

TRENDS, HERAUSFORDERUNGEN UND ENTWICKLUNGSMÖGLICHKEITEN AUS INTERNATIONALER PERSPEKTIVE

Michelle Jutzi

Regula Windlinger

Noémie Gfeller

Jasmin Näpfl

Patricia Schuler

23.05.2025

Zitiervorschlag:

Jutzi, Michelle; Windlinger, Regula; Gfeller, Noémie; Näpfl, Jasmin; Schuler, Patricia (2025). *Trends, Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven aus internationaler Perspektive*. Projekt CONSENT, Bericht 2. Bern: PHBern, SPP Governance im System Schule.

Inhalt

1.	Einleitung	3
2.	Internationale Forschung zum Personal in der <i>Extended Education</i>	3
3.	Erkenntnisse aus dem internationalen Austausch	5
3.1	Internationaler Vergleich der Angebote	5
3.2	Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitenden und Führungspersonen und verbindliche Vorgaben	7
4.	Was nehmen wir mit?	11
5.	Literaturverzeichnis	13

1. Einleitung

Bei der Erarbeitung eines nationalen Verständnisses in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung in schulergänzenden Tagesstrukturen (SET) spielt auch der internationale Vergleich eine zentrale Rolle. Im internationalen Kontext wird der Begriff *Extended Education* verwendet, um die unterschiedlichen Programme und Angebote zu bezeichnen, die den Schultag um unterrichtsergänzende Aktivitäten erweitern (*extend*), und die einem erweiterten (*extended*) Bildungsverständnis zugeordnet werden können, das neben formalem auch das non-formale und informelle Lernen umfasst (Schuepbach, 2019, S. 135). Damit sind also alle vergleichbaren Angebote von SET mit einem inhaltlichen Schwerpunkt auf Freizeitgestaltung und non-formalem Lernen gemeint, die durch unterschiedliche Institutionen und Organisationen angeboten werden (Kielblock et al., 2020).

Der internationale Austausch im Rahmen unseres Projekts soll aufzeigen, wie andere Länder ihre *Extended Education* organisieren und wie bei ihnen die Mitarbeitenden und Führungspersonen ausgebildet werden. Andere Länder haben eine längere Tradition als die Schweiz in diesem Bereich und teilweise bestehen Grundlagen, wie Ausbildungspläne (Curricula), Reglemente oder Richtlinien, hinsichtlich der Angebotsgestaltung und der professionellen Aus- und Weiterbildung der Mitarbeitenden und Leitungspersonen. Damit verbunden interessiert uns auch, welche Vorgaben es bezüglich der Qualifikation des Personals und für die Qualität in der *Extended Education* allgemein in den jeweiligen Ländern gibt und wie das Qualitätsmanagement (siehe Bericht 3) gesteuert wird. Ziel ist es, einen Einblick in Erfahrungen aus anderen Ländern zu gewinnen und daraus zu lernen.

Im Folgenden wird zuerst ein Einblick in die internationale Forschung zum Personal in der *Extended Education* gegeben. Anschliessend werden Ergebnisse vorgestellt. Diese stammen aus

- einem internationalen Workshop mit internationalen Expert*innen aus fünf Ländern: acht Personen aus Australien, zwei Personen aus Südkorea, eine Person aus Dänemark, eine Person aus Österreich, zwei Personen aus Deutschland und fünf Personen aus der Schweiz und
- Interviews mit Expert*innen aus fünf Ländern: je eine Person aus Schweden, Island, der Türkei, den USA sowie aus Japan.

Nach einem Vergleich der Organisation von Angeboten der *Extended Education* in den verschiedenen Ländern werden Ergebnisse zu Aus- und Weiterbildung des Personals und zu Vor- und Nachteilen von verbindlichen Vorgaben zusammengefasst. Abschliessend werden die zentralen Erkenntnisse herausgearbeitet, die Hinweise darauf geben, wie sich die SET in der Schweiz künftig weiterentwickeln könnten.

2. Internationale Forschung zum Personal in der *Extended Education*

Die internationale Forschung zu *Extended Education* zeigt, dass sich Angebote in diesem Bereich in vielen Ländern entwickelt haben und die Teilnahme der Schüler*innen an diesem Angebot weltweit

gestiegen ist (Schüpbach & Lilla, 2019). Diese Entwicklungen sind auf eine Reihe von gesellschaftlichen Veränderungen zurückzuführen und unterscheiden sich von Land zu Land, beeinflusst durch die spezifische Geschichte und die gesellschaftlichen Herausforderungen. Das daraus resultierende Angebot im Bereich der *Extended Education* nimmt daher unterschiedliche Formen an (Bae, 2018; Schuepbach, 2019). Trotz dieser Unterschiede stehen viele Länder vor ähnlichen Herausforderungen in Bezug auf die Personen, die in diesen Angeboten tätig sind: in der Regel handelt es sich um eine heterogene Belegschaft und häufig ist eine hohe Personalfuktuation in diesem Bereich zu verzeichnen (Lilla et al., 2024).

In vielen Ländern ist für die Arbeit in der *Extended Education* keine spezifische Qualifikation erforderlich. Der Sektor beschäftigt häufig Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, darunter solche mit anerkannten Bildungsabschlüssen und solche ohne pädagogische respektive mit nicht-pädagogischen Qualifikationen, beispielsweise in Deutschland, den USA, Australien oder in Schweden (Lilla et al., 2024; Seemann, 2019). Neben den unterschiedlichen beruflichen Hintergründen des Personals gehören ein Mangel an standardisierten Lehrplänen und Regelwerken sowie eine unklare Definition der für die Berufspraxis in diesem Bereich erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen in vielen Ländern zu den aktuellen Herausforderungen im Bereich der *Extended Education* (Schuepbach & Lilla, 2020). Diese Probleme führen zu Inkonsistenzen in der Qualität der Bildung und Betreuung von Kindern im Schulalter und stellen eine Herausforderung dar, wenn es darum geht sicherzustellen, dass das Personal über die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse verfügt, um die Kinder effektiv zu unterstützen (Vandell & Lao, 2016).

Die Forschung zeigt, dass die Qualifikationen, die Mitarbeitende in der Aus- und Weiterbildung erwerben, einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Angebote haben (Huang & Dietel, 2011; Schuepbach, 2016). Die berufliche Entwicklung des Personals in diesem Bereich ist daher von grösster Bedeutung, da die Forschung auch zeigt, dass qualifiziertes Personal professioneller (im Sinne einer stärkeren Ausrichtung auf das Kind) handelt als Personal ohne formale Qualifikationen. Dies unterstreicht, dass blosser Erfahrung in der Arbeit in der *Extended Education* nicht ausreicht für ein professionelles Handeln (Sauerwein & Danner, 2024).

Einige Autor*innen geben konkrete Hinweise darauf, welche Kompetenzen für die Arbeit in der *Extended Education* wichtig sind. Laut Vandell und Lao (2016) gehört dazu ein Verständnis für die Arbeit in der *Extended Education* und wie sich diese vom traditionellen Unterricht unterscheiden sollte (Gestalten und Planen interessanter Aktivitäten, Fokus auf Beziehungen, informelles Lernen, Wichtigkeit der Autonomie), ein Engagement für Schüler*innen aus einkommensschwachen Familien und ethnischen Minderheiten, inhaltliche Fähigkeiten und Kenntnisse über verschiedene Angebote sowie Fähigkeiten und Kompetenzen, um Kinder und Jugendliche zu motivieren und einzubinden. Dabei müssen nicht alle Mitarbeitenden dasselbe können, es braucht Personal mit unterschiedlichen Fähigkeiten. Das Personal soll sich ausserdem für die Qualitätsverbesserung und kontinuierliche Programmentwicklung engagieren. Schüpbach und Lilla (2020) beschreiben (in Anlehnung an Schratz et al., 2011) fünf Professionalitätsbereiche: Reflektivität und Diskurs, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery. Der

Bereich der Kooperation und Kollegialität spricht auch die «multiprofessionelle Kooperation» (Schuler Braunschweig et al., 2019) an, also die Zusammenarbeit von Fachpersonen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen (Stampfli et al., 2023). Diese spielt gerade in den deutschsprachigen Ländern eine wichtige Rolle, da hier die *Extended Education* nahe bei der Schule respektive dem Unterricht / in die Schule integriert stattfindet. Diese Zusammenarbeit kann bereits während der Ausbildung durch multiprofessionelle Kurse geübt werden (Valentin et al., 2019).

3. Erkenntnisse aus dem internationalen Austausch

3.1 Internationaler Vergleich der Angebote

Ausgangslage für das gemeinsame Verständnis von Herausforderungen und Chancen im Bereich der *Extended Education* ist ein Vergleich der Angebote anhand zentraler Charakteristika. Dafür haben wir die Charakterisierung von Schüpbach (2019) genutzt, die anhand von acht Bereichen einen Vergleich von SET ermöglicht.

Die **Altersspanne** der Kinder, die die Angebote besuchen können, variiert in den deutschsprachigen Ländern und in Korea aufgrund der Schulpflicht, die von 4 Jahren (Schweiz) bzw. 6 Jahren (Deutschland und Österreich) bis 16 Jahren reicht. In Australien gibt es nur Angebote für Kinder im Grundschulalter, d. h. für Kinder von 4 bis 12 Jahren. Auch in Schweden konzentrieren sich die Angebote auf die Kinder von 6 Jahren (Schuleintritt) bis 12 Jahren. In Dänemark sind die Angebote für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren zugänglich, wobei die Altersgruppen örtlich getrennt werden: die jüngeren Kinder (6-10 Jahre) besuchen die *Extended Education* Angebote der Schule, die älteren Freizeit- oder Jugendclubs, die auch eine entsprechend andere inhaltliche Ausrichtung haben. In den deutschsprachigen Ländern sowie in Australien hängt die Zusammensetzung der Gruppen von der Organisation der SET ab; es kann altershomogene oder heterogene Gruppen geben, und auch die Grösse der Gruppen ist unterschiedlich. In Österreich und in der Schweiz gibt es auch Angebote ohne Altersgruppenunterteilung. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die SET eine breite Altersspanne abdecken und die Kinder teilweise in homogenen Gruppen (manchmal mit örtlicher Trennung) oder in altersheterogenen Gruppen zusammen sind.

In Korea liegt der **Schwerpunkt** der SET in erster Linie auf dem akademischen Lernen und der Karriere-/Talententwicklung. Dänemark, Schweden und Australien hingegen legen den Schwerpunkt auf Freizeit und Spiel. Die deutschsprachigen Länder und Dänemark betonen ebenfalls die persönlichen und sozialen Kompetenzen sowie die betreute Erholung oder Freizeit. In den meisten Ländern (Australien, Deutschland, Dänemark und der Schweiz) gibt es keine enge Verbindung zur Schule und zum schulischen Lehrplan. In Island liegt der Schwerpunkt in einigen Angeboten stark auf dem Bereich der Kinderrechte und der Demokratiebildung, in Japan ist die Einbettung in die Gemeinde wichtig, es geht um Bürgersinn und Zugehörigkeit. Dies hat auch damit zu tun, dass (zumindest eine Form der *Extended Education*) in Japan in der Verantwortung der Gemeinden und lokalen Gemeinschaften liegt. In allen Ländern spielen gesellschaftliche Entwicklungen und Ziele eine zentrale Rolle für die Gestaltung und Ausrichtung der Tagestrukturangebote. In der Schweiz, Deutschland und Österreich spielen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Chancengleichheit und

soziale Teilhabe für alle Schüler*innen eine wichtige Rolle. In Dänemark sind die Partizipation und Selbstbestimmung hinsichtlich der Aktivitäten und damit der Einfluss der Kinder auf die Gestaltung der Aktivitäten sehr wichtig. In Österreich und Deutschland gibt es auch allgemeinere Ziele, die in den (dort Ganztageesschulen genannten) Angeboten verfolgt werden und sich auf Schulinhalt wie Kunst, Hausaufgaben, Naturwissenschaften und Lesen beziehen.

Die **Form der Angebote** variiert in allen beteiligten Ländern zwischen wenig strukturierten, beaufsichtigten Freispielaktivitäten und stärker strukturierten oder angeleiteten Aktivitäten. Auch die Hausaufgabenbetreuung variiert; sie kann freiwillig sein oder täglich angeboten werden. In Schweden gibt es SchoolAgeEducare (SAEC) an allen Schulen. Für diese gibt es einen offiziellen Lehrplan, welcher als separates Kapitel im nationalen Curriculum integriert ist. In Australien, Österreich, Deutschland, Korea und der Schweiz können SET eine Betreuung vor und nach der Schule anbieten. In Österreich, Deutschland, Korea und der Schweiz bieten die Einrichtungen auch eine Mittagsbetreuung an, was in Australien, Schweden, Island und Dänemark nicht der Fall ist, da das Mittagessen in der Schule eingenommen wird. In einigen Einrichtungen in Australien, Deutschland, Korea und der Schweiz ist auch eine Ferienbetreuung möglich. In den deutschsprachigen Ländern sowie in Dänemark und Japan werden die SET meist von den Gemeinden betrieben. In Island ist es seit 2018 für die Gemeinden obligatorisch, SET anzubieten, in Deutschland wird ab 2026 der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter eingeführt. In Österreich gibt es manchmal Kooperationen mit privaten Anbietern, in Deutschland mit externen Partnern wie Sportvereinen. In Korea sind viele SET schulbasiert und zusätzlich werden akademisch-orientierte Förderangebote privat zur Verfügung gestellt. In Australien können SET durch private Anbieter (YMCA), Elternvereine (PNC) oder weitere nicht-profitorientierte Anbieter (z. B. durch die Polizei) organisiert werden. In allen Ländern sind die SET bis zu einem gewissen Grad in der Schule angesiedelt (auf dem Schulareal, Nutzung von schulischen Räumlichkeiten etc.), was von der Infrastruktur der Schule und des Anbieters abhängen kann. In Deutschland und Korea befinden sie sich manchmal an anderen Orten wie Museen, Bibliotheken oder anderen Veranstaltungsorten, in Dänemark sind die Tagesstrukturen ebenfalls in der Schule angesiedelt, aber Freizeitclubs und Jugendclubs sind an separaten Standorten untergebracht.

In allen Ländern ist die **Teilnahme** grundsätzlich freiwillig, es steht den Eltern frei, die Kinder für einzelne Betreuungsmodule oder – falls vorhanden – für eine ganztägige Schulform anzumelden (z.B. Ganztageesschule in der Stadt Bern oder Tagesschule in der Stadt Zürich, gebundene Ganztageesschule in Deutschland oder verschränkten Ganztageesschule in Österreich). Die Teilnahme scheint in Schweden, Island, Dänemark und Korea am höchsten und am weitesten verbreitet zu sein, da – vor allem in den ersten Schuljahren – die Mehrheit der Kinder diese Einrichtungen besuchen. In Australien, Deutschland, Österreich und der Schweiz nehmen zwischen 20% und 40% der Kinder an den SET-Angeboten teil, wobei es starke lokale Unterschiede gibt. In urbanen Gegenden nehmen deutlich mehr Kinder an den Angeboten teil als in ländlichen Gegenden (für die Schweiz: Bundesamt für Statistik [BFS], 2024).

In Korea besteht das **Personal** in der Regel aus Fachkräften (Kinderbetreuung/Betreuung) und in Dänemark sind es meist Pädagogen oder pädagogische Assistent*innen. In Schweden verfügen die ausgebildeten Betreuenden in SAEC über eine universitäre Ausbildung (MAS, analog zu den Lehrpersonen) für «school-age educate teachers», sie unterrichten auch noch gewisse Unterrichtsfächer (z.B. Musik, Bildnerisches Gestalten). Trotzdem ist es auch in Schweden so, dass vielerorts Personal ohne entsprechende Ausbildung mitarbeitet. In den anderen Ländern ist die Situation uneinheitlich, mit einer Mischung aus Personal mit und ohne pädagogische Qualifikation, wobei es sich bei den pädagogischen Qualifikationen meist um keine spezifischen Qualifikationen für die Arbeit in SET handelt. Dennoch gibt es in allen Ländern verschiedene Weiterbildungsangebote, die sich an die Mitarbeitenden der SET richten. Diese unterscheiden sich jedoch stark hinsichtlich der Ausrichtung, Dauer und auch dahingehend, welche Institutionen dieses Angebot verantworten (private Anbieter, Universitäten, Staat etc).

In Schweden ist die Teilnahme nahezu kostenfrei, einkommensabhängig und stark subventioniert. In allen anderen Ländern müssen die Eltern einen Teil der **Kosten** übernehmen, der häufig vom Familieneinkommen abhängt. Der andere Teil der Kosten wird in Österreich, Deutschland, der Schweiz und Dänemark von der Gemeinde (oder den Regionen, dem Staat) übernommen. In Korea werden einkommensschwache und ländliche Familien durch Gutscheine unterstützt, in Australien durch ein Kinderbetreuungsgeld.

«I can't say I'm happy about it, but I think I find it interesting that we are all dealing with the same kind of, you know, challenges in afterschool programs. And the most of it has to do with people. Most of it has to do with people and power. And I find that interesting.»¹

3.2 Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitenden und Führungspersonen und verbindliche Vorgaben

Nach dieser ersten Verständigung über die internationalen Unterschiede hinsichtlich der Organisation der Tagesstrukturen, wurde mit den eingeladenen Expert*innen verschiedene Fragen diskutiert. Die Ergebnisse dieser Diskussionen werden – als Zusammenfassung verschiedener Meinungsäußerungen – im Folgenden zusammengestellt und durch Erläuterungen aus den Interviews ergänzt.

Leitungspersonen in Tagesstrukturen

Die Teilnehmer*innen des Workshops haben wesentliche pädagogische Konzepte für Führungskräfte identifiziert, wobei dabei besonders die Bedeutung von Führungs- und Managementkompetenzen im Vergleich zu rein pädagogischen Fähigkeiten hervorgehoben wurde. Führungskräfte sind teilweise Schulleitende und damit unterrichtsnah (z.B. Schweden), teilweise andere (sozial-)pädagogische Fachpersonen mit weniger direktem Unterrichtsbezug (z.B. Australien). Alle Führungspersonen, die im Bereich der *Extended Education* tätig sind, müssen über Wissen zu formalem, non-formalem und

¹ Aussage eines Experten/einer Expertin. Übersetzung: «Ich kann nicht sagen, dass ich darüber glücklich bin, aber ich finde es interessant, dass wir alle mit den gleichen Herausforderungen in SET konfrontiert sind. Und das meiste davon hat mit Menschen zu tun. Das meiste hat mit Menschen und Macht zu tun. Und das finde ich interessant.»

informellem Lernen sowie deren methodisch didaktischen Umsetzung verfügen, um die Anliegen der Professionen und die Gestaltung der Freizeitaktivitäten an der Schule zu verstehen. Es ist wichtig, dass Führungspersonen verstehen, dass in den SET im Vergleich zum Unterricht andere pädagogische Vorgehensweisen zur Gestaltung dieser Bildungsangebote relevant sind. Angebote der *Extended Education* können jedoch auch den Unterricht inhaltlich ergänzen, indem sie Aspekte des Lernens in anderen Formen und unter anderen Prämissen aufgreifen. Um den Bedürfnissen aller gerecht zu werden, müssen die Verantwortlichen bei der Gestaltung der Aktivitäten auf das Personal, die Kinder und die Eltern hören. Die Partizipation der Kinder als auch die soziale Inklusion sind zentrale Anliegen in der Umsetzung von Angeboten in den SET.

Bei der Aus- und Weiterbildung von Führungspersonen in SET sollte der Schwerpunkt ausserdem auf der Entwicklung von gemeinsamen und gesellschaftlichen Werten und der Förderung von Kommunikationsfähigkeiten im Team sowie zwischen Kinder, Mitarbeitenden und Eltern gelegt werden. Führungspersonen müssen sich bei der Planung der Aktivitäten und Angebote ihres gesellschaftlichen und lokalen Umfelds bewusst sein und sollten eine klare, starke Vision hinsichtlich der Zielsetzungen haben (diese kann jedoch je nach Kontext unterschiedlich sein). Zu den wichtigsten Führungsaspekten gehören berufliche Identität der Mitarbeitenden, distributive, kooperative und authentische Führung, Delegation von Verantwortung, Entwicklung von Kultur, Personalentwicklung und Mentoring, soziale und emotionale Kompetenzen, Kommunikation bei der Entscheidungsfindung, relationale Pädagogik, Gesundheit- und Sicherheitserziehung sowie Finanzmanagement.

Personal

Die Ausbildung des Personals hingegen konzentriert sich mehr auf die Pädagogik, sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht. Die Ausbildung sollte sich an Professionsstandards und gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmenvorgaben orientieren. Die Fähigkeit, Beziehungen zu Kindern aufzubauen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen, sei zentral. Eine relationale Pädagogik, bei der die Bedürfnisse des Kindes, respektive der Kindergruppe im Mittelpunkt stehen, ist von entscheidender Bedeutung. Es sollen in der Ausbildung Aspekte der Sozialpädagogik (Partizipation, Autonomie und Orientierung an der Lebenswelt der Kinder), beziehungsorientierten Pädagogik (sozio-emotionale Kompetenzen) und dem non-formalen und informellen Lernen (freies Spiel) thematisiert werden. Dabei soll das Wohlbefinden der Kinder im Vordergrund stehen und eine offene Kommunikation mit den Eltern und der Gemeinde/dem Kontext (multikulturelle Sensibilität) praktiziert werden. Ebenso wichtig sind eine aufmerksame Begleitung der Kinder, Sicherheit, Verständnis der kindlichen Entwicklung, Erziehungsstile und eine ergebnisoffene, hochflexible Programmgestaltung. Weiter sind laut den internationalen Expert*innen Kenntnisse über Kinderrechte und Inklusion sowie der Fokus auf die (multi-)professionelle Zusammenarbeit wichtig. Sowohl die Aus- wie auch die Weiterbildung muss sich an allgemeingültigen Qualitätsstandards, Orientierungsrahmen oder Frameworks orientieren.

Orientierung für Aus- und Weiterbildung (Inhalte und Institutionen)

Die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für Personal und Führungskräfte kann von verschiedenen Interessengruppen und Disziplinen beeinflusst werden. Universitäten und offizielle Bildungseinrichtungen spielen dabei eine zentrale Rolle in der Konzeption und Durchführung von Aus- und Weiterbildungen. Eine reflektierte Praxis und Fallarbeit sind unerlässlich, um theoretische Konzepte mit den Anforderungen der Praxis zu verbinden. Forschung kann dazu beitragen, Ausbildungsinhalte zu inspirieren und die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Expert*innen (Dozierende, Forschende und Praktiker*innen) müssen die praktischen Gegebenheiten vor Ort verstehen, um effektive Ausbildungsinhalte und möglicherweise auch -Standards zu formulieren.

Die Ausbildungsmöglichkeiten und -organisationen variieren von Land zu Land, wobei der private und der öffentliche Sektor gleichermaßen beteiligt sind. Zu den an der Ausbildung beteiligten Institutionen gehören Universitäten, Hochschulen, Einrichtungen des privaten Sektors, Gewerkschaften, nationale Stiftungen, Interessengruppen und internationale Ausbildungsorganisationen. Eine Herausforderung ist die Profitorientierung von Organisationen, die sich laut den Expert*innen negativ auf die Inhalte der Aus- und Weiterbildungsangebote auswirken kann. Zu den Ausbildungsformen gehören Fachausbildungen, Berufsausbildungen und Universitätsabschlüsse (Bachelor) sowie anerkannte Programme, die von privaten Anbietern gestaltet werden (Certificate 3 Australien). Weiterbildung wird anhand von Mentoring, Ausbildung am Arbeitsplatz, kontinuierlichen beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten (vor Ort und als online-Angebote) und Konferenzen angeboten.

Qualitätsmanagement und verbindliche Vorgaben

Zu den Herausforderungen eines Qualitätsmanagements gehören aus Sicht der Teilnehmenden im Allgemeinen das Fehlen gemeinsamer Bewertungsmassstäbe und das Gleichgewicht zwischen lokalen Vorstellungen und Bedürfnissen (Dezentralisierung) und dem Vorschreiben nationaler Qualitätsziele (Zentralisierung). Einzig in Australien gibt es ein verbindliches, nationales Referenzpapier, welches den Zweck der *Extended Education* im Rahmen eines Orientierungsrahmens (Learning Frameworks) definiert (Australian Government Department of Education, 2012, 2022). Es geht also um die Vereinheitlichung auf der einen und der an den lokalen Kontext angepassten Umsetzung auf der anderen Seite. Ein zentraler Rahmen mit dezentraler Umsetzung ermöglicht nationale Standards bei gleichzeitiger Berücksichtigung lokaler Ideen. In Island ist es seit 2018 für die Gemeinden obligatorisch, *Extended Education* anzubieten. Im Rahmen dieser Gesetzesänderung wurden durch die Regierung Ziele und Kriterien für die Arbeit von SET definiert und publiziert. Dieses Framework ist aktuell nicht bindend und ist laut Aussage der Expertin wahrscheinlich in gewissen Gemeinden nicht einmal bekannt. Eine Person betonte, dass es wichtig sei, eine Balance zu finden zwischen verbindlichen staatlichen Vorgaben und einer gewissen Freiheit für die Gemeinden vor Ort, damit sie das Angebot an ihren lokalen Kontext bestmöglich anpassen kann.

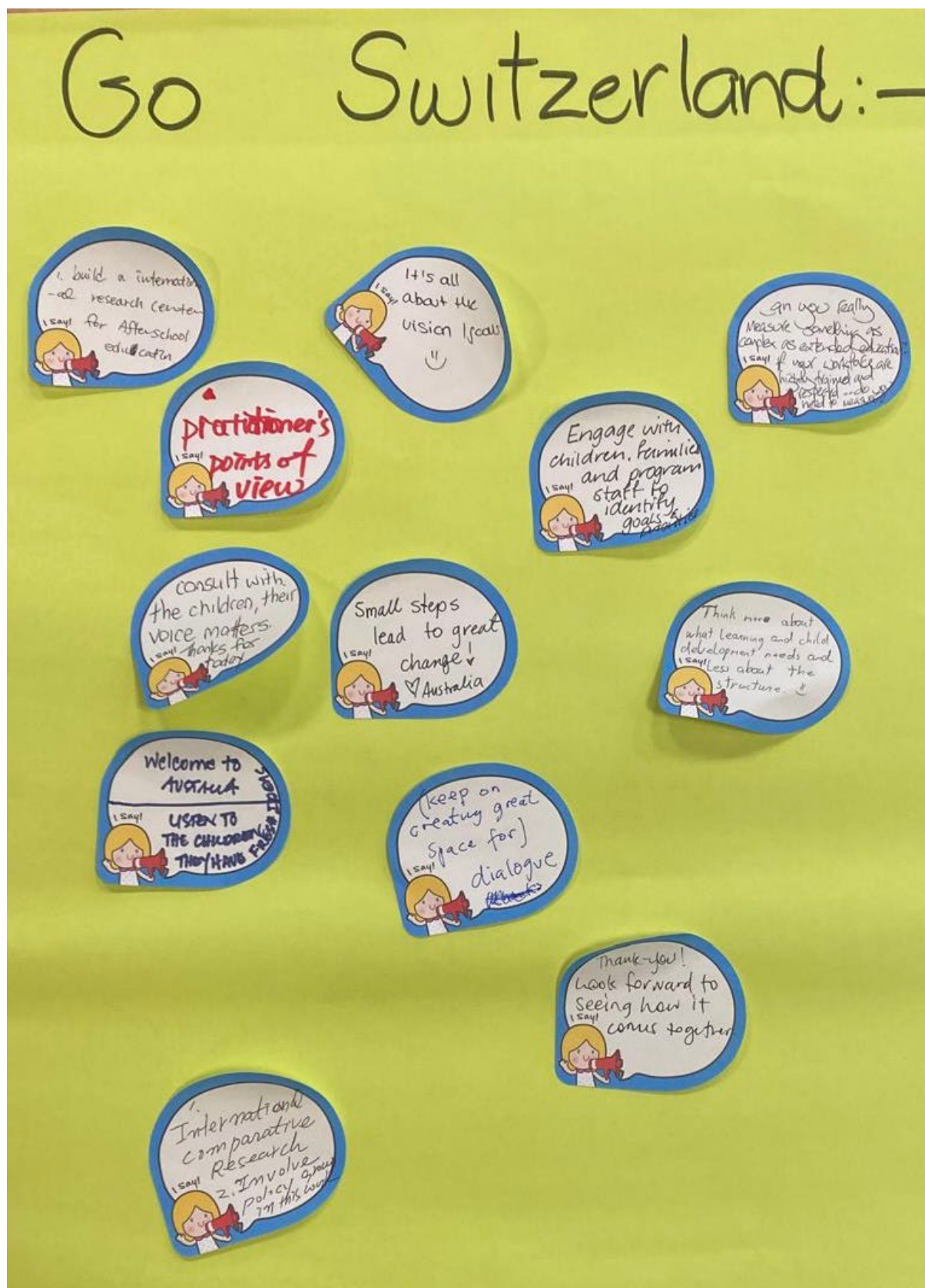


Abbildung 1: Rückmeldungen und Wünsche der Expert*innen für die Entwicklung in der Schweiz

4. Was nehmen wir mit?

Im folgenden Abschnitt werden grundlegende Erkenntnisse aus dem internationalen Austausch zusammengefasst.

Die Kompetenzen der Mitarbeitenden sind wichtig für die Qualität der Angebote

Die Forschung zeigt, dass viele Länder eine ähnliche Situation haben wie die Schweiz: die Angebote haben sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt, vielerorts ist aber deren Auftrag nicht vollständig geklärt, oft arbeiten Menschen aus unterschiedlichen Berufsgruppen mit. Die Forschung zeigt auch, dass die Mitarbeitenden sehr wichtig sind für die Qualität der Angebote und dass es im Arbeitsalltag einen Unterschied macht, ob sie eine entsprechende Ausbildung haben oder nicht. Jedoch ist die Frage der Qualifikation in den meisten Ländern ein Thema und oft ist es schwierig, genügend geeignete Mitarbeitende zu finden

Die Nähe zur Schule hat sowohl Vor- wie auch Nachteile

In vielen Ländern besteht eine Verbindung zwischen SET und der Schule, zum Beispiel hinsichtlich der Nutzung der Infrastruktur oder der gemeinsamen Leitung. In Schweden beispielsweise ist die School Age Educare ein regulärer Teil der Schule, mit eigenem Lehrplan und dafür ausgebildeten Lehrpersonen. Dennoch wird in vielen Ländern die Kooperation und Positionierung der SET zur Schule als Herausforderung bezeichnet. Es stellt sich also die Frage, inwiefern die SET ihre spezifische Identität in der Nähe zur Schule entwickeln können, ohne sich zu stark von schulischen Inhalten und Prozessen abzugrenzen.

Mitarbeitende sollen Fachpersonen sein für die Arbeit mit Kindern in SET: Sie brauchen vor allem spezifische Aus- und Weiterbildungsangebote

In Ländern wie Schweden, Dänemark und Korea arbeiten in der Regel Fachkräfte in der Extended Education und es gibt spezifische Ausbildungen (Berufsausbildung oder Studium). Um solche spezifischen Kompetenzen für die Arbeit in SET herauszuarbeiten, braucht es partizipativ entwickelte Professionsstandards und Rahmenvorgaben. Gleichzeitig wird die Heterogenität der beruflichen Hintergründe in den meisten Ländern auch als eine Chance gesehen. Eine Homogenisierung der Ausbildungshintergründe ist also nicht die Lösung. Private Anbieter und kurze Weiterbildungsformate können auf unterschiedliche Bedürfnisse und Kompetenzen eingehen und diese auch stärken.

Gemeinsame Bewertungsreferenzen fehlen

Eine der grössten Herausforderungen besteht in vielen Ländern (ausser Australien) darin, dass es keine standardisierten Referenzen für die Bewertung der Qualität gibt. Ohne gemeinsame Massstäbe wird es schwierig, die Wirksamkeit verschiedener Angebote von SET zu beurteilen und zu national oder regional vergleichen (siehe Bericht 3). Dadurch ist es auch schwierig zu eruieren, ob die spezifische Qualifikation der Mitarbeitenden einen direkten Einfluss auf das Erleben der Kinder hat. Die befragten Expert*innen betonen die Wichtigkeit von klaren Vorgaben bezüglich Qualität, an denen sich alle orientieren können aber auch den Einbezug unterschiedlicher lokaler Akteursgruppen

(Gemeinde, Schule, Eltern, Kinder), um sicherzustellen, dass die Angebote der SET den lokalen Bedürfnissen entsprechen.

Ohne gemeinsame Zielsetzung keine (bildungs-)politische Stossrichtung

Die Organisation der *Extended Education* in verschiedenen Ländern unterscheidet sich. Das hat mit der jeweiligen Geschichte zu tun, mit gesellschaftlichen Entwicklungen und mit den zugeschriebenen Funktionen. In vielen Ländern gibt es dazu noch das Problem, dass die Ziele der *Extended Education* nicht klar definiert sind: geht es in erster Linie um Kinderbetreuung oder ist es ein Angebot, in dem die Kinder ganzheitlich gefördert werden sollen, geht es um Unterstützung bei den Hausaufgaben oder eher um eine selbstbestimmt gestaltete Freizeit? Ist diese allgemeine Ausrichtung nicht geklärt, so lassen sich auch keine Qualitätsindikatoren oder Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung festlegen. Diese Fragmentierung erschwert den nationalen bildungspolitischen Diskurs über die SET.

5. Literaturverzeichnis

- Australian Government Department of Education. (2012). *My Time, Our Place – Framework For School Age Care in Australia*.
- Australian Government Department of Education. (2022). *My Time our Place Framework for School Age Care in Australia (V2.0)*.
- Bae, S. H. (2018). Concepts, Models, and Research of Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(2), 153–164. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.06>
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Familienergänzende Kinderbetreuung*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzende-kinderbetreuung.html>
- Huang, D. & Dietel, R. (2011). *Making Afterschool Programs Better* (CRESST Policy Brief Nr. 11).
- Kielblock, S., Maschke, S. & Stecher, L. (2020). Extended Education: eine internationale Entwicklung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1233–1245). Springer VS.
- Lilla, N., Schüpbach, M. & Cartmel, J. (2024). Professionalizing the Extended Education Workforce. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 12(1-2023), 5–7.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v11i1.02>
- Sauerwein, M. & Danner, A. (2024). Personal und Qualifikation im Ganzttag. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1569–1592. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01239-2>
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: Quer denken - umdenken - neu denken : Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Auflage). Facultas.wuv.
- Schuepbach, M. (2016). Extended Education: Professionalization and Professionalism of Staff. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 5–8.
- Schuepbach, M. (2019). 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(2-2018), 132–143. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.04>
- Schuepbach, M. & Lilla, N. (2020). Professionalism in the Field of Extended Education. In S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International Developments in Research on Extended Education: Perspectives on Extracurricular Activities, after-School Programmes, and All-day Schools* (S. 55–72). Verlag Barbara Budrich.
- Schuler Braunschweig, P., Elvstrand, H., Kappler, C., Lago, L., Jansson, M. & Chiapparini, E. (2019). Teaching in Different Spaces – How Professionals Work Together in All-Day Schools in Switzerland and in Leisure Time Centres in Sweden. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 85–99). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_7
- Schüpbach, M. & Lilla, N. (2019). Introduction. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 1–4). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_1

- Seemann, A.-M. (2019). Skills Shortage and a New Field of Work: About Professions and Qualifications in All-Day Schools in Germany. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 173–183). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_12
- Stampfli, B., Jutzi, M. & Windlinger, R. (2023). Entwicklung multiprofessioneller Kooperation in Ganztageseschulen – ein Aushandlungsprozess über die Zeit. *Pädagogischer Blick*, 31(2), 99–111.
- Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2019). Professionalization for Multiprofessional Collaboration in All-Day Schools in Germany – MuTiG: A Study on Pre-Service Teachers and Students of Social Work. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 101–119). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_8
- Vandell, D. L. & Lao, J. (2016). Building and retaining high quality professional staff for extended education programs. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 52–64.