PHBern
Pädagogische Hochschule

Introduction

CONSENT

Structures d'accueil parascolaire: bases pour la formation et la formation continue du personnel

Consensus on school-based extended education curriculum and training

Regula Windlinger

Michelle Jutzi

Noémie Gfeller

Jasmin Näpfli

Patricia Schuler

30.06.2025

Proposition de citation
Windlinger, Regula; Jutzi, Michelle; Gfeller, Noémie; Näpfli, Jasmin; Schuler, Patricia (2025). *CONSENT. Structures d'accueil de jour parascolaire : bases pour la formation et la formation continue du personnel.* Projekt CONSENT, Introduction. Bern: PHBern, SPP Governance im System Schule.

source: https://doi.org/10.57694/7897 | downloaded: 9.10.2026

Introduction

Le projet CONSENT est un projet de recherche et de développement d'une durée d'un an, mené sous la direction de la Haute école pédagogique de Berne (HEP Berne) en coopération avec les hautes écoles pédagogiques de Zurich et de la FHNW. Dans ce projet national et international, il s'agit de créer une base commune pour la formation et formation continue des collaborateurs et des cadres dans dans les structures d'accueil parascolaire (SAP). Il s'agit de toutes les offres qui sont généralement proposées en collaboration avec l'école ou la direction de l'école, en dehors de l'enseignement et qui ont souvent lieu dans l'enceinte de l'école (Bae, 2018).

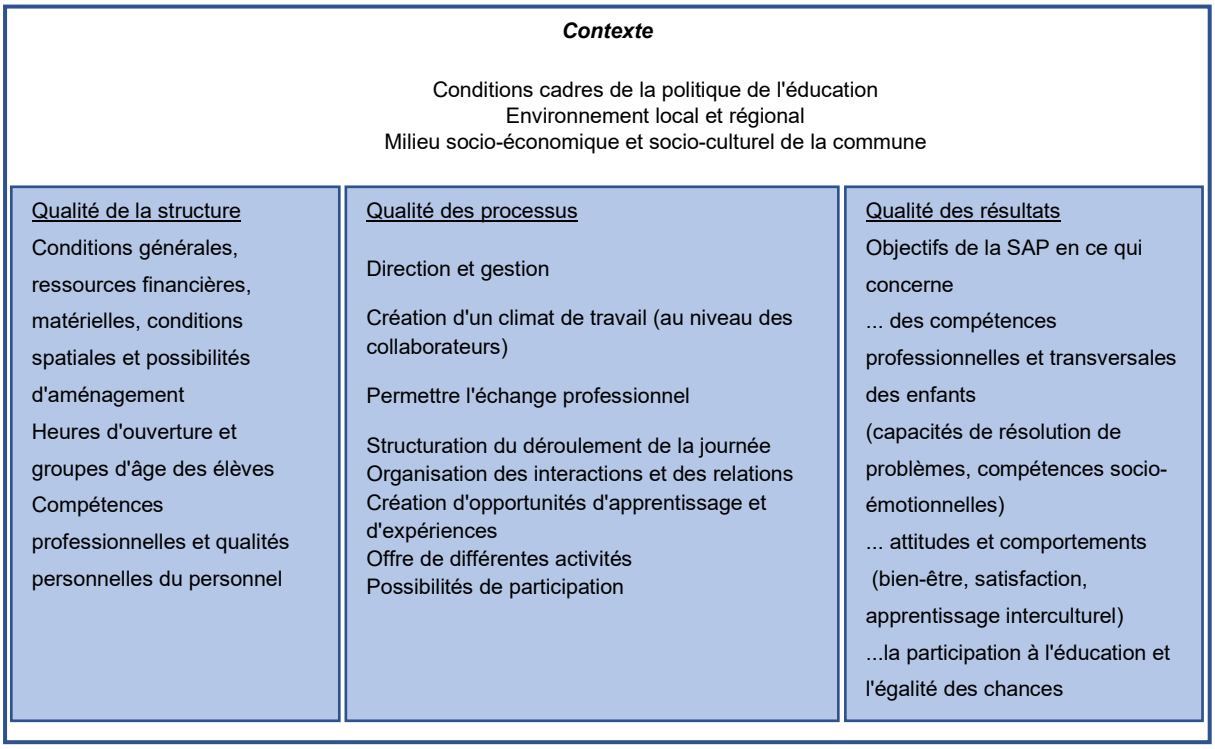

Figure1 : Dimensions de la qualité du SAP (représentation personnelle d'après Willems & Becker, 2015)

Les SAP sont conçus différemment en fonction du contexte et de l'environnement. La qualité structurelle est marquée par les ressources et les directives respectives ainsi que par les compétences des collaborateurs. Cela a une influence sur la qualité du processus, qui est visible au quotidien. Les effets se manifestent dans la qualité des résultats. Ce modèle bien connu est également souvent utilisé dans les documents de base suisses (p. ex. Brückel et al., 2017 ; Association faîtière des enseignantes et enseignants suisses LCH, 2021).

La comparaison intercantonale fait apparaître de nettes différences en ce qui concerne l'organisation de l'offre ainsi que la demande de SAP (Office fédéral de la statistique [OFS], 2024). Au niveau national, il y a actuellement peu d'uniformisation en Suisse, ni en ce qui concerne l'offre, ni en ce qui concerne les exigences en matière de formation et de formation continue des collaborateurs et des cadres. La CDIP (2007) formule certes des recommandations dans le cadre du concordat HarmoS, mais la mise en œuvre se fait au niveau cantonal. Ainsi, au sein de la Suisse, la comparabilité des objectifs de SAP entre les cantons et parfois même entre les communes n'est généralement pas

assurée. L'entente sur les objectifs de SAP est pourtant une condition essentielle pour pouvoir développer le domaine de SAP, tant sur le plan du contenu que sur le plan professionnel. Les institutions responsables de la formation et formation continue des collaborateurs et des cadres des structures d'accueil, spécifiquement axée sur le travail dans les SAP, sont également différentes et parfois peu claires. Les bases centrales dans le domaine de la formation professionnelle sont les plans d'études cadres des écoles supérieures spécialisées ainsi que l'ordonnance sur la formation et le plan de formation pour les assistant socio-éducatif (ASE) (voir rapport 1). L'hétérogénéité des offres de formation et de formation continue reflète les conceptions non uniformes des tâches et des fonctions des SAP. Tant que cette question - et donc aussi celle de la qualité des résultats à atteindre - n'est pas clarifiée, il n'est pas possible de développer un profil de compétences ou des normes professionnelles uniformes pour le travail en SAP. La définition des compétences ou des standards nécessaires dépend en grande partie des fonctions de formation et d'encadrement attribuées aux SAP. Dès qu'il existe par exemple un droit à l'encouragement des enfants, les attentes en matière de formation et de formation continue ainsi que l'activité des collaborateurs changent en conséquence.

L'objectif de ce projet est donc de développer une compréhension commune des SAP dans le contexte éducatif suisse et, plus spécifiquement, de la question des compétences dont devrait disposer le personnel. Pour ce faire, il examine, dans une perspective nationale, les conditions cadres existantes, les compétences qui peuvent être acquises dans le cadre de la formation initiale et continue existante et qui en est responsable (rapport 1). Ces résultats nationaux sont réfléchis dans le contexte des développements internationaux dans le domaine des SAP (rapports 2 et 3). L'Australie a été choisie comme étude de cas pour le rapport 3 parce que la situation de départ et la tradition fédéraliste de l'organisation de la formation sont similaires à celles de la Suisse et parce que des progrès étonnants ont été réalisés ces dernières années en matière d'uniformisation de l'offre au niveau national. Parallèlement, des leçons peuvent être tirées des défis posés par cette approche de pilotage

Trois rapports sont disponibles comme base de discussion pour l'échange national du 23 mai 2025 :

Rapport	**Quelles sont les questions auxquelles il est répondu ?**	**Procédure**
Rapport 1 : Formation et formation continue des collaborateurs et des cadres des SAP de Suisse	Quel est le cadre juridique du SAP en Suisse (national et cantonal) ? Quelles institutions proposent des formations et des formations continues pour les collaborateurs et les cadres de SAP ? Quel est le contenu de ces formations ?	Analyse systématique • du cadre national et cantonal • des institutions proposant des formations et des formations continues pour les collaborateurs de SAP le contenu des offres de formation et formtion continue accessibles au public
Rapport 2 : Tendances, défis et possibilités de	Quels sont les conclusions tirés de la recherche internationale sur les ressources humaines dans les SAP ?	Recherche documentaire Atelier international avec des experts de cinq pays (19

développement dans une perspective internationale	Comment les autres pays organisent-ils leur SAP ? Comment les collaborateurs sont-ils formés et perfectionnés dans d'autres pays ? Qu'est-ce que les experts internationaux considèrent comme important en ce qui concerne la formation et formation continue des collaborateurs et des cadres ? Comment les experts internationaux voient-ils le rapport entre la standardisation et les solutions locales ?	participants) et entretiens avec cinq experts de cinq autres pays
Rapport 3 : Pilotage national et suivi de la qualité en Australie	Quels sont les défis et les chances qui se présentent à l'exemple de l'Australie en ce qui concerne la formation et la formation continue du personnel et des cadres dans le SAP ? Dans quelle mesure la qualité du SAP et la formation et formation continue sont-elles liées ? Ces deux domaines peuvent-ils être gérés et développés de manière centralisée et, si oui, comment ?	Neuf entretiens avec des cadres de SAP, ainsi que six entretiens avec des collaborateurs d'institutions de formation et formation continue en Australie

L'objectif de l'échange national du mois de mai est de développer une compréhension commune des compétences dont les collaborateurs devrait disposer et du cadre dans lequel elles peuvent être acquises - en plus de la possibilité de formation professionnelle. Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible, à plus long terme, de créer une norme nationale pour la formation et formation continue du personnel dans le SAP.

Nous partons du principe que l'offre de formation et formation continue des collaborateurs dans le SAP peut être encore mieux planifiée, coordonnée et mise en œuvre si l'objectif de ces offres est plus clairement défini et si différents acteurs et prestataires échangent leurs points de vue à ce sujet.

Situation de départ

Développement Suisse

Les offres SAP ont été introduites tardivement en Suisse par rapport à d'autres pays européens et ont été justifiées au début surtout par l'argument de la conciliation du travail et de la famille. Plus tard, des arguments de politique de genre et de politique économique sont venus s'y ajouter, puis également de politique de l'éducation (Criblez & Manz, 2011 ; Schüpbach, 2010) . En raison des différentes directives cantonales, mais aussi des besoins divergents au niveau régional, il existe une multitude d'offres avec des notions différentes selon les régions. On peut distinguer les offres qui intègrent l'enseignement et les offres complémentaires à l'enseignement dans une structure à temps plein ("école à journée continue" ou "école à horaire continu",) et celles qui proposent des offres d'accueil facultatives en plus de l'enseignement (accueil du matin ou de l'après-midi, accueil de midi "structures d'accueil modulaires"). Alors que des écoles à journée continue liée existent déjà dans les villes (p. ex. «Tagesschulen» à Zurich, «Ganztagesschulen» à Berne, cf. Städteinitiative Bildung, 2021), les établissements sous forme de structures d'accueil parascolaires modulaires sont les plus fréquents en Suisse. Actuellement, environ 36% des enfants scolarisés en Suisse fréquentent des offres de SAP, avec de grandes différences entre les régions linguistiques et surtout entre les zones urbaines et les autres (OFS, 2024).

Professionnalisation

Historiquement déjà, les SAP se situent entre les exigences socio-pédagogiques et celles de la pédagogie scolaire (Staub, 2021). Cela apparaît notamment dans la prise de position de l'Association suisse pour l'accueil des enfants (kibesuisse) sur la mission des SAP, qui attribue explicitement à ces institutions des tâches de formation, d'éducation et d'encadrement, les situant ainsi à l'interface entre la pédagogie sociale et la pédagogie scolaire (kibesuisse, 2023). Les SAP assument des tâches centrales de prise en charge, car elles accompagnent les enfants et les jeunes individuellement et en groupe durant leur temps libre. Elles comprennent des éléments tels que la prise en charge du matin (par exemple le petit-déjeuner), ainsi que la prise en charge à midi et/ou l'après-midi. Le contenu de ces éléments d'encadrement inclut l'établissement de relations et la socialisation des enfants et des jeunes qui en découle. Il s'agit également de soutenir les enfants dans l'organisation de leurs loisirs et de les encourager à prendre des responsabilités (Flitner, 2020, p. 32). Ainsi, les collaborateurs des SAP deviennent des interlocuteurs importants, ce qui souligne leur fonction centrale en tant que lien entre le contexte scolaire et familial. Flitner (2020, p. 32) souligne que l'importance et la diversité de ces tâches ne sont pas encore suffisamment reconnues dans la société. Cela se reflète également dans les conditions de travail et d'emploi, qui ne permettent pas toujours de répondre pleinement à ces exigences. Les SAP assument des tâches centrales du travail social en structurant le déroulement de la journée et en favorisant ainsi de manière ciblée l'apprentissage social, l'éducation et la socialisation. En même temps, ces offres comprennent des éléments concrets tels que le petit-déjeuner, le déjeuner et l'encadrement de l'après-midi, ce qui souligne leur fonction centrale de lien entre les exigences scolaires et celles de la pédagogie sociale (Kasteel & Schuler, 2011). Par

professionnalisation du personnel dans SAP, nous entendons la qualification systématique et le développement des compétences des collaborateurs afin de répondre aux exigences professionnelles. Selon Baumert et Kunter (2011), le terme général de "compétence" englobe les conditions personnelles permettant de maîtriser avec succès des exigences situationnelles spécifiques. Selon l'ordonnance sur la formation professionnelle (Ordonnance de l'OFFT sur la formation professionnelle initiale de spécialiste en assistant socio-éducatif avec certificat fédéral de capacité (CFC), 2020) et le plan de formation de SavoirSocial (2020), les compétences — en ce qui concerne la formation des assistant socio-éducatif (ASE) — sont la condition préalable à la maîtrise des situations professionnelles typiques. Une définition claire des compétences requises pour la formation, à savoir les professions ASE orientation enfants, pédagogie de l'enfance HES et travail social HES, est fournie par le plan de formation (Savoir Social - Organisation faîtière suisse du monde du travail social & SPAS - Plateforme suisse des formations dans le domaine social, 2021a, 2021b). La situation est différente pour les formations continues destinées au personnel sans formation (socio-)pédagogique. Il manque ici un cadre d'orientation sur les compétences à viser. En outre, il existe des différences cantonales dans la définition de ce qu'il faut entendre par "formation (socio-)pédagogique[1]", respectivement quelles formations sont reconnues pour le travail dans les SAP. La question se pose donc de savoir comment le personnel sans formation (socio-)pédagogique doit acquérir les compétences correspondantes et dans quelle mesure le personnel ayant une formation (socio-)pédagogique peut bénéficier d'une offre de formation continue complète.

Les résultats de la recherche montrent qu'il existe des différences entre les collaborateurs avec et sans qualification (socio-)pédagogique: Les collaborateurs disposant d'une formation (socio-)pédagogique ont des exigences plus élevées quant à la qualité de leur travail et ils font plus rarement état d'un surmenage dans leur travail quotidien que leurs collègues sans qualification pédagogique (Windlinger & Züger, 2020). Il existe en outre un lien étroit entre le mandat concret du SAP (mandat de formation et/ou d'encadrement) et les attentes en matière de compétences qui en découlent pour le personnel. Plus la mission est différenciée, plus les compétences requises pour l'accomplir sont spécifiques. Sans clarté sur la mission, aucune compréhension des compétences ne peut être développée, ce qui peut conduire à une pratique professionnelle non homogène et arbitraire. De plus, il existe des différences de statut par rapport au groupe professionnel des enseignants, notamment en raison du mandat professionnel des enseignants, reconnu publiquement et clairement défini (Flitner, 2020), ce qui tend à rendre la collaboration multiprofessionnelle plus difficile. L'Initiative des villes en matière de formation (2021) demande donc de la clarté concernant le mandat et le rôle du personnel dans les SAP ainsi qu'une collaboration interprofessionnelle et multiprofessionnelle renforcée.

Qualité

Le modèle de qualité décrit ci-dessus, qui distingue la qualité des structures, des processus et des résultats (voir figure 1), constitue la base de la discussion sur la qualité en Suisse. Il est par exemple

[1] Dans les cadres cantonaux correspondants, on utilise généralement le terme « formé(e) sur le plan pédagogique ».

mentionné dans les brochures de la PHZH "Qualität in Tagesschule/Tagesstrukturen" (Brückel et al., 2017), dans les documents de position des associations (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH, 2021 ; kibesuisse, 2019 ; Pro Enfance et al., 2025) ainsi que dans la littérature internationale y faisant référence (Cassidy et al., 2005 ; Harms et al., 2014 ; NICHD Early Child Care Research Network, 2002 ; Willems & Becker, 2015). Dans ce contexte, la formation des collaborateurs des SAP doit être considérée comme une ressource structurelle conditionnée par les prescriptions du contexte concerné (p. ex. prescriptions légales relatives à la formation du personnel) ainsi que par l'offre existante de formats de formation concrets. La formation continue du personnel et les mesures de développement de l'équipe ou de l'organisation doivent être placées au niveau du processus. En effet, ces formes de formation continue ont lieu "on-the-job", grâce à la confrontation quotidienne des collaborateurs avec ces contenus et d'autres contenus similaires. L'utilisation des formats de formation continue dépend également de l'offre et des ressources disponibles.

Qualité et professionnalisme sont donc étroitement liés. Du point de vue suisse, tant la prise de position de LCH que le concept national de Pro Enfance, kibesuisse, ATAN et FTFD (Pro Enfance et al., 2025) soulignent qu'après la phase d'extension des SAP, c'est leur qualité qui doit maintenant être au centre du débat. Dans le concept national, qui s'applique à l'ensemble de l'éducation et de l'accueil parascolaire et donc à l'encouragement des enfants de 0 à 12 ans, les associations considèrent que le rôle des pouvoirs publics dans l'assurance qualité est multiple: il doit fixer des objectifs sociaux et pédagogiques, garantir un financement suffisant et à long terme et émettre des directives sur des conditions institutionnelles appropriées. Parmi celles-ci figure l'exigence que 100 % du personnel pris en compte dans le taux d'encadrement soit formé à la pédagogie, dont la moitié au niveau ES ou HES (Pro Enfance et al., 2025) . L'LCH souligne que la qualité des SAP doit faire partie de la gestion de la qualité de l'école: "La direction de l'école assure la qualité des structures d'accueil de jour par des normes contraignantes pour le personnel, l'offre et l'infrastructure. Les normes doivent être imposées par le responsable de l'école". (Association faîtière des enseignantes et enseignants suisses LCH, 2021). Les normes obligatoires doivent être fixées par la CDIP, les services spécialisés et les hautes écoles. L'LCH demande également que seul du personnel qualifié soit employé dans les SAP (Association faîtière des enseignantes et enseignants suisses LCH, 2021) . De même, la formation continue doit se dérouler "selon une procédure réglementée". Dans la prise de position de kibesuisse (2023) et dans le concept national (Pro Enfance et al., 2025), il est souligné qu'en plus du travail indirect avec les enfants, les collaborateurs des SAP doivent disposer de ressources pour les réunions et la collaboration, afin de pouvoir transférer judicieusement les formations continues dans le quotidien et assumer des tâches telles que la documentation des situations et des comportements. La Commission fédérale pour les questions familiales (COFF) indique en outre que les qualifications professionnelles et l'échange de connaissances et d'expériences jouent un rôle central pour le professionnalisme et la professionnalisation des SAP (Commission fédérale pour les questions familiales COFF, 2021).

Actuellement, il n'existe toutefois pas de directives nationales uniformes en matière de qualité pour les SAP, et le pilotage relève de la responsabilité des cantons (CDAS & CDIP, 2022) . Or, celles-ci ne

règlent souvent que quelques aspects de la qualité, comme le taux d'encadrement et les recommandations concernant la qualification des collaborateurs. Les prises de position et les recommandations décrites ne sont pas contraignantes pour les cantons et il existe toujours une grande hétérogénéité et peu de caractère obligatoire en ce qui concerne la formation initiale et continue ainsi que la qualité en SAP en Suisse (Flitner et al., 2010). Seul le canton de Bâle-Ville dispose d'un cadre d'orientation (Landwehr & Bucher, 2015) qui est actuellement en cours de révision. Il sert à la gestion de la qualité mais n'a pas de caractère contraignant. Afin de garantir qu'il existe un lien étroit entre la professionnalisation et la qualité des SAP, il convient d'accorder une importance particulière au transfert des contenus de la formation continue au sein de l'équipe et au pilotage des possibilités de formation et formation continue.

Bibliographie

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

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV1. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 29.

Brückel, F., Kuster, R., Annen, L. & Larcher, S. (Hrsg.). (2017). *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*. hep.

Bundesamt für Statistik. (2024). *Familienergänzende Kinderbetreuung*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzende-kinderbetreuung.html

Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J. & Hestenes, S. (2005). Revisiting the Two Faces of Child Care Quality: Structure and Process. *Early Education & Development*, *16*(4), 505–520. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_10

Criblez, L. & Manz, K. (2011). "Neue" Familienpolitik in der Schweiz - für die Familie, für die Frauen - oder für die Wirtschaft? In R. Casale & E. J. Forster (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Bd. 7. Ungleiche Geschlechtergleichheit: Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals* (S. 113–130). Verlag Barbara Budrich.

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH (Hrsg.). (2021). *Hohe Qualität von familien- und schulergänzenden Tagesstrukturen sicherstellen: Positionspapier LCH.*

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) (2007). http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf

Eidgenössische Kommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.). (August 2021). *Kinderbetreuung finanzieren und Elterntarife gestalten: Empfehlungen an Politik und Behörden auf nationaler, kantonaler und kommunaler Ebene*. https://ekff.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekff/05dokumentation/familienergaenzende_kinderbetreuung/EKFF-Empfehlungen_Kinderbetreuung_finanzieren_D_2021_01.pdf

Flitner, C. (2020). Anstellungs- und Arbeitsbedingungen in der Tagesschule - Handlungsbedarf und Perspektiven. In R. Windlinger (Hrsg.), *Arbeiten in der Tagesschule: Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung* (1. Auflage, S. 21–34). hep.

Flitner, C., Grossenbacher-Wymann, S., Mauchle, M., Tuggener Lienhard, D. & Wildi-Hürsch, A. (2010). *Qualitätsrahmen für die schulische Tagesbetreuung*.

Harms, T., Jacobs, E. V. & White, D. R. (2014). *School-age care environment rating scale*. Teachers College Press.

Kasteel, E. F. & Schuler, P. (2011). Nutzung und Qualität von Tagesschulen und Schülerclubs in der Stadt Zürich. Erste Ergebnisse aus einer Elternbefragung. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit/Revue suisse de travail social*(10), 108–131.

kibesuisse. (2019). *Richtlinien für Tagesstrukturen zur Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter*.

kibesuisse. (2023). *Positionspapier zum Bildungsauftrag der schulergänzenden Tagesstrukturen (SET)*. https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Deutsch/2023_Positionspapier_SET.pdf

Landwehr, N. & Bucher, A. (2015). *Tagesstrukturen: Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Basel-Stadt.*

NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*(13), 199–206.

Pro Enfance, kibesuisse, ATAN & FTFD (Hrsg.). (April 2025). *Nationales Konzept für die familienergänzende Bildung und Betreuung*. https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Dokumente/Positionspapiere/2025_Nationales_Konzept.pdf

Savoir Social - Schweizerische Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales (Hrsg.). (2020, 21. August). *Bildungsplan zur Verordnung des SBFI vom 21. August 2020 über die berufliche Grundbildung für Fachfrau Betreuung / Fachmann Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ): Berufsnummer 94308.*

Savoir Social - Schweizerische Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales & SPAS - Schweizerische Plattform der Ausbildungen im Sozialbereich (Hrsg.). (2021a, 17. August). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen ,,Kindheitspädagogik HF" mit dem geschützten Titel dipl. Kindheitspädagogin HF / dipl. Kindheitspädagoge HF.*

Savoir Social - Schweizerische Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales & SPAS - Schweizerische Plattform der Ausbildungen im Sozialbereich (Hrsg.). (2021b, 17. August). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen ,,Sozialpädagogik HF" mit dem geschützten Titel dipl. Sozialpädagogin HF / dipl. Sozialpädagoge HF.*

Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92334-5

SODK & EDK (Hrsg.). (2022, 15. November). *Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und - direktoren (SODK) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Zur Qualität und Finanzierung der Familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung.*

Städteinitiative Bildung. (2021). *Ganztägige Bildung und Betreuung in Schweizer Städten: Modelle, Erfahrungen, Empfehlungen* [Themenpapier der Städteinitiative Bildung].

Staub, M. (2021). *Betreuung–Erziehung–Bildung*. Chronos Verlag.

Willems, A. S. & Becker, D. (2015). Ganztagsschulen - Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 32–66). Waxmann.

Windlinger, R. & Züger, L. (2020). *Arbeitsplatz Tagesschule. Zur Situation in Einrichtungen der schulergänzenden Bildung und Betreuung.* hep.