

Lilla, Nanine; Schüpbach, Marianne

Internationale Perspektiven auf erweiterte Bildungsangebote im Primarbereich und die Ganztagsgrundschule in Deutschland

Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 136-151. - (Grundschule International / Primary Education International)



Quellenangabe/ Reference:

Lilla, Nanine; Schüpbach, Marianne: Internationale Perspektiven auf erweiterte Bildungsangebote im Primarbereich und die Ganztagsgrundschule in Deutschland - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 136-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349520 - DOI: 10.25656/01:34952; 10.35468/6215-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349520>

<https://doi.org/10.25656/01:34952>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Nanine Lilla und Marianne Schüpbach

Internationale Perspektiven auf erweiterte Bildungsangebote im Primarbereich und die Ganztagsgrundschule in Deutschland

Weltweit haben gesellschaftliche Transformationsprozesse dazu geführt, dass der Ausbau erweiterter Bildungsangebote, auf Englisch ‚extended education‘, für Kinder und Jugendliche zunehmend wichtiger wurde. Im internationalen Kontext existieren verschiedene Modelle erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich, die dem Konzept der Ganztagsgrundschule in Deutschland ähnlich sind und in diesem Beitrag anhand von exemplarischen Länderbeispielen vorgestellt werden. Ausgehend von der Charakterisierung der in Australien, Schweden und England vorherrschenden Modelle, werden Weiterentwicklungsperspektiven für die deutsche Ganztagsgrundschule abgeleitet: eine Klärung des Selbstverständnisses ganztägiger Bildung und konkreter Bildungsinhalte, die Rückbesinnung auf das intendierte Ziel Bildungsungleichheit zu reduzieren sowie die notwendige Professionalisierung des pädagogischen Personals. Somit wird das Potential der internationalen Perspektive für die qualitative Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule deutlich.

Social transformation processes worldwide have led to ‘extended education’, i.e. the expansion of educational offerings for children and young people, becoming increasingly important. Internationally, various primary-level extended education offerings resemble the German all-day primary school concept. This contribution introduces these offerings with recourse to illustrative national examples. Based on the characterisation of the predominant models found in Australia, Sweden, and England, possible developmental trajectories for the German all-day primary school are outlined. Key elements of these trajectories are: the clarification of the intended purpose of extended education and a corresponding specification of educational aims, a return to prioritising the reduction of educational inequality, and the facilitation of the necessary professionalisation of pedagogic staff. The contribution thus demonstrates the potential of international perspectives in shaping the qualitative development of the all-day primary school.

Schlagwörter: Ganztagsgrundschule, erweiterte Bildung, Extended Education, Entwicklung

Keywords: All-day primary school, Extended education, Development

1 Weltweiter Ausbau von erweiterten Bildungsangeboten

Weltweit haben die gesellschaftlichen Transformationsprozesse der vergangenen 20 Jahre dazu geführt, dass die erweiterte Bildung, auf Englisch ‚extended education‘, und der Ausbau von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche zunehmend wichtiger wurde (Schuepbach 2018). Diese Angebote zielen darauf ab, den Schüler*innen über das formale Lernen im Unterricht hinausgehend non-formale Lerngelegenheiten bereitzustellen und gleichzeitig den Bedarf an verlässlicher Betreuung für berufstätige Eltern zu decken. In Deutschland wurde dieser Ausbau seit 2003 durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) vorangetrieben, insbesondere im Primarbereich mit der Einführung von Ganztagsgrundschulen. Dieser Trend erhält einen neuen Schub mit dem ab 2026 in Kraft tretenden bundesweiten Rechtsanspruch (GaFöG, SGB VIII 2024, § 24, Abs. 4), der jedem Kind im Grundschulalter das Recht auf ganztägige Förderung und Betreuung einräumt.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat sich die Bedeutung von Bildung und Bildungsinhalten u.a. aufgrund demografischer und familiärer Veränderungen, veränderter Sozialisationsbedingungen, einer zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit, der Notwendigkeit einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der wachsenden Bedeutung elektronischer Medien und der zunehmenden Bedeutung der Schulbildung verändert (Schüpbach 2010). In fast allen Ländern Asiens, Nord- und Südamerikas, Europas, Afrikas und Australiens gab es zahlreiche Bemühungen, die Bildungs- und Betreuungsangebote auszubauen, um den Schultag zu verlängern und/oder das Lernen zu erweitern (Schuepbach 2018). An diese erweiterte Bildung wurden vielfältige Erwartungen geknüpft. Dennoch sind die Ausgangspunkte je nach historischem, sozialem und kulturellem Kontext eines Landes oder einer Region unterschiedlich (Bae 2018).

Die Ziele der erweiterten Bildung bzw. ihre Schwerpunkte sind eng mit den jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen in einem Land oder einer Region und den damit verbundenen Anforderungen verknüpft. Entsprechend haben sich die Ziele in den letzten Jahrzehnten gewandelt. So entwickelte sich – teilweise ist dieser Prozess noch im Gange – in vielen Ländern aus einem Angebot zur Kinderbetreuung allmählich ein Bildungsangebot (Schüpbach & Lilla 2025). Diese Entwicklung manifestiert sich in der veränderten Zuständigkeit für die erweiterte Bildung. In den letzten Jahren oder Jahrzehnten wurde in

verschiedenen Ländern die Verantwortung vom Ministerium für Soziales auf das Ministerium für Bildung übertragen, so etwa in Schweden und in Deutschland (Schuepbach 2014). Es stellt sich außerdem die Frage, wie Unterricht und außerschulische bzw. außerunterrichtliche Kontexte konzeptionell unterschieden werden können. In Deutschland haben Rauschenbach et al. (2004) einen erweiterten Bildungsbegriff vorgeschlagen, der neben der formalen Bildung im Unterricht auch der non-formalen und informellen Bildung mehr Gewicht einräumt: Die formale Bildung ist hierarchisch gegliedert, ist verbindlich, führt zu Leistungszertifikaten und hat eine chronologische Abfolge im Bildungssystem. Non-formale Bildung bezieht sich auf organisierte Bildungsprozesse, die freiwillig sind. Unter informeller Bildung werden nicht-beabsichtigte Bildungsprozesse, z. B. in der Familie und Freizeit, verstanden.

Eine Schwierigkeit internationaler Vergleiche im Bereich der erweiterten Bildung besteht hinsichtlich der uneinheitlichen Verwendung von Begrifflichkeiten. Im internationalen Forschungsfeld ‚extended education‘, der erweiterten Bildung, fand bis vor wenigen Jahren die Diskussion über Schlüsselbegriffe und -konzepte hauptsächlich in einzelnen Ländern, auf nationaler Ebene, auf Landesebene oder sogar auf regionaler Ebene statt. Im WERA-IRN *Extended Education*, dem Internationalen Forschungsnetzwerk (IRN) der World Education Research Association (WERA) (2017 bis 2023), und seit April 2023 in der Nachfolgeorganisation WERA TASK FORCE *Global Research in Extended Education*, versuchen Forschende weltweit, Konzepte und Begriffe auf Englisch zu klären und neue zu generieren, die über Regionen und Länder hinweg kulturübergreifend in der internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft ein gemeinsames Verständnis ermöglichen (Schuepbach 2018). Aufgrund der bestehenden großen Vielfalt an Begriffen und Konzepten, die in englischsprachigen Ländern verwendet werden, wurde als neuer Oberbegriff ‚extended education‘ gewählt. Der Begriff ‚extended education‘ hat sich im englischsprachigen Kontext bislang noch nicht flächendeckend durchgesetzt. Das Konzept ‚extended education‘ konzentriert sich neutral auf die Verlängerung des regulären Schultages. Darüber hinaus liegt ein erweiterter Bildungsbegriff, der gleichermaßen formale, non-formale und informelle Bildung umfasst, zugrunde. Ausgehend von den Definitionen von Little (2007) und Mahoney und Kolleg*innen (2005) für diesen Bereich in den USA, schlägt Schuepbach (2018, 135) die folgende Definition vor, die kulturell unabhängig sein soll:

Extended education represents a multitude of programs/activities/offerings, among other things, that provide children and adolescents with a range of supervised activities designed to encourage learning and development, for children to be supervised and safe, and extending the regular school day. Some of them pursue general goals, such as psychological well-being and social competence, others focus on specific educational outcomes and goals. They are extracurricular, meaning that they are non-credential and voluntary. They can be offered in school-, faith-, and commu-

nity-based settings, for any age range, and can be held before school (in the morning), between school hours (lunchtime), after school (afternoon), on weekends, or during school vacation.

Im internationalen Kontext existieren verschiedene Modelle erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich, die dem Konzept der Ganztagsgrundschule in Deutschland¹ ähnlich sind. Es gibt jedoch nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede in den Formen und Konzepten sowie den Merkmalen innerhalb oder zwischen den Ländern. Basierend auf der Definition des Bereichs Extended Education (vgl. oben) hat Schuepbach (2018) deshalb ein Instrument zur Charakterisierung erweiterter Bildungsangebote entwickelt, das inzwischen erweitert wurde (Schüpbach & Lilla 2025) (vgl. Abbildung 1). Auf dieser Grundlage können (in verschiedenen Ländern verfügbare) Angebote der erweiterten Bildung systematisch charakterisiert werden.

Grundlegende Bereiche von Extended Education		Aspekte
(a) Wie ist die (Alters-)Spanne der Teilnehmenden?		• Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter • Bildungsbiografische Momente, z.B. Bildungsübergänge • Einzelne Kinder und Jugendliche, kleine Gruppen oder größere Gruppen • Heterogene oder homogene Altersgruppe
(b) Welchen Schwerpunkt hat es?		• Allgemeine Ziele versus spezifische Ziele • Ziele unterstützen eine positive Entwicklung • Akademisch orientiert, auf soziale Kompetenzen ausgerichtet oder freizeitorientiert • Direkte Verknüpfung mit formalen schulischen Inhalten (z.B. Nachhilfeunterricht), außerschulische/außerunterrichtliche Aktivitäten zur Förderung des Lernens und der Entwicklung versus die Kinder werden beaufsichtigt und sind sicher aufgehoben
(c) In welcher Form wird es durchgeführt?		• Geleitete Aktivitäten, Angebote oder Programme/AGs • Beaufsichtigtes freies Spiel
(d) Wann findet es statt?		• Vor der Schule (morgens), zwischen den Schulstunden (Mittagspause), nach der Schule (nachmittags), an Wochenenden oder in den Schulferien
(e) Wer ist der Anbieter?		• Private Organisation: Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Non-Profit-Organisationen (NPOs) • Öffentliche Organisation: auf verschiedenen Ebenen, z. B. auf Kommunen-, Landes- und/oder Bundesebene
(f) Wo findet es statt?		• An der Schule, bei einer Glaubensgemeinschaft oder in der Gemeinde • Verschiedene institutionelle Bindungen • Strukturell und/oder inhaltlich von der Schule getrennt versus strukturelle und/oder inhaltliche Einheit mit der Schule
(g) Wer nimmt teil?		• Zielgruppe: alle Kinder und/oder Jugendlichen versus nur eine spezielle Gruppe von Kindern und/oder Jugendlichen • Nur eine selbst gewählte Gruppe nimmt teil (z.B. Entscheidung der Kinder und Eltern, Wahl der Schule/des Anbieters)
(h) Welchen beruflichen Hintergrund hat das Personal?		• Keine spezifischen Zertifizierungen • Spezifische Zertifizierungen • Heterogene Situation
(i) Wer trägt die Kosten?		• Eltern • Kommune, Bundesland/Kanton und/oder Staat • Non-Profit-Organisation

Abb. 1: Deutsche Version des Charakterisierungsinstruments für erweiterte Bildungsangebote von Schüpbach und Lilla (2025)

1. Gemäß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland werden Schulen im Primar- und Sekundarbereich I als Ganztagschulen bezeichnet, bei denen an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler*innen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schüler*innen ein Mittagessen bereitgestellt wird und 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 2024, 4f.).

2 Charakterisierung ausgewählter internationaler Modelle

In diesem Abschnitt werden verschiedene Modelle erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich exemplarisch vorgestellt. An die Darstellung der Ganztagsgrundschule in Deutschland schließen Kurzporträts der in Australien, Schweden und England verbreiteten Modelle an. In Tabelle 1 werden die Modelle anhand des vorgestellten Charakterisierungsinstruments von Schüpbach und Lilla (2025) systematisch nach ihren Bestimmungsmerkmalen beschrieben. Die Charakterisierung umfasst die Alterspanne der Teilnehmenden, den Schwerpunkt des Angebots, die Form der Angebote, wann und wo es stattfindet, den Anbieter, die Zielgruppe, die beruflichen Hintergründe des Personals und die Übernahme der Kosten (siehe Abbildung 1).

2.1 Ganztagsgrundschule in Deutschland

Das in Deutschland im Primarbereich hauptsächlich vorliegende Modell von erweiterter Bildung ist die Ganztagsgrundschule. Im Schuljahr 2020/21 waren 70% der Grundschulen in Deutschland als Ganztagsgrundschulen organisiert, in voll gebundener (2%), teilweise gebundener (7%) und offener (61%) Form. (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 133f.). Die vorherrschende, offene Form folgt dem additiven Modell, d.h. an den vormittäglichen Unterricht schließen ein gemeinsames Mittagessen sowie verschiedene organisierte Lern- und Freizeitangebote an. An manchen Ganztagsgrundschulen gibt es auch eine Betreuung vor dem Unterricht und in den Ferien. An der Mehrheit der Ganztagsgrundschulen gehört die beaufsichtigte Hausaufgaben- bzw. Lernzeit zu den Angeboten (Lilla & Schüpbach 2021). Abgesehen davon weisen die Angebote im Allgemeinen wenig Bezug zum Unterricht auf und stellen vor allem das soziale Lernen in den Vordergrund (StEG-Konsortium 2019, 6). Die nachmittäglichen Angebote werden meist von außerschulischen Kooperationspartner*innen durchgeführt. Dadurch arbeitet in Ganztagsgrundschulen neben Lehrkräften eine vielfältige Beschäftigtengruppe von sowohl einschlägig pädagogisch Qualifizierten als auch pädagogisch eher Unqualifizierten. Die Teilnahme an den nachmittäglichen Angeboten ist freiwillig. Die Anmeldung dazu erfolgt (halb-)jährlich durch die Eltern. Diese werden in den meisten Bundesländern einkommensabhängig an den Kosten beteiligt. Grundsätzlich gilt, dass es starke Unterschiede zwischen den Ländern sowie regionale Variationen gibt, u.a. hinsichtlich der Teilnahmequoten, der Länge der Angebotszeiten und der finanziellen Beteiligung der Eltern (Geis-Thöne 2022).

Das ursprünglich mit dem Ausbau der Ganztags(grund)schule verbundene Ziel war, durch individuelle Förderung mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Heute werden vier Motive als zentral erachtet: Die Reduktion von Bildungsungleichheiten und Ermöglichung von Teilhabe (bildungs- und sozialpolitisches

Motiv), die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (familienpolitisches Motiv), das Ausschöpfen individueller Begabung (wirtschaftspolitisches Motiv) sowie eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen und der Partizipation der Schüler*innen (kinder- und jugendpolitisches sowie -pädagogisches Motiv) (Rother et al. 2021).

2.2 Outside School Hours Care in Australien

Outside School Hours Care (OSHC) ist die Bezeichnung, die in Australien am häufigsten für die außerschulische Betreuung bzw. erweiterte Bildung verwendet wird. OSHC findet vor und nach der Schule sowie in den Schulferien statt. OSHC wird im weitesten Sinne als eine Dienstleistung verstanden, die Betreuung und Freizeitgestaltung für Primarschulkinder im Alter von fünf bis 12 Jahren anbietet, während die Eltern arbeiten oder studieren (Cartmel & Hurst 2021). Seit den 1980er Jahren entstand ein wachsendes Angebot an OSHC, das von zunehmend mehr Familien in Anspruch genommen wird. Das Australische Bildungsministerium veröffentlicht vierteljährliche Berichte mit national erfassten Daten zur Kinderbetreuung: Im Juni-Quartal 2024 nahmen über eine halbe Million Kinder, im Schnitt knapp zwölf Stunden pro Woche an diesem Angebot teil. OSHC ist größtenteils staatlich finanziert, die Eltern zahlen einen reduzierten Beitrag von ungefähr zwischen 8 und 12 Australischen Dollar pro Stunde (AGDE 2024).

In Zusammenhang mit der von der australischen Regierung 2009 beschlossenen Nationalen Qualitätsagenda für die frühkindliche Bildung, entstand ein nationaler Qualitätsrahmen, der trotz der unterschiedlichen Altersgruppe Primarschulalter, auch OSHC betraf. Seither unterliegen OSHC-Einrichtungen einer verpflichtenden Qualitätsbewertung, die durch die Aufsichtsbehörden der Bundesstaaten und Territorien durchgeführt wird, um sicherzustellen, dass gezielte, pädagogische Programme zur Förderung des Wohlbefindens, des Lernens und der Entwicklung der Kinder erbracht werden (Cartmel & Hurst 2021). Ein national anerkanntes Rahmenkonzept für OSHC, genannt *My Time, Our Place: Framework for School Age Care in Australia*, definiert seit 2011 verbindlich die Standards, nach denen sich die Angebote auszurichten haben und die von den Mitarbeitenden in OSHC eingehalten werden müssen. Das Rahmenkonzept, welches 2022 aktualisiert wurde, definiert neben den pädagogischen Grundsätzen und Praktiken in OSHC fünf Lernziele. Diese zielen ab auf die Identitätsentwicklung, die Beziehungsgestaltung, das Wohlbefinden, die Lernbereitschaft und die Kommunikationsfähigkeit der Kinder (AGDE 2022). Als Gegenentwurf zum akademischen Lernen in der Schule, hat OSHC einen sozialen und emotionalen Fokus, bei dem Spiel und Freizeit im Mittelpunkt der Pädagogik stehen.

In Australien gibt es zahlreiche Anbieter für OSHC, u. a. Schulen, Kirchen, Gemeinden oder profitorientierte Unternehmen. Die Angebote werden betreut von einer Vielzahl unterschiedlich qualifizierter Personen. Die Standards, welche gleichsam in allen Einrichtungen eingehalten werden müssen und überprüft werden, tragen zu einer Professionalisierung des deutlich unter-qualifizierten Sektors bei.

2.3 School-Age Educare in Schweden

Erweiterte Bildung findet in Schweden in Form von School-Age Educare (SAEC) statt. Mehr als 80 Prozent der 6- bis 9-jährigen Schüler*innen nehmen an SAEC, welches sowohl vor als auch nach der Schule stattfindet, teil (Haglund 2023). Die Räumlichkeiten und das Gelände der School-Age Educare Centre sind meist geteilt mit den Schulen.

Die Tradition von erweiterten Bildungsangeboten in Schweden reicht bis ins späte 19. Jahrhundert zurück und geht auf einen ursprünglich sozialpädagogischen Ansatz zurück (Klerfelt & Haglund 2014). Heute ist SAEC im schwedischen Bildungsgesetz verankert und folgt einem stärker pädagogischen Auftrag (Haglund 2023). Bereits seit Ende der 1990er Jahre gilt SAEC als Teil des schwedischen Schulsystems und die Verantwortung für SAEC liegt seither beim schwedischen Bildungsministerium, welches die Qualität regelmäßig kritisch evaluiert. Im Jahr 2011 wurde SAEC mit einer eigenen Sektion in den schwedischen Lehrplan aufgenommen. Der Lehrplan besagt, dass das Bildungsprogramm der SAEC die Pflichtschule ergänzt, indem es ein situationsgesteuertes, erfahrungsbasiertes und gruppenorientiertes Lernen vorsieht, das auf den Bedürfnissen, Interessen und der Initiative der Schüler*innen basiert. Sprache und Kommunikation, kreative und ästhetische Ausdrucksformen, Natur und Gesellschaft, Spiele, körperliche Aktivitäten und Erfahrungen im Freien werden im Lehrplan als die spezifischen Inhalte von SAEC hervorgehoben (SNAE 2022a). Neben dem Ziel, den regulären Schulunterricht zu ergänzen, indem andere Formen der Erfahrung und des Lernens als während des regulären Schultages angeboten werden, wird auch eine kompensatorische Wirkung für benachteiligte Kinder und Jugendliche erwartet (Lager & Gustafsson-Nyckel 2021).

Die spezielle Pädagogik der SAEC wird als Freizeitpädagogik bezeichnet und basiert auf sozialem Lernen in Gruppen. Lehrkräfte in SAEC werden in einem dreijährigen Studiengang an der Universität, welcher spezifisch ausgerichtet ist, ausgebildet. Im Schuljahr 2021/2022 verfügten circa ein Drittel der in SAEC arbeitenden Personen über eine solche Qualifikation. Gemäß dem schwedischen Bildungsgesetz kann in SAEC auch anderes Personal tätig sein, sofern relevante Qualifikationen oder Erfahrung in Bezug auf die Unterstützung der Entwicklung und des Lernens von Kindern bestehen (SNAE 2022b).

2.4 Extended Schools in England

In England existiert eine mehrere Jahrzehnte zurückreichende Tradition des Angebots außerunterrichtlicher Aktivitäten. Diese wurden typischerweise in der Mittagszeit oder nach dem Unterricht, der in England in der Regel bis 15.30 Uhr dauert, auf freiwilliger Basis von Lehrkräften angeboten. Zu diesen Angeboten zählten Sport, Kunst, angeleitete Freizeitaktivitäten und zusätzliche Lernangebote (Dyson & Kerr 2014). Diese Angebote folgten weniger dem Erreichen bestimmter Ziele, als vielmehr der tief im englischen Schulsystem verankerten Sicht, dass Schule mehr sein soll als eine Einrichtung, die allein die akademische Bildung ihrer Schüler*innen zum Ziel hat. Vielmehr sollte Schule auch die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler*innen fördern, was häufig die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder und mit sozialpädagogischen Diensten beinhaltet. Der englischen Tradition der „Gemeinschaftsschule“ folgend, verstehen Schulen sich außerdem nicht nur als Ressource für ihre Schülerschaft, sondern bieten auch Erwachsenenbildung und Freizeitaktivitäten für alle an. Zudem stellen sie ihre Räumlichkeiten zur gemeinschaftlichen Nutzung bereit (Dyson & Kerr 2014).

Politisch vorangetrieben, entwickelten sich die ursprünglich auf Sport und Freizeitaktivitäten fokussierten außerunterrichtlichen Angebote, die keinen spezifischen und festgehaltenen Zielen folgten, hin zu sogenannten „Extended Schools“. Die nationalen staatlichen Initiativen „Extended Schools“ und „Full-Service Extended Schools“ der 2000er Jahre zielten darauf ab, sowohl die Lernhindernisse benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu beseitigen als auch die Ursachen der Benachteiligung zu mildern (Kerr 2025). Bis zum Jahr 2010 sollten alle staatlichen Schulen umfassende und passfähige Angebote für die Schüler*innen, ihre Familien und die örtliche Gemeinschaft bereithalten. Lokale Behörden schufen Strukturen, damit unter gemeinsamer Verantwortung verschiedener Fachkräfte fünf Ziele verwirklicht werden: Gesundheit fördern, Sicherheit gewährleisten, Freude und Erfolg ermöglichen, einen sozialen Beitrag leisten sowie wirtschaftlichen Wohlstand erreichen (Dyson & Kerr 2014).

Tab. 1: Charakterisierung der erweiterten Bildungsangebote im Primarbereich in Deutschland, Australien, Schweden und England

	Deutschland	Australien	Schweden	England, UK
Name des Angebots in der Landessprache	(Offene) Ganztagsgrundschule	Outside School Hours Care (OSHC)	School-Age Educare (SAEC)	(Full-service) Extended schools
a) Wie ist die (Alters-) Spanne der Teilnehmenden?	Kinder im Primarschulalter (6 – 10 Jahre)	Kinder im Primarschulalter (5 – 12 Jahre)	Kinder im Primarschulalter (6 – 12 Jahre)	Kinder im Primarschulalter (4 – 11 Jahre), Erwachsene (z. B.: Eltern)
b) Welchen Schwerpunkt hat es?	Ganztägige Förderung und Betreuung 4 Motive: bildungs- und sozialpolitisches Motiv, familienpolitisches Motiv, wirtschaftspolitisches Motiv, kinder- und jugendpolitisches sowie pädagogisches Motiv	Spiel und Freizeit 5 Lernziele definiert in nationalem Rahmenkonzept: Identitätsentwicklung, Beziehungsgestaltung, Wohlbefinden, Lernbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit	Education and Care Lernziele gemäß nationalem Lehrplan Ergänzung schulischen Lernens (Complementation) und Abbau von Benachteiligungen (Compensation)	Zugang zu umfassenden spezialisierten Unterstützungsdiensten, nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für ihre Familien und die lokale Gemeinschaft Abbau von sozialer Benachteiligung (Kinder und deren Familien)
c) In welcher Form wird es durchgeführt?	Baufsichtigtes freies Spiel und geleitete Aktivitäten (z. B. in AGs), gemeinsames Mittagessen	Baufsichtigtes freies Spiel und geleitete Aktivitäten	Baufsichtigtes freies Spiel und geleitete Aktivitäten	Vielfältiges Angebot (z. B. Kultur- und Freizeitaktivitäten)
d) Wann findet es statt?	• (vor der Schule) • nach der Schule • (in den Schulfreien)	• vor der Schule • nach der Schule • in den Schulfreien	• vor der Schule • nach der Schule • in den Schulfreien	• vor der Schule • nach der Schule • manchmal am Abend, am Wochenende, in den Schulfreien

	Deutschland	Australien	Schweden	England, UK
e) Wer ist der Anbieter?	Öffentliche Organisation	meist private Organisation durch Unternehmen	Öffentliche Organisation	Zusammenarbeit unterschiedlicher privater und öffentlicher Organisationen
f) Wo findet es statt?	i.d.R. an der Schule: strukturelle Einheit mit der Schule	meist an der Schule, manchmal in Räumlichkeiten der Gemeinde oder Kirche	an der Schule	an der Schule
g) Wer nimmt teil?	Im Schuljahr 2022/23 deutschlandweit 56% der Schüler*innen in der Primarstufe (in Ostdeutschland Teilnahmequote ca. 80%, in Westdeutschland ca. 48%)	Kinder i.d.R. berufstätiger Eltern	84% der Schüler*innen in der Primarstufe	Eine selbst gewählte Gruppe nimmt teil (v.a. Kinder von Benachteiligung betroffenen Familien)
h) Welchen beruflichen Hintergrund hat das Personal?	Keine spezifische Zertifizierung, somit pädagogisch qualifizierte, Unqualifizierte, manchmal Lehrkräfte	Keine spezifische Zertifizierung (> 300 verschiedene Qualifikationen anerkannt)	Spezifische Zertifizierung (Bachelor-Studiengang für Lehrkräfte in SAEC)	Keine spezifische Zertifizierung, somit Lehrkräfte, verschiedene (pädagogische) Fachkräfte, ehrenamtliche Helfer*innen
i) Wer trägt die Kosten?	staatliche Finanzierung und meist Elternanteil (einkommensabhängig)	staatliche Finanzierung und geringer Elternanteil	staatliche Finanzierung und geringer Elternanteil (einkommensabhängig)	Seit 2010 keine staatliche Finanzierung mehr, teilweise Unterstützung von NGOs und lokalen Unternehmen, häufig Elternanteil

3 Ableitungen für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule

Vor dem Hintergrund vielfältiger Erwartungen an die Ganztagsgrundschule in Deutschland, stellt sich die Frage, wie sie sich zukünftig weiterentwickeln sollte. Aufbauend auf den vorgestellten internationalen Beispielen erweiterter Bildungsangebote werden in diesem Abschnitt zentrale Entwicklungsimpulse herausgearbeitet. Es wird erörtert, welche Erkenntnisse die internationale Perspektive für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule liefern könnte. Es zeigt sich, dass die Bedeutung erweiterter Bildungsangebote insgesamt und so auch im Primarbereich weltweit zunimmt. Unabhängig von den jeweiligen landesspezifischen Entwicklungsimpulsen ist dabei ein Trend erkennbar: der Übergang von reiner Betreuung hin zu einem stärkeren Fokus auf Bildung. Für die Ganztagsgrundschule in Deutschland bedeutet dies, ein klares Selbstverständnis zu entwickeln, das den Bildungsauftrag in den Mittelpunkt rückt. Noch immer besteht kein Konsens darüber, dass der Ganzttag, so auch die in vielen Bundesländern vorliegenden Hortangebote, mehr als eine kustodiale Funktion innehaben soll und einen klaren Bildungsanspruch hat. Wie die internationalen Beispiele verdeutlichen, können erweiterte Bildungsangebote vielfältige Zielsetzungen verfolgen, wie z.B. die akademische Förderung, überfachliches Lernen oder die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Die Beispiele zeigen, dass die Priorisierung eines Ziels, das Verfolgen weiterer Ziele nicht ausschließt. In Schweden beispielsweise ist der Aspekt der Ergänzung schulischer Bildung durch School-Age Educare zentral und gleichzeitig wird damit auch eine kompensatorische Wirkung angestrebt. In Australien stehen Freizeit und Erholung im Vordergrund, ohne dass dabei auf eine gezielte Unterstützung der kindlichen Entwicklung verzichtet wird. Entscheidend ist es, die jeweiligen Ziele klar zu definieren und verbindlich zu verankern, wie es beispielsweise in Australien mit einem nationalen Rahmenkonzept oder in Schweden mit einem nationalen Lehrplan geschieht. Eine solche Grundlage schafft zum einen für alle Beteiligten klare Verbindlichkeiten und gibt Orientierung. Zum anderen bietet sie eine Grundlage zur externen Evaluation der Bildungsangebote. Auch in dieser Hinsicht können Australien und Schweden als Vorläufer betrachtet werden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass erweiterte Bildungsangebote international eine Maßnahme zur Reduktion von Bildungsungleichheit darstellen. In England bieten Extended Schools umfangreiche Unterstützung für benachteiligte Schüler*innen und ihre Familien. Nicht zuletzt aufgrund der in Deutschland besonders stark ausgeprägten Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, wäre eine Rückbesinnung auf die ursprünglich mit dem Ausbau von Ganztagsschulen verbundene Intention – die Reduktion von Bildungs-

ungleichheit – wünschenswert. Wie die Ganztags(grund)schulforschung in Deutschland zeigt, bleibt diese Erwartung bislang unerfüllt (Heyl et al. 2021). Die in der Mehrheit der Ganztagsgrundschulen täglich stattfindende Hausaufgabenbetreuung ist ein wertvolles Element in dieser Hinsicht, schließlich führt sie dazu, dass Schüler*innen unabhängig von den häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben und ihrem Lernen kompetent unterstützt werden können. Voraussetzung ist jedoch auch, dass die Hausaufgabenbetreuung eine entsprechend hohe Qualität aufweist. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass es durch eine Teilnahme am Ganztag nicht zu einer Doppelbelastung der Schüler*innen kommt, zum Beispiel indem sie am Abend Zuhause noch Hausaufgaben erledigen oder lernen müssen. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die Ganztagsgrundschule nur eine kompensatorische Wirkung entfalten kann, wenn die (bildungs-)benachteiligten Schüler*innen die außerunterrichtlichen Angebote auch tatsächlich nutzen. Momentan zeigen sich in Deutschland jedoch oft Zugangsbarrieren, wie etwa komplizierte Anmeldeverfahren oder die finanzielle Beteiligung der Eltern, die künftig verringert werden müssen, sodass die Teilnahme an erweiterter Bildung im Primarbereich wie in Schweden, zur gesellschaftlichen Normalität wird.

Außerdem wäre es für eine Förderung benachteiligter Schüler*innen notwendig, die Lernstände und spezifischen Bedarfe der Schülerschaft diagnostisch zu ermitteln und passende Angebote zur gezielten Förderung anzubieten. Für zukünftige Ganztagsgrundschulforschung besteht in diesem Zusammenhang der Bedarf geeignete Maßnahmen zu entwickeln und zu evaluieren (Interventionsforschung). Darüber hinaus können auch spezifische Angebote, die an den Bedürfnissen benachteiligter Gruppen (z. B. herkunftssprachlicher Unterricht) orientiert sind oder solche, die ihnen sonst aufgrund eingeschränkter familiärer Ressourcen verwehrt blieben (z. B. Erlernen eines Instruments), den Mehrwert einer Teilnahme an der Ganztagsgrundschule erkennbar machen. Damit kann in Zukunft die Teilnahme aller Schüler*innen und insbesondere benachteiligter gesteigert werden. Eine verstärkte Kooperation mit den Elternhäusern und die Einbindung sozialer Dienste sowie eine konsequente Öffnung in den Sozialraum, nach dem Vorbild der Extended Schools in England, bieten weiteres Entwicklungspotenzial für die Ganztagsgrundschule.

Die Realisierung dieser Impulse setzt jedoch geeignete Rahmenbedingungen voraus, insbesondere qualifiziertes Personal. Das Handlungsfeld erweiterter Bildung ist voraussetzungsreich und wird vor dem Hintergrund der wachsenden Anforderungen noch anspruchsvoller. Schweden hat bereits einen spezifischen akademischen Studiengang für Lehrkräfte in School-Age Educare etabliert. In Australien, wo eine solche spezifische Ausbildung für das Personal in der Outside School Hours Care nicht existiert, wurden verbindliche Stan-

dards entwickelt, um eine einheitliche Handlungsgrundlage für das Personal zu schaffen. Die Einbindung von Lehrkräften, wie es traditionell in England der Fall ist, stellt auch für die Ganztagsgrundschule eine diskussionswürdige Option dar. Hierzu ist jedoch anzuführen, dass das Studium für das Grundschullehramt in Deutschland bislang nicht flächendeckend auf die neuen Anforderungen und die Arbeit im multiprofessionellen Handlungsfeld der Ganztagsgrundschule (im Unterricht und in den Angeboten) vorbereitet (Monitor Lehrerbildung 2017).

4 Fazit und Ausblick

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des ab 2026 bundesweit geltenden Rechtsanspruchs, der jedem Kind im Grundschulalter das Recht auf ganztägige Förderung und Betreuung einräumt, stellt sich die Frage nach zukunftsweisen Perspektiven für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschulen in Deutschland.

Ausgehend von den vorgestellten internationalen Beispielen erweiterter Bildungsangebote aus Australien, Schweden und England, wurden Ansatzpunkte möglicher Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule in Deutschland abgeleitet. Im Mittelpunkt standen die Verständigung auf das Ziel ganztägige Bildung und Klärung konkreter Bildungsinhalte, die Rückbesinnung auf das intendierte Ziel Bildungsungleichheit zu reduzieren, sowie die Professionalisierung des pädagogischen Personals als zentrale Entwicklungsfelder. Wie die internationale Perspektive deutlich macht, spielen verbindliche Rahmenbedingungen auf nationaler und regionaler Ebene sowie politische Vorgaben für eine zielgerichtete, flächendeckende Weiterentwicklung des Ganztagssschulkontexts eine wichtige Rolle.

Ein wichtiger Schritt besteht darin, den quantitativen Ausbau der Ganztagsangebote mit einer qualitativen Weiterentwicklung zu verbinden, damit der Bildungsauftrag der Grundschule über den ganzen Tag umfänglich für alle Schüler*innen in Deutschland realisiert werden kann.

Wie die Ausführungen dieses Beitrags zeigen, ermöglicht die internationale Perspektive außererweiterte Bildung, Wissen über erweiterte Bildungsangebote in anderen Ländern heranzuziehen und Impulse für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule abzuleiten. Unterschiede in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, z. B. die Bedeutung von Bildung und Betreuung, sowie in den politischen Vorgaben, etwa die föderale Struktur mit länderspezifischen Regelungen zur Schulorganisation und Finanzierung, machen eine Adaption für die Ganztagsgrundschule entsprechend der spezifischen Gegebenheiten und Bedürfnisse in Deutschland erforderlich.

Literatur

- Australian Government Department of Education (AGDE) (2022). *My Time our Place. Framework for School Age Care in Australia (V2.0)*. Australian Government Department of Education for the Ministerial Council.
- Australian Government Department of Education (AGDE) (2024). *Child care quarterly reports*. Abgerufen von <https://www.education.gov.au/early-childhood/early-childhood-data-and-reports/quarterly-reports-usage-services-fees-and-subsidies#toc-2023-2024> (zuletzt geprüft am 16.04.2025).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Media.
- Bae, S. (2018). Concepts, models, and research of extended education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 153–164.
- Cartmel, J. & Hurst, B. (2021). *More than 'just convenient care': What the research tells us about equitable access to Outside School Hours Care*. New South Wales Department of Education.
- Dyson, A. & Kerr, K. (2014). Out of school time activities and extended services in England: A remarkable experiment? *Journal for educational research online*, 6 (3), 76–94.
- Geis-Thöne, W. (2022). *Elternbeiträge für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Eine Betrachtung der institutionellen Rahmenbedingungen in den Bundesländern und der Gebührenordnungen von Großstädten mit über 100.000 Einwohnern*. IW-Report, Nr. 62, Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft (IW).
- Haglund, B. (2023). Pupils' development: Policy enactment in Swedish school-age educare. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9 (3), 221–232.
- Heyl, K., Hirsch, A., Fischer, N. & Rollett, W. (2021). Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganztagschule in Deutschland. In B. Arnoldt, B. Brisson, L. Brücher, N. Fischer, J. M. Gaiser, K. Heyl, A. Hirsch, S. Kielblock, K. Maaz, K. Pfaff, M. Rinck, W. Rollett, N. Wazinski & K. Wutschka (Hrsg.), *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung* (S. 46–53). Frankfurt am Main: DIPF.
- Kerr, K. (2025). Extended education offers in England: creating complex responses to educational disadvantage in high-poverty urban contexts. In M. Schüpbach, T.-S. Idel, & I. Gogolin (Hrsg.), *Extended Education – Different Impetus, Conceptions, Developments in an International Perspective* (S. 29–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014). Presentation of research on school-age educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (1), 45–62.
- Lager, K. & Gustafsson-Nyckel, J. (2021). Teachers enacting complementation and compensation in a practice under strain. Policy and practice in Swedish school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 7–21.
- Lilla, N. & Schüpbach, M. (2021). Extended education in Germany between complementation and compensation. An analysis of extracurricular primary school offerings with regard to content, frequency, and range, in connection with the composition of the student body. *International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 22–44.
- Little, P. (2007). *The realm of afterschool: A world of diversity. After School and Out of School Time*. Massachusetts Special Commission on Afterschool and Out-of-School Time. Abgerufen von <http://www.massafterschoolcomm.org/downloads/The%20Realm%20of%20Afterschool%20-%20Little%20Final%20Fall%202007.pdf> (zuletzt geprüft am 21.10.2025).
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as context of development. extracurricular activities, after-school and community programs* (S. 3–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganzttag*. Bertelsmann Stiftung, CHE Zentrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband (Hrsg.). Abgerufen von https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Ganzttag_Druck.pdf (zuletzt geprüft am 16.04.2025).
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Bildungsreform Band 6. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*, Berlin: BMBF.
- Rother, P., Coelen, T. & Dollinger, B. (2021). Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganzttagsschule. In U. Bauer, U. H. Bittlingmeyer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Schüpbach, M. (2014). Extended education in Switzerland: Values in past, present, and future. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 95–114.
- Schüpbach, M. (2018). Useful terms in English for the field of extended education and a characterization of the field from a Swiss perspective. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 132–143.
- Schüpbach, M., & Lilla, N. (2025). Extended Education – Different impetus, conceptions, and developments in an international perspective. An overview. In M. Schüpbach, T.-S. Idel, & I. Gogolin (Hrsg.), *Extended Education – Different Impetus, Conceptions, Developments in an International Perspective* (1–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2024). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2018 bis 2022*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2022_Bericht.pdf (zuletzt geprüft am 16.04.2025).
- StEG-Konsortium (2019). *Ganzttagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen*. Frankfurt a. M. u.a.: StEG. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität.
- Swedish National Agency for Education (SNAE) (2022a). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare* (revised 2022). Stockholm: Skolverket. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/getFile?file=13128> (zuletzt geprüft am 21.10.2025).
- Swedish National Agency for Education (SNAE) (2022b). *Elever och personal i fritidshem Läsåret 2021/2022*. Stockholm: Skolverket. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9606> (zuletzt geprüft am 21.10.2025).

Autorinnen

Lilla, Nanine, Dr.

Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung

(u.a. international vergleichend), soziale und migrationsbedingte

Bildungsungleichheit

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Alle 45

14195 Berlin

nanine.lilla@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0003-3798-4173>

Schüpbach, Marianne, Prof. Dr.

Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung

(u.a. Entwicklung der Schüler*innen, Bildungsungleichheit, Qualität,

Professionalisierung, international vergleichend)

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Alle 45

14195 Berlin

marianne.schuepbach@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0009-0005-4134-4154>