

Bellin-Mularski, Nicole; Lilla, Nanine; Schüpbach, Marianne
**Internationaler Vergleich von Professionalisierungsstrategien für die
Ganztagsgrundschule und Implikationen für die Grundschullehrkräftebildung.
Ansätze aus Schweden, Australien und 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. 215-231. - (Grundschule International / Primary Education
International)*



Quellenangabe/ Reference:

Bellin-Mularski, Nicole; Lilla, Nanine; Schüpbach, Marianne: Internationaler Vergleich von
Professionalisierungsstrategien für die Ganztagsgrundschule und Implikationen für die
Grundschullehrkräftebildung. Ansätze aus Schweden, Australien und 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. 215-231 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-349575 - DOI: 10.25656/01:34957; 10.35468/6215-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349575>

<https://doi.org/10.25656/01:34957>

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

*Nicole Bellin-Mularski, Nanine Lilla
und Marianne Schüpbach*

Internationaler Vergleich von Professionalisierungsstrategien für die Ganztagsgrundschule und Implikationen für die Grundschullehrkräftebildung: Ansätze aus Schweden, Australien und Deutschland

Die zwei „Megatrends der Bildungspolitik“ (Erdsiek-Rave 2014), der Ausbau inklusiver Bildung und Ganztags(grund)schulen, stellen neue Bedarfe an die Grundschulpädagogik und Herausforderungen an die Grundschullehrkräftebildung. Die Qualität inklusiver ganztägiger Bildung hängt maßgeblich von der Qualität der Ausbildung des dort tätigen pädagogischen Personals ab. Dieser Beitrag zielt darauf ab, eine international vergleichende Perspektive auf die Umsetzung von inklusiven ganztägigen Angeboten und unterschiedliche Professionalisierungsstrategien in der erweiterten Bildung in Schweden und Australien sowie in Deutschland einzunehmen. Hieraus werden sowohl bildungspolitische Implikationen als auch Implikationen für die Grundschullehrkräftebildung in Deutschland abgeleitet.

The two “megatrends of education policy” (Erdsiek-Rave 2014), the expansion of inclusive schools and all-day schooling, pose new requirements for primary school education and challenges for teacher education. The quality of inclusive all-day education depends to a large extent on the quality of education of the staff working there. This contribution aims to provide a comparative perspective on the implementation of inclusive extended educational offerings and different professionalization strategies in extended education in Sweden, Australia, and Germany. Both educational policy implications and implications for teacher education in Germany are derived from this.

Schlagwörter: Professionalisierung, Ganztagsgrundschule, Lehrkräftebildung, Qualitätsstandards

Keywords: Professionalisation, all-day primary schools, teacher training, quality standards

1 Einleitung

Im Zuge der gesellschaftlichen Transformationsprozesse der vergangenen 20 Jahre hat sich die Bedeutung von erweiterter Bildung, sowie der Ausbau von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche weltweit verstärkt (Schüpbach 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.

In Deutschland sind Ganztagschulen nach der grundlegenden Definition der Kultusministerkonferenz Schulen im Primar- oder Sekundarbereich I, die

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst.
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitstellen.
- die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (KMK 2014, 9).

Diese Definition stellt die Grundlage für eine weitere bundeslandspezifische Bestimmung von Ganztagschule dar. Erweiterte Bildung, auf Englisch 'extended education', ist ein Sammelbegriff, der in den letzten Jahren insbesondere aus dem WERA-IRN *Extended Education*, dem Internationalen Forschungsnetzwerk (IRN) der World Education Research Association (WERA) (2017 bis 2023), und seit April 2023 der Nachfolgeorganisation WERA TASK FORCE *Global Research in Extended Education*, hervorgegangen ist. Das Konzept und der Begriff 'extended education' und somit die erweiterte Bildung, konzentriert sich neutral auf die Verlängerung des regulären Schultages. Darüber hinaus liegt ein erweiterter Bildungsbegriff – formale, non-formale und informelle Bildung – zugrunde (Bundesjugendkuratorium 2001). Ziel dieser Netzwerke ist es, angesichts der weltweit vorhandenen Vielfalt an Begrifflichkeiten, Konzepte und Begriffe auf Englisch zu klären und neue zu generieren, die über Regionen und Länder hinweg ein gemeinsames Verständnis ermöglichen (Schüpbach & Lilla 2025).

Ausgehend von den Definitionen von Little (2007) sowie Mahoney und Kolleg*innen (2005) für erweiterte Bildungsangebote in den USA, schlägt Schüpbach (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 community-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 gibt es verschiedene Formen erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich, die mit dem deutschen Konzept der Ganztagsgrundschule und insbesondere den außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten vergleichbar sind.

Der Ausbau von inklusiven Ganztags(grund)schulen in Deutschland führt zu neuen Bedarfen für die Grundschulpädagogik und zu Herausforderungen für die Grundschullehrkräftebildung und die Ausbildung des gesamten pädagogischen Personals. Die Qualität von inklusiver ganztägiger Bildung hängt maßgeblich von der Qualität der Ausbildung des dort tätigen pädagogischen Personals ab (Schüpbach et al. 2020; Schüpbach & Lilla 2020). Dieses Personal arbeitet in der Ganztagsgrundschule in einem multiprofessionellen Arbeitsfeld. Multiprofessionelle Kooperation wird als zentrales Merkmal der Entwicklung einer inklusiven Ganztags(grund)schule (Kielblock et al. 2020) und als Gelingensbedingung sowohl ganztägiger als auch inklusiver Bildung verstanden (Böhm-Kasper et al. 2016; Fischer et al. 2017). Dies trifft auch für die erweiterte Bildung in anderen Ländern zu. Unter multiprofessioneller Kooperation wird die professionsübergreifende Zusammenarbeit und Koordination von Akteur*innen verschiedener Berufsgruppen, z. B. Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, in einem Team verstanden (Speck et al. 2011). Durch multiprofessionelle Kooperation können komplexe Problemlagen bearbeitet und damit entwicklungsförderliche Bedingungen für eine sehr heterogene Schülerschaft geschaffen werden (Neumann et al. 2021).

In den letzten Jahren rückte weltweit die Professionalisierung in der erweiterten Bildung in Forschung und Praxis immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses (Lilla et al. 2023). In vielen Kontexten bringt das pädagogische Personal, das gemeinsam in erweiterten Bildungsangeboten arbeitet, vielfältige Ausbildungshintergründe mit, oft aus einer Vielzahl von Disziplinen, die nicht unbedingt auf die Arbeit in der erweiterten Bildung vorbereiten. In Deutschland reicht das Personal in den Ganztagsangeboten von Spezialist*innen mit unterschiedlichen pädagogischen Ausbildungen bis hin zu Personal ohne pädagogischen Hintergrund (Schüpbach et al. 2024). In Australien weist das Personal im Bereich der erweiterten Bildung den höchsten Anteil an Unter-

qualifizierten im Betreuungs- und Bildungssektor auf (Cartmel & Brannelly 2016). Selbst in Schweden, wo Universitäten einen dreijährigen Bachelorstudiengang für Lehrkräfte in „school-age educare“ (SAE) anbieten, besitzt nur einer von fünf Mitarbeitenden einen solchen Abschluss und zwei von fünf haben keine relevante Ausbildung für die Arbeit mit Kindern (Hjalmarsson & Odenbring 2020). Gleichzeitig ist die Arbeit in der erweiterten Bildung, der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Hintergründen und die Verantwortung für die Unterstützung ihrer Entwicklung und ihres Lernens anspruchsvoll. Deshalb stellt die Professionalität der Pädagog*innen eine wichtige Voraussetzung für die Bereitstellung von Angeboten hoher Qualität dar (Vandell & Lao 2016).

Zur Professionalisierung in der erweiterten Bildung wurde in den letzten Jahren eine zunehmende Anzahl wissenschaftlicher Beiträge veröffentlicht, u. a. auch Themenhefte in Fachzeitschriften, wie die von Schüpbach (2016) und von Lilla, Schüpbach und Cartmel (2023) im *International Journal for Research on Extended Education*, was die zunehmende Relevanz der Thematik manifestiert. Dabei stehen Fragen im Mittelpunkt wie: Wer im Bereich der erweiterten Bildung arbeitet, welche Ausbildungshintergründe vorhanden sind und welche Ausbildungsinhalte die Pädagog*innen, einschließlich der Lehrkräfte, für eine Professionalisierung des Feldes benötigen. Zudem geht es um die Qualitätssicherung in der Ausbildung und in den erweiterten Bildungsangeboten.

In verschiedenen nationalen Kontexten existieren unterschiedliche und unterschiedlich verbindliche Qualitätsstandards für die erweiterte Bildung sowie verschiedene Qualifikationswege für die Arbeit an Ganztagssschulen bzw. Äquivalenten erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich. Es lassen sich in unterschiedlichen Ländern gleiche, aber auch unterschiedliche Professionalisierungsstrategien erkennen. In diesem Beitrag soll ein vergleichender Blick auf die Umsetzung von ganztägigen Angeboten und unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien in der erweiterten Bildung in Schweden, Australien und Deutschland geworfen werden: Beim schwedischen Ansatz gibt es ein national verbindliches Curriculum für die erweiterte Bildung und eine gemeinsame universitäre Ausbildung der Grundschullehrkräfte und der Lehrkräfte in school-age educare (SAE) (Swedish National Agency for Education 2024b). Beim australischen Ansatz wurde eine nationale Qualitätsagenda für erweiterte Bildungsangebote entwickelt, die sich an den Standards für die Lehrkräftebildung orientiert (ACECQA 2024a). Beim deutschen föderalen Ansatz existieren bis dahin keine bundesweit verbindlichen Standards sowohl für die erweiterten Bildungsangebote als auch für die Qualifizierung des Personals, das in den Ganztagsangeboten tätig ist. Aus diesem Vergleich der Professionalisierungsstrategien – dem Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden – lassen sich Implikationen für die Professionalisierung in Deutschland ableiten.

2 Umsetzung von ganztägigen Angeboten und Professionalisierungsstrategien: Drei Länderbeispiele

Es werden exemplarisch Ansätze von zwei Ländern vergleichend dargestellt: Schweden (Kap. 2.1) und Australien (Kap. 2.2). Anschließend wird die Situation in Deutschland vorgestellt (Kap. 2.3). Die Kriterien, die für die Einordnung genutzt werden, beziehen sich auf die (1) Form der ganztägigen Organisation und pädagogische Zielsetzungen, (2) Verankerung von Qualitätsstandards, (3) Maßnahmen zur Qualitätssicherung, (4) Qualifizierung und Professionalisierung des Personals für die Arbeit in ganztägigen Angeboten und damit verknüpft (5) die statistische Erfassung von Fachkräften.

2.1 Professionalisierung durch ein gemeinsames Curriculum: Beispiel Schweden

In Schweden gibt es sogenannte school-age educate center (SAEC) für alle Schulkinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Die Teilnahme ist freiwillig und das Angebot wird hauptsächlich durch staatliche Mittel finanziert. Weiterhin sind SAEC an die Schule angebunden und werden gemeinsam verwaltet. Somit verfügt jede Schule über ein School-Age-Educare-Angebot, das in Schweden von 84% aller Schüler*innen im Grundschulalter besucht wird (Swedish National Agency for Education 2024a). Die pädagogischen Ziele, die mit school-age educate verfolgt werden, beziehen sich auf die Unterstützung und Entwicklung der Schüler*innen und sind weitgehend sozial-pädagogische Ziele. Im Zentrum steht eine ganzheitliche Sicht auf das Kind, seit 2010 neben dem Schwerpunkt der Freizeitgestaltung jedoch auch verstärkt die Unterstützung des schulischen Lernens (Ackesjö 2022).

School-age educate und die Verantwortung für die Lehrkräftebildung – für Lehrkräfte für den Unterricht und für Lehrkräfte in SAEC, in Schweden werden diese alle als Lehrkräfte bezeichnet – liegen im Zentralstaat beim Bildungsministerium. Die Zuständigkeiten umfassen die Unterstützung, Begleitung und Evaluation von Schulen, die Entwicklung von Lehrplänen, die Zertifizierung der Lehrkräfte sowie die Erhebung von bildungsstatistischen Daten (Ackesjö 2022; Haglund 2023). Qualitätsstandards für school-age educate sind seit 2016 in einem eigenen Abschnitt in den Lehrplänen für die Vor- und Grundschule verankert, da die Ausbildung aller Lehrkräfte – und somit auch der Lehrkräfte in SAE – nach einem gemeinsamen universitären Curriculum organisiert ist, in dem die SAEC-Inhalte Teil des Lehramtsstudiums sind (Swedish National Agency for Education 2024b). Die Qualifizierung für school-age educate umfasst ein dreijähriges Universitätsstudium (Bachelorabschluss), welches an einigen Universitätsstandorten auch gemeinsam mit den weiteren Lehrkräften absolviert wird. Dieses beinhaltet ein Kerncurriculum, das beispielsweise

auf Sprache und Kommunikation abzielt, sowie Kreativität bei Schüler*innen fördern soll. Ein weiteres Qualitätsmerkmal stellt die Integration von Lernen, Betreuung und Freizeit dar (Swedish National Agency for Education 2024b). Lehrkräfte für school-age educare dürfen, nach Absolvieren eines optionalen Moduls, zusätzlich im Unterricht Kunst und Sport unterrichten und Schüler*innen auch bewerten (Klerfelt & Stecher 2018).

Eine Überprüfung der Qualität von Schulen erfolgt in Schweden durch die Schulinspektion. In den Jahren 2010 und 2018 wurde ebenfalls school-age educare in die Inspektion mit einbezogen. Deutlich wurde jedoch, dass die Umsetzung von unterrichtsnahen Lernangeboten nicht ausreichend etabliert ist (Swedish School Inspectorate, zit. nach Kjellsdotter & Erlandson 2023). „It is safe to say that the teachers in SAEC are positioned in a field of tension between tradition and new educational policy intentions. The political reforms have converted the SAEC into a practice that is goal-oriented and voluntary at the same time“ (Ackesjö 2022, 70).

Weiterhin ist die Evaluation der School-Age-Educare-Angebote und somit der Qualitätssicherung dezentral organisiert und hauptsächlich Aufgabe der Schulleitungen und der Lehrkräfte in SAEC selbst. Kriterien für die Evaluation sind jedoch nicht klar formuliert bzw. es existieren keine landesweiten Vorgaben für die Evaluation (Lager 2024). Einzelne Einrichtungen und Gemeinden haben Evaluationsinstrumente zur Einschätzung von Schüler*innenkompetenzen in Anlehnung an die Qualitätsbereiche geschaffen, wie beispielsweise zur Kooperationsfähigkeit oder zum demokratischen Handeln zur Konfliktlösung (Haglund 2023). Studien zeigen, dass Lehrkräfte in SAEC Einrichtungen unterschiedliche Auffassungen über die zu erreichenden Ziele und das Vorgehen der Evaluation haben, was auf die Notwendigkeit hinweist, professionelles Wissen darüber aufzubauen (Ackesjö 2022; Haglund 2023).

Die statistische Erfassung der Pädagog*innen an Schulen ist in Schweden Teil der Bildungsstatistik. Hier zeigt sich, dass das Studium zwar die Voraussetzung darstellt, um an SAEC zu arbeiten, dennoch ist die Personalsituation angesichts des aktuellen Fachkräftemangels sehr heterogen. Es gibt eine große Anzahl an Mitarbeitenden mit zu geringer oder gar keiner Qualifikation. Lediglich 38% der Lehrkräfte in SAEC verfügen über einen Hochschulabschluss (Swedish National Agency for Education 2024a).

2.2 Nationale Qualitätsstandards mit Fokus auf die Professionalisierung: Beispiel Australien

Seit den 1980er Jahren werden erweiterte Bildungs- und Betreuungsangebote außerhalb des Unterrichts in Australien durch sogenannte Outside School Hours Care (OSHC) umgesetzt (Cartmel et al. 2020). Diese werden von unabhängigen Trägern betrieben, liegen aber meist auf dem Schulgelände bzw.

nutzen teilweise die Räumlichkeiten der Schule (Cartmel 2019). 20,5% der sechs- bis achtjährigen Kinder besuchen die Angebote, bei den älteren Kinder (neun- bis zwölfjährig) sind es 9% (Australian Government Census 2021). Die pädagogischen Ziele der Angebote fokussieren die Betreuung der Kinder und die Gestaltung von Freizeitangeboten. In den letzten Jahren wird jedoch verstärkt der Bildungsaspekt betont (Cartmel et al. 2020).

Für die Einrichtungen gilt ein nationaler Qualitätsrahmen, der auch ein Rahmencurriculum enthält und von der „Australian Children’s Education and Care Quality Authority“ [Australische Aufsichtsbehörde für die Qualität der Bildung und Betreuung von Kindern] verantwortet wird. Darin sind sieben Qualitätsstandards festgelegt, die sich auf (1) das Bildungsprogramm und dessen Umsetzung beziehen, (2) Maßnahmen zur Sicherheit und Gesundheit der Kinder und (3) Standards für Räumlichkeiten beschreiben sowie (4) Vereinbarungen bezüglich des Personals festlegen. Weiterhin beziehen sich die Standards auf die (5) Beziehungsgestaltung mit den Kindern, der (6) Kooperation mit Familien und Gemeinden und die (7) Verwaltung und Führung der Einrichtungen wird konkretisiert. Hierunter fällt auch die Verpflichtung der Aufsichtsbehörde, die Leistungen des Personals regelmäßig zu evaluieren und Maßnahmen zur professionellen Weiterentwicklung umzusetzen (ACECQA 2024a).

Diese nationalen Qualitätsstandards werden durch ein Rahmencurriculum (learning framework) *My time our place: Framework for school age care in Australia* (AGDE 2022), die überarbeitete Version, des bereits 2011 erschienenen Curriculums, weiter konkretisiert, welches die Grundlage für die Arbeit in den OSHC darstellt (AGDE 2022). Dies hat über die Jahre zu einer stärkeren Professionalisierung des Personals in den Angeboten geführt (Cartmel & Hayes 2016). Dennoch stellen die Dokumente eher Leitlinien dar, die vor Ort interpretiert und umgesetzt werden müssen.

Wie auch die nationalen Qualitätsstandards ist deren Überprüfung im nationalen Bildungs- und Betreuungsgesetz Australiens geregelt. Es gibt eine Qualitätssicherung über eine regelmäßige Evaluation und Bewertung der Einrichtungen anhand von fünf Qualitätsstufen – von ‚deutlicher Entwicklung erforderlich‘ bis hin zu ‚exzellent‘. Diese erfolgt in einem ersten Schritt über eine interne und in einem zweiten Schritt über eine externe Evaluation durch die Aufsichtsbehörde. Die Ergebnisse werden in einem nationalen Register veröffentlicht (ACECQA 2024b).

Bezüglich der Qualifikation der Pädagog*innen zeigt sich, dass auch in OSHC der überwiegende Teil nicht über eine einschlägige Qualifikation verfügt. 18% verfügen über das Zertifikat III (12-monatige Berufsausbildung, die auf den ersten beiden Stufen aufbaut), 22% haben ein Diplom (vollwertiger Ausbildungsabschluss) und 11% verfügen über einen Bachelorabschluss (universitärer Abschluss) (Australian Government Census 2021). Die nationalen Stan-

dards beziehen zwar das Personal und dessen Qualifizierung mit ein, gehen aber nicht darauf ein, welche Mindeststandards erfüllt werden müssen, um in OSHC arbeiten zu dürfen. In einigen Bundesstaaten Australiens gibt es jedoch die Vorgabe, dass eine Mindestqualifikation von Zertifikat III vorliegen muss. Weiterhin haben einige Bundesstaaten Standards für die Professionalisierung entwickelt, wie beispielsweise das Queensland Children's Activity Network (QCAN) die *OSHC Professional Standards for Educators* in Anlehnung an die Professionsstandards für die Lehrkräftebildung. Diese bilden einen Rahmen für die berufliche Entwicklung, tragen zur Professionalisierung bei und können als Grundlage zur Evaluation genutzt werden. Diese Standards präzisieren somit Standardvereinbarungen (4) bezüglich des Personals der National Quality Standards und darunter (4.2.2) *Professionelle Standards leiten die Praxis, die Interaktionen und Beziehungen* und unterstützen die Einrichtungen dabei, diese Standards zu erfüllen. Sie umfassen sieben Standards, die sich drei Bereichen zuordnen lassen: Professionelles Wissen, professionelle Praxis und professionelles Engagement und ermöglichen auf diesem Weg den professionellen Fortschritt zu dokumentieren (Cartmel 2019). Die einzelnen Einrichtungen entscheiden dabei selbst, wie sie mit diesen Standards arbeiten. Entweder erfolgt eine Dokumentation in Einzelgesprächen oder auch in Gruppendiskussionen und Fortbildungen. Durch die Einführung von zertifizierten digitalen Fortbildungsmöglichkeiten über kurze Lerneinheiten (Micro-credentials) ist es zudem möglich, sich während der Tätigkeit in OSHC weiter zu qualifizieren. In Australien gibt es ebenfalls eine einheitliche Erfassung des Personals und dessen Qualifizierung über die Beschäftigungsstatistik. Diese erfasst alle Bereiche der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder und gibt die Daten nach Bundesstaaten und Einrichtungen aus (ACECQA 2024c).

2.3 Situation in Deutschland

In Deutschland gibt es unterschiedliche Formen der Ganztagsorganisation im Grundschulbereich, die je nach Bundesland unterschiedliche Ausbauschwerpunkte aufweisen. Die Umsetzung der Ganztagsangebote kann in einer gebundenen Form organisiert sein, in der Unterricht und Angebote sich abwechseln und somit ein rhythmisierter Schultag entsteht. In der gebundenen Form ist die Teilnahme für alle Schüler*innen verbindlich. Daneben gibt es die offene Form, in der eine zeitliche Trennung von Vormittagsunterricht und Nachmittagsangeboten stattfindet und die Teilnahme am Ganztagsangebot den Familien freigestellt ist. Der überwiegende Teil der Grundschulen ist in der offenen Form organisiert (StEG 2019). Die Schulleitung hat die Aufsicht und Verantwortung über die Angebote, allerdings werden viele Angebote von Freien Trägern, Horten und in Kooperation mit weiteren Partnern wie beispielsweise Sportvereinen umgesetzt.

Mittlerweile hat die KMK Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter formuliert (KMK 2023) und einige Bundesländer haben eigene (teils verbindlich implementierte) Qualitätsstandards entwickelt wie beispielsweise Sachsen den Qualitätsrahmen Ganztagsangebote, Baden-Württemberg den Qualitätsrahmen Ganztagschule und Berlin die Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule (LISUM 2021). In den KMK-Empfehlungen wird Professionalität als ein wichtiges Qualitätsmerkmal beschrieben, es fehlen jedoch Aussagen dazu, welche Mindeststandards für die Ganztagschule gelten sollen. Weiterhin beschreiben die Empfehlungen eine Reihe von pädagogischen Zielen, wie beispielsweise, dass die Ganztagsangebote die Kompetenzen der Schüler*innen fördern sollen und es konzeptionell miteinander verbundene formale, non-formale und informelle Lernangebote geben soll (KMK 2023). Die Konkretisierung der Umsetzung wird jedoch den Schulen und Trägern überlassen. Die Umsetzung der Qualitätsstandards wird nicht extern, z.B. durch eine Schulinspektion überprüft. In Deutschland sind die Schulen in vielen Bundesländern dazu angehalten, ein Konzept für den Ganztag zu entwickeln und Ziele zu benennen. Die Überprüfung dieser Ziele ist jedoch nicht verbindlich. Das Bundesland Berlin hat mittlerweile im Rahmen des Selbstevaluationsportals das Modul SEP-SCHULE „Inklusive Ganztagschule gemeinsam gestalten“ zum Schuljahr 2024/25 an die Qualitätsstandards angepasst. Dieses Modul bietet einen Fragebogen mit verschiedenen Bausteinen, um die aktuelle Position der Schule im Qualitätszyklus zu ermitteln. Dies ermöglicht, die Perspektiven verschiedener Akteur*innen der Ganztagschule zu erfassen und ggf. Unterschiede in der Wahrnehmung zu identifizieren um mögliche Entwicklungsprozesse anzustoßen (ISQ 2024).

Im Gegensatz zum Fachkräftegebot für Kindertageseinrichtungen gibt es keine verbindlichen Standards für Pädagog*innen in den Angeboten an Ganztagschulen, mit der Konsequenz, dass aktuell eine Vielzahl von unterschiedlichen Qualifikationen vorhanden ist und zu einem großen Teil auch Personal ohne eine abgeschlossene (pädagogische) Ausbildung in Ganztagsangeboten arbeitet (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 256). Bedingt durch die heterogene Personalstruktur und die unterschiedlichen Qualifizierungswege des pädagogisch ausgebildeten Personals, verfügen die beteiligten Professionen über unterschiedliches Professionswissen (Mischo 2016). Eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung ist nicht geregelt, mittlerweile gibt es jedoch bundesweit die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung zum/r Fachpädagogen/in (Akademie für Ganztagspädagogik) oder die Begleitung von Quereinsteiger*innen in der Berufseinstiegsphase in Berlin (PROCEDO Berlin GmbH). Im Empfehlungspapier „Gesamtstrategie Fachkräfte in Kitas

und Ganztag' werden weiterhin Ziele formuliert, wie Fachkräfte für den Ganztag gewonnen und weiterqualifiziert werden können. Dabei sollte differenziert werden, ob es sich um eine Qualifizierung für den Berufseinstieg (formale Qualifikation) oder um eine spezifische Weiterqualifizierung für das Arbeitsfeld Ganztag handelt. Darüber hinaus startet das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2024 einen Prozess zur Entwicklung eines Fortbildungscurriculums „Qualifizierung von Beschäftigten im Ganztag ohne pädagogische Ausbildung“. Dieses Curriculum wird Empfehlungscharakter haben (BMFSFJ 2024).

Durch die unterschiedlichen strukturellen Zuständigkeiten können Ganztagsangebote sowohl von Schulen, von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie von externen Partnern verantwortet werden (Autorengruppe Fachkräftebarmeter 2021, 93). Teilweise gibt es beim Personal auch innerhalb von Schulen unterschiedliche rechtliche Zuständigkeiten. Bislang gibt es durch die KMK keine systematische statistische Erfassung von Ganztagsangeboten, der Personalstruktur und von Kooperationspartnern an Schulen (Autor*innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2022).

3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Professionalisierungsstrategien

In den in diesem Beitrag betrachteten Ländern liegt die Betonung in Teilen auf unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen, die auch aus der Entwicklungsgeschichte der Angebote herrühren (Fischer et al. 2022; Klerfelt & Stecher 2018). Diese werden über das Curriculum (Schweden), durch Qualitätsstandards verbindlich (Australien) oder im föderalen Staat Deutschland als Empfehlungen auf Bundesebene und Präzisierungen auf Landesebene umgesetzt. Als Konsequenz für die Professionalisierung zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen. Die nationalen Qualitätsstandards in Australien beziehen sich auf die Personalstruktur und werden in einigen Bundesstaaten weiter präzisiert und damit deren Erreichung auch überprüfbar gemacht. In Schweden findet eine gemeinsame universitäre Professionalisierung aller Lehrkräfte und somit auch der Lehrkräfte in SAEC statt. Dabei werden in Schweden Grenzen deutlich, da dies, auch aufgrund des Fachkräftemangels, nicht zwangsläufig zu qualitativ hochwertigen Angeboten führt. Wie auch in Deutschland bleibt die Weiterentwicklung von Qualität im Ganztag Aufgabe von Schulleitungen bzw. externen Trägern. Die folgende Tabelle 1 (Übersicht der länderspezifischen Merkmale) fasst die Ergebnisse zusammen.

Tab. 1: Übersicht der länderspezifischen Merkmale

	Deutschland	Schweden	Australien
Qualitätsstandards	Empfehlungen national (KMK), unterschiedliche Standards in den Bundesländern	Curriculumbasiert, Orientierung an der Lehrkräftebildung	National verbindliche Standards, konkretisiert durch Rahmencurriculum
Qualitätssicherung	Nicht verbindlich, Berlin hat Items zur internen Evaluation entwickelt (2024), Schulebene/Träger verantwortlich	Punktuell, 2010 und 2018 durch das Schulinspektorat, Schulebene verantwortlich	Regelmäßig durch Aufsichtsbehörde mit Empfehlungen
Professionalisierungsstrategien	In den Standards nicht erwähnt, Weiterbildungen möglich, einzelne (hochschulbezogene) Projekte	Akademische Ausbildung, SAE hat einen eigenen Abschnitt im Schulcurriculum	In den Standards enthalten und werden auf kommunaler Ebene umgesetzt und erweitert, z. B. durch Micro-credentials (kurzzeitige Lernformate für flexiblen Kompetenzerwerb)
Bildungsstatistik zu Fachkräften	Keine genauen Angaben über Personal und Qualifikation im Ganzttag möglich, getrennte statistische Erfassung durch Bildungsstatistik und Kinder- und Jugendhilfestatistik	Erfassung in einer einheitlichen Fachkräftestatistik	Erfassung in einer einheitlichen Fachkräftestatistik

4 Fazit: Bildungspolitische und hochschuldidaktische Implikationen für Deutschland

Mit Blick auf Professionalisierungsstrategien in Schweden und Australien lassen sich für Deutschland mehrere Implikationen ableiten. Im Folgenden werden Implikationen auf der bundespolitischen Ebene, der Ebene der Grundschullehrkräftebildung und der Schulen beschrieben. Auf der bildungspolitischen Ebene ist, wie bereits im deutschen Bildungsbericht 2022 gefordert, eine statistische Erfassung des Personals und dessen

Qualifizierung an Ganztagschulen durch die KMK erforderlich (Autor*innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2022, 256). Dadurch wird es überhaupt erst möglich, einen Überblick über die Qualifizierung des Personals zu erhalten, mögliche Qualifizierungsbedarfe zu erfassen und gezielte Maßnahmen zur (Weiter-)Qualifizierung zu implementieren. Weiterhin sind grundlegende Qualitätsstandards erforderlich, die auch Aussagen zur notwendigen Qualifikation machen.

Eine Konsequenz auf der hochschuldidaktischen Ebene besteht in der Formulierung grundlegender curricularer Inhalte für das Arbeitsfeld Ganztagschule, die auch unterschiedliche Qualifizierungswege berücksichtigen und Schnittstellen für multiprofessionelle Kooperation bereits in der Qualifizierungsphase bieten. Die kooperative Gestaltung von Unterricht und Angeboten an Ganztagsgrundschulen rückt stärker in den Fokus: „In dem Maße, in dem sich Schule abweichend von der Tradition einer monoprofessionellen Bildungsinstitution für andere Akteur/innen öffnet, ist Kooperation ein Merkmal der Professionalität von Lehrkräften und muss somit auch Eingang in die Lehrer/innenbildung finden“ (Preis & Kanitz 2018, 179). Im Monitor Lehrerbildung wird daher gefordert, an lehrerbildenden Hochschulstandorten einen stärkeren Ausbau kooperativer Seminarformate mit Fachhochschulen oder Fachschulen anzubieten (Monitor Lehrerbildung 2017).

Die in Deutschland bereits existierenden Vorhaben lassen sich anhand mehrerer Kriterien strukturieren. Einige Vorhaben nehmen stärker inklusionsorientierte Aspekte in den Fokus und andere stärker ganztagschulspezifische Aspekte. Meistens stehen eher studiengangübergreifende Kooperationen an Universitäten zwischen dem Lehramt an Grundschulen und der Sozialpädagogik bzw. Lehramt Sonderpädagogik im Zentrum. Weitaus weniger Ansätze beziehen Erzieher*innen sowie Absolvierende von Fachhochschulen mit ein (Kunze & Rabenstein 2017). Weiterhin lassen sich strukturelle Merkmale identifizieren, wie beispielsweise der Umfang, die Verortung im Studiengang (Bachelor oder Master/Grundschullehramt oder SEK I) und die Verfestigung (temporäres Projekt oder im Modulplan verankert) (für einen Überblick siehe Kunze & Rabenstein 2017). Diese Projekte haben jedoch bisher Modellcharakter und konkrete hochschulpolitische Strategien einer curricularen Verankerung fehlen bislang. Bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Idel 2017; Schüpbach 2020) sind die Kooperationsprojekte nicht professionsübergreifend angelegt und bewegen sich auf der universitätsinternen Ebene. Es gibt keine Verbindung zwischen unterschiedlichen Ausbildungsstandorten, womit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen nicht Rechnung getragen wird. Ein systematisches Literaturreview zu kooperativen Konzepten in der Lehrkräftebildung von Schuldt (2024) verdeutlicht die Vielfältigkeit der methodisch-didaktischen Umsetzung und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Es wird postuliert, dass künftig auch in Deutschland strukturelle Möglichkeiten der Verzahnung unterschiedlicher Ausbildungs- und Studiengänge entwickelt werden sollten, um u. a. Grundschullehramtsstudierende bereits im Studium und in der Ausbildung auf die Anforderungen der inklusiven Ganztagsgrundschule und insbesondere der multiprofessionellen Kooperation vorzubereiten. Hier existiert Forschungsbedarf bezüglich der Vorbereitung angehender Grundschullehrkräfte hinsichtlich ganztagschulspezifischer Aspekte im Studium. Weiterhin sind Studien nötig, die einen Einblick in Überzeugungen und Selbstwirksamkeit angehender Grundschullehrkräfte für die Arbeit in diesem Feld geben, um die hochschuldidaktische Umsetzung von Lernformaten zu unterstützen.

Deutlich wurde jedoch auch, dass über eine Verankerung im Curriculum hinaus, Qualifizierungsstandards für die Professionalisierung von Pädagog*innen in der Ganztags(grund)schule und insbesondere in den Ganztagsangeboten notwendig sind, um eine Qualitätsentwicklung in diesem Bereich für die Schulen und Träger zu ermöglichen. Für eine gezielte und zielgerichtete Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen braucht es weiterhin auch verbindliche Rahmenvorgaben (Qualitätsstandards) zur Evaluation und Qualitätsverbesserung und somit die Einbeziehung der erweiterten Bildung in Schulentwicklungsprozesse. Gezielte und datenbasierte Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung wirken sich auch auf die Qualität der Angebote aus (Sheldon et al. 2010). Dies setzt allerdings Pädagog*innen voraus, die mit der Durchführung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen vertraut sind. Es besteht jedoch auch hier sowohl Forschungsbedarf als auch ein Bedarf ganztagsschulische Qualitätsentwicklung curricular in den Qualifizierungswegen zu verankern.

Eine international vergleichende Perspektive kann daher lohnend sein, denn sie ermöglicht Gelingensbedingungen und Herausforderungen im jeweiligen Kontext zu identifizieren um einerseits länderspezifische Entwicklungslinien einzuordnen und andererseits Ansätze herauszuarbeiten, welche Möglichkeiten aufzeigen, um länderübergreifenden Herausforderungen zu begegnen.

Literatur

- Ackesjö, H. (2022). Evaluating the practice in Swedish school-age educate: Issues and contradictions. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3 (1), 60–73.
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2024a): *Guide to the National Quality Framework*. Abgerufen von <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2024-10/Guide-to-the-NQF-241001-web-b.pdf> (zuletzt geprüft am 05.10.2024).
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2024b): *Assessment and Rating Process*. Abgerufen von <https://www.acecqa.gov.au/assessment/assessment-and-rating-process> (zuletzt geprüft am 10.10.2024).
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2024c): *Workforce snapshot*. Abgerufen von <https://snapshots.acecqa.gov.au/workforcedata/index.html> (zuletzt geprüft am 25.04.2025).

- Australian Government (2021): *Early Childhood Education and Care National Workforce Census*. Abgerufen von <https://www.education.gov.au/early-childhood/early-childhood-data-and-reports/national-workforce-census/national-early-childhood-education-and-care-workforce-census> (zuletzt geprüft am 25.04.2025).
- 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.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. *Bildung in Deutschland: Bd. 2022*. Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (zuletzt geprüft am 10.10.2024).
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Bielefeld: Deutsches Jugendinstitut.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International journal for research on extended education*, 4 (1), 29–51. <https://doi.org/10.25656/01:22897>
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001). *Streitschrift Zukunftsfähigkeit*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): *Gesamtstrategie Fachkräfte in Kitas und Ganztage*. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gesamtstrategie-fachkraefte-in-kitas-und-ganztage-240070> (zuletzt geprüft am 25.09.2024).
- Cartmel, J. (2019). School Age Care Services in Australia. *International Journal for Research on Extended Education*, 7 (1), 114–120.
- Cartmel, J. & Brannelly, K. (2016). A framework for developing the knowledge and competencies of the outside school hours services workforce. *International Journal of Research on Extended Education*, 4 (2), 17–33.
- Cartmel, J. & Hayes, A. (2016). Before and After School: Literature Review about Australian School Age Child Care. *Children Australia*, 41 (3), 201–207.
- Cartmel, J., Brannelly, K., Phillips, A. & Hurst, B. (2020). Professional standards for after school hours care in Australia. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chil-dyouth.2020.105610>.
- Erdiek-Rave, U. (2014). Vorwort. In U. Erdiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 5–6). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). Kooperation - der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allg. Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik (1. Auflage). *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 37*. Oberhausen: ATHENA-Verlag. <https://doi.org/10.3278/9783898967907>.
- Fischer, N., Elvstrand, H. & Stahl, L. (2022). Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00148-9>.
- Haglund, B. (2023). Pupils' development: Policy enactment in Swedish school-age educare. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9 (3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2236748>.
- Hjalmarsson, M. & Odenbring, Y. (2020). Compensating for unequal childhoods: Practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*, 190 (14), 2253–2263. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>.
- Idel, T.-S. (2017). Von Anfang an gemeinsam. Ein Projekt zur institutionsübergreifende Auszubildungskoooperation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 31–34.

- ISQ (2024): *Das Modul inklusive Ganztagsschule in Berlin gemeinsam gestalten*. Abgerufen von https://sep-schule.isq-bb.de/de_DE/start/befragungsinhalte/ganztagsberlin.html (zuletzt geprüft am 10.09.2024).
- Kiehlblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12 (1), 47–66.
- Kjellsdotter, A. & Erlandson, P. (2023). School-age-educare teachers in an ambivalent school practice - empirical examples in the wake of policy changes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250372>
- Klerfelt, A. & Stecher, L. (2018). Swedish School-age Educare Centres and German All-day Schools - A Bi-national Comparison of Two Prototypes of Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (1), 49–65. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.05>
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2014). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2008 bis 2012*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2023). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kunze, K. & Rabenstein, K. (2017). Editorial des Themenhefts „(Multi-)professionelle Kooperation“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), 4–6.
- Lager, K. (2024). Children's experiences: The institutional grip of evaluation in Swedish school-age educare. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5 (1), 61–71. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451334>
- Lilla, N., Schüpbach, M. & Cartmel, J. (2023). Professionalizing the Extended Education Workforce. *Special Section of IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 11 (1), <https://doi.org/10.3224/ijree.v11i1.02>
- LISUM (Hrsg.). (2021). *Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagsschule. Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und Zielen*. Landesinstitut für Schule und Medien.
- 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 10.6.2025).
- 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 (Hrsg.), *Organized activities as context of development. extracurricular activities, after-school and community programs* (S. 3–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mischo, C. (2016). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 577–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0658-y>.
- Monitor Lehrerbildung (2017): *Gemeinsam mehr erreichen. Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Hochschulstudium*. Abgerufen von https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Downloads_MultiprofTeams/Monitor-Lehrerbildung_Broschue-re_Multiprofessionelle-Teams.pdf (zuletzt geprüft am 10.10.2024).
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I: Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (4), 164–177.
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal*, (1/2), 175–195. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>

- Schuldt, A. (2024). Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive der universitären Lehrer*innenbildung. Systematisches Literaturreview zu Ausbildungsangeboten für Lehramtsstudierende und deren Wirkung im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Qualifizierung für Inklusion. *Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung* 3 (5), <http://dx.doi.org/10.21248/qfi.139>
- 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. (Hrsg.) (2016). Extended Education: Professionalization and Professionalism of Staff. *Special Issue of International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1).
- Schüpbach, M. & Lilla, N. (2020). Professionalism in the field of extended education. In S. Bae, J. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International Developments in Research on Extended Education Perspectives on extracurricular activities, after-school programs, and all-day schools* (S. 55–72). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Schüpbach (2020): Ganztagssschule in der Ausbildung. Abgerufen von <https://www.ganztags-schulen.org/de/forschung/interviews/ganztagssschule-in-der-ausbildung.html> (zuletzt geprüft am 10.6.2025).
- 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*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Schüpbach, M., Bellin-Mularski, N. & Dunekacke, S. (2024). Die inklusive Ganztagssschule als multiprofessionelles Arbeitsfeld. In C. Schmude & M. Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln* (1 Aufl.). Hürth: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Schüpbach, M., Lilla, N. & Groh, N. (2020). Eine inklusive ganztägige Bildung – multiprofessionelle Kooperation als wichtiges Element. In R. Braches-Chyrek & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung* (S.104–115). Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Sheldon, J., Arbreton, A., Hopkins, L. & Grossman, J. B. (2010). Investing in success: key strategies for building quality in after-school programs. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 394–404. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9296-y>.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag: Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagssschulen“ (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 57), 184–201.
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagssschule 2017/218. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen*, StEG. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:17105>.
- Swedish National Agency for Education (2024a). *Statistiken zur Vorschul-, Schul- und Erwachsenenbildung*. Statistik - Die schwedische Nationale Agentur für Bildung (skolverket.se)
- Swedish National Agency for Education (2024b): *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)*. [Curriculum for compulsory school and for the preschool class and school-age educare (Lgr11).] Ministry of Education. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (zuletzt geprüft am 10.6.2025).
- Vandell, D. & Lao, J (2016). Building and retaining high quality staff for extended education programs. *International Journal of Research on Extended Education*, 4 (1), 52–64.

Autorinnen

Bellin-Mularski, Nicole, Dr'in

Freie Universität Berlin/Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Schulentwicklung an Ganztagsschulen

Habelschwerdter Alle 45, 14195 Berlin

nicole.bellin-mularski@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0001-5014-6890>

Lilla, Nanine, Dr.

Freie Universität Berlin/Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung (u.a. international vergleichend), soziale und migrationsbedingte Bildungsungleichheit

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 (Entwicklung der Schüler*innen, Bildungsungleichheit, Qualität, Professionalisierung)

Habelschwerdter Alle 45, 14195 Berlin

marianne.schuepbach@fu-berlin.de

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