

BILDUNG UND BETREU- UNG VERBINDEN

Zukünftige Entwicklungen im Schweizer Bildungssystem

Verfasst durch:

Michelle Jutzi (PHBern)

Adrian Lundberg (Universität Malmö)

Helen Gebert (PHBern)

Jasmin Näpfl (FHNW)

sowie die Teilnehmenden der Bildungsreise und der SAMOVE Tagung am 2.12.2023

11.04.2024

Verfassungsdatum

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Ziele des internationalen Vergleichs	5
3	Aktuelle Entwicklung – Schweiz/Bern	7
4	Aktuelle bildungspolitische Grundlagen (Policy): Ein Vergleich zwischen Schweden und der Schweiz	9
4.1	Schweiz	9
4.2	Schweden	11
5	Beispiele: Zwei Schulen in Schweden	13
5.1	Husieskolan	13
5.2	Nydalaskolan	15
6	Vergleich und Entwicklungspotential	18
6.1	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	18
6.2	Vergleich Schweden und Schweiz	19
7	Empfehlungen	20
8	Literaturverzeichnis	24

Abstract

Verzahnung von Bildung und Betreuung in der Schweiz und Schweden: Ein internationaler Vergleich und Empfehlungen für die Weiterentwicklung

Die schulische Betreuung in der Schweiz hat in den letzten Jahrzehnten eine tiefgreifende Veränderung erfahren, bedingt durch den Wandel in den Arbeitsstrukturen und der steigenden Abwesenheit der Eltern mittags. Dies führte zu einem starken Ausbau von Mittagsbetreuungsangeboten. Jedoch ist das schulische System nicht adäquat auf flächendeckende Betreuung vorbereitet. Dieser Erfahrungsbericht beleuchtet die Entwicklung, insbesondere im Vergleich zu Schweden, und gibt Empfehlungen für die Verbesserung der Verzahnung von Bildungs- und Betreuung in der Schweiz.

Die Diskussion über Betreuungsangebote hat in der Schweiz an Bedeutung gewonnen, insbesondere in den letzten zehn Jahren. Anhand der historischen Entwicklung lässt sich feststellen, dass die klare Trennung von Bildung und Betreuung im schweizerischen Bildungssystem zu einer gewissen Verzögerung in der Entwicklung von schulergänzenden Tagesstrukturen geführt hat. Im internationalen Vergleich, insbesondere mit Schweden, werden gemeinsame Themen wie rechtliche Rahmenbedingungen, multiprofessionelle Kooperation, Qualität und Professionalität identifiziert.

In diesem Erfahrungsbericht werden Schlussfolgerungen aus einem Austauschprojekt mit Schweden gezogen und konkrete Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Betreuungsverzahnung diskutiert. Diese Empfehlungen betreffen die Rolle der schulergänzenden Tagesstrukturen, die kurz- und mittelfristige Entwicklung auf verschiedenen Ebenen (Einzelschule, Gemeinde, kantonale/nationale Ebene), die Präsenz und Zusammenarbeit von Lehr- und Betreuungspersonen, die Raumgestaltung, das Mittagessen für alle, sowie die Aus- und Weiterbildung. Ausserdem müssen eine gemeinsame Vision und klare Vorgaben für Bildungs- und Betreuungsinstitutionen geschaffen werden, um die umfassende und bedarfsgerechte Bildung und Betreuung aller Schüler*innen zu gewährleisten.

1 Einleitung

In der Schweiz ist die Betreuung traditionell nicht Aufgabe der Schule und das System ist durch die allgemeinen Blockzeiten in Vor- und Nachmittagsunterricht aufgeteilt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007). Bis in die 1990er Jahre haben die meisten Schulkinder die Mittage zu Hause verbracht, was dazu führte, dass ein Elternteil am Mittag ebenfalls zu Hause war (Schüpbach et al. 2018). In den letzten rund 30 Jahren hat sich insbesondere die Arbeitstätigkeit der Frauen deutlich verändert. In vielen Familien ist mittags niemand mehr zu Hause, was zum starken Ausbau der Mittagsbetreuung in deutsch-, französisch und italienischsprachigen Kantonen der Schweiz führte (Stern et al. 2015). Zum Beispiel hat sich im Kanton Bern die Anzahl der geleisteten Betreuungsstunden am Mittag in den letzten 15 Jahren mehr als verdoppelt (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD) 2023). Die Institution Schule ist jedoch grundsätzlich nicht auf die Aufgabe einer flächendeckenden (Mittags-)Betreuung vorbereitet: weder hinsichtlich der Infrastruktur (Räume) noch hinsichtlich der personellen Ressourcen oder professionellen Haltungen der Lehr- und Betreuungspersonen. In vielen Kantonen haben schulergänzende Tagesstrukturen (SET) wie Horte, Mittagstische oder andere Angebote der unterrichts- oder familienergänzenden Bildung und Betreuung diese Aufgabe übernommen. Diese Angebote sind je nach Kanton sehr unterschiedlich organisiert und unterstehen dem Entscheidungsbereich der Gemeinde. Diese Vielfalt von Begrifflichkeiten hat dazu geführt, dass selten auf nationaler Ebene über das Betreuungsangebot für Schulkinder in der Schweiz diskutiert wird¹.

Ein Blick auf das letzte Jahrzehnt zeigt, dass nicht nur die Quantität des Angebots von Betreuungsangeboten, sondern auch deren Qualität seit dem HarmoS-Konkordat (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007) zum nationalen Thema geworden ist. Zum Beispiel werden in der Städteinitiative (2016), unterschiedliche Modelle «urbaner» Formen von Betreuung portraitiert. Dabei wurde festgestellt, dass das Stadt-Land-Gefälle hinsichtlich des Ausbaus und der Organisation der Angebote nicht zu unterschätzen ist. Auch der Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) setzt sich für die Qualität der Tagesstrukturen ein. Im Positionspapier von 2021 werden insbesondere Forderungen zur Chancengerechtigkeit, der Entwicklung eines pädagogischen Gesamtkonzepts und der Entwicklung interkantonaler Kompetenzzentren formuliert (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) 2021). Schliesslich fordert das aktuellste Positionspapier des Verbandes Kinderbetreuung Schweiz (kibesuisse 2023), dass eine «Verzahnung von Bildung, Betreuung und Erziehung» in den schulergänzenden Tagesstrukturen erreicht und der Bildungsauftrag der schulergänzenden Tagesstrukturen (SET) stärker in den Vordergrund gerückt werden soll.

Diese Aktivität von bildungsrelevanten Verbänden in der Schweiz weist auf die Aktualität der Thematik hin. In diesem Erfahrungsbericht möchten wir die nationale Diskussion über die Weiterentwicklung der Verzahnung der Bildung und Betreuung unterstützen. Es wird vorgestellt, welche Aspekte auf nationaler Ebene diskutiert werden müssen, damit sich die Schweiz in Bezug auf die Verzahnung des Bildungs- und Betreuungsangebotes weiterentwickeln kann. Ebenso ist es uns ein Anliegen, dass Gemeinden hinsichtlich der Verzahnung von Bildung und Betreuung nachhaltige Lösungen entwickeln. Die PHBern setzt sich seit über 10 Jahren dafür ein, dass sich die schulergänzenden Tagesstrukturen durch eine hohe Professionalität und Qualität auszeichnen und unterstützt die Praxis durch Kurse, Weiterbildungen, Beratungsangebote etc. In Anbetracht der aktuellen Aufbruchsstimmung in dieser Thematik hat die PHBern die Initiative ergriffen, mit Unterstützung von MOVETIA über den Tellerrand zu blicken und zu schauen, wie diese Verzahnung in anderen Ländern gestaltet ist. Während dieses Austausch-Projekts haben sich Schulleitende, Tagesschulleitende und Bildungsbehörden aus Bern, Basel, Luzern, Solothurn, Freiburg und Zürich mit der Frage auseinandergesetzt: *Bildung, Erziehung oder Betreuung: Was machen die Schweden anders?* Im Folgenden werden Erkenntnisse aus dem internationalen Austausch zwischen der Schweiz und Schweden dargestellt (November – Dezember 2023). Ebenso

¹ Im Folgenden wird von Bildungs- und Betreuungsangebot und schulergänzenden Tagesstrukturen gesprochen, da sich spezifische Begrifflichkeiten auf kantonaler Ebene stark unterscheiden und somit das Verständnis des vorliegenden Erfahrungsberichts erschweren könnten.

wurden Fachexpert*innen aus der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Universität Malmö für die Formulierung dieses Erfahrungsberichts einbezogen.

2 Ziele des internationalen Vergleichs

Nicht nur in der Schweiz, sondern in der internationalen Literatur stellt sich die Frage, wie die Betreuung ausserhalb des schulischen Unterrichts organisiert ist und wie deren Weiterentwicklung aussehen soll. Die WERA TASK FORCE Global Research in Extended Education (unter Vorsitz von Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Freie Universität Berlin) beschäftigt sich seit über zehn Jahren mit der Frage, was wir aus dem internationalen Vergleich der Bildungs- und Betreuungsangebote lernen können. Auch hier taucht wieder die Problematik der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Konzepte auf (Bae 2019; Schüpbach und Lilla 2019). Jedoch haben sich einige Themen herauskristallisiert, die in vielen Ländern relevant sind und sich ein internationaler Vergleich anbietet: Zum Beispiel hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen (Allemann-Ghionda 2005), der multiprofessionellen Kooperation (Jutzi und Woodland 2019), der Qualität (Fischer et al. 2022), der Anstellungsverhältnisse und Professionalität (Schuler Braunschweig et al. 2019). Cristina Allemann-Ghionda (2005) wies schon vor fast 20 Jahren darauf hin, dass die Ausgestaltung des Betreuungsangebotes einerseits von der Organisation der frühkindlichen Betreuung und andererseits vom bildungs-politischen Verständnis von Schule, sowie den rechtlichen Grundlagen dazu abhängig ist (Beispiele Frankreich, Italien, Schweiz und Russland). Unterschiedliche familiäre, sozialpolitische und wirtschaftliche Argumente spielen eine zentrale Rolle beim Ausbau des Betreuungsangebots für Schulkinder (ebd. p. 216). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, weshalb sich die schulergänzenden Tagesstrukturen in der Schweiz im internationalen Vergleich eher spät entwickelt haben.

Das Schweizerische Bildungssystem ist traditionell ein sogenanntes «split system», welches Bildung und Betreuungsangebote klar voneinander abgrenzt (Fukkink und Boogaard 2020; Bertram und Pascal 2016). Laut dem Bericht der IEA (Bertram und Pascal 2016) wird dabei traditionell zwischen der frühkindlichen Bildung und Betreuung hinsichtlich der «child care» und der «early education» unterschieden. In der Schweiz zeigt sich dies beim Kindergarteneintritt mit vier Jahren, der einen institutionellen Übergang vom Betreuungs- ins Bildungssystem markiert (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007). Wie Fukkink & Boogaard (2020) zeigen, hat diese klare Trennung einen Einfluss auf den Stellenwert des Betreuungssystems für Schulkinder.

In der Schweiz zum Beispiel, sind die schulergänzenden Tagesstrukturen eher auf den Aspekt «care» fokussiert und weniger auf den Aspekt der «education» (Jutzi et al. 2022; Jutzi et al. 2020; Jutzi 2020). Aktuelle Entwicklungen in den Städten Zürich (Tagesschule2025) und Bern (Ganztageschule) zeigen jedoch, dass die ausserunterrichtliche Betreuung – insbesondere in urbanen Gebieten – immer stärker in die Schule integriert wird, sei dies örtlich oder pädagogisch (Städteinitiative Bildung 2021 (Stern et al. 2021; Jutzi et al. 2022)). Dies bedeutet nicht nur eine institutionelle Kooperation, sondern auch die Debatte, welche Lernerfahrungen im Rahmen des Betreuungsangebotes ermöglicht werden können. Die Frage nach dem Lernen in Tagesschulen (Brückel et al. 2023) wird aktuell im Schweizerischen Diskurs vermehrt diskutiert, was insbesondere mit dem zunehmenden Ausbau dieser schulergänzenden Tagesstrukturen zu tun hat. In der Betreuung können insbesondere non-formale und informelle Angebote gemacht werden, die sich auf freiwillige, oft ungeplante oder unbewusste Lernprozesse beziehen (Schüpbach 2018). In der aktuellen Literatur wird jedoch eher darauf hingewiesen, dass diese klare Trennung von Bildung und Betreuung und das enge Verständnis von Lernen in den Schulen nicht mehr zeitgemäss ist. Brückel et al. (2023) betonen, dass in Tagesstrukturen die «unterschiedlichen Facetten des Lernens» zum Beispiel im Rahmen von Dialog, Erfahrung, Beobachtung im Fokus stehen. Jedoch ist das informelle Lernen in der Tagesstruktur – im Gegensatz zum formellen Lernen in der Schule – oft schwer fassbar (Jutzi 2020). So schreiben Brückel et al. (2023):

«Verkürzt ausgedrückt können sich Menschen einen neuen Alltag manchmal nicht vorstellen, wenn sie keine entsprechenden Erfahrungen dazu gemacht haben. Das ist gerade in Bezug auf Tagesschulen, die eine veränderte Lernkultur anstreben, von hoher Bedeutung.» (p. 307)

Diese Herausforderung der fehlenden Vorstellungskraft, was Lernen in der Tagesstruktur bedeuten könnte, wird durch den Blick in andere europäische Länder ermöglicht. Schweden als Land mit einer langen Tradition schulergänzender Tagesstrukturen, wird oft als Referenz für eine weit fortgeschrittene Entwicklung beigezogen (Schuler Braunschweig et al. 2019; Fischer et al. 2022). Obwohl es deutliche Unterschiede zwischen dem schweizerischen und schwedischen Bildungssystem gibt, sind sie sich ähnlich genug, um voneinander im Austausch lernen zu können.

Basierend auf diesen theoretischen Annahmen und der zitierten Forschung, hat die PHBern im Herbst 2023 im Rahmen eines Weiterbildungsangebots einen Austausch zwischen Akteuren aus der Schweiz und Schweden organisiert (Institut für Weiterbildung und Dienstleistungen, PHBern). Ausserdem wurden die Erkenntnisse aus diesem Austausch in einer Veranstaltung der PHBern am 2.12.2023 mit rund 80 Teilnehmenden diskutiert. Der vorliegende Erfahrungsbericht fasst die Ergebnisse aus diesem Austausch zusammen, damit darauf aufbauen Weiterentwicklungsmöglichkeiten für das Verständnis von Lernen in den schulergänzenden Tagesstrukturen und die Verbindung von Bildung und Betreuung in Angriff genommen werden kann.

3 Aktuelle Entwicklung – Schweiz/Bern

Die Entwicklung der schulergänzenden Tagesstrukturen ist ein gesamtschweizerisches Phänomen. Dazu wurden verschiedene Erhebungen in der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz gemacht. Insgesamt lässt sich anhand der Literaturübersicht (Stern et al. 2015) feststellen, dass die Mittagsbetreuung das beliebteste Angebot ist. Ebenso zeigt sich, dass bildungsferne Familien und Familien mit Migrationshintergrund 2015 in schulergänzenden Tagesstrukturen durchschnittlich unterrepräsentiert, hingegen alleinerziehende Erziehungsberechtigte überrepräsentiert waren. Und schliesslich nutzen gutverdienende Eltern häufiger institutionelle Betreuungsangebote:

„Insgesamt sind informelle Betreuungsformen (z.B. durch die Grosseltern) immer noch weiter verbreitet als die institutionelle Betreuung in Tagesstrukturen. Sie sind häufig besser verfügbar, flexibler und preisgünstiger. Heute verlassen sich vor allem Eltern mit hohen Erwerbspensen auf institutionelle Betreuungsformen. Viele Eltern – v.a. Mütter – würden jedoch gerne mehr arbeiten und wünschen sich deshalb einen Ausbau der schulischen Tagesstrukturen.“ (p. 21)

Diese Übersicht weist auf bestehende Ungleichheiten hinsichtlich der Nutzung und auch hinsichtlich des Angebots von schulergänzenden Tagesstrukturen hin. Und dies scheint auch heute weiterhin zu bestehen, wie die folgenden aktuellen Daten zeigen. Laut dem Bundesamt für Statistik (BFS) wurden 2021 36.2% der 4-12-jährigen Schüler*innen in der Schweiz institutionell betreut. Ebenfalls werden 23.9% der Schulkinder durch ihre Grosseltern betreut. Wichtig ist jedoch, dass bei dieser nationalen Statistik die kantonalen und regionalen Unterschiede (wie oben angetönt) mitberücksichtigt werden. Die Darstellung zeigt, dass in vielen urbanen Gebieten über 70% der Eltern die familienergänzende Kinderbetreuung in Anspruch nehmen (Kitas und Tagesstrukturen eingeschlossen). Die blauen und orangen Balken (blau = nicht-institutionell, orange = institutionell) zeigen auf, dass in einigen ländlichen Regionen nicht-institutionelle Formen der Betreuung stärker ausgeprägt sind (Bundesamt für Statistik (BFS) 2023).

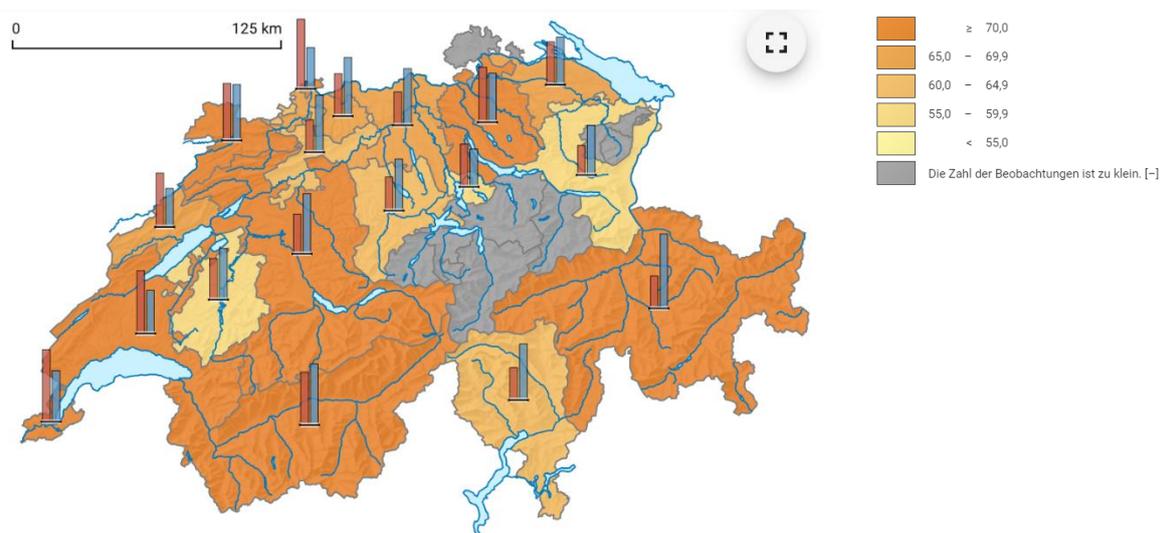


Abbildung 1: BFS (2023)

Diese Unterschiede bei den Balken, die sich auf den kantonalen Durchschnitt beziehen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass zum Beispiel in den Kantonen Graubünden, Bern, Solothurn oder Tessin noch Potential für die Entwicklung der institutionellen Betreuung besteht. In den französisch-sprachigen Kantonen nutzt schon eine Mehrheit der Familien die institutionelle Betreuung.

Exemplarisch lässt sich anhand des Reportings zu den schulergänzenden Tagesstrukturen (in Bern Tagesschulen genannt) des Kantons Bern feststellen, dass sich die geleisteten Betreuungsstunden in den letzten 11 Jahren mehr als verdoppelt haben (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD) 2023) Obwohl im Jahr 2020/2021 ein womöglich Pandemie-bedingter Knick abzeichnet, hat die Nachfrage nach Betreuungsstunden seither wieder an Fahrt aufgenommen.

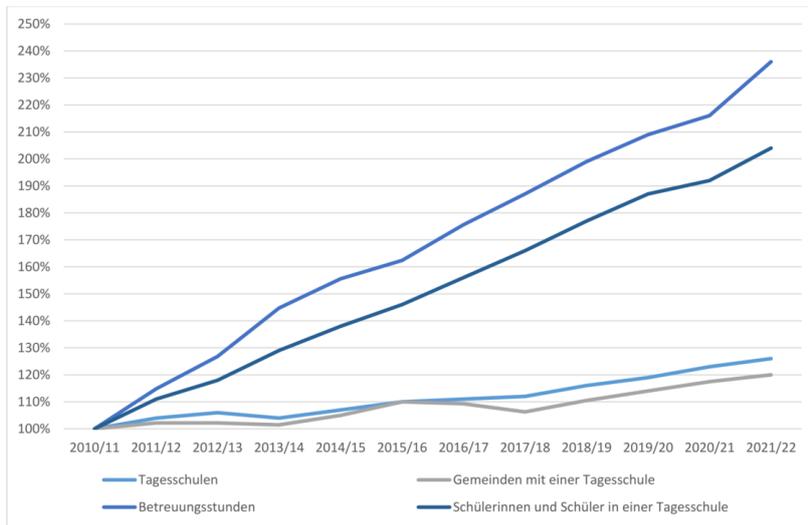


Abbildung 2: Entwicklung Tagesschulen nach Schuljahren (BKD, 2023)

Zunehmend wird im Kanton Bern auch die Ferienbetreuung ausgebaut. Aktuell haben schon 61% der Schüler*innen in ihrer Gemeinde einen Zugang dazu. In welchem Umfang die Ferienbetreuung angeboten wird, ist aktuell unklar. Des Weiteren ist es wichtig für die Interpretation dieser Entwicklung, dass die Anzahl Gemeinden mit einer Tagesschule in den letzten Jahren nicht mehr deutlich zugenommen hat, da schon 172 von 338 Gemeinden ein solches Angebot bereitstellen.

4 Aktuelle bildungspolitische Grundlagen (Policy): Ein Vergleich zwischen Schweden und der Schweiz

4.1 Schweiz

Die föderalistische Schweiz zeichnet sich dadurch aus, dass die Gemeinden hinsichtlich der praktischen Umsetzung der Bildung und Betreuung eine zentrale Rolle spielen. Grundlegende Rahmenbedingungen – insbesondere für die Organisation der Volksschule – können von den Kantonen formuliert werden (Regierungsrat des Kantons Bern 28.05.2008). Auf nationaler Ebene hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen (EDK) lediglich die Möglichkeit, grundlegende Rahmenbedingungen hinsichtlich der Struktur und Gestaltung des Schultages zu setzen. Hinsichtlich der Betreuung wurde in der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der Volksschule folgendes festgehalten (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007):

V. Gestaltung des Schultags

Art. 11 Blockzeiten und Tagesstrukturen

1 Auf der Primarstufe wird der Unterricht vorzugsweise in Blockzeiten organisiert.

2 Es besteht ein bedarfsgerechtes Angebot für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Unterrichtszeit (Tagesstrukturen). Die Nutzung dieses Angebots ist fakultativ und für die Erziehungsberechtigten grundsätzlich kostenpflichtig.

Ergänzt wurde diese Grundlage durch die gemeinsame Erklärung der EDK & SODK (Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren) von 2008 (angepasst 2018). Dort wird die gemeinsame Zielsetzung definiert, dass qualitativ hochstehende Angebote entstehen, die mit ausreichend Ressourcen ausgestattet werden, damit das Angebot die «emotionalen, sozialen, kreativen, motorischen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten angemessen fördert und unterstützt» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) 2018, S. 2). Ebenso steht in der Erklärung, dass neben der Qualität des Angebots (Struktur, Prozesse, Personal, pädagogisches Konzept) auch die Übergänge zu anderen Bildungsinstitutionen bedacht werden sollten (EDI & BFS 2015(revidiert)).

In der Klassifikation der Betreuungsformen in unterschiedliche Typen zeigt sich, dass die bevorzugte Umsetzung von Betreuung der strikten Aufteilung, also dem "split system" entspricht (EDI & BFS 2015).

FAMILIEN- UND SCHULERGÄNZENDE KINDERBETREUUNG (FEB)	Vorschulbereich	Institutionelle Betreuung	Formelle Betreuung	Bezahlte Betreuung	Kindertagesstätten
	Schulbereich (inkl. Kindergarten)				Modulare Tagesstrukturen für Schulkinder Gebundene Tagesstrukturen für Schulkinder
	Vorschul- und Schulbereich (inkl. Kindergarten)	Nicht-institutionelle Betreuung (durch Privatpersonen)	Formelle Betreuung	Bezahlte Betreuung	Tagesstrukturen für alle Altersstufen Tagesfamilien (in Verein od. Netzwerk organisiert) Nannies (in Verein od. Netzwerk organisiert) Au-pairs (in Verein od. Netzwerk organisiert)
	Vorschul- und Schulbereich (inkl. Kindergarten)				Informelle Betreuung
			Grosseltern Andere Verwandte Freunde, Bekannte und Nachbarn		
				Grosseltern Andere Verwandte Freunde, Bekannte und Nachbarn	
					Spielgruppen Ferienaktivitäten Hausaufgabenhilfe Babysitter
FREMD-PLATZIERUNG					Heime und andere spezialisierte Institutionen Pflegefamilien

Abbildung 3: Typologie der Betreuungsformen (Stern et al. 2015; BFS & EDI 2021)

In Abbildung 3 werden die unterschiedlichen Typen an regelmässiger Betreuung definiert, damit eine systematische Erfassung für die Statistik möglich wird. Dabei wird zwischen institutionellen und nicht-institutionellen Betreuungsangeboten unterschieden. Wenden wir uns dem dunkelblau-schattierten Bereich zu, werden drei Typen von Angeboten beschrieben. Kindertagesstätten, Typ 1 betreuen Kinder im Vorschulalter, teilweise auch im Kindergarten, d.h. bis 6-Jährige, bereits eingeschulte Kinder. Die Typen 2 und 3 werden hinsichtlich der Verbindlichkeit im Anmeldeverhalten unterschieden (modular oder gebunden). Typ 2 ermöglicht eine modulare, freiwillige Zusammenstellung der Betreuungseinheiten durch die Eltern, Typ 3 zeichnet sich durch eine höhere Verbindlichkeit der Nutzung des Betreuungsangebots für Schulkinder aus.

Diese Darstellung der unterschiedlichen Betreuungsformen zeigt auf, dass das System in der Schweiz sehr stark ausdifferenziert ist und unterschiedliche Formen angeboten werden. Die Vielfalt der Bedürfnisse an Betreuung bilden sich in den unterschiedlichen Angeboten ab. Betreuung findet statt in nicht institutionellen Settings, die der familienergänzenden Betreuung zugordnet werden können bis hin zur schulergänzenden Betreuung mit freier, modularer Wahl an Betreuung. Spannend ist ebenso, dass der nationale Verband Bildung und Betreuung eine andere Begrifflichkeit verwendet, nämlich die «schulische Tagesbetreuung» (Bildung+Betreuung 2010) oder schulergänzende Tagesstrukturen, wie im aktuellen Positionspapier (kibesuisse 2023). Ebenfalls werden in diesem Dokument Aspekte der Qualität der Angebote definiert, die jedoch keine Verbindlichkeit (z.B. im Rahmen des kantonalen/nationalen Bildungsmonitorings) haben.

4.2 Schweden

Die Organisation von Bildung und Betreuung in Schweden wird von der Europäischen Kommission als «Nordic welfare model» beschrieben, wobei sich der Wohlfahrtsstaat durch eine starke finanzielle Unterstützung der Volksschule, Betreuung sowie frühkindliche Betreuung einsetzt (Varjo et al. 2018; Eurydice 2022; Windlinger et al. 2023). Im Gegensatz zur Schweiz ist die Verzahnung von Bildung und Betreuung durch das pädagogische Konzept «educare» traditionell verankert, was die folgende Darstellung zeigt.

Im Wohlfahrtsstaat Schweden hat jedes Kind das Anrecht auf 480 Tage bezahlten Elternurlaub. Die Tage werden in der Regel gleichmässig zwischen den Erziehungsberechtigten verteilt und Arbeitgeber haben keine legale Möglichkeit Anträge auf Elternurlaub abzulehnen, falls diese mindesten drei Monate vor dem Antritt des Urlaubs eingereicht werden. Als Folge dieses Systems, besteht kein öffentliches Betreuungssystem für die kleinsten Kinder (0–einjährige). Die sogenannte Vorschule (Förskola) steht dann allen mindestens einjährigen Kindern zur Verfügung, falls ihre Erziehungsberechtigten arbeiten, studieren oder auf Arbeitssuche sind. Ungefähr 95% aller Kinder, welche ab August des Jahres ihres sechsten Geburtstags in die obligatorische Schule (Förskoleklass) eintreten, haben bereits Erfahrung aus der freiwilligen Vorschule (Svergies Kommuner och Regioner (SKR) 2022). Ein Grund für diesen grossen Anteil ist die staatliche Steuerung. Ab Januar des Jahres ihres dritten Geburtstags, haben alle Kinder das Anrecht auf kostenlose 15 Stunden Betreuung in der Vorschule. Der frühkindlichen Bildung wird eine kompensatorische Wirkung für Kinder mit ungünstigeren sozioökonomischen Hintergründen zugeschrieben (SKR, 2022). Mehrere Studien haben gesamtwirtschaftliche Vorteile aufgezeigt, welche durch Investitionen in die frühkindliche Bildung entstehen. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Investitionen auf die Gruppen ausgerichtet werden, die sie am dringendsten benötigen (Vetenskapsrådet 2015). Die tiefe Höchstgebühr von monatlich circa 140 CHF pro Kind, trägt ebenfalls dazu bei, dass Schweden eine eher hohe Einschreibungsrate in der Vorschule hat.

Die Ausbildung zu Vorschullehrpersonen ist an den Institutionen für Lehrer*innenbildung des Landes angesiedelt. Ausgebildete Vorschullehrpersonen verfügen über einen Bachelor of Arts (Studiendauer: 3,5 Jahre) und haben eine Grundlage in «educare», also der konzeptionellen Verbindung von Unterricht (education) und Betreuung (care). Als Leitdokument steht den Vorschulen und ihren Mitarbeitenden ein Lehrplan (Skolverket 2016) zur Verfügung. Aktuelle Forschung illustriert, dass neu ausgebildete Vorschullehrpersonen über solide pädagogisch-didaktische Kompetenzen verfügen und Verantwortung für Aktivitäten im Einklang mit dem Lehrplan übernehmen wollen (Collberg et al. 2024).

Um das oben erwähnte System im Schulalter analog weiterzuführen, besteht nun während der obligatorischen Schulzeit die Möglichkeit des sogenannten Fritidshem. Wie in der Vorschule, wird auch im Fritidshem ein Platz für das Kind gebucht. Das heisst, dass nicht einzelne Stunden oder Module gebucht und verrechnet werden. Anrecht auf einen Platz, welcher monatlich maximal 93 CHF pro Kind kostet, haben wiederum alle Kinder von Erziehungsberechtigten, welche arbeiten, studieren oder auf Arbeitssuche sind. Sur Dossier können auch andere Kinder für Vorschule und Fritidshem angemeldet werden. Mögliche Gründe hierzu sind beispielsweise sozialer oder sprachlicher Natur. Gemäss aktueller Statistik haben 81,9% (Skolverket 2022a) aller sechs- bis Neunjährigen Schüler*innen einen Platz im Fritidshem gebucht. Bei den älteren Kindern sind es wesentlich weniger gebuchte Plätze.

Gemäss dem schwedischen Schulgesetz ergänzt das Fritidshem den Unterricht der Schule und hat zum Ziel den Schüler*innen eine sinnvolle Freizeitgestaltung anzubieten. Seit 10 Jahren existiert im schwedischen Lehrplan für die Grundschule ein Kapitel zum Fritidshem (Skolverket 2022b). Nicht nur hat dies die Legitimität dieser Schulform erhöht, sondern den Freizeitlehrpersonen einen deutlicheren Auftrag im Schulalltag verliehen. In diesem zentralen Dokument wird ein ganzheitlicher Ansatz für den Schultag der Schüler*innen betont, und Lehrpersonen und Fritids in der obligatorischen Schulpflicht und freiwilligen Fritidshem sollen "Wissen und Erfahrungen austauschen [...] um Kohärenz, Kontinuität und Fortschritt in der Entwicklung und im Lernen der Schüler zu schaffen". Ein Unterschied zwischen Schule und Fritidshem wird im Lehrplan folgendermassen beschrieben: "Der Unterricht im Fritidshem ergänzt die Förskoleklass und die Schule, indem das Lernen stärker situationsgesteuert, erlebnisorientiert und gruppenorientiert sein soll und von den Bedürfnissen, Interessen und Initiativen der Schüler ausgeht" (SFS 2010, S. 25).

Kapitel 14: Fritidshem

Zweck der Erziehung
 2 § Das Fritidshem ergänzt den Unterricht in der Vorschulklasse, in der Pflichtschule, in der angepassten Pflichtschule, in der Sonderschule, in der samischen Schule und in besonderen Schulformen, in denen die Schulpflicht erfüllt werden kann. Das Fritidshem soll die Entwicklung und das Lernen der Schüler fördern und ihnen eine sinnvolle Freizeitgestaltung und Erholung bieten. Die Erziehung soll auf einer ganzheitlichen Betrachtung des Schülers und seiner Bedürfnisse beruhen. Das Fritidshem soll allseitige Kontakte und soziale Gemeinschaft fördern. (2022:1315).

Angebot an Bildung
 Abschnitt 3 Jede Gemeinde bietet für die Schüler der Vorschulklasse, der Pflichtschule und der angepassten Pflichtschule der Gemeinde ein Bildungsangebot in einem Fritidshem an. Der Staat bietet Freizeitunterricht für Schüler in Sonderschulen und samischen Schulen an. Die Heimatgemeinde bietet Schülern, die eine unabhängige Schule besuchen, Unterricht in einem Fritidshem an, wenn der Schulleiter keinen solchen Unterricht anbietet. (2022:1315).

Abschnitt 4 Der Unterricht in einem Fritidshem wird angeboten, sobald sich herausstellt, dass der Schüler einen solchen Platz benötigt.

Abbildung 4: Education Act (Übersetzt)

Historisch hat sich der Auftrag des Fritidshem gewandelt, von einer Ergänzung der familiären Erziehung hin zu einer Ergänzung der schulischen Bildung. Abbildung 4 zeigt die historische Entwicklung des schwedischen Fritidshems und markiert den Start des noch heute verbreiteten Systems in den 1960er Jahren. Zentral dabei scheint die Integration von Schule und Fritidshem zu sein, sei dies aus pädagogischer («educare») oder geografischer Hinsicht.



Abbildung 5: Historische Entwicklung des schwedischen Fritidshem (eigene Darstellung, Adrian Lundberg, 2023)

5 Beispiele: Zwei Schulen in Schweden

In den folgenden zwei Kapiteln werden zwei Schwedische Schulen exemplarisch portraitiert. Im Rahmen des Austauschprojektes hatten die Teilnehmer*innen aus der Schweiz die Gelegenheit, diese beiden Schulen zu besuchen. Sie befinden sich in unterschiedlichen Stadtgebieten von Malmö und zeichnen sich durch eine unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten aus.

5.1 Husieskolan

Etwa 370 Schüler*innen (im Alter von 6 bis 12 Jahren) besuchen die Husieskolan, an welcher insgesamt 48 Lehrpersonen angestellt sind. Die Schulleitung übernimmt die gesamte Verantwortung für die Pädagogik, Personalmanagement und Finanzen. Das Fritidshem öffnet um 6:15 Uhr und schliesst spätestens um 18 Uhr.



In der Försköleklass besuchen ca. 50 Schüler*Innen, aufgeteilt in zwei Klassen den Kindergarten. Sie befindet sich in einem separaten Gebäude mit 4 grossen Räumen und einem kleineren Zimmer (siehe Abbildung 5). Für diese Schüler*innen sind meistens 4 bis 5 Lehrpersonen den ganzen Tag anwesend. Die Kinder verbringen die Unterrichtszeit und die Freizeit (*fritid* auf Schwedisch) mit denselben Lehrpersonen und in denselben Räumen. Fast alle Schüler*innen sind nach dem Unterricht noch im Fritidshem anwesend, werden aber je nach Arbeitspensum der Eltern am Nachmittag abgeholt. Um 16:30 Uhr sind es dann noch etwa 20 Schüler*innen. Für die Mitarbeitenden besteht nur ein geringer Unterschied zwischen Schule und Freizeit. Eine Mitarbeiterin sagt jedoch, dass es in der Schule mehr um Leistung gehe. In der Freizeit stehen Spielen und lebenspraktische Kompetenzen im Vordergrund und dieser Übergang soll bewusst gestaltet werden, zum Beispiel mit dem Vorlesen einer Geschichte oder mit einem Lied.

Abbildung 6: Spielen, Lernen, Leben - Zimmer in der Försköleklass

Die älteren Schüler*innen besuchen altersgetrennte Klassen im Hauptgebäude der Schule. Der Unterricht beginnt um 08:15 und wird von der Lehrperson (meistens 1 Klassenlehrperson) strukturiert. Am Vormittag können Freizeit-Lehrpersonen kleinere Gruppen von Schüler*innen übernehmen. Zum Beispiel bei der Leseförderung in einer 3. Klasse. Die Schüler*innen gehen im Klassenverband zum Essen. Die jüngsten Schüler*innen essen bereits um 10:30 Uhr. Nach dem Mittagessen gibt es eine halbe Stunde Pause draussen. Anschliessend gehen die Schüler*innen zurück in die Klassen, wo wieder Unterricht stattfindet. Dieser endet je nach Tag und Alter der Schüler*innen zu einer unterschiedlichen Zeit – zum Beispiel um 13:30 Uhr oder 14:15 Uhr. Viele der Schüler*Innen gehen dann direkt ins Fritidshem. Die Räume für das Fritidshem sind nahe am Klassenzimmer, jedoch gibt es zusätzlich einen weiteren Freizeitraum, den alle älteren Schüler*innen gemeinsam ab 16:30 Uhr nutzen. Anfang Jahr kommen nach Aussage einer Lehrperson ca. 50 Schüler*innen ins Fritidshem. Diese Zahl nimmt dann

bis im Januar ab. Da sind es nur noch etwa 20, da sie mit zunehmendem Alter selbständiger werden und so das Angebot des Fritidshem nicht mehr wahrnehmen müssen oder wollen.

Der Fritidshem-Lehrer Samuel ist ausgebildeter Sportlehrer, ein Teil seiner Anstellung verbringt er im Kindergarten (Förskoleklass), wo er mit Kleingruppen an den sozialen Fähigkeiten arbeitet. Ein weiterer Teil seiner Anstellung ist er im Fritidshem am Nachmittag engagiert. Weiter unterstützt er auch Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen. Samuel und die Klassenlehrperson diskutieren regelmässig, was die Schüler*innen in bestimmten Fächern fürs optimale Verständnis der Materie brauchen. Damit die multiprofessionelle Zusammenarbeit funktioniert, muss respektiert werden, dass die Personen unterschiedliche Erfahrungen haben.

„You have to own your professional worth and you have to let teachers know what your assignment is.“

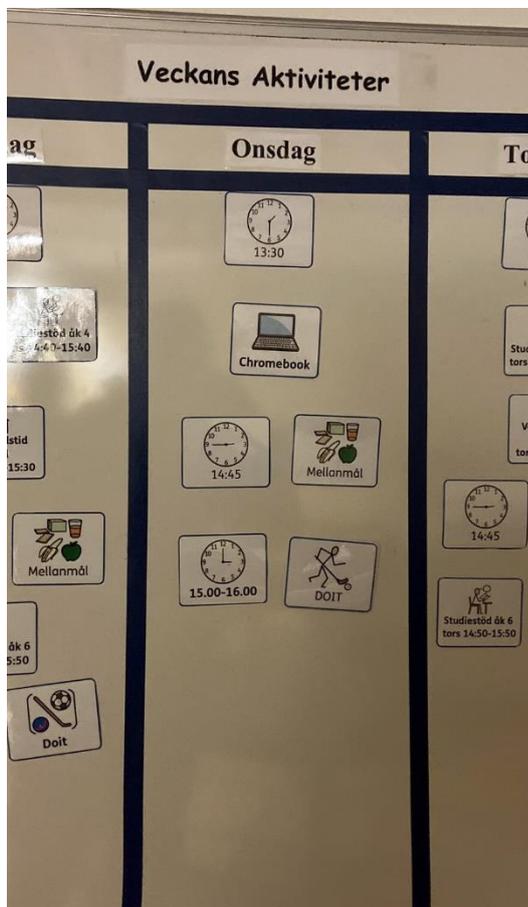
Jedoch kennen nicht alle Lehrpersonen in der Schule die Kompetenz von Freizeitlehrpersonen, diese müssen ihre Expertise ausweisen und sich aktiv einbringen, denn sie haben einen anderen Blickwinkel auf den Unterricht „another angle on the same topics. Its about raising the awareness“. Die Lehrpersonen und die Freizeit-Lehrperson können zum Beispiel auch im Mathematik-Unterricht voneinander profitieren, da sie unterschiedliche Lösungsansätze haben. Und gleichzeitig profitieren sie davon, dass in der Ausbildung in einigen Modulen eine gemeinsame Basis gelegt wurde.



Abbildung 7: Links: Spielsachen für Draussen stehen neben dem Schulzimmer bereit - rechts: Freizeitlehrperson Jenny's Avatar begrüsst die Schüler*innen

5.2 Nydalaskolan

Die Nydalaskola wird von 370 Schüler*innen im Alter von 6 bis 12 Jahren besucht. Etwa 70 Lehrpersonen und diverse weitere Mitarbeitenden sind an der Schule angestellt. Etwa 25 Mitarbeitende sind sogenannte Fachlehrpersonen. Diese Lehrpersonen arbeiten 45 Stunden pro Woche, wovon sie 35 in der Schule verbringen. Die Freizeit-Lehrpersonen arbeiten 40 Stunden pro Woche, auch in der Ferienzeit. Viele der Schüler*innen haben eine andere Muttersprache als Schwedisch, der Stadtteil wird als sozial belastet bezeichnet. Die Schule verfolgt seit etwa 10 Jahren ein digitales Profil, Dies heisst, dass alle Schüler*innen einen eigenen Laptop haben. Der Sozialindex der Schule hat einen Einfluss auf die verfügbaren Ressourcen, oft sind 3 Lehrpersonen für 2 Klassen zuständig und es gibt zusätzliche Räume. Die Klassenzimmer sind offen und es gibt ein sogenanntes Mentoring-System, das heisst, dass jede Fachlehrperson für ca. 8 Schüler*innen zuständig ist. Dies soll dem Beziehungsaufbau dienen und wird über ein digitales Tool organisiert.



Das Fritidshem öffnet um 06:00 Uhr und schliesst um 18:00 Uhr. Bei der Ankunft im Fritidshem gibt es einen Check-in. Die Mitarbeitenden erfassen in einer Applikation, welche Schüler*innen anwesend sind. Am Beobachtungstag waren 5 Schüler*innen schon vor 7 Uhr anwesend und essen um ca. 07:30 Uhr im grossen Essraum ihr Frühstück. Es ist vorbereitet, die Schüler*innen können sich an einem Buffet bedienen. Drei Mitarbeitende sind anwesend: eine Studentin, eine ausgebildete Person und eine Person als Assistent für einen Schüler mit Diabetes. Einen vorgegebenen Betreuungsschlüssel für das Verhältnis von Mitarbeitenden zu Schüler*innen gibt es

Abbildung 8: Ablauf Nachmittag

nicht. Jedoch müssen mindestens 2 Personen beim Eröffnen und beim Abschließen des Fritidshem anwesend sein.

Um 08:00 Uhr gehen die Schüler*innen nach Draussen und anschliessend in die Klassenzimmer. Auch in der Nydalaskolan sind die Schüler*innen in altersgetrennte Klassen aufgeteilt und der Unterricht findet bis zum Mittagessen statt. Am Vormittag bespricht eine Freizeit-Lehrperson mit einer kleinen Kindergruppe in einem separaten Raum das Thema Mobbingprävention. Das Mittagessen verläuft altersgetrennt, gestaffelt, im Klassenverband und begleitet von den Fachlehrpersonen. Am Nachmittag ist der Übergang zwischen Unterricht und Freizeit fließend. Einige Schüler*innen gehen nach Hause, aber viele bleiben und diskutieren mit den anwesenden Freizeit-Lehrpersonen, was sie am Nachmittag machen. Es werden 2-3 Aktivitäten angeboten (zum Beispiel Draussen spielen, Kino, Basteln). Die Schüler*innen müssen sich für eine Aktivität entscheiden. Gegen Abend werden immer mehr Schüler*innen von ihren Eltern abgeholt. Einige bleiben bis 18:00 Uhr. Für die Mitarbeitenden der Nydalaskolan steht die soziale und sprachliche Integration der Schüler*innen im Vordergrund. Dazu trägt auch das Fritidshem bei:

“We want as many children as possible in Fritids, we don't want to be gate keepers, because we have great teams and take and learn a lot here.” (Assistenz-Schulleitung, Nydalaskolan)

Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ins Fritidshem zu gehen. Dort sollen die Schüler*innen Möglichkeiten zum Lernen und Entdecken nutzen können. Dazu bestehen Angebote wie Lesen, Lego-League (Team-Aufgabe) oder sie basteln gemeinsam zu einem Thema. Spielerische Förderung steht im Vordergrund, aber mit einem anderen Ziel als der Unterricht am Vormittag:

„We focused on having fun while learning for example how to use the internet safely, baking or construction...” sagt Helena, eine Freizeit-Lehrperson mit Leitungsfunktion.

Die Schüler*innen können auch ein Armband für ihre Freunde machen oder eine Geschichte schreiben. So lernen sie grundlegende soziale Kompetenzen. Ebenso geht es um die Anwendung von Sprache und Kommunikation, aber auch ums Erfinden und dem Fördern von Fantasie. Die Sprachförderung beim Lesen ist in der Nydalaskolan besonders wichtig. Die Schüler*innen lesen pro Woche ein Buch, meistens im Fritidshem (siehe Abbildung 6).

Das Fritidshem ist das ganze Jahr geöffnet und hat nur ein paar wenige Tage zu. In den Sommerferien besuchen ca. 30 Schüler*innen das Fritidshem, da ihre Eltern arbeitstätig, studierend oder auf Arbeitssuche sind. Die Freizeit-Lehrpersonen haben Planungszeit und Meetings. Hinsichtlich der Betreuungszeiten wird ein Rückgang der Teilnahme nach 16:00 Uhr festgestellt, dies hat damit zu tun, dass viele Eltern dann nicht mehr arbeiten und ihre Kinder abholen müssen.



Abbildung 9: Lego-League - eine beliebte Beschäftigung im Fritidshemmet



Abbildung 10: Leseförderung: Ein Schwerpunkt der Nydalanskolan

6 Vergleich und Entwicklungspotential

Ziel dieses Kapitels ist die Zusammenstellung der Ergebnisse aus dem Vergleich der beiden Bildungssysteme. Die Resultate wurden von den Teilnehmer*innen des Weiterbildungsangebots der PHBern aus der Schweiz und Schweden zusammengefasst. Dies dient als Grundlage für die Empfehlungen.

6.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Im Rahmen des Austausches wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Bildungssystemen anhand der Dimensionen Strategie, Struktur und Kultur analysiert. Im Folgenden gehen wir auf die Spezifika des schwedischen Bildungssystems ein.

Strategie: Auf strategischer Ebene ist die Bildung und Betreuung in Schweden traditionell verankert. Dies wird mit dem Begriff «educare» betont, welcher die beiden Begriffe «education» und «care» miteinander verbindet. Wie im Kapitel 5 aufgezeigt, ist die Betreuung für Schulkinder in Schweden nicht erst ein Phänomen des 21. Jahrhunderts, sondern wurde schon rund 1970 in das öffentliche Bildungssystem integriert. Vor Ort konnten wir feststellen, dass Bildung und Betreuung auf Augenhöhe stattfinden, was sich zum Beispiel hinsichtlich der Verankerung im gleichen Lehrplan (Curriculum) und der Ausbildung der sogenannten Freizeit-Lehrpersonen zeigt. Freizeit-Lehrpersonen absolvieren einen Teil der regulären Lehrpersonenausbildung. Später haben sie die Möglichkeit sich in den Bereichen Sport und Gesundheit, Kunst, Hauswirtschaft oder Musik zu spezialisieren. Diese gemeinsame Ausbildungszeit von Regellehrpersonen/Fachlehrpersonen und Freizeitlehrpersonen garantiert eine gemeinsame pädagogische und professionelle Basis, die das Herausbilden einer gemeinsamen Haltung vereinfachen kann. Dadurch, dass die Kosten für das Fritidshem für die Eltern gering sind und ein Grossteil davon durch den Staat subventioniert werden, erhöht sich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und viele Eltern arbeiten im Vollpensum. Die Strategie des Wohlfahrtsstaats Schweden ist, dass insbesondere das Mittagessen, aber auch das Fritidshem am Nachmittag als Teil der «educare» zur Normalität gehört und nicht als zusätzliches Angebot wahrgenommen wird, sondern als Aufgabe der Gesellschaft.

Struktur: Damit die oben beschriebene Strategie in der Praxis umgesetzt werden kann, müssen nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Arbeitszeiten von Regel-/Fachlehrpersonen und den Freizeit-Lehrpersonen ähnlich sein. Freizeit-Lehrpersonen arbeiten rund 40 Stunden pro Woche vor Ort. Das bedeutet, dass sie nicht nur am Mittag und Nachmittag, sondern auch während den Unterrichtszeiten eingesetzt werden können oder Stellvertretungen übernehmen können. Auch die Regellehrpersonen haben verbindliche Zeiten, zu denen sie in der Schule anwesend sein sollen. Nämlich zu mindestens 35 Stunden bei einem 100% Pensum. Weitere 10 Stunden stehen zur eigenständigen Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung. Viele Lehrpersonen arbeiten mit einem Arbeitspensum zwischen 80% und 100%. Es gibt ausserdem die Funktion der «school yard teacher», die die Verantwortung für die Pausenbetreuung übernehmen.

Die Regellehrpersonen übernehmen ausserdem die Betreuung des Mittagessens mit ihrer Klasse, die gestaffelt nach Alter zum Mittagessen geht. Dadurch können die Spitzenzeiten hinsichtlich Raum- und Personalbedarf etwas gebrochen werden. Ebenso werden die Räumlichkeiten der Schule in den meisten Fällen mehrfach genutzt – entweder für den Unterricht oder für das Fritidshem. Bezüglich der Strukturen und Organisation können sich grosse Unterschiede zwischen den Schulen ergeben, da diese massgeblich durch die Leitungsperson gestaltet werden können.

Die Leitung der gesamten Schule wird hierarchisch an einer Person, derjenigen der «principals» gebunden. Die Leitung der Freizeit-Lehrpersonen ist eine Teilaufgabe, die an eine Person im Schulleitungsteam delegiert wird. Die Leitungsstruktur zeichnet sich eher hierarchisch aus, da die Schulleitung die finanzielle Hoheit über das Globalbudget der Schule hat. Somit bestimmt sie auch den Lohn (in einem bestimmten Rahmen) der Lehrpersonen oder die Organisation der Arbeitspensen.

Kultur: Die Kultur im schwedischen Wohlfahrtsstaat zeichnet sich durch eine hohe Bereitschaft für Zusammenarbeit aus. In den beobachteten Schulen war das «Wir-Gefühl» sehr ausgeprägt, ebenso die Zugehörigkeit zur jeweiligen Schule und deren Identität. Die Mitarbeitenden betonen, dass

Die Sozialisation hin zu einer solidarischen Gesellschaft ein zentrales Ziel des Lehrplans der «educare» sei. Damit in Zusammenhang steht der besondere Umgang mit Nähe und Distanz. Im Tagesablauf sind Umarmungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen häufig. Die Lehrpersonen nennen auf Nachfrage, dass sie so die Schüler*innen unterstützen und stärken wollen. Zwischen den Regellehrpersonen und Freizeit-Lehrpersonen findet regelmässiger Austausch statt, da sie oft gemeinsame Zeiten gestalten müssen und dieselben Räumlichkeiten nutzen. Auch gemeinsame (kollaborative) Planung zwischen den beiden professionellen Gruppen ist möglich. Dies zum Beispiel, wenn die Freizeit-Lehrperson konkrete Anwendungsbeispiele mathematischer Herausforderungen entwickelt.

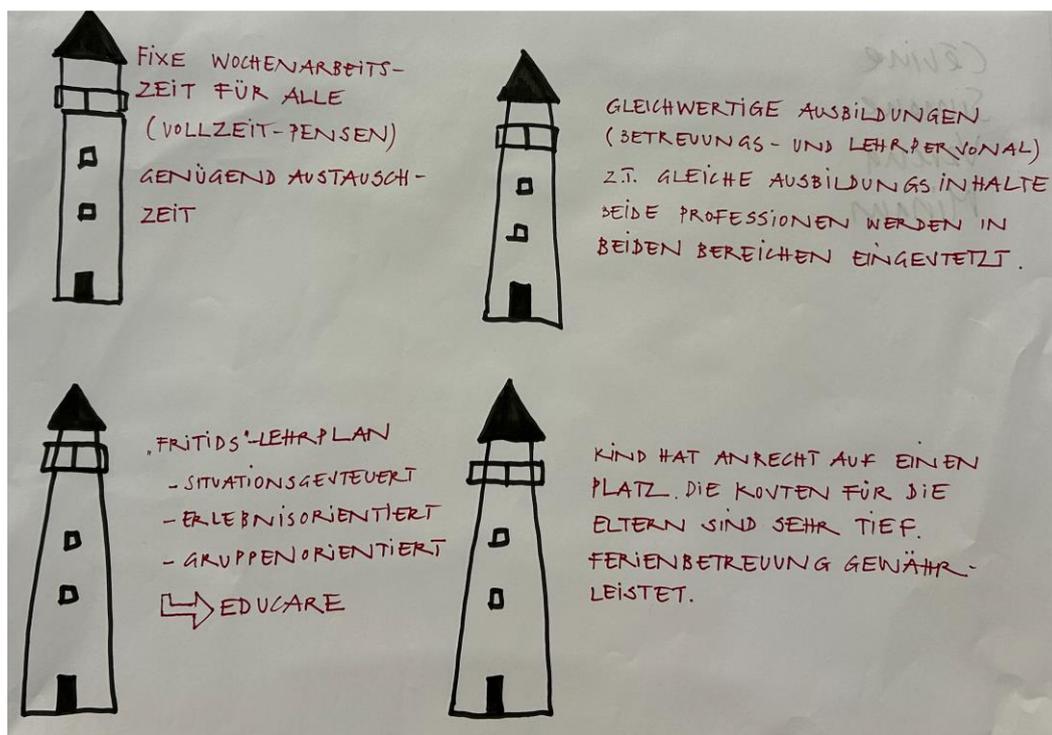


Abbildung 11: Zusammenfassung der Kernthemen des Schwedischen Bildungs- und Betreuungssystems

6.2 Vergleich Schweden und Schweiz

Der Vergleich der beiden Bildungssysteme zeigt auf, dass in Schweden der Begriff «educare» Bildung, Erziehung und Betreuung beinhaltet. Dadurch wird die Trennung der verschiedenen Bereiche verhindert. Dieses gemeinsame Ziel ermöglicht es, den gesamten Tag gemeinsam als Schule zu denken und zu gestalten. Im Gegensatz dazu ist in der Schweiz Bildung in Unterricht, der am Vor- sowie Nachmittag stattfinden kann und Betreuung, die um den Unterricht herum geplant stattfinden, aufgeteilt («split system»). Die Darstellung der Beispielschulen aus Schweden hebt insbesondere hervor, dass hinsichtlich des Begriffsverständnisses und der Aufgaben von Schule und Fritidshem und der schweizerischen schulergänzenden Tagerstruktur grosse Unterschiede bestehen. Die Integration von Bildung und Betreuung auf begrifflicher Ebene und als Strategieziel auf der Makroebene (Schulgesetz) ermöglichte erst die Herausbildung einer gemeinsamen Kultur des «educare». Diesbezüglich befindet sich die Schweiz noch am Anfang der Entwicklung.

Auf der strukturellen Ebene fällt auf, dass das Personal sowohl in Schweden wie auch in der Schweiz

hinsichtlich des professionellen Hintergrundes heterogen ist. Jedoch wurde in Schweden berichtet, dass nach Möglichkeit ausgebildete Freizeit-Lehrpersonen im Fritidshem tätig sein sollen. Damit die hierarchische Unterscheidung von Betreuungsperson und Lehrperson weiter aufgebrochen wird, bildet die teilweise gemeinsame Ausbildung einen guten Ausgangspunkt. Ebenso profitieren die Freizeit-Lehrpersonen in Schweden von attraktiven Arbeitsbedingungen, weil diese nicht in Früh-, Mittags- und Nachmittagsbetreuung aufgeteilt werden. Die Arbeitszeiten in Schweden ermöglichen Konstanz beim Personaleinsatz und in der Begleitung der Schüler*innen. Schliesslich lässt sich anhand des Austausches und des internationalen Vergleichs feststellen, dass beide Länder stark durch ihre jeweilige Tradition geprägt sind und sich die Konzepte nicht ohne vertiefte Reflexion auf einen anderen Kontext übertragen lassen.

7 Empfehlungen

Im Folgenden werden, basierend auf dem Austausch unter den Teilnehmenden der Tagung SA MOVE verschiedene Empfehlungen formuliert. Diese münden in fünf zentralen Statements, die an die zentralen Akteur*innen der Schweizerischen Bildungspolitik gerichtet sind.

7.1. Zukünftige Rolle der schulergänzenden Tagesstrukturen in der Schweizer Bildungslandschaft

Schulergänzende Tagesstrukturen sollen Eltern entlasten, die einer ausserhäuslichen Arbeitstätigkeit nachgehen müssen oder möchten. Die Diskussionen haben ergeben, dass die Betreuungsangebote für Schulkinder in der Schweiz nicht nur eine Verpflegungs- und Sicherheitsfunktion erfüllen. Zusätzlich sollen sie überfachliche, sprachliche, emotionale und soziale Kompetenzen sowie Teilhabe und Mitbestimmung (Partizipation) der Schüler*innen fördern und somit zur Chancengerechtigkeit beitragen. In den schulergänzenden Tagesstrukturen sollen «Lebenskompetenzen» (z.B. WHO) und spielerisches Lernen und nicht die Leistung im Vordergrund stehen. Es ist zentral, das Wohlbefinden und die Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund zu stellen. Wird dies als Mehrwert der schulergänzenden Tagesstrukturen verstanden, dann sollten auch alle Familien die Möglichkeit der Teilnahme erhalten.

7.2. Kurz und mittelfristige Möglichkeiten für die Verzahnung von Bildung und Betreuung im Schweizer Bildungssystem

In der Schweiz bestehen aktuell viele Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich des Bildungs- und Betreuungsangebots. Diese vielversprechenden Ansätze sollen weiter ausgebaut und sichtbar gemacht werden. Zentral stehen in der kurz- und mittelfristigen Entwicklung insbesondere die Fragen zur pädagogischen Qualität und Professionalität der Angebote. Unterschiedliche Akteurs-Ebenen müssen dabei berücksichtigt werden.

Ebene der einzelnen Schule oder der schulergänzenden Tagesstruktur

In einem ersten Schritt kann der regelmässige Austausch zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Betreuung dazu beitragen, dass die beiden Angebote eine ähnliche Wichtigkeit im Alltag der Schüler*innen erhalten. Die Sensibilisierung aller Mitarbeitenden der Schule für die unterschiedlichen professionellen Haltungen und Bedürfnisse soll im Vordergrund stehen. Wenn Bildung und Betreuung stärker zusammengedacht werden, kann sich eine gemeinsame Kultur der beiden heute oft noch getrennt verstandenen Institutionen entwickeln. Schon ein gemeinsamer Pausenraum für Lehr- und Betreuungspersonen könnte diesen Kulturwandel anstossen. Eine gemeinsame Sprache für Bildung und Betreuung kann im Rahmen eines Leitbildes wachsen. Schulleitende können dem Zusammenwirken von Bildung und Betreuung in regelmässigen Gefässen und informellen Austauschmöglichkeiten Raum bieten und Einblicke in die jeweils andere Tätigkeit ermöglichen. Auch eine gemeinsame Kommunikationsplattform könnte dies unterstützen. Ebenfalls wäre in Anlehnung an das schwedische Bildungssystem wichtig, dass die Kompetenzentwicklung in den Betreuungsangeboten einen hohen Stellenwert erhält. Somit wäre es möglich, die Mitarbeitenden der Betreuung als Teil des Schulteams zu verstehen und in Schulentwicklungsprozesse und Weiterbildungen miteinzubeziehen.

Ebene der Gemeinde

Auf Ebene der Gemeinde könnte als Ziel formuliert werden, dass Bildung und Betreuung «aus einer Hand» angeboten werden sollten. Das würde bedeuten, dass zum Beispiel dieselben Räumlichkeiten gemeinsam genutzt werden. Ein weiterer zentraler Punkt ist die Entlohnung der Mitarbeitenden, die im Moment in der Schweiz sehr unterschiedlich gehandhabt und von den Gemeinden als Anstellungsbehörde der Betreuungspersonen bestimmt wird. Die Gemeinde könnte weitere Möglichkeiten initiieren, damit Betreuungspersonen auch im Unterricht eingesetzt werden könnten, zum Beispiel als Klassenassistenten. Dabei ist zu beachten, dass aufgrund des Einsatzes in der Klasse die Betreuungs- und Lehrpersonen auf Augenhöhe miteinander agieren. Zum Beispiel könnten Betreuungspersonen mit dem Zusatzwissen zu sozial- und freizeitpädagogischen Aspekten insbesondere für die Weiterentwicklung der «social skills» eingesetzt werden. Diese Zusammenarbeit innerhalb der Klasse würde die Konstanz der Betreuungspersonen verbessern und ein verbindliches Beziehungsangebot ermöglichen. Hierbei ist eine Zusammenarbeit mit den kantonalen Behörden wichtig.

Kantonale / nationale Ebene

Zur Aufwertung der Professionalität der Betreuungsarbeit könnte eine zusätzliche tertiäre Ausbildungsmöglichkeit beitragen. Das heisst aber nicht, dass alle Personen, die in der Betreuung arbeiten über einen tertiären Abschluss verfügen müssen. Eher sollen einzelne Personen sich weiterqualifizieren und spezialisieren können. Aktuell fehlt diese Möglichkeit zum Beispiel im Rahmen einer Ausbildung mit Zertifikat (z.B. Certificates of Advanced Studies (CAS)). Auch für Regellehrpersonen gehört die Sensibilisierung für die Herausforderungen der Betreuungsarbeit in die Ausbildung und in die Weiterbildung. Durch Module/Angebote der PHBern in diesem Bereich könnte das gemeinsame und gegenseitige Verständnis gefördert werden. Die gemeinsame Grundausbildung könnte die Anerkennung verschiedener Ausbildungen auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene verbessern. Damit die Zusammenarbeit von Bildung und Betreuung gelingt, spielt das Arbeitsverständnis und die Anstellung der Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Wenn Lehrpersonen im Rahmen der Jahresarbeitszeit – wie in Schweden – mehr Zeit in der Schule verbringen und die Betreuungspersonen ebenfalls, kann im Alltag mehr niederschwellige Kooperation entstehen. Schliesslich könnte auf nationaler Ebene die Idee angestossen werden, dass die Eltern nicht die Betreuungsstunden, sondern den Betreuungsplatz bezahlen. Dabei wäre zu überprüfen, ob Eltern nur einen Betreuungsplatz buchen können, wenn sie studieren oder arbeiten, wie dies in Schweden der Fall ist. Jedoch sind hier Fragen der Chancengerechtigkeit sehr ernst zu nehmen! Diese Entwicklung könnte aber den Arbeitsumfang und Koordinationsaufwand hinsichtlich des Personaleinsatzes deutlich vereinfachen.

Insgesamt zeigt der Vergleich zwischen dem Schweizer und dem schwedischen Bildungs- und Betreuungssystem, dass in der Schweiz die Strategie und Vision hinsichtlich der Betreuung noch nicht geklärt ist. Das heisst, es braucht allgemein verbindliche Vorgaben oder Rahmenbedingungen zum Thema Betreuung. Dieses gemeinsame Ziel könnte sein, dass alle Bildungsinstitutionen gemeinsam – die Schule, Betreuung, Schulsozialarbeit, KITAS etc. alle auf das gleiche Ziel hinarbeiten, nämlich die umfassende und bedarfsgerechte Bildung und Betreuung aller Schüler*innen. Zum Beispiel indem die Aufgaben der Betreuung und die Möglichkeiten im Rahmen eines einheitlichen «Curriculums für die Betreuung» festgehalten werden könnten. Es wäre eine Möglichkeit, dass der Teil der Betreuungsarbeit auch in den regulären Lehrplan integriert wird, anstatt ein separates Dokument dafür zu erschaffen. Ebenso gilt es die aktuellen Entwicklungen in der Schweiz, wie auch in anderen Ländern nicht nur zu kennen, sondern zu analysieren und für Betreuungssituation in der Schweiz gewinnbringend zu nutzen. Insbesondere die aktuelle Entwicklung der ganztägigen und stärker verbindlichen Bildung und Betreuung (Ganztageschulen in der Stadt Bern, Tagesschule2025 in der Stadt Zürich) müssen anerkannt und weiterentwickelt sowie durch die entsprechenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen weiter gefördert werden. Der Begriff «educare» - so wie er im schwedischen Kontext verwendet wird – dient als Beispiel für die Verschmelzung von Bildung und Betreuung. Es braucht eine gemeinsame Sprache, die für die beiden Bereiche Bildung und Betreuung weniger trennend und stärker integrierend wirkt.

Folgende konkrete Empfehlungen könnten zu einer besseren Verzahnung von Bildung und Betreuung in der Schweiz beitragen:

1. Hohe Präsenz und konstante Beziehungen

Konstante Beziehungen zwischen Mitarbeitenden und den Schüler*innen leisten einen zentralen Beitrag zu ihrem Wohlbefinden und ihrer Leistungsbereitschaft in der Schule. Als erster Schritt in die Richtung von «educare» müssen Lehr- und Betreuungspersonen sich auf eine höhere Anwesenheitszeit / Präsenzzeit in der Schule und grössere Pensen einlassen. So entsteht ein Pool von Mitarbeitenden, die flexibel während der Unterrichts- oder Betreuungszeit eingesetzt werden können. Dieser Fokus auf eine kontinuierliche Beziehungsarbeit fusst auf gemeinsamen Werten und ermöglicht die Verankerung eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes. Im schwedischen System sind viele Lehr- und Betreuungspersonen zu hohen Pensen angestellt, ebenso arbeiten viele Eltern Vollzeit. In der Schweiz können die hohen Betreuungskosten einen Hinderungsgrund für Eltern darstellen, ihre Kinder in die schulergänzende Tagesbetreuung zu schicken. Hier müssten die Tarife für die Betreuung – insbesondere auch von gut-verdienenden Paaren und die Steuerprogression für verheiratete Paare angeschaut werden. Ebenfalls ist eine flächendeckende Ferienbetreuung als Ergänzung des Ausbaus des Betreuungssystems zu berücksichtigen.

2. Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung – Zusammenarbeit und Zusammenwachsen von Lehr- und Betreuungspersonen

Die Schulleitung kann niederschwellig die gemeinsame Haltung stärken. Dazu dienen das Leitbild und die Verpflichtung zur erhöhten Präsenz der Lehr- und Betreuungspersonen. Ebenso wichtig ist, dass die beiden Professionen innerhalb der Schule einen Einblick in die unterschiedlichen Tätigkeiten erhalten. Darauf aufbauend kann eine Rollenklärung in Bezug auf den Berufsauftrag erfolgen, damit schliesslich die Aufgaben und Kompetenzen gemeinsam definiert und vielleicht weniger anhand der «Professionsgrenzen» aufgeteilt werden. Schliesslich ist die Befähigung und Weiterbildung aller Beteiligten zielführend, um das gegenseitige Verständnis aufzubauen.

3. Raumnutzung und Raumgestaltung

Für das Mittagessen braucht es sehr viel Infrastruktur, währenddem am Nachmittag der Bedarf an Räumlichkeiten für die Betreuung weniger prominent ist. Damit die Bildung und Betreuung stärker zusammenwachsen kann wäre es sinnvoll, die Räume polyvalent zu nutzen, das heisst, dass sie für unterschiedliche Angebote eingesetzt werden können. Kleine Schritte auf dem Weg der gemeinsamen Raumnutzung sind die Öffnung von Fach- oder Gruppenräumen für die Betreuung. Wichtig sind bei gemeinsamer Nutzung die Erarbeitung verbindlicher Regeln und Nutzungsgrundlagen. Dadurch wird der Aspekt der Zusammenarbeit wiederholt betont.

4. Mittagessen für alle & Betreuungskosten

Das Beispiel Schweden zeigt auf, dass die institutionelle Mittagsverpflegung für die Organisation und Integration von Bildung und Betreuung ein Vorteil sein kann. Ebenso kann die Chancengerechtigkeit nur gewährleistet werden, wenn die Kosten für das Mittagessen gesenkt werden und alle Schüler*innen grundsätzlich die Mittagsmahlzeit in der Schule einnehmen. Würde das Mittagessen als Teil der Schule wahrgenommen und würde von den meisten Schüler*innen genutzt, dann müssten auch insgesamt die Betreuungskosten verringert werden. Eine Möglichkeit ist, dass die Eltern nicht pro Stunde oder Modul einen Betrag bezahlen, sondern pro Platz in der Betreuung. Denkbar wäre auch die Entwicklung von unterschiedlichen «Abo-Lösungen» unter denen die Eltern auswählen können (GA für die Betreuung). Damit dies in der Schweiz gelingen kann müsste man die Finanzierungsmodalitäten der Mittagsmodule überdenken. Z.B. wie dies die Stadt Zürich im Projekt Tagesschulen 2025 mit einem Elternbeitrag pro Mittag von 6.00 (Mittagessen inkl. Betreuung) ermöglicht hat oder in der Stadt Bern, wo es einkommensabhängige Tarife von 3.00, 6.00 oder 9.00 CHF gibt.

5. Ausbildung und Weiterbildung aus einer Hand

Wenn Lehrpersonen und Betreuungspersonen Grundlagen in ihrer Ausbildung teilen, fällt die Kooperation leichter, da eine gemeinsame Wissensgrundlage besteht. Kurzfristig könnte dies

mit dem Aufbau eines CAS «educare» gelingen. Diese Weiterbildung wäre für Personen mit Tertiärabschluss (oder vergleichbarem) gedacht, die gerne mehr über die Rolle in der Betreuungsarbeit erfahren möchten. Längerfristig wäre es möglich, dass Lehr- und Betreuungspersonen einen Teil der Ausbildung gemeinsam absolvieren. Dadurch verschmelzen die beiden Professionen stärker und es gibt die Möglichkeit, die Betreuungspersonen auch im Unterricht mit einzubeziehen. Wichtig ist, dass die Multiprofessionalität (auch Personen ohne Tertiärabschluss) in der Betreuung weiterhin bestehen darf und soll.

6. **Ressourcen – Personaleinsatz und Ressourcenplanung**

Wenn die Ressourcen für Betreuung und Unterricht aufgrund der Schüler*innenzahlen berechnet und der Schule zu Verfügung gestellt würden, wäre die Einsatzplanung des Personals und die Zeiteinteilung einfacher. Diese zusätzliche Autonomie der Schulleitung würde einen Handlungsspielraum der Schulleitung – insbesondere hinsichtlich des Personalmanagements (Personalplanung, Personalentwicklung etc.) verbessern. Dies würde ebenfalls bedingen, dass der Lohn aller Mitarbeitenden der Schule vom Kanton berechnet und ausbezahlt würde, was auch zu einer Verringerung der Anstellungsunterschiede beitragen könnte. In den schulergänzenden Tagesstrukturen könnte der Betreuungsschlüssel durch eine flexiblere Ressourcenplanung abgelöst werden. Für die Umsetzung dieser Empfehlung ist die hohe Wichtigkeit der Gemeindeautonomie in der Schweiz zu beachten und es ist zu berücksichtigen, dass keine Konkurrenzsituation zwischen den Schulen entsteht.

8 Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, Cristina (2005): Ganztagschule im internationalen Vergleich - von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie? In: *Ganztagschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms* Schulpädagogik. DOI: 10.25656/01:3036.
- Bae, Sang Hoon (2019): Concepts, Models, and Research of Extended Education. In: *IJREE* 6 (2-2018), S. 153–164. DOI: 10.3224/ijree.v6i2.06.
- Bertram, Tony; Pascal, Chris (2016): Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study. Hg. v. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Hamburg.
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD) (Hg.) (2023): Reporting Tagesschulen 2021-2022. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB).
- Brückel, Frank; Kuster, Reto; Guerra, Rachel; Spirig, Regula (2023): Lernen in Tagesschulen ist mehr als Lernen im Unterricht. In: Anderegg, Knies et al. (Hg.) – Leadership for Learning, S. 293–312.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2023): Familienergänzende Kinderbetreuung. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzende-kinderbetreuung.html>, zuletzt geprüft am 19.12.2023.
- Collberg, Philippe; Lindh, Christina; Lundberg, Adrian (2024): Rektors syn på nyutexaminerad lärare [Principals' views about newly qualified teachers". Hg. v. Malmö University Press. (DOI: 10.24834/isbn.9789178774432).
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2021): Hohe Qualität von Familien- und Schuler ergänzenden Tagesstrukturen sicherstellen. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH).
- EDI & BFS (2015): Typologie der familienergänzenden Betreuungsformen. Hg. v. Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Eurydice (2022): Sweden. Hg. v. European Commission. Online verfügbar unter <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden>, zuletzt aktualisiert am 15.07.2022.
- Fischer, Natalie; Elvstrand, Helene; Stahl, Lea (2022): Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* (15), S. 273–289. DOI: 10.1007/s42278-022-00148-9.
- Fukink, Ruben; Boogaard, Marianne (2020): Pedagogical quality of after-school care: Relaxation and/or enrichment? In: *Children and Youth Services Review* 112, S. 104903. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.104903.
- Jutzi, Michelle (2020): Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik. Die Positionierung von Tagesschulen. Bern: hep.
- Jutzi, Michelle; Stampfli, Barbara; Wicki, Thomas; Windlinger, Regula; Stocker, Mira; Hostettler, Ueli (2022): Erfahrung Ganztageschule in der Stadt Bern - Phase 2. Bericht zur Begleitforschung zu den drei neu eröffneten Ganztageschulen in der Stadt Bern. Hg. v. Pädagogische Hochschule Bern und Schulamt der Stadt Bern. Pädagogische Hochschule Bern; Schulamt der Stadt Bern. Bern.
- Jutzi, Michelle; Wicki, Thomas; Züger, Laura; Hostettler, Ueli (2020): Erfahrung Ganztageschule. Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schule Schwabgut, Stadt Bern. Bericht z.H. Schulamt Stadt Bern. Bern.
- Jutzi, Michelle; Woodland, Rebecca H. (2019): The After-School Program Collaboration Quality Index (CQI): Results of a Validation Study. In: *International Journal for Research on Extended Education* 7 (1), S. 69–85.
- kibesuisse (2023): Positionspapier zum Bildungsauftrag der schulergänzenden Tagesstrukturen (SET). Hg. v. Verband Kinderbetreuung Schweiz.
- Regierungsrat des Kantons Bern (28.05.2008): Tagesschulverordnung. TSV, vom 01.08.2018. Fundstelle: BSG 432.211.2, zuletzt geprüft am 11.12.2018.

- Schuler Braunschweig, Patricia; Elvstrand, Helene; Kappler, Christa; Lago, Lina; Jansson, Magnus; Chiapparini, Emanuela (2019): Teaching in Different Spaces – How Professionals Work Together in All-Day Schools in Switzerland and in Leisure Time Centres in Sweden. In: Marianne Schüpbach und Nanine Lilla (Hg.): Extended education from an international comparative point of view. WERA-IRN Extended Education conference volume. Wiesbaden, Heidelberg: Springer (Research), S. 85–99, zuletzt geprüft am 10.02.2022.
- Schüpbach, Marianne (2018): Entwicklungen in der Deutschschweiz am Beispiel der Vorreiterkantone Basel-Stadt, Bern und Zürich. In: Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63.
- Schüpbach, Marianne; Allmen, Benjamin von; Frei, Lukas; Nieuwenboom, Wim (2018): Die Nutzung des Tagesschulangebots. In: Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–116.
- Schüpbach, Marianne; Lilla, Nanine (Hg.) (2019): Extended education from an international comparative point of view. WERA-IRN Extended Education conference volume. Springer Fachmedien Wiesbaden. Wiesbaden, Heidelberg: Springer (Research).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). Luzern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) (2018): Familienergänzende Kinderbetreuung. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK. Online verfügbar unter https://edudoc.ch/record/131688/files/pb_erkl2018_kinderbetreuung_d.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2019.
- SFS (2010): Skollag [Education Act]. Fundstelle: 800. Online verfügbar unter https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/.
- Skolverket (2016): Läroplan för förskolan [Lehrplan für die Vorschule].
- Skolverket (2022a): Elever och personal i fritidshem läsåret 2021-2022 [Schüler*innen und Personal im Fritidshem Schuljahr 2021-2022]. Online verfügbar unter <https://www.skolverket.se/get-file?file=9606>.
- Skolverket (2022b): Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet [Lehrplan für die Grundschule und den Kindergaten und das Fritidshem]. Online verfügbar unter <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>.
- Städteinitiative Bildung (Hg.) (2016): Bildungsgerechtigkeit. Bildungspolitisches Grundagenpapier der Städteinitiative Bildung. Zürich.
- Stern, Susanne; Gschwend, Eva; Medici, Diego; Schönenberger, Alain; Kis, Alexandra (2015): Schulergänzende Betreuung aus Eltern- und Kindersicht. Forschungsbericht. Hg. v. Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF. Zürich, Neuchatel, Savosa, zuletzt geprüft am 04.12.2023.
- Stern, Susanne; Schwab Cammarano, Stephanie; Kessler, Lukas; Iten, Rolf; Stokar, Thomas von (2021): Evaluation Tagesschule 2025, Pilotphase 2. Hauptbericht. Hg. v. infras.
- Svergies Kommuner och Regioner (SKR) (2022): Förskolan 2022: Förskolans kompensatoriska roll [Preschool 2022: Preschool's compensatory role]. Online verfügbar unter <https://skr.se/download/18.359736e3184997951b11382/1669037955232/>.
- Varjo, Janne; Lundström, Ulf; Kalalahti, Mira (2018): The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. In: *Research in comparative and international education* 13 (4), S. 481–498. DOI: 10.1177/1745499918807038.
- Vetenskapsrådet (2015): En likvärdig förskola för alla barn - innebörder och indikatorer [Eine gleichberechtigte Vorschule für alle Kinder – Bedeutungen und Indikatoren]. Online verfügbar unter https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a76/1555422970243/En-likvaerdig-foerskola_VR_2015.pdf.
- Windlinger, Regula; Jutzi, Michelle; Stocker, Mira; Mayland, Camille; Hostettler, Ueli (2023): Governance, Schulautonomie und freie Schulwahl. Bericht zuhanden der Stiftung Zukunft.li. Hg. v. PHBern, SPP Governance im System Schule. Bern.