ausgegangen werden. Insgesamt ist deshalb die über den Mikrozensus ermittelte Beschäftigtenzahl im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen eher als untere Grenze einer Schätzung zu betrachten.

Abb. 5.6 Pädagogisches und leitendes Personal nach Einrichtungsart 2007 und 2020 sowie Personal in der Schulkinderbetreuung an Grundschulen 2015 und 2018 (Anzahl; Veränderung in %)¹



1 Personal in Kindertageseinrichtungen (KJH-Statistik): pädagogisches und leitendes Personal ohne Verwaltung (im ersten Arbeitsbereich) und ohne Praktikantinnen und Praktikanten, Auszubildende, Freiwillige und Sonstige; Horte: Kindertageseinrichtungen, in denen nur Schulkinder im Alter von 5 bis unter 14 Jahren betreut werden.

Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung u. -erziehung“ in Grundschulen (Mikrozensus): Aktive Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe 8311 im Wirtschaftszweig 852 ohne Selbstständige und Freiwilligendienstleistende.

2 Wenn dieselbe Betreuungsrelation wie in Horten angenommen wird, sind von den insgesamt 84.909 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern rechnerisch 15.489 für die Betreuung von Schulkindern zuständig.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2007 und 2020; FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2018; eigene Berechnungen

Bei den folgenden Darstellungen werden die Größenordnungen für das Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen aus dem Mikrozensus den entsprechenden Zahlen zu Personal in Horten und altersgemischten Kindertageseinrichtungen mit Schulkinderbetreuung aus der KJH-Statistik gegenübergestellt, wenn die Informationen in beiden Datenquellen vorliegen. Dies trifft zum Beispiel für die reinen Beschäftigtenzahlen und einige soziodemografische Merkmale wie Alter oder Geschlecht sowie für berufsstrukturelle Merkmale wie den Beschäftigungsumfang zu. Liegen die untersuchten Merkmale jedoch nur im Mikrozensus, nicht aber in der KJH-Statistik vor, wie dies zum Beispiel bei den Gründen für Teilzeitbeschäftigung oder dem Wunsch nach Mehrarbeit der Fall ist, werden als Vergleichsgruppe für das Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen die aktiven Erwerbstätigen aus dem Bereich der Frühen Bildung aus dem Mikrozensus herangezogen.<sup>3</sup>

Für den Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen weist der Mikrozensus für das Jahr 2015 eine Beschäftigtenzahl von knapp 43.200 Personen aus (vgl. Abb. 5.6; Tab. D5.3). Bis 2018 stieg diese Zahl um etwa 8.000 auf knapp 51.200 Personen, was einem Zuwachs von 18% entspricht. In Horten arbeiteten laut amtlicher Kinder- und Jugendhilfestatistik 2020 über 29.300 Personen, in altersgemischten Einrichtungen mit Schulkinderbetreuung zusammen rund 84.900. Damit hat sich die Zahl des Hortpersonals seit 2007 in Deutschland um 88% erhöht (vgl. Tab. D5.3), wobei diese Entwicklung in Ostdeutschland (+120%) wesentlich dynamischer verlief als in Westdeutschland (+66%). Die Beschäftigtenzahl in altersgemischten Tageseinrichtungen mit Schulkinderbetreuung ging im gleichen Zeitraum um 15% zurück (West: -18%; Ost: -7%) (vgl. Tab. D5.3). Diese Entwicklungen korrespondieren mit der zunehmenden Zahl an Horten und dem Rückgang der altersgemischten Einrichtungen mit Schulkinderbetreuung (vgl. Abb. 5.4). Die Beschäftigtenzahlen in Tageseinrichtungen, die keine Schulkinder betreuen, haben sich hingegen zwischen 2007 und 2020 mit einem Plus von 127% mehr als verdoppelt (vgl. Tab. D5.3).

3 Diesem zugeordnet sind nach der Klassifikation der Berufe (KldB) 2010 die Helfer- und Anlerntätigkeiten sowie fachlich ausgerichtete Tätigkeiten in den „Berufen in der Kinderbetreuung und -erziehung“ (83111, 83112) sowie „Aufsichtskräfte – Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege“ (83193) im Wirtschaftszweig „Kindergärten und Vorschulen“ (WZ 2008: 851). Siehe dazu auch Kap. 7 und ► M6 im Datenanhang zu Kap. 7.

In altersgemischten Einrichtungen mit Schulkinderbetreuung ist nur ein Teil des Personals für Schulkinder zuständig. Wird die Zahl von 335.281 Schulkindern in Horten (Statistisches Bundesamt 2021, S. 43) zur Zahl von 29.362 Beschäftigten in Horten (vgl. Abb. 5.6) in Beziehung gesetzt, ist rechnerisch eine im Hort beschäftigte Person für etwa 11,4 Schulkinder zuständig. Überträgt man diese Relation auf den Bereich der altersgemischten Kindertageseinrichtungen mit Schulkinderbetreuung, so wären rechnerisch etwa 15.600 Beschäftigte in diesen Einrichtungen für die Betreuung von Schulkindern zuständig.<sup>4</sup> Insgesamt arbeiten damit grob geschätzt rund 96.000 Personen in institutionellen ganztägigen Angeboten zur Bildung, Betreuung und Erziehung, die von 1,65 Millionen Grundschulkindern genutzt werden.

Rein rechnerisch ergäbe sich damit eine Personal-Kind-Relation von ungefähr 1 zu 17. Allerdings werden Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, die auch im Ganztags von Grundschulen tätig sind, hier nicht berücksichtigt, und ein Teil der ehrenamtlich Tätigen und der bei Kooperationspartnern der Schulen angestellten Personen wird nicht erfasst (► M1), sodass die tatsächliche Betreuungsrelation deutlich günstiger ausfallen dürfte.

4 Nicht berücksichtigt sind hier Beschäftigungs- und Betreuungsumfänge oder strukturelle Unterschiede zwischen Horten und altersgemischten Einrichtungen mit Schulkinderbetreuung. Daher ist dies als grobe Schätzung einzustufen. Das Vorgehen erfolgt analog zum *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019* (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 161).

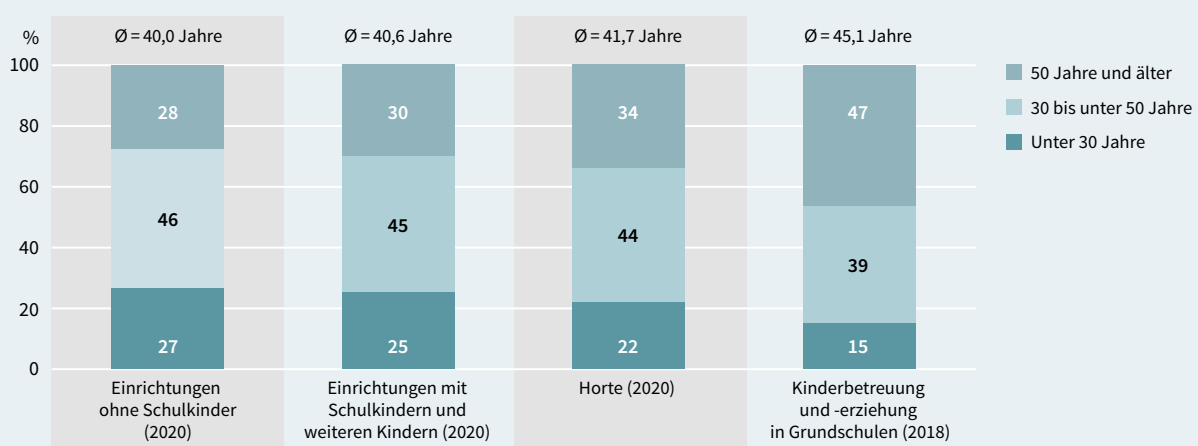
## 5.4 Soziodemografische Merkmale

### Alter und Geschlecht

**Das Personal an Ganztagsgrundschulen ist durchschnittlich 45 Jahre alt und damit älter als das Personal in Kindertageseinrichtungen.**

Laut Mikrozensus 2018 liegt das Durchschnittsalter des Personals, das im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen tätig ist, bei knapp 45 Jahren (vgl. Abb. 5.7; Tab. D5.4). Damit sind diese Personen im Durchschnitt älter als die Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen, deren durchschnittliches Alter in der Kinder- und Jugendhilfestatistik 2020 mit rund 42 Jahren für das Personal in Horten, 41 Jahren für das Personal in altersgemischten Einrichtungen mit Schulkindern und 40 Jahren in Einrichtungen ohne Schulkinder angegeben wird. Dementsprechend ist der Anteil der über 50-jährigen Beschäftigten in den Grundschulen mit 47% deutlich höher als in Horten, in denen lediglich ein Drittel des Personals 50 Jahre und älter ist. In den anderen betrachteten Einrichtungsarten trifft dies auf etwa jede dritte beschäftigte Person zu. Ein vergleichsweise hohes Durchschnittsalter von 47 Jahren berichtet Bernd Rudow für eine repräsentative Stichprobe von Erzieherinnen und Erziehern an Ganztagsgrundschulen in Berlin (Rudow 2015, S. 30).

Abb. 5.7 Altersstruktur des Personals in Kindertageseinrichtungen 2020 und in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen 2018 (Deutschland; in %; Mittelwert)<sup>1</sup>



1 Grundgesamtheit: Personal in Kindertageseinrichtungen: pädagogisches und leitendes Personal ohne Verwaltung (im ersten Arbeitsbereich); Horte: Kindertageseinrichtungen, in denen nur Schulkinder im Alter von 5 bis unter 14 Jahren betreut werden. Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ (Mikrozensus): ohne Auszubildende, Praktikantinnen und Praktikanten sowie ohne Beschäftigte in Mutterschutz oder Elternzeit und ohne Beschäftigte in der Freistellungsphase der Altersteilzeit.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2020; Mikrozensus, 2018; eigene Berechnungen

Als möglicher Grund für diese unterschiedliche Altersstruktur wird zum einen die besondere Ausbaudynamik im Beschäftigungsfeld der Frühen Bildung genannt: Ein hoher Bedarf an Fachkräften ermöglicht Berufseinstiegenden den Zugang zum Arbeitsfeld (vgl. Kap. 7.1). Die unterschiedliche Altersstruktur von Hort- und Ganztagschulpersonal erklärt dies aber nicht. Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass der Bereich der Ganztagsangebote an Grundschulen mehr Möglichkeiten für Quereinstiege zu bieten scheint, und zwar auch für Personen ohne einschlägige pädagogische Qualifikation (Seemann 2017, S. 89–91; Steiner 2013, S. 76). Somit könnte eine Beschäftigung in diesem Bereich für Personen nach der Familienphase eine interessante Option für einen Wiedereinstieg ins Erwerbsleben sein.

**In Horten liegt der Anteil männlicher Beschäftigter bei 19% und ist damit größer als der entsprechende Anteil in altersgemischten Kindertageseinrichtungen und in Grundschulen.**

Der Teilarbeitsmarkt, der die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern umfasst, ist stark geschlechtsspezifisch segregiert (vgl. Kap. 7.2). Im Jahr 2018 waren nach Mikrozensus-Angaben 13% der Beschäftigten in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen männlich (vgl. Tab. D5.5). Mit knapp 19% etwas höher ist der Anteil im Jahr 2020 in den Horten. Damit arbeiten in Einrichtungen, die ausschließlich Schulkinder betreuen, anteilig mehr Männer als in altersgemischten Kindertageseinrichtungen, die auch, aber nicht ausschließlich von Schulkindern besucht werden (9%), und in Einrichtungen ohne Schulkinder (6%). Mit anderen Worten: „je älter die Kinder, desto höher der Männeranteil“ (Fuchs-Rechlin 2008, S. 90).

## Migrationshintergrund

**Ein Fünftel der Beschäftigten im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen hat einen Migrationshintergrund.**

Aussagen zum Migrationshintergrund der Beschäftigten können auf der Basis der Daten des Mikrozensus getroffen werden: Demnach haben von den aktiven Erwerbstätigen im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen gut 20% einen Migrationshintergrund (vgl. Tab. D5.6). Deutsche mit Migrationshintergrund machen gut 12% aus, Ausländerinnen und Ausländer mit Migrationshintergrund knapp 8% (zur Definition des Migrationshintergrundes im Mikrozensus vgl. Kap. 7, ► M3).

Eine ähnliche Struktur findet sich unter den Beschäftigten der Frühen Bildung: Dort haben knapp 17% einen Migrationshintergrund, gut 10% sind Deutsche mit Migrationshintergrund, gut 6% Ausländerinnen und Ausländer mit Migrationshintergrund. Insgesamt liegt der Anteil der Beschäftigten mit Migrationshintergrund an den Grundschulen damit etwas höher als in der Frühen Bildung.

Die Anteile des Personals mit Migrationshintergrund sind damit sowohl in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen als auch in der Frühen Bildung niedriger als der Anteil bei allen aktiven Erwerbstätigen (23%) (vgl. Kap. 7, Abb. 7.5). Die Gründe für diese Unterrepräsentanz können an dieser Stelle nicht eindeutig aufgeklärt werden. Denkbar wären aber ein Zusammenhang mit Zugangsbarrieren (mangelnde Sprachkenntnisse, geringerer Anteil bei den mittleren Schulabschlüssen, die für eine Fachschulausbildung vorausgesetzt werden) oder auch Unterschiede im Berufswahlverhalten.

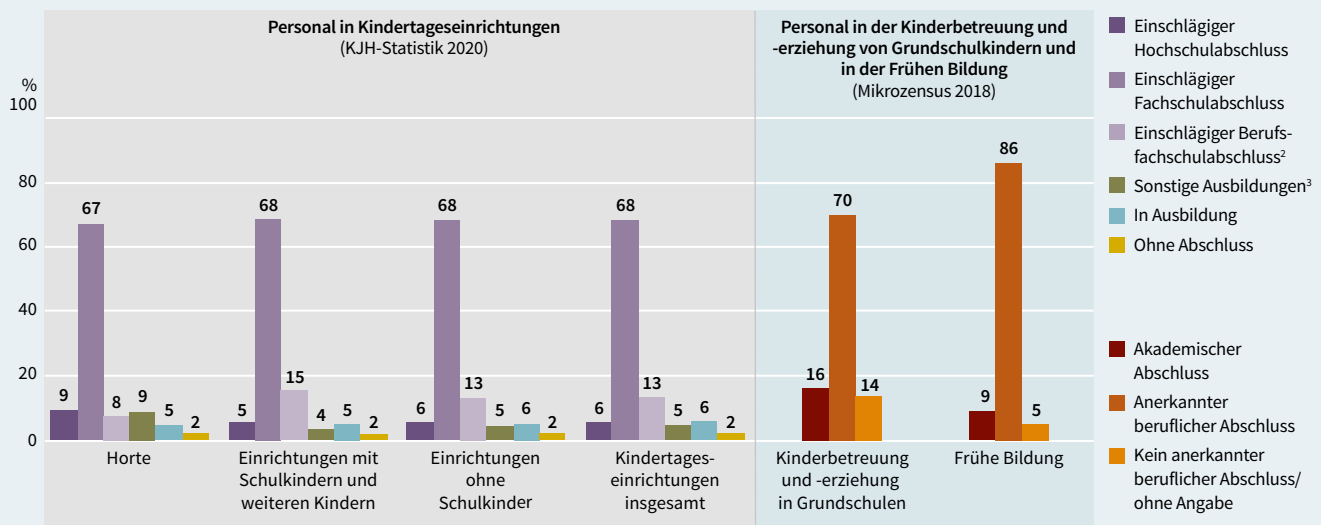
## Qualifikation

**Beschäftigte in der Kinderbetreuung an Grundschulen haben mit 14% etwa doppelt so häufig wie das Hortpersonal keinen anerkannten beruflichen Abschluss.**

Im Bereich der Kindertageseinrichtungen – unabhängig davon, ob es sich um Horte, altersgemischte Einrichtungen mit Schulkindern und jüngeren Kindern oder Einrichtungen ohne Schulkinder handelt – verfügen fast 70% des Personals über eine einschlägige Fachschulausbildung (vgl. Abb. 5.8; Tab. D5.7). Darunter fallen vor allem die Ausbildungen zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, aber auch zur Heilerzieherin bzw. zum Heilerzieher und zur Heilerziehungspflegerin bzw. zum Heilerziehungspfleger. Eine abgeschlossene Fachschulausbildung ist damit die eindeutig dominante Qualifikation in diesem Bereich (vgl. Kap. 2.7).

Betrachtet man die Qualifikationsstruktur des Personals der Einrichtungen, in denen Schulkinder betreut werden, fallen im Vergleich von Hort und altersgemischten Einrichtungen, die neben Schulkindern auch jüngere Kinder betreuen, drei Aspekte ins Auge: In den Horten findet sich erstens ein höherer Anteil an akademisch qualifizierten Beschäftigten (9 vs. 5%), zweitens ein etwa nur halb so hoher Anteil von Personen mit einschlägigem Berufsfachschulabschluss (8 vs. 15%) und drittens ein wesentlich höherer Anteil an Beschäftigten mit einer sonstigen Qualifikation (9 vs. 4%). Dies deutet auf eine vielfälti-

Abb. 5.8 Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen 2020 sowie weiteres Personal in der Schulkinderbetreuung 2018 nach Qualifikationsniveau (Deutschland; in %)<sup>1</sup>



1 Personal in Kindertageseinrichtungen (KJH-Statistik): pädagogisches und leitendes Personal ohne Verwaltung (im ersten Arbeitsbereich); Horte: Kindertageseinrichtungen, in denen nur Schulkinder im Alter von 5 bis unter 14 Jahren betreut werden. Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung u. -erziehung in Grundschulen“ (Mikrozensus): Aktive Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe 8311 im Wirtschaftszweig 852. Weitere Anmerkungen ► Kap. 5 M1.

2 Dazu zählen Kinderpfleger/innen, Familienpfleger/innen, sozialmedizinische Helferberufe und Assistenten/-innen im Sozialwesen.

3 Darunter fallen sonstige soziale und sozialpädagogische Kurzausbildungen, Psychologen/-innen, Gesundheit/Pflege, Sonstiger Hochschulabschluss; Lehrkräfte und sonstige Berufe.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2020; FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2018; eigene Berechnungen

gere Qualifikationsstruktur in den Horten hin. Insgesamt weisen altersgemischte Einrichtungen, die sowohl Schulkinder als auch jüngere Kinder betreuen, ein Qualifikationsprofil auf, das weitgehend dem der Kindertageseinrichtungen ohne Schulkinder entspricht, während das Profil der Horten davon abweicht.

Ein Vergleich der Qualifikationsstrukturen des Personals in Kindertageseinrichtungen und des Personals an Grundschulen ist nur eingeschränkt möglich, da die Qualifikationen in der Kinder- und Jugendhilfestatistik und dem Mikrozensus unterschiedlich erfasst werden. In der KJH-Statistik werden Ausbildungsabschlüsse detailliert erfasst. Im Mikrozensus wird hingegen seit 2012 die Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) verwendet. Dieses hierarchische Klassifikationssystem zeichnet sich dadurch aus, dass „die Kategorienbezeichnungen grundsätzlich keine einzelnen Berufe (...), sondern eher Tätigkeiten in spezifischen Fachbereichen benennen (...), so dass nicht mehr die Einzelberufe, sondern eher die Fachbereiche im Vordergrund stehen“ (Grgic 2014, S. 17). Unter den Beschäftigten der Berufsuntergruppe „Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung“ (8311) mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung dürften der überwie-

gende Teil, aber nicht notwendigerweise alle einschlägig pädagogisch qualifiziert sein.<sup>5</sup>

Da die Kategorien von Mikrozensus sowie Kinder- und Jugendhilfestatistik so unterschiedlich sind, werden an dieser Stelle – abweichend vom sonstigen Vorgehen – als Vergleichsfolie für den Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen sowohl Ergebnisse der KJH-Statistik als auch des Mikrozensus zur Frühen Bildung betrachtet.

Gemeinsam ist beiden Bereichen, dass ein Großteil des Personals über eine abgeschlossene berufliche Ausbildung verfügt, wobei dieser Anteil mit 70% in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen geringer

5 Unter den Beschäftigten der Berufsuntergruppe „Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung“ (8311) mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung dürfte der überwiegende Teil einschlägig pädagogisch qualifiziert sein, da die Hauptberufe, die der Berufsgattung 83112 (Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten) zugeordnet sind, Erzieher/in, Heimerzieher/in, Kinderdorfmutter bzw. -vater, Kinderpfleger/in und Sozialpädagogische Assistentin bzw. Sozialpädagogischer Assistent sind (Grgic 2014, S. 18). Allerdings können auch fachfremde Personen über ihre Tätigkeit in der Kinderbetreuung und -erziehung dieser Kategorie zugeordnet werden (ebd., S. 23). Eine abgeschlossene Ausbildung wäre dann nicht notwendigerweise eine pädagogisch einschlägige.

ausfällt als im Bereich der Frühen Bildung (86%). An den Grundschulen findet sich hingegen sowohl mehr akademisch qualifiziertes Personal (16 vs. 9%) als auch mehr Personal ohne abgeschlossene Berufsausbildung (14 vs. 5%). Beschäftigte ohne Berufsabschluss werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik in zwei Kategorien erfasst: Der Anteil des Personals, das sich noch in Ausbildung befindet, liegt in allen Einrichtungsarten zwischen 5 und 6%, der Anteil der Personen ohne abgeschlossene Ausbildung bei 2%. Unter dem Personal an Grundschulen ist der Anteil von Personen ohne Ausbildungsabschluss mit 14% demnach doppelt so hoch wie in den Horten und knapp dreimal so hoch wie in der Frühen Bildung.

Einige detaillierte Informationen zur Frage der pädagogischen Qualifikation des Personals an Grundschulen liefern Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Die Grundschulen setzen vor allem – und das deutlich mehr als weiterführende Schulen – auf die Beschäftigung von pädagogischen Fachkräften im Ganztagsbetrieb (Steiner 2013, S. 76). Im Jahr 2009 waren knapp drei Viertel des Personals an ganztägig organisierten Grundschulen einschlägig pädagogisch qualifiziert (Tillmann/Rollett 2014, S. 15).<sup>6</sup> An den weiterführenden Schulen lag der Anteil des Ganztagspersonals mit einschlägiger pädagogischer Qualifikation hingegen nur bei etwa 50% (Tillmann/Rollett 2018, S. 10). Erzieherinnen und Erzieher waren mit gut 40% die größte Berufsgruppe an Ganztagsgrundschulen (Höhmman u.a. 2008, S. 82). Dies bedeutet aber auch, dass etwa ein Viertel des Personals im Ganzttag von Grundschulen über keine pädagogische Qualifikation verfügte. Den deutlich aktuelleren Zahlen des *Bildungsberichts Ganztagschule NRW 2018* ist zu entnehmen, dass an fast neun von zehn Ganztagsgrundschulen im Schuljahr 2017/18 nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertes Personal arbeitete (Altermann u.a. 2018, S. 16). Vom Gesamtstundenvolumen, welches das im außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagsgrundschulen tätige Personal insgesamt pro Schule erbrachte, entfielen knapp 40% auf Personen ohne einschlägige pädagogische Berufsausbildung.<sup>7</sup>

Trotz schwieriger Datenlage ist daher insgesamt die Schlussfolgerung naheliegend, dass Kinder an Ganztagsgrundschulen im Vergleich zu Schulkindern, die Kindertageseinrichtungen besuchen, von einem höheren Anteil an nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertem Personal betreut werden.

<sup>6</sup> Es kann vermutet werden, dass zumindest ein Teil dieses Personals aus Horten übernommen wurde oder – in Bundesländern, in denen der schulische Ganztagsbetrieb oftmals in enger Zusammenarbeit mit einem Hort durchgeführt wird – zum Befragungszeitpunkt in Horten tätig war (vgl. Kap 5.1).

<sup>7</sup> Eigene Berechnungen auf Basis der Angaben von André Altermann und Autorengruppe (Altermann u.a. 2018, S. 16, Tab. 2.11).

## 5.5 Beschäftigungsbedingungen

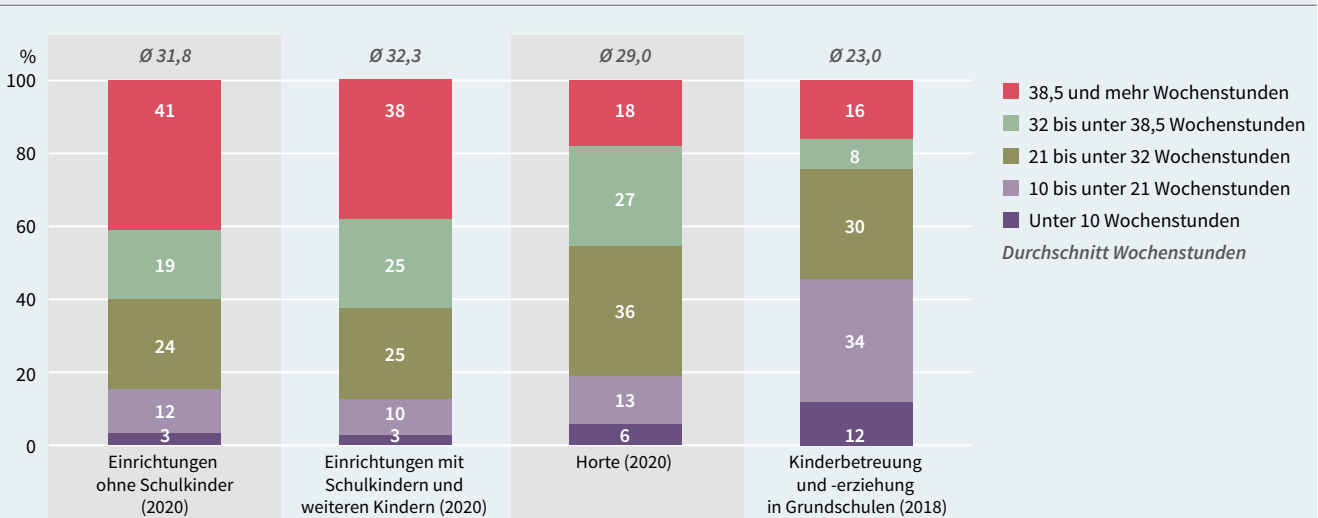
### Teilzeitbeschäftigung

**Im Jahr 2018 waren 84% des Personals im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen in Teilzeit beschäftigt.**

In Teilarbeitsmärkten mit einem hohen Anteil an weiblichen Beschäftigten sind Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse weit verbreitet (vgl. Kap. 7.3). Dies trifft auch für den Bereich der Grundschulen und Kindertageseinrichtungen zu (vgl. Abb. 5.9; Tab. D5.8). Laut Mikrozensus arbeiteten die in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen Beschäftigten im Jahr 2018 im Durchschnitt 23 Wochenstunden. Die KJH-Statistik weist für 2020 für das Personal in Horten einen durchschnittlichen Beschäftigungsumfang von 29 Stunden aus. In altersgemischten Kindertageseinrichtungen, die Schulkinder und jüngere Kinder betreuen, und in Einrichtungen ohne Schulkinder liegt dieser Wert bei rund 32 Stunden pro Woche. Zum einen ist demnach die durchschnittliche Wochenarbeitszeit in Einrichtungen, die ausschließlich von Schulkindern besucht werden, geringer als in Kindertageseinrichtungen, die keine oder nicht ausschließlich Schulkinder betreuen. Zum anderen ist der Beschäftigungsumfang des Personals an Grundschulen noch wesentlich niedriger als der des Hortpersonals.

Diese Unterschiede spiegeln sich auch in den gruppierten Beschäftigungsumfängen wider: In den Kindertageseinrichtungen, die keine oder nicht ausschließlich Schulkinder betreuen, sind etwa zwei Fünftel des Personals in Vollzeit beschäftigt, hohe Beschäftigungsumfänge von 32 Stunden und mehr sind die Regel (60 bzw. 63%). Einer atypischen Teilzeitbeschäftigung (Wingerter 2009) von weniger als 21 Wochenstunden gehen nur 15 bzw. 13% des Personals nach. Weniger als ein Fünftel vollzeiterwerbstätiges Personal findet sich hingegen an Horten sowie in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen. Oder anders formuliert: Mehr als 80% des Personals sind hier teilzeitbeschäftigt. In Beschäftigungsverhältnissen mit einem Stundenumfang von mindestens 32 Stunden arbeiten 45% des Hortpersonals, aber nur 24% der Beschäftigten in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen. Letztere sind zu 46% mit weniger als 21 Stunden pro Woche beschäftigt. Dieser Anteil ist mehr als doppelt so hoch wie der entsprechende Anteil beim Hortpersonal und rund dreimal höher als beim Personal in Kindertageseinrichtungen, die keine oder nicht ausschließlich Schulkinder betreuen.

Abb. 5.9 Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen 2020 und Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen 2018 nach Beschäftigungsumfang (Deutschland; in %)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Grundgesamtheit: Personal in Kindertageseinrichtungen: pädagogisches und leitendes Personal ohne Verwaltung (im ersten Arbeitsbereich); Horte: Kindertageseinrichtungen, in denen nur Schulkinder im Alter von 5 bis unter 14 Jahren betreut werden. Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ (Mikrozensus): ohne Auszubildende, Praktikantinnen und Praktikanten sowie ohne Beschäftigte in Mutterschutz oder Elternzeit und ohne Beschäftigte in der Freistellungsphase der Altersteilzeit.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2020; Mikrozensus, 2018; eigene Berechnungen

Die geringeren Beschäftigungsumfänge insbesondere an Grundschulen, aber auch in Horten, könnten zum Teil den geringeren zeitlichen Umfängen geschuldet sein, die Schulkinder die Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung in Horten und Ganztagsgrundschule nutzen. Denn in der Regel besuchen Schülerinnen und Schüler solche Angebote eben nicht ganztags im Sinne von „von früh morgens bis nachmittags“, sondern nur vor und nach dem Unterricht. Die hohe Teilzeitquote ist damit „unter den derzeitigen Bedingungen in gewisser Weise systemimmanent“ (Bröring/Buschmann 2012, S. 74).

Auf eine hohe Teilzeitquote und niedrige Beschäftigungsumfänge von pädagogischem Personal an Ganztagsgrundschulen weisen auch die Befunde weiterer Studien hin: So ermittelte die StEG-Studie für das Jahr 2007 einen durchschnittlichen wöchentlichen Beschäftigungsumfang von hauptberuflichem Personal an Ganztagsgrundschulen von knapp 25 Stunden (Steiner 2010, S. 29). Fast ein Viertel des Personals an Grundschulen war 2009 mit weniger als fünf Stunden pro Woche an der jeweiligen Schule tätig (Tillmann/Rollett 2014, S. 15). Eine Befragung von knapp 500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an IZBB-geförderten Ganztagsgrundschulen im Jahr 2007 ergab für das Personal in Westdeutschland eine Teilzeitquote von 67% und für Ostdeutschland von 85% (Fuchs-Rechlin 2008, S. 96). Eine Ausnahme bilden die Beschäftigten in Berlin, die zu fast drei Vierteln vollzeitbeschäftigt sind (ebd.). Dies deckt sich mit Befunden einer Studie von Bernd Rudow, der auf

Basis einer repräsentativen Stichprobe eine Teilzeitbeschäftigungsquote von Erzieherinnen und Erziehern an Berliner Grundschulen von einem Viertel ermittelt (Rudow 2015, S. 3). Die Begleitforschung zur Einführung der offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen kam zu dem Ergebnis, dass Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher mit durchschnittlich knapp 18 Wochenstunden von allen betrachteten Beschäftigtengruppen den höchsten Beschäftigungsumfang aufweisen (Behr u.a. 2007, S. 24–27). Sybille Stöbe-Blossey vermutet deshalb, dass selbst Personen, die Leitungs- oder Koordinationsstellen innehaben, oft nicht vollzeiterwerbstätig sind (Stöbe-Blossey 2010, S. 166).

Für Personen, die eine existenzsichernde Beschäftigung suchen, dürften vor allem die Ganztagsgrundschulen aufgrund der geringen Beschäftigungsumfänge momentan kein attraktives Arbeitsfeld darstellen. Angesichts des schon bestehenden Fachkräftemangels und mit Blick auf den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter könnte es perspektivisch noch schwieriger werden, ausreichend qualifiziertes Personal für den Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern an Grundschulen zu gewinnen. Darüber hinaus sind hohe Anteile von Beschäftigungsverhältnissen mit geringem Beschäftigungsumfang auch potenziell problematisch für die internen Abläufe einer Organisation. So ist pädagogisches Personal, das mit geringem Stundenumfang an Ganztagsgrundschulen tätig ist, selten

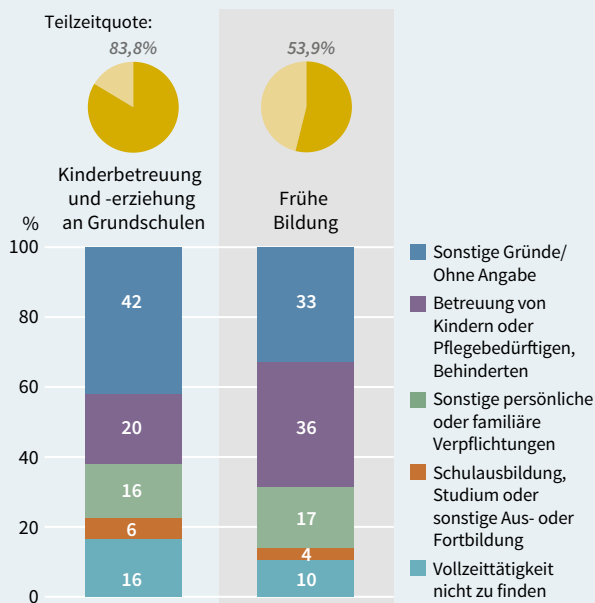


strukturell ins Schulleben eingebunden und steht nur wenig mit Lehrkräften oder der Schulleitung im Austausch (Tillmann/Rollett 2018, 2011).

**Im Jahr 2018 arbeiteten 16% der Teilzeitbeschäftigten im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen unfreiwillig in Teilzeit.**

Die Gründe, warum Beschäftigte in Teilzeit arbeiten, können vielfältig sein. Im Vergleich der Beschäftigten im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und in der Frühen Bildung fallen drei Ergebnisse des Mikrozensus 2018 auf (vgl. Abb. 5.10; Tab. D5.9): Erstens werden von Beschäftigten an Grundschulen deutlich häufiger sonstige, nicht näher bestimmbare Gründe genannt als in der Frühen Bildung (42 vs. 33%). Zweitens spielt die Betreuung von eigenen Kindern, von Pflegebedürftigen oder Behinderten eine wesentlich geringere Rolle (20 vs. 36%). Und drittens liegt der Anteil der Personen, die einer unerwünschten Teilzeitbeschäftigung nachgehen, über dem entsprechenden Anteil in der Frühen Bildung (16 vs. 10%).

Abb. 5.10 Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und in der Frühen Bildung nach Gründen für Teilzeitbeschäftigung und Teilzeitquote 2018 (Deutschland; in %)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Grundgesamtheit: Erwerbstätige ohne Auszubildende, Praktikantinnen und Praktikanten sowie ohne Beschäftigte in Mutterschutz oder Elternzeit und ohne Beschäftigte in der Freistellungsphase der Altersteilzeit. Weitere Anmerkungen siehe ► M3 und ► M4.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2018; eigene Berechnungen

Wenn im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen in Teilzeit gearbeitet wird, sind in gut einem Drittel der Fälle die Betreuung von Kindern, Pflegebedürftigen oder Behinderten oder sonstige persönliche oder familiäre Verpflichtungen die Ursache. In der Frühen Bildung geben dies mehr als die Hälfte der Teilzeitbeschäftigten an. Die große Bedeutung dieser Motive überrascht bei stark von weiblichen Erwerbstätigen dominierten Arbeitsfeldern nicht, da der überwiegende Teil der familiären Care-Arbeit noch immer von Frauen erledigt wird (Statistisches Bundesamt 2019, S. 184; Klünder/Meier-Gräwe 2017, S. 71–73). Schulausbildung, Studium oder Aus- und Fortbildung spielen hingegen mit 6 bzw. 4% nur eine untergeordnete Rolle.

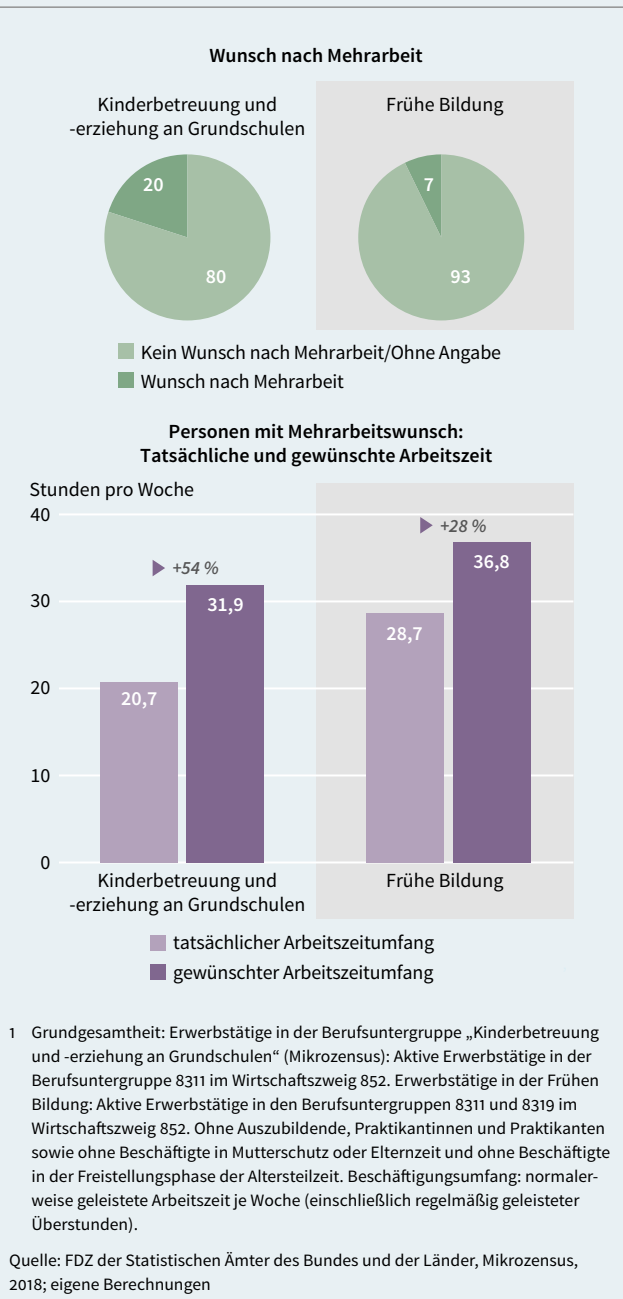
Neben denen, die nicht in Vollzeit arbeiten, etwa weil sie familiäre oder sonstige Verpflichtungen haben, gibt es unter den Beschäftigten auch solche, die gerne mehr arbeiten würden, als sie es aktuell tun: Etwa jede sechste beschäftigte Person im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und jede zehnte in der Frühen Bildung gibt an, in Teilzeit zu arbeiten, weil eine Vollzeitbeschäftigung nicht zu finden sei. Einen ähnlich hohen Anteil weist nur die Altenpflege (16%) auf (vgl. Kap. 7, Abb. 7.6). Dieser deutliche Hinweis auf unfreiwillige Teilzeit findet sich auch in Studien zu Beschäftigungsbedingungen im Ganztagsbetrieb von Schulen (Börner 2014; Bröring/Buschmann 2012).

**Jede fünfte beschäftigte Person im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen möchte den Arbeitszeitumfang um durchschnittlich gut elf Stunden pro Woche ausbauen.**

Die Problematik der unfreiwilligen Teilzeitbeschäftigung spiegelt sich auch in dem Wunsch, den zeitlichen Umfang der eigenen Tätigkeit auszuweiten (vgl. Abb. 5.11; Tab. D5.10). In der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen möchte jede fünfte beschäftigte Person die wöchentliche Arbeitszeit erhöhen, in der Frühen Bildung sind es hingegen nur 7%. Den Beschäftigungsumfang reduzieren möchte im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen kaum jemand (1%), im Bereich der Frühen Bildung wollen dies immerhin 5% der Beschäftigten.

Setzt man die Anzahl der Personen, die ihr Arbeitszeitvolumen gerne erhöhen würden, ins Verhältnis zur Anzahl derer, die die Arbeitszeit gerne reduzieren möchten (vgl. Tab. D5.10), zeigt sich, dass im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen fast 15-mal mehr Beschäftigte ihre Arbeitszeit steigern statt verringern möchten (Frühe Bildung: 1,5-mal mehr).

**Abb. 5.11 Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und in der Frühen Bildung nach Mehrarbeitswunsch (Deutschland; Anteil in %) sowie tatsächlicher und gewünschter Arbeitszeit 2018 (Deutschland; in Stunden/Woche)<sup>1</sup>**

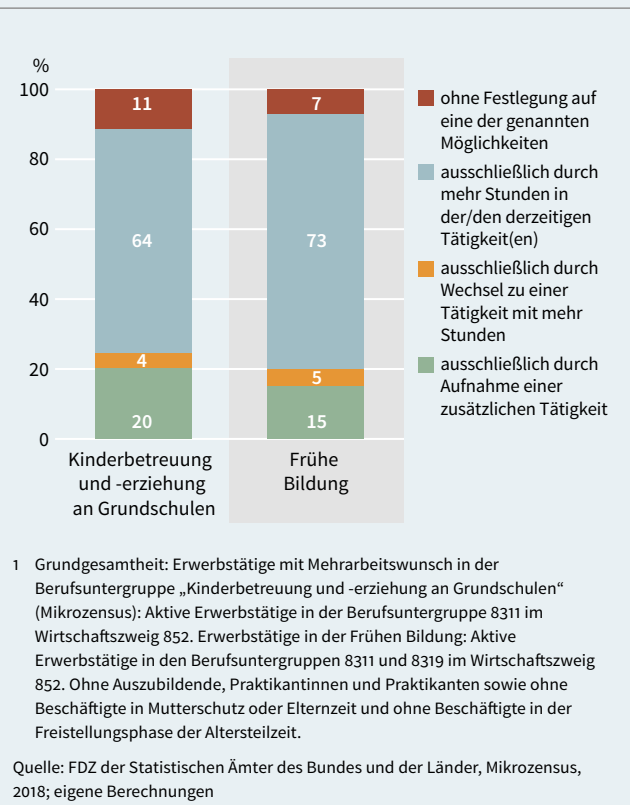


Die Beschäftigten mit Mehrarbeitswunsch weisen einen unterdurchschnittlichen Beschäftigungsumfang auf. Mit 21 Stunden im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen liegt dieser um zwei Stunden und in der Frühen Bildung mit 29 Stunden um vier Stunden unter dem durchschnittlichen Beschäftigungsumfang aller aktiven Erwerbstätigen im jeweiligen Bereich (vgl. Abb. 5.9; Kap. 7, Abb. 7.7).

Als gewünschte Wochenarbeitszeit geben die Personen mit Mehrarbeitswunsch, die im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen tätig sind, knapp 32 Stunden an. Gemessen an der tatsächlichen Arbeitszeit entspricht dies einem zusätzlichen Arbeitszeitvolumen von rund elf Stunden pro Woche (+54%). Die in der Frühen Bildung Beschäftigten mit Mehrarbeitswunsch möchten ihre Arbeitszeit gerne um etwa acht Stunden (+28%) auf knapp 37 Stunden pro Woche erhöhen, was nahezu einer Vollzeitbeschäftigung gleichkommt. Könnten die Personen in dem Stundenumfang arbeiten, der ihrer Wunscharbeitszeit entspricht, wären das zusätzliche 112.257 Stunden pro Woche im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und 289.151 Stunden pro Woche in der Frühen Bildung. Bezogen auf eine Wochenarbeitszeit von 39 Stunden entspräche dies knapp 2.900 Vollzeitstellen in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen sowie rund 7.400 Vollzeitstellen in der Frühen Bildung.

Die Beschäftigten, die gerne ihre Arbeitszeit ausweiten würden, wurden darüber hinaus zur gewünschten Umsetzung befragt (vgl. Abb. 5.12; Tab. D5.10). Der überwiegende Anteil von ihnen – knapp zwei Drittel in der Kin-

**Abb. 5.12 Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und in der Frühen Bildung nach gewünschter Umsetzung des Mehrarbeitswunsches (Deutschland; in %)<sup>1</sup>**



derbetreuung und -erziehung an Grundschulen und knapp drei Viertel in der Frühen Bildung – würde dazu ausschließlich die Stunden in der derzeit ausgeführten Tätigkeit aufstocken. Während die Aufnahme einer zusätzlichen Beschäftigung 20% der Personen in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und 15% in der Frühen Bildung erwägen, kommt ein Wechsel der Tätigkeit nur für wenige Personen infrage.

Zumindest für den Grundschulbereich ist dieser Befund mit Blick auf die eher ungünstigen Rahmenbedingungen erstaunlich. Verschiedene Studien weisen jedoch darauf hin, dass die Beschäftigten an Ganztagschulen „klar zwischen den Arbeitsbedingungen und den persönlichen Arbeitsbeziehungen unterscheiden“ (Steiner/Tillmann 2011, S. 56 f.). Sie nehmen die ungünstigen strukturellen Arbeitsbedingungen durchaus wahr, zugleich erleben sie aber ihre direkte Arbeit mit den Kindern und den Kolleginnen und Kollegen als sinnstiftend und positiv. So berichteten Fachkräfte in Nordrhein-Westfalen über ein gutes Arbeitsklima und zugleich wenig attraktive Arbeitsbedingungen hinsichtlich Bezahlung und Beschäftigungsumfang (Börner 2014). Auch Erzieherinnen und Erzieher an Berliner Grundschulen kritisieren Arbeitsbedingungen und Entlohnung, nennen aber die verantwortungs- und vertrauensvolle Arbeit mit den Kindern als wichtige Ressource für ihre Gesundheit (Rudow 2015, S. 52–54).

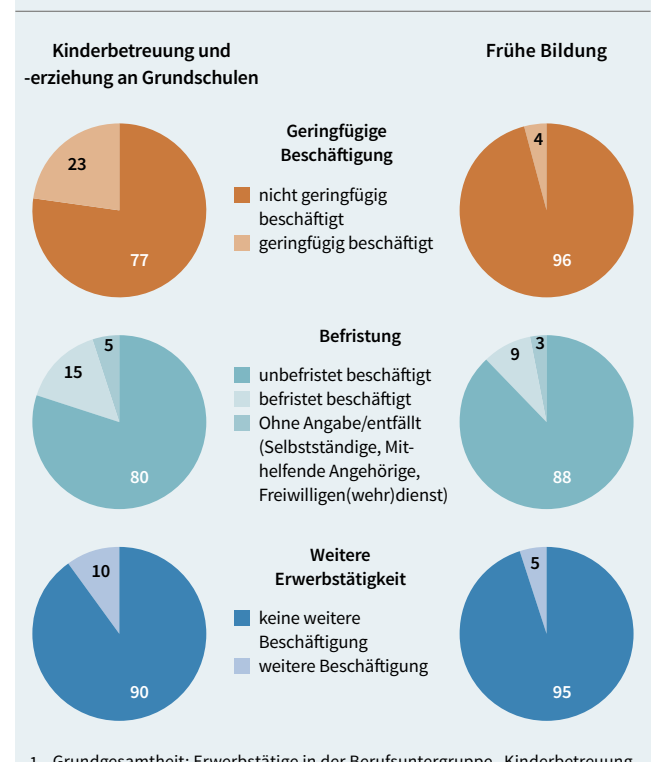
### Atypische Beschäftigungsverhältnisse

**Knapp ein Viertel des Personals in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen, aber nur jede 26. Person in der Frühen Bildung, ist geringfügig beschäftigt.**

Neben einem geringen Stundenumfang kennzeichnen noch weitere Merkmale wie die Geringfügigkeit einer Beschäftigung oder die Befristung von Arbeitsverträgen atypische Beschäftigungsverhältnisse (Wingerter 2009). Der Anteil atypisch Beschäftigter ist im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen höher als in der Frühen Bildung (vgl. Abb. 5.13; Tab. D5.11). So liegt der Anteil befristeter Arbeitsverhältnisse in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen bei 15%, in der Frühen Bildung dagegen bei 9%. Besonders gravierend ist jedoch der Unterschied bei den geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen: Während in der Frühen Bildung 4% geringfügig beschäftigt sind, liegt der Anteil in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen bei fast einem Viertel (23%).

Neben einer Haupttätigkeit einer weiteren Beschäftigung nachzugehen, kann ein möglicher Hinweis auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse sein, da die Haupterwerbstätigkeit unter Umständen nicht ausreicht, um ein existenzsicherndes Einkommen zu erzielen. Rund 10% des Personals in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen gibt 2018 an, einer weiteren Beschäftigung nachzugehen. Dieser Anteil ist doppelt so hoch wie in der Frühen Bildung (5%).

Abb. 5.13 Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen und in der Frühen Bildung nach geringfügiger und befristeter Beschäftigung sowie weiterer Erwerbstätigkeit 2018 (Deutschland; in %)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Grundgesamtheit: Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ (Mikrozensus): Aktive Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe 8311 im Wirtschaftszweig 852. Erwerbstätige in der Frühen Bildung: Aktive Erwerbstätige in den Berufsuntergruppen 8311 und 8319 im Wirtschaftszweig 852. Ohne Auszubildende, Praktikantinnen und Praktikanten sowie ohne Beschäftigte in Mutterschutz oder Elternzeit und ohne Beschäftigte in der Freistellungsphase der Altersteilzeit.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2018; eigene Berechnungen

## 5.6 Resümee

Der massive Ausbau von ganztägigen Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung von Grundschulkindern – vor allem an Ganztagschulen, aber auch in Horten – hat dazu geführt, dass mit mehr als 1,6 Millionen Grundschulkindern im Jahr 2019 mehr als doppelt so viele Kinder wie noch 2007 solche Angebote nutzen können.

Doch während die quantitative Zunahme der Angebote sozialpolitisch ein großer Erfolg ist, da sich die Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit für erwerbstätige Eltern dadurch deutlich verbessert haben, wird die Qualität der schulischen Ganztagsangebote durchaus kritisch gesehen. So warnt Heinz Günter Holtappels hinsichtlich eines weiteren quantitativen Ganztagschulausbaus vor einer „Ausbau-Qualitäts-Falle“, weil es an einheitlichen und anspruchsvollen Qualitätsstandards (...) fehlt“ (Holtappels 2014, S. 56 f.). Im Gegensatz zu Ganztagschulen, für die in vielen Bundesländern keine Vorgaben zur Qualifikation des Personals existieren (Schone/Micheel 2020, S. 336), gilt für Horte und altersgemischte Kindertageseinrichtungen mit Schulkinderbetreuung seit Langem ganz selbstverständlich ein Fachkräftegebot wie in allen Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die gesetzliche Festschreibung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung im Grundschulalter im SGB VIII hätte die Möglichkeit geboten, über (Mindest-)Anforderungen an die Qualifikation des Personals Untergrenzen für die Qualität festzulegen. Diese Chance ist jedoch nicht genutzt worden, obwohl im Koalitionsvertrag noch ausdrücklich auf die Bedeutung von Fachkräften für ganztägige Bildungs- und Betreuungssettings hingewiesen wurde (CDU/CSU/SPD 2018, S. 20).

Aufgrund der sehr dynamischen Beschäftigungsentwicklung im Teilarbeitsmarkt der Frühen Bildung sind pädagogische Fachkräfte schon heute extrem begehrt und nicht in ausreichender Zahl vorhanden. Für ein bedarfsdeckendes Angebot an Ganztagsplätzen für Grundschulkindern wird in Zukunft noch deutlich mehr Personal benötigt werden. Bereits jetzt klagen bundesweit gut zwei Drittel der Leiter von Ganztagsgrundschulen über Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung (StEG-Konsortium 2019, S. 43). Träger von schulischen Ganztagsbetrieben berichten ebenfalls von Problemen bei Stellenbesetzungen aufgrund einer unzureichenden Bewerberlage, was zu längeren Vakanzen und zu Besetzungen von Stellen mit geringer qualifiziertem Personal führt (Börner 2014, S. 55 f.).

In der Konkurrenz um die knappe Ressource *Fachkraft* dürfte die Attraktivität der Arbeitsplätze ein wichtiges Argument sein. Die Beschäftigungsbedingungen des Personals in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen scheinen jedoch im Vergleich zu denen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu höherem Anteil prekär zu sein: Es dominieren kleine Beschäftigungsumfänge, Vollzeitbeschäftigungen sind kaum vorhanden, sodass ein wesentlicher Anteil der Beschäftigungsverhältnisse nicht existenzsichernd sein

dürfte. Auch sind die Teilzeitbeschäftigungen zu einem beträchtlichen Anteil nicht gewünscht, sondern darin begründet, dass Vollzeitstellen nicht zu finden sind. Jede zehnte beschäftigte Person geht einer weiteren Tätigkeit nach. Überdurchschnittlich viele Personen haben befristete Verträge, jede vierte ist geringfügig beschäftigt. Im Durchschnitt ist das Personal an Grundschulen älter als das in Kindertageseinrichtungen, und es verfügt zudem zu einem höheren Anteil über keine abgeschlossene berufliche Ausbildung. In Kindertageseinrichtungen scheinen die Beschäftigungsverhältnisse im Durchschnitt umfangreicher, besser abgesichert und stabiler zu sein, und das Personal scheint besser qualifiziert zu sein.

Die Tatsache, dass das Beschäftigungssegment an Grundschulen formal nicht einschlägig pädagogisch qualifizierten Personen die Möglichkeiten für Quereinstiege eröffnet (Seemann 2017; Steiner 2013), muss nicht grundsätzlich problematisch sein. Allerdings muss die Frage beantwortet werden, welche Rolle und welche Aufgaben nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertem Personal im Ganztag zukommen sollen. Christine Steiner, die auf Basis von Analysen der StEG-Daten feststellt, dass „ein beträchtlicher Teil der Ganztagsgestalter/innen aus gänzlich anderen als pädagogisch geprägten beruflichen Welten“ stammt (Steiner 2010, S. 25), fragt daher zutreffend, ob pädagogische Laien im Sinne einer gewünschten Öffnung von Schule „Alltagsbildung“ in die Schule tragen oder doch „lediglich Lückenfüller eines notorisch unterfinanzierten Bildungssystems“ sind (Steiner 2013, S. 65 f.). Auch wenn eine gewisse pädagogische Expertise über Erfahrungen im Feld oder über Fortbildungsmaßnahmen erworben werden kann, ersetzt dies doch keine grundlegende pädagogische Ausbildung. So weisen Ganztagsstudien dann auch auf einen Zusammenhang zwischen berufsstrukturellen Merkmalen und pädagogischer Qualität sowie professionellem Handeln hin (u.a. Steiner 2013). Insbesondere Personal mit geringen Beschäftigungsumfängen und ohne einschlägige pädagogische Qualifikation ist oft strukturell nicht in den Schulalltag der Grundschulen eingebunden, Kommunikation mit Lehrkräften oder Schulleitung findet selten oder gar nicht statt (u.a. Tillmann/Rollett 2014, 2011).

Letztlich verweisen diese Befunde auf das von Karin Beher und Thomas Rauschenbach schon 2006 für die offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen beschriebene Verhältnis von Kern- zu Randbelegschaft (Beher/Rauschenbach 2006; vgl. auch Steiner/Tillmann 2011). Die Kernbelegschaft ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil einschlägig qualifizierter Fachkräfte, überdurchschnittlich hohe Beschäftigungsumfänge und

vergleichsweise sichere Arbeitsverträge, während sich unter der Randbelegschaft viele Personen ohne einschlägige pädagogische Qualifikation, mit geringen Beschäftigungsumfängen und befristeten Arbeitsverträgen oder Honorarverträgen finden. Personen der Kernbelegschaft sind strukturell besser in die Organisation eingebunden, tragen mehr Verantwortung und haben umfangreichere Aufgaben. Sie sind aber auch kritischer und äußern mehr Veränderungsbedarf (Leussidis 2016, S. 40–42). Angesichts der komplexen Anforderungen im Tätigkeitsfeld der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen ist ein hoher Anteil pädagogisch nicht einschlägig qualifizierter Personen mit geringen Beschäftigungsumfängen hinsichtlich der pädagogischen Qualität kritisch zu betrachten. Oder überspitzt formuliert: Mit der Randbelegschaft allein lässt sich kein guter Ganzttag gestalten.

Mit Blick auf den Arbeitskräftemangel hat die Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen aber auch Potenzial: Jede fünfte in diesem Bereich beschäftigte Person möchte die Arbeitszeit erhöhen, und zwar um durchschnittlich elf Stunden pro Woche und am liebsten – trotz der vergleichsweise schlechten organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen – in der derzeitigen Tätigkeit. Denn, so zeigen verschiedene Studien, die Personen erleben die Arbeit mit den Kindern als wichtig und sinnstiftend. Neben einer systematischen Qualifizierung wären es im Hinblick auf die Attraktivität der Arbeitsplätze wichtige Schritte, mehr personelle Kontinuität über längerfristige Arbeitsverträge zu schaffen (Radisch u.a. 2018) und das Ganztagspersonal systematisch in Personalentwicklungsmaßnahmen einzubeziehen (Altermann u.a. 2016).

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Münster
- Alt, Christian/Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Schickle, Valerie (2020): DJI-Kinderbetreuungsreport 2019. Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. München
- Altermann, André/Börner, Nicole/Lange, Mirja/Menke, Simone/Steinhauer, Ramona/Tabel, Agathe (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Dortmund
- Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Dortmund
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Behr, Karin/Rauschenbach, Thomas (2006): Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 1, S. 51–66
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003–2007). Berlin
- Boller, Sebastian/Fabel-Lamla, Melanie/Wischer, Beate (2018): Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. In: Friedrich Jahresheft 2018, 36. Jg., S. 6–8
- Börner, Nicole (2014): Ganztagschulen – für Erzieher attraktiv genug? Zum Fachkräftemangel an offenen Ganztagschulen. In: Schulverwaltung NRW. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 25. Jg., H. 2, S. 55–57
- Bröring, Manfred/Buschmann, Mirja (2012): Atypische Beschäftigungsverhältnisse in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt am Main
- Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg
- CDU/CSU/SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa – Eine neue Dynamik für Deutschland – Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. Berlin
- Coelen, Thomas/Rother, Pia (2014): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel, S. 111–126
- Dederich, Katrin/Kneuper, Daniel/Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an? Eine empirische Annäherung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., 47. Beiheft (Recht – Erziehung – Staat), S. 156–175
- Deutscher Bundestag (2021a): Drucksache 19/30236. Gesetzesentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG). Berlin

- Deutscher Bundestag (2021b). Drucksache 19/32280. Beschlussempfehlung des Vermittlungsausschusses zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungs-gesetz – GaFöG). Berlin
- Deutscher Bundestag (2021c): Plenarprotokoll 19/239. Stenografischer Bericht. 239. Sitzung. Berlin
- DKJS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (o.J.): Das Programm *Ideen für mehr! Ganztägig lernen*. Berlin. [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/140422\\_programme\\_gtl\\_2013.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/140422_programme_gtl_2013.pdf) (Zugriff: 19.07.2021)
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2008): Arbeitsplatz Ganztags-schule – pädagogisch wertvoll? Ergebnisse einer Studie der Max-Traeger-Stiftung. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsplatz Ganztags-schule – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztags-schulen. Frankfurt am Main, S. 89–124
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2019): Sekundäranalysen der amtlichen Statistik – Mikrozensus. In: Begemann, Maik-Carsten/Birkelbach, Klaus (Hrsg.): Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen. Wiesbaden, S. 279–298
- Gängler, Hans/Weinhold, Katharina/Markert, Thomas (2013): Miteinander – Nebeneinander – Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztags-schule. In: Neue Praxis, 43. Jg., H. 2, S. 154–175
- Grgic, Mariana (2014): Wie können Beschäftigte der Frühen Bildung in der Statistik identifiziert werden? – Die Klassifizierungssysteme amtlicher Datenquellen und ihre aktuelle Entwicklung. In: Hanssen, Kirsten/König, Anke/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Früh-pädagogische Fachkräfte. München, S. 7–30
- Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Weishaupt, Horst (2019): Die amtliche Schulstatistik als Datenquelle für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Begemann, Maik-Carsten/Birkelbach, Klaus (Hrsg.): Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen. Wiesbaden, S. 257–277
- Höhm, Katrin/Bergmann, Katrin/Gebauer, Miriam (2008): Das Personal. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztags-schule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim, S. 77–85
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Entwicklung und Qualität von Ganztags-schulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In Holtappels, Heinz Günter/Willems, Ariane S./Pfeifer, Michael/Bos, Wilfried/McElvany, Nele (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 9–61
- Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2021): Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2020. Studie 2 von 8. München.
- Kielblock, Stephan/Stecher, Ludwig (2014): Ganztags-schule und ihre Formen. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztags-schule. Eine Einführung. Weinheim/Basel, S. 13–28
- Klünder, Nina/Meier-Gräwe, Uta (2017): Gleichstellung und innerfamiliäre Arbeitsteilung. Mahlzeitenmuster und Beköstigungsarbeit in Familien im Zeitvergleich. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden, S. 65–90. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Publikationen/Downloads-Zeitverwendung/tagungsband-wie-die-zeit-vergeht-5639103169004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Publikationen/Downloads-Zeitverwendung/tagungsband-wie-die-zeit-vergeht-5639103169004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff: 18.03.2021)
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002). Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. o.O.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006 – Tabellenauszug. Berlin
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2006 bis 2010 – Tabellenauszug. Berlin
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021a): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2015 bis 2019 – Tabellenauszug. Berlin
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021b): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2015 bis 2019. Berlin
- Kopp, Katharina/Meiner-Teubner, Christiane (2020): Ganztagsangebote für Grundschul-kinder – welche Ausbaustrategien verfolgen die Länder? In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 23. Jg., H. 2/3, S. 11–17
- Lange, Jens (2015): „Da war doch noch was?“ Der Hort als wenig beachtete Betreuungsalternative zur Ganztags-schule im Grundschulalter. In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 18. Jg., H. 3, S. 9–11
- Leussidis, Elena (2016): Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztags-schulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen (StEG). Gießener Beiträge zur Bildungsforschung, Heft 11. Gießen
- Ludwig, Harald (2020): Geschichte der modernen Ganztags-schule. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztags-bildung. Wiesbaden, S. 913–924

- Markert, Thomas (2018): Hort und Ganzttagsschule: Kooperation oder Konkurrenz? In: Jugendhilfe, 56. Jg., H. 4, S. 392–398
- Maykus, Stephan/Böttcher, Wolfgang/Liesegang, Tim/Altermann, André (2011): Individuelle Förderung in der Ganzttagsschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-)pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 14, S. 125–142
- Prüß, Franz (2020): Organisationsformen ganztägiger Bildungseinrichtungen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1065–1082
- Radisch, Falk/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (2018): Gelingensfaktoren guter Ganzttagsschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganzttagsschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganzttagsschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Frankfurt am Main, S. 118–149
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olszenka, Ninja (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter. Dortmund
- Rißmann, Michaela (2016): Horte und Ganzttagsschulen. Eine institutionelle Standortbestimmung. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Rißmann, Michaela/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg/Basel/Wien, S. 98–108
- Rudow, Bernd (2015): Belastung von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt) – BEAS Berlin. Berlin
- Schäfer, Klaus (2020): Bildungspolitische Bezüge zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Politik. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1615–1625
- Schone, Eva/Micheel, Heinz-Günter (2020): Betreuung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 329–340
- Seemann, Anna Maria (2017): Ohne gutes Personal geht es nicht! Über die Personalsituation an Ganzttagsschulen und damit verbundene Herausforderungen. In: Die Ganzttagsschule, 57. Jg., H. 2017, S. 78–99
- Statistisches Bundesamt (2008): Klassifikation der Wirtschaftszweige. Mit Erläuterungen. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2019): Statistisches Jahrbuch 2019. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/jb-einkommenKonsumLeben.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/jb-einkommenKonsumLeben.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff: 18.03.2021)
- Statistisches Bundesamt (2021): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020. Wiesbaden
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019): Ganzttagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München
- Steiner, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, 18. Jg., H. 1, S. 22–36
- Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganzttagsschulen. In: Bildungsforschung, 10. Jg., H. 1, S. 64–90
- Steiner, Christine/Tillmann, Katja (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganzttagsteams. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Multiprofessionelle Teams an Ganzttagsschulen. Professionsentwicklung, Kooperation und Vernetzung. Weinheim, S. 48–68
- Stöbe-Blossey, Sybille (2010): Pädagogische Mitarbeiter/innen in der Offenen Ganzttagsschule. In: Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden, S. 155–179
- Stötzel, Janina/Wagener, Anna Lena (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganzttagsschulen in Deutschland. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel, S. 49–64
- Terhart, Ewald (2016): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 279–299
- Tillmann, Katja (2020a): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganzttagsschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1376–1394
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganzttagsschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Multiprofessionelle Teams an Ganzttagsschulen. Professionsentwicklung, Kooperation und Vernetzung. Weinheim, S. 29–47
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift, 28. Jg., H. 274, S. 14–16
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2018): Multiprofessionelle Kooperation im Ganzttag. Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen. In: Lernende Schule, 21. Jg., H. 81, S. 8–11
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2005): Ganzttagsschule: die richtige Antwort auf PISA? In: Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnitzer, Thomas (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganzttagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund, S. 45–58

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2020b): Ganztagsschulen 2019: eine Problemlandkarte. In: Pädagogik, H. 3, S. 38–41
- Wingerter, Christian (2009): Der Wandel der Erwerbsformen und seine Bedeutung für die Einkommenssituation Erwerbstätiger. In: Wirtschaft und Statistik, H. 11, S. 12–15
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2011): Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. Eine Einleitung. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim/Basel, S. 9–17

## Verwendete Mikrodaten

- FDZ (Forschungsdatenzentren) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2015 [DOI: 10.21242/12211.2015.00.00.1.1.1]
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2018 [DOI: 10.21242/12211.2018.00.00.1.1.2]
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen, 2007 [DOI: 10.21242/22541.2007.00.00.1.1.0]
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen, 2020 [DOI: 10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0]