

Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen

Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich

*Emanuela Chiapparini, Christa Kappler,
Patricia Schuler Braunschweig*

Zusammenfassung

Mit dem Ausbau von Tagesschulen in der Schweiz gehen programmatische Ansprüche eines erweiterten Bildungsbegriffs zur klassischen Schulpädagogik einher. Inwiefern diese umgesetzt werden, ist bislang nicht eindeutig beantwortet. Deshalb geht der vorliegende Beitrag sowohl von einer dreifachen Bildungsorganisation gemäss der formalen, non-formalen und informellen Bildung (Züchner 2013) als auch von den darin stattfindenden Handlungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften (Scherr 2003) aus.

Wenn der erweiterte Bildungsbegriff als programmatisches Leitbild so relevant für Fachkräfte in der Tagesschule ist, müsste dieser in den Erzählungen über ihr fachliches Handeln zum Ausdruck kommen. Mittels narrativen Interviews mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften aus Tagesschulen der Stadt Zürich wurde empirisches Datenmaterial gewonnen und mit der Grounded Theory ausgewertet. Die Befunde weisen auf erklärende Zusammenhänge zwischen Handlungen beider Berufsgruppen hin. Gleichzeitig zeigen sich auch Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs.

Schlagwörter: Ganztagsschulen, Bildung und Erziehung, Lehrkräfte, Sozialpädagogik, qualitative Studie

Ambivalences of an expanded concept of “Bildung” at all-day schools

Findings from a qualitative study with teachers and social workers at all-day schools in Zurich

Abstract

With the development of all-day schools in Switzerland, the program requirements of an expanded concept of education go hand in hand with classic school education. Yet, it has not been answered clearly to what extent they are implemented. For this reason, this article is based on a threefold educational organization according to formal, non-formal and informal education (Züchner 2013) and the actions of teachers and social workers (Scherr 2003), which take place.

If the expanded concept of education as a program model is so relevant for specialists in all-day school, this would have to be expressed in the stories about their professional action. Using narrative interviews with teachers and social workers from all-day schools in the city of Zurich, empirical data was obtained and evaluated with the Grounded Theory.

The findings point to explanatory connections between the actions of both occupational groups, which show concurrent ambivalences of an extended concept of education.

Keywords: all-day school, extended education, teachers, social work, qualitative study

1 Einleitung

Mit dem Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland und Tagesschulen in der Schweiz gehen programmatische Ansprüche eines erweiterten Bildungsbegriffs einher: Wenn im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ in Deutschland (*Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF* 2003) oder bei Stellungnahmen des Regierungsrates im Kanton Zürich zu Tagesschulen (*Kanton Zürich* 2017) von Bildung gesprochen wird, wird explizit auf ein erweitertes Bildungsverständnis verwiesen, das durch den Ausbau von Tagesschulen manifestiert werden soll.

Auf der organisationalen Ebene zeichnet sich ein erweitertes Bildungssetting ab, das über die Unterrichtsfächer hinausgeht (*Züchner/Fischer/Brümmer* 2011; *Züchner* 2013; *Dollinger* 2014; *Holtappels/Kamski/Schnetzer* 2009). Unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote kommen zusammen, wodurch die Möglichkeit gegeben ist, dass sich der schulische Bildungsbegriff auf offene Bildungs- und Lernformen erweitert (*Rauschenbach* 2009).

Weiter wird auf der bildungs- und professionstheoretischen Ebene ein erweiterter Bildungsbegriff zur klassischen Schulpädagogik postuliert. Bildung soll sowohl funktional, beispielsweise auf den Erwerb kognitiver und arbeitsmarkttechnischer Kompetenzen zielen, als auch persönlichkeitsbildend und demokratisch sein (*Scherr* 2008).

Wenn dieser erweiterte Bildungsbegriff in Tagesschulen bedeutungsmächtig ist, müsste dieser in Erzählungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften¹ zum Ausdruck kommen, was bislang ungenügend untersucht wurde.

Während Ganztagsschulen in Deutschland von einer schulischen Halbtagsstruktur zu einer Ganztagsstruktur wechselten, womit ein starker Ausbau der vereinzelt bestehenden außerunterrichtlichen Angebote einherging, sieht die Ausgangssituation in der Schweiz anders aus. Im öffentlichen Schulsystem ist bereits eine Unterrichtseinheit sowohl am Morgen als auch am Nachmittag an fünf Wochentagen etabliert, wobei der Mittwochnachmittag schulfrei ist. Zudem bieten die meisten Schulgemeinden freiwillige Tagesstrukturen an (*Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler* 2016).

Gegenwärtig findet ein Ausbau von Tagesschulen in verschiedenen Orten in der Schweiz statt, wobei die Stadt Zürich die erste Schweizer Gemeinde ist, die seit Sommer 2016 Tagesschulen im Rahmen des Projekts „Tagesschule 2025“ (*Stadt Zürich, Schul- und Sportdepartement* 2017) flächendeckend einführt. Parallel zu den eingangs erwähnten bildungspolitischen Momenten soll auch in der Stadt Zürich durch den Ausbau von Tagesschulen ein erweiterter Bildungsbegriff erreicht werden.² Umso mehr stellt sich die Frage, inwiefern dieser bei den Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften bedeutsam ist.

Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach, indem vorerst der erweiterte Bildungsbegriff bezüglich Bildungsorganisation und den darin stattfindenden Handlungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften theoretisch begründet wird. Ausgehend von empirischen Daten aus dem Forschungsprojekt „AusTER“ wird anschließend erkundet, inwiefern in den Erzählungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften über pädagogische Interaktionen in der Tagesschule ein erweiterter Bildungsbegriff aufscheint. Daraus werden erklärende Zusammenhänge zwischen Handlungen beider Berufsgruppen und Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs aufgezeigt und besprochen. Ein Fazit beschließt die Ausführungen.

2 Bildungstheoretische Voraussetzungen eines erweiterten Bildungsbegriffs

In den letzten 15 Jahren setzte sich eine Differenzierung des Bildungsbegriffs bezüglich Bildungsorganisation in formale, non-formale und informelle Bildung trotz inhaltlicher Unschärfe in Ganztagsdebatten durch (*Otto/Rauschenbach* 2008; *Züchner* 2013; *Wagner* 2010). Während es sich bei der formalen Bildung um institutionelle Lernarrangements, wie die klassische Schullektion, handelt, die verpflichtend zu besuchen sind und in denen Leistungszertifikate erworben werden, findet non-formale Bildung auf freiwilliger Basis und meistens ohne Leistungszertifikate statt. Parallel zur formalen Bildung zeichnet sich non-formale Bildung durch institutionell-strukturierte und auf Rechtsgrundlagen basierende Lernarrangements aus, wie zum Beispiel bei Sportvereinen. Schliesslich ermöglicht die informelle Bildung selbstorganisierte, bewusste und unbewusste Lernprozesse, die meistens im außerunterrichtlichen Lernsetting abseits von organisierten, strukturierten und kontrollierten Lernarrangements und öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden (*Harring* 2010, S. 22f.). Allerdings zeigen verschiedene Autorinnen und Autoren ebenfalls auf, dass informelle Bildungsprozesse auch in Institutionen wie der Schule vorkommen (*Rauschenbach* u.a. 2004; *Wagner* 2010; *Züchner* 2013).

Formale Bildung fällt im deutschsprachigen Kontext vorrangig in den Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte.³ Diese zeichnet sich durch Leistungsorientierung, Zertifizierung und Kompetenzerwerb aus, was mit dem schulpädagogischen Handeln der Lehrkraft gefördert wird. Ebenso erfolgt diese durch Wissensvermittlung, die in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden geschieht. Die Lehrkraft *zeigt* dem Lernenden etwas, das auf den Unterrichtsinhalt verweist (*Hummrich/Graßhoff* 2011, S. 19; zur Phänomenologie des Zeigens vgl. ebenso *Prange* 2012). Die Lernenden anerkennen darin eine Wissensasymmetrie (ebd.), die in der Schule institutionalisiert ist und „unterwerfen“ sich dieser und der vermittelten Sache.

Die Beziehungsstruktur bringen *Hummrich* und *Graßhoff* (2011) mit dem Satz „Ich werde es dir zeigen“ auf den Punkt. Ebenfalls weisen sie darauf hin, dass durch das Verlassen der sachlichen Beziehung die Gefahr einer instrumentalisierenden Verwendung von Schülerinnen und Schülern droht.

Demgegenüber fällt die non-formale sowie informelle Bildung im deutschsprachigen Sprachraum vorrangig in den Zuständigkeitsbereich der sozialpädagogischen Fachkräfte.⁴ So schafft non-formale Bildung trotz institutioneller Rahmenbedingungen Freiräume für selbstorganisierte Bildungsprozesse. Dies geschieht noch expliziter mit der informellen Bildung, welche unabhängig von institutioneller Anbindung auf eine Subjektbildung fokussiert (*Scherr* 2008). Da die Subjektbildung durch „subjektive Aneignung“ (*Scherr* 2008, S. 140) gekennzeichnet ist, stellt sie eine voraussetzungsvolle Eigenleistung von Individuen dar, die sozial, zeitlich und räumlich nicht eingrenzbar ist. Sie geschieht „der Möglichkeit nach immer dann, wenn Individuen an Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen, die dazu geeignet sind, Veränderungen im Individuum anzuregen“ (ebd.). Entsprechend kann die Subjektbildung nicht durch „Zeigen“ oder Interventionen gefördert werden, sondern durch das Gewähren von offenen Bildungsräumen, in denen Prozesse der Selbstbildung und des sogenannten „Helfens“ geschehen können.

Während Bildungsprozesse im formalen Bildungssetting durch externe Inputs und Anregungen in Gang gesetzt werden können und Wissensvermittlung gesteuert werden kann, ist dies in informellen und non-formalen Bildungsprozessen nicht möglich. Hier gilt es, offene Bildungsräume zur Verfügung zu stellen, damit „Subjektbildung“ (Scherr 2008, S. 140) möglich wird. Dieses Bildungsverständnis, das sich im Handlungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe verortet, soll aufgrund der Beziehung zwischen Fachkraft und Heranwachsenden beim Heranwachsenden „lebenspraktische Autonomie“ wieder herstellen. Dies kann nicht durch das Zeigen einer Sache bzw. durch Wissensvermittlung gefördert werden.

Offen bleibt, inwiefern sich Lehrkräfte von Bildungsprozessen der Subjektbildung ansprechen lassen, welche sie nicht direkt bzw. durch Wissensvermittlung unterstützen können.

3 Forschungsstand zur Bildungsorganisation Ganztageschule und den darin stattfindenden Handlungen von Fachkräften

Die Grundorientierung des Reformprozesses von Ganztageschulen in Deutschland richtete sich in einer ersten Phase an den Unterricht (vgl. Andresen 2016), so dass beispielsweise in der *StEG-Studie* erst in der zweiten Phase (2012-2015) der Blick auf das Verhältnis von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten gelegt wurde (Fischer/Sauerwein/Theis 2012). Ebenso liegen in der Schweiz vereinzelte Wirksamkeitsstudien bezüglich Schulleistung und außerunterrichtlichen Förderkursen in Berner Tagesschulen (Schulen mit integriertem Hort) vor (vgl. Frei u.a. 2016). Gleichzeitig zeigen Praxis und Forschung auf, dass die Reform nicht beim Unterricht stehen bleiben kann (Andresen 2016), sondern auf die Bedeutung von außerunterrichtlichen Angeboten und den damit verbundenen erweiterten Bildungsbegriff auszuweiten ist.

Nur vereinzelte Forschungsbefunde fokussieren sich auf das Bildungsverständnis der Beteiligten. Aus einer qualitativen Studie in Bremen und Nordrhein-Westfalen (Böttcher/Maykus 2014) geht hervor, dass sich die Bildungsorientierungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen als traditionelle Orientierung in beiden Berufsgruppen abzeichnen. Die 33 Teilnehmenden aus beiden Berufsfeldern grenzen sich fachlich deutlich von der jeweils anderen Gruppe ab: Während die Lehrkräfte einen stärker leistungsorientierten und unterrichtsbezogenen Blick einnehmen, präsentiert sich in den Aussagen der sozialpädagogischen Fachkräfte ein eher systemischer Blick, der neben der Schule beispielsweise die Familie miteinbezieht (ebd.). Soziale Kompetenzen und solche, die zur Bewältigung des Alltags erforderlich sind, sollen entwickelt werden, dies insbesondere durch Handlungen, in denen die jeweilige Individualität berücksichtigt wird, Beziehungsarbeit fokussiert und Kommunikation gefördert werden kann. Während die sozialpädagogischen Fachkräfte stärker die allgemeine Förderung und Unterstützung der Kinder betonen, liegt gemäß den Autoren der Schwerpunkt der Lehrkräfte allein auf der schulfachspezifischen Förderung. Zudem verweisen die Autoren auf die ungünstigen Arbeitsbedingungen zur Realisierung eines erweiterten Bildungsbegriffs.

In der Fachliteratur findet sich zudem Kritik am vereinfachten Modell der nebeneinanderliegenden Blöcke von Schul- und Freizeitpädagogik an Tagesschulen, wodurch

fließende Übergänge übersehen werden (*Idel/Reh* 2015). Dieselben Autorinnen und Autoren warnen vor einer Verschulung der Freizeit, welche aus der Grenzverschiebung von Freizeit und Unterricht hervorgehen könnte, was in einer größeren Begleitstudie (*Kolbe* u.a. 2009) empirisch untermauert wird. In dieser wurden zwölf Schulen in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz untersucht, die sich im Entwicklungsstand ihres Ganztags-schulvorhabens unterscheiden. Daraus geht klar hervor, wie sozialpädagogische Fachkräfte die Freizeitaktivitäten als „hochwertige“ Freizeit verstehen, „in der viel gelernt wird, und zwar nicht nebenbei“ (*Idel/Reh/Fritzsche* 2009, S. 180). Da auf die einzelnen Deutungsmuster der interviewten Personen nicht weiter eingegangen wird, lassen sich aus dieser Studie die Handlungen der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte in der Bildungsorganisation nur unspezifisch herausarbeiten. Dennoch vertreten die Autorinnen und Autoren, wie oben erwähnt, einen erweiterten Bildungsbegriff, welcher fließende Übergänge zwischen Schul- und Freizeitpädagogik zulässt.

Aus den skizzierten Befunden zeichnet sich ein stereotypischer Eindruck von Einstellungen der Fachkräfte ab, in dem Lehrkräfte stärker der schulspezifischen Förderung und die sozialpädagogischen Fachkräfte vermehrt einer allgemeinen Förderung nachgehen. An diese Befunde knüpft die folgende Untersuchung im Rahmen der AusTER-Studie (*Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler* 2016) an. Diese geht der Frage nach, inwiefern in den Erzählungen über eigenes pädagogisches Handeln von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in den eingeführten Tagesschulen der Stadt Zürich ein erweitertes Bildungsverständnis aufscheint. Anknüpfend an *Idel, Reh* und *Fritzsche* (2009) liegt dieser Frage die Annahme zugrunde, dass es sich um einen erweiterten Bildungsbegriff handelt, wenn sich in den Erzählungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften zu ihren pädagogischen Zuständigkeiten fließende Übergänge zwischen Freizeit- und Unterrichtspädagogik bzw. zwischen formaler und non-formaler Bildung manifestieren.

4 Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts zu pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen (*Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler* 2016) werden in der vorliegenden Untersuchung erzählte Handlungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften und mögliche Zusammenhänge zu einem erweiterten Bildungsbegriff erkundet.

Methodologisch und methodisch orientiert sich das Forschungsprojekt am Verfahren der Grounded Theory (*Glaser/Strauss* 1967; *Strauss/Corbin* 1991). Der dahinterstehenden Wissenschaftsorientierung des Symbolischen Interaktionismus nach handeln Menschen nicht, „weil sie sich funktional zu Strukturbedingungen verhalten, sondern weil sie den Bedingungen eine Bedeutung geben und damit die Bedingungen selbst schaffen“ (*Abels* 2007, S. 46). Bedeutungen sind somit „soziale Produkte“, deren Gebrauch „durch den Handelnden in einem Interpretationsprozess erfolgt“ (ebd.). Daraus resultiert, dass die unterschiedlichen Arten, wie Individuen den Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen eine Bedeutung zuschreiben, zum zentralen Ansatzpunkt der Forschung werden. Methodisch wird demzufolge die Sicht des Subjekts in Form subjektiver Theorien rekonstruiert, mit denen sich Menschen die Welt, oder zumindest einen bestimmten Gegenstandsbereich als Ausschnitt, erklären (*Flick* 2007).

Im Rahmen einer Cross-Case-Study werden vier Fälle von sich neu konstituierenden Tagesschulen in der Stadt Zürich zu zwei Messzeitpunkten analysiert und miteinander verglichen. Der erste Zeitpunkt war im Sommer 2016 (kurz vor der Inbetriebnahme der Tagesschule) und der zweite im Herbst 2017.

Ein qualitativer Forschungszugang wurde gewählt, weil eine „Theorie der Ganztagsbildung“ (Coelen/Stecher 2014) fehlt und wegen der Notwendigkeit, den gedeuteten Ist-Zustand der verschiedenen Beteiligten an einer Ganztagschule differenziert zu berücksichtigen.

Wenn eine erweiterte Bildung (vgl. Kap. 2) als programmatisches Leitbild von Tagesschulen fungiert und so relevant für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte in Tagesschulen sein soll, dann müsste dies in ihren Erzählungen zu Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck kommen. Deshalb wird in dieser Untersuchung der Fokus auf die Erzählungen gesetzt und nicht auf die Praxen.

Mittels Einzel- und Gruppengesprächen mit narrativen Passagen (Schütze 1983; Bohnsack 2006) wurden der schulische Alltag, die Zusammenarbeit als Aushandlungsprozess und die Angebotsgestaltung bzw. -nutzung möglichst aller an der Tagesschule tätigen Personen (Schulleitung, Leitung Betreuung, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, außerunterrichtliche Drittanbieter, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler) untersucht. Der methodische Zugang des qualitativen Interviews ermöglicht es, aus den Erzählungen Deutungsmuster zu rekonstruieren, die Handlungsroutinen und Sichtweisen der handelnden Personen abbilden, die ihnen nicht als solche bewusst sind.

Die erste Erhebung mit insgesamt 55 Einzel- und Gruppengesprächen fand kurz vor der Einführung der Tagesschulen (Sommer 2016) statt. Folgende Ausführungen fokussieren 16 Lehrkräfte der Unter-, Mittel- und einer Oberstufe sowie 15 sozialpädagogische Fachkräfte, die an der Erhebung teilgenommen haben. Während die Lehrkräfte mehrheitlich einen einheitlichen Qualifikationshintergrund aufweisen, fällt dieser bei den sozialpädagogischen Fachkräften vielfältiger aus.⁵ Das Gesprächsmaterial wurde vollständig transkribiert und gemäß dem dreistufigen Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1991) ausgewertet. Während das offene Kodieren jeweils von einer Person vorgenommen wurde, fand die axiale Kodierung aufgrund der starken Kürzung der Materialfülle und mit Blick auf die Forschungsfragen in der Gruppe statt, um keine relevanten Kategorien auszuschließen bzw. keine irrelevanten Kategorien beizubehalten. Ebenso fand das Bestimmen von Schlüsselkategorien (selektives Kodieren) in der Forschungsgruppe und damit in einem intersubjektiven Prozess statt.

Bezogen auf die Forschungsfrage, inwiefern in den erzählten Handlungen ein erweiterter Bildungsbegriff zum Ausdruck kommt, werden vorerst zentrale Handlungsmuster anhand besonders aussagekräftiger Originalzitate der Teilnehmenden vorgestellt. Diese wurden aufgrund von gemeinsamen, ergänzenden oder kontrastierenden Aspekten jener Handlungsmuster ausgewählt. In einem zweiten Schritt werden diese mit den eingangs vorgestellten theoretischen Bezügen diskutiert.

5 Ergebnisse: Ambivalente und differenzierte Handlungslogiken von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften im Bildungssetting Tagesschule

In den Erzählungen beziehen grundsätzlich die Lehrkräfte ihre Handlungen auf die formale Bildung im Klassenzimmer und die sozialpädagogischen Fachkräfte ihre Handlungen auf die non-formale Bildung im Hort, womit das ausserunterrichtliche Angebot über Mittag (Essen und freies Spiel) und nach dem Nachmittagsunterricht gemeint ist.⁶ Gleichzeitig kommen in den beschriebenen Handlungen unterschiedliche Aspekte und Zusammenhänge des jeweiligen Bildungsbegriffs zum Ausdruck, die im Folgenden vorgestellt und mit Blick auf die theoretischen Reflexionen diskutiert werden.

Die Handlung des „Zeigens“ erscheint in den Erzählungen der Lehrkräfte besonders oft. So beschreibt eine Lehrerin der ersten Klasse ihre Tätigkeiten wie folgt:

„Ich habe ihnen gezeigt, dass Weinen keine gute Strategie ist, wenn ein Blatt nicht funktioniert, wenn ich nicht weiß, wie man es löst. (...) Und ich sage: ‚Du kannst schon weinen, das bringt dich nicht weiter. Ähm, komm doch fragen, hole dir Hilfe, suche eine andere Möglichkeit.‘ Und das ist halt meine Art zu unterrichten, ich gebe ihnen immer wieder verschiedene neue Strategien.“ (Lehrkraft A aus dem Schulhaus D, 83)

Die Lehrkraft verwendet explizit und mehrmals das Verb „zeigen“ und auch das Verb „beibringen“, was klare Indizien für die Wissensvermittlung sind, die jeweils von der Lehrkraft ausgeht. Allerdings bezieht sich die Vermittlung nicht nur auf kognitives Wissen, wie ein Arbeitsblatt lösen, sondern ebenfalls auf Verhaltensweisen, wie die Nase putzen oder Lernherausforderungen proaktiv angehen (z.B. durch Fragen oder „Hilfe suchen“). Hiermit zeigt sich die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden nicht nur in einer Richtung (Lehrkraft zu den Lernenden), sondern diese Lehrerin erwartet ebenfalls die Initiative der Lernenden bei Unklarheiten oder Fragen im Beziehungsverhältnis. Damit wird auf die Förderung von selbständigen Lernprozessen hingewiesen. Zudem ist das Beziehungsverhältnis nicht nur auf die Vermittlung von Wissensinhalten bezogen, sondern ebenfalls auf Verhaltensstrategien.

Besonders klar geht aus der Aussage einer Oberstufenlehrerin hervor, dass die Hilfestellung bezüglich sozialer Anpassung und Lebensbewältigung der Heranwachsenden als Voraussetzung für die Wissensvermittlung und für die Handlungslogik des „Zeigens“ zu betrachten sei:

„Ich sage den Schülern immer, ich bin eigentlich nicht Mami, Papi, Arzt, Polizist, Apotheker, was sie sonst noch gern immer von mir alles haben möchten. Aber wer macht es denn sonst? (...) Obwohl, eigentlich, ja, verstehe ich den Lehrerberuf nicht als solches, sondern eigentlich ist es mal Unterricht und dann ist es noch Sozialtraining, würde ich jetzt mal noch behaupten, so ein bisschen auch. Aber für mein tägliches Verständnis bin ich das alles auch, weil es geht gar nicht ohne. Sonst kann ich auch nicht unterrichten. Dann kann ich ja den Lehrerteil gar nicht mehr leisten, wenn ich das Andere nicht alles auch noch dort reinpacke“ (Lehrkraft B aus dem Schulhaus B, 62).

In der Aussage der Oberstufenlehrerin grenzt sie sich von einer Bildungslogik ab, welche in der Familie oder anderen Berufsgruppen wiederzufinden ist, was mit der Nennung „Mami, Papi, Arzt, Polizist, Apotheker“ veranschaulicht wird. All diesen Personen ist gemeinsam, dass sie familiäre wie auch gesellschaftliche Hilfestellungen bezüglich sozialer Anpassung und Lebensbewältigung leisten. Gleichzeitig erfährt die erzählende Lehre-

rin einen Handlungszwang, die Rolle dieser Personen übernehmen zu müssen, weil dies aus ihrer Sicht keine andere Person wahrnimmt. Inwiefern dies eine Überbewertung oder gar Überschreitung der eigenen Berufsrolle ist, müsste mit der Sichtweise der Jugendlichen oder anderer Beteiligter überprüft werden, was hier nicht geleistet werden kann. Hingegen geht aus der Textpassage klar hervor, dass die Handlungslogik des Zeigens und der Wissensvermittlung („Unterricht“) auch bei dieser Lehrkraft dominant ist.

Alles, was zur Lebensbewältigung und zum Aspekt „Anpassung“ zählt, fasst die Lehrerin implizit als „Sozialtraining“ zusammen. Gleichzeitig bringt sie eine Rangordnung zwischen der Wissensvermittlung (kognitive Bildung) und der sozialen Anpassung ein: Um die Wissensvermittlung zu erreichen, was das Handeln der Lehrkraft gemäss der Befragten ausmacht, ist „Sozialtraining“ nötig. Somit ist diese nicht weiter erklärte soziale Hilfestellung zentral für die Ermöglichung von Unterricht und nicht zur Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen (Scherr 2008). Die soziale Hilfestellung erhält vielmehr eine funktionale Bedeutung für die Wissensvermittlung, worin sich letztlich die Handlungslogik von Lehrkräften gemäss der Befragten charakterisiert. Die gedeutete Rangordnung der Handlungen kommt in dieser Textpassage besonders klar zum Vorschein. In diesem Sinne verfolgt das „Sozialtraining“ keinen Selbstzweck wie beispielsweise Persönlichkeitsbildung des Lernenden, sondern steht in Funktion für das Gelingen der Wissensvermittlung. Zudem tut sich in dieser Textstelle das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung („zeigen“) und sozialer Hilfestellung („helfen“) auf. Letztere ist in jenem Erzählkontext stark mit sozialer Anpassung der Heranwachsenden verknüpft, die als Grundlage für die Wissensvermittlung fungiert.

Ein weiteres Handlungsmuster von Lehrkräften ist von didaktischen Formen, wie beispielsweise Wochenpläne und selbstgesteuertes Lernen, geprägt. Diese Lehrkräfte haben Lernräume mit Lernmaterial einzurichten und Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen:

„Und als Lehrer ist doch auch, also wir sind Lerncoaches, glaube ich, Begleiter, und, und wichtig ist, dass die Kinder lernen können. Und da, denke ich, ist die Beziehung sehr wichtig zum Kind.“
(Lehrkraft B aus dem Schulhaus C, 39)

Aus der Textstelle geht klar hervor, dass ihr Handeln darin besteht, Lernräume zu schaffen, zu begleiten, zu coachen, in denen die kognitive Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht. Allerdings eröffnen das Lernarrangement und die gegebenen Freiräume die Möglichkeit, dass ebenfalls Subjektbildung im Rahmen der mehrheitlich selbständigen Wissensaneignung stattfindet. Hier sind Hinweise einer Verzahnung von Wissensaneignung und Subjektbildung gegeben.

Weiter ist die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden, die auf einen Lerngegenstand ausgerichtet ist, im beschriebenen Lernprozess zentral und wird von der Lehrkraft unterstrichen.

Bei sozialpädagogischen Fachkräften ist ein wiederkehrendes Handlungsmuster die Abgrenzung vom „angeleiteten Lernen“ und damit von der Wissensvermittlung durch das „Zeigen“. Dieses zeichnet sich besonders klar bei den Ausführungen folgender sozialpädagogischer Fachkraft (Hortleiterin) ab:

„Also wir sind so wie so Coaches. Also ich habe auch überhaupt nicht angeleitet. Also, wenn die Kinder kommen und eine Idee haben, dann unterstütze ich sie in ihrem Vorhaben, aber ich bin – ich komme nicht und sage – also, ich bin jetzt nicht dieser Mensch. Es gibt Hortleiterinnen, die machen das, das sind zum Teil auch ausgebildete Lehrerinnen oder ausgebildete Kindergärtnerinnen, die bringen dann schon die Vorlage und vorbereitete Bastelarbeiten, und das mache ich nicht. Ich bin

die, die die Kinder coacht, so in dem, was sie machen wollen oder machen können, oder noch ein bisschen Ideen reinbringen, aber sie müssen selber. Sie müssen selbständig sich organisieren. Selbständigkeit steht bei mir riesig groß auf der Tafel, man sieht sie nicht ((lacht)).“ (sozialpädagogische Fachkraft A aus dem Schulhaus C, 103)

Obwohl die sozialpädagogische Fachkraft ihre Handlungen wie die Lehrkraft zuvor als „coachen“ bezeichnet, besteht der zentrale Unterschied darin, dass es sich hier um ein nicht bestimmtes Vorhaben handelt, das weder notwendigerweise ein vorbereitetes Lernsetting noch ein Lernziel aufweist.⁷

Die sozialpädagogische Fachkraft grenzt ihre Handlungen vom Verb „anleiten“ ab, was synonym zum Verb „zeigen“ verstanden werden kann. Diese Abgrenzung verstärkt sie mit dem Ausdruck „überhaupt nicht“.

Idealtypisch beschreibt die sozialpädagogische Fachkraft die Reihenfolge ihrer Handlungen bzw. Nichthandlung in der Bildungsbeziehung: Zuerst „kommen die Kinder“, sie ergreifen die Initiative, womit ein Indiz für „Selbstbestimmung“ (Scherr 2003) gegeben ist. Und dann „unterstützt“ die Fachkraft sie in ihrem „Vorhaben“. Die Handlung der sozialpädagogischen Fachkraft ist nicht als zeigende Handlung, sondern als helfende und unterstützende Handlung beschrieben. Gleichzeitig ist diese Handlungslogik unspezifisch: „coachen, so in dem, was sie machen wollen oder machen können.“ oder „sie müssen selber“. Weitere Ausführungen zu dieser Handlungslogik zeichnen sich durch die abgeschwächte Form des „Zeigens“ der sozialpädagogischen Fachkraft aus, in dem diese punktuell Ideen einbringen kann: „ein bisschen Ideen reinbringen, aber sie müssen selber“. Gleichzeitig wird im zweiten Satzteil die Notwendigkeit betont, dass letztlich die Lernende die Handlungsinitiative zu ergreifen haben. Da damit der Schwerpunkt auf die Selbstinitiative gesetzt ist, kann festgehalten werden, dass die sozialpädagogische Fachkraft sich von der Handlungslogik des Zeigens zwar abgrenzt, aber diese teilweise zur anfänglichen Unterstützung der grundsätzlich selbstbestimmten Aktivitäten der Heranwachsenden einsetzt.

Die Abgrenzung der Handlungen von sozialpädagogischen Fachkräften mit einer vorgängigen Ausbildung als Lehrkraft nimmt einen besonderen Stellenwert in der oberen Textpassage ein, denn bei deren Handlungen kommt das „Zeigen“ besonders stark zum Ausdruck. Zum Beispiel bringen diese Vorlagen und eine vorbereitete Bastelarbeit mit (vorstrukturiertes Lernarrangement).

Damit sind Indizien gegeben, dass die Handlungen der in ausserunterrichtlichen Angeboten tätigen Fachkräfte nicht einheitlich sind, was die interviewte sozialpädagogische Fachkraft ebenfalls auf den Ausbildungshintergrund als Lehrkraft von einzelnen Fachkräften zurückführt. Daraus geht die Annahme hervor, dass die Beziehungslogik des Zeigens an den Ausbildungsgang geknüpft wird. Zudem wird in dieser Textstelle einmal mehr die Vielfalt der Ausbildungshintergründe der im sozialpädagogischen Handlungsfeld Tätigen ersichtlich.

Weiter legt die sozialpädagogische Fachkraft einen Schwerpunkt auf die „Selbständigkeit“ der Heranwachsenden, die nicht mittels eines Wissensgegenstands, sondern in einer diffusen Beziehungslogik stattfindet: Sie sollen „selbständig sich organisieren“ und hierzu soll ein offener Bildungsraum mit punktuellen Interventionen und Beziehungsarbeit durch Fachkräfte und nicht durch einen Wissensgegenstand oder durch das „Zeigen“ gewährt werden. Somit geht aus dieser Textstelle hervor, dass Autonomieentwicklung und Selbstbildung (Hummrich/Graßhoff 2011) beabsichtigt werden.

Grundsätzlich spielt die Beziehungsarbeit in den Erzählungen der sozialpädagogischen Fachkräfte eine zentrale Rolle, wie folgende Passage aufzeigt:

„Man muss die Kinder halt auch irgendwo kennen, um so eine gewisse Professionalität da reinzubringen. Weil ich habe zum Beispiel einen bei mir auf der Gruppe, wenn der rot sieht, dann sieht er rot. Dann musst du, dann musst du die ersten, in der halben Stunde gar nichts mehr sagen. Also, das macht, das bringt ihn noch viel mehr hoch. Aber du musst auch wissen, nach einer halben Stunde kannst du dich mal wieder mit ihm hinsetzen, um dann das, sieht die Welt schon wieder ganz anders aus. Weil dann, dann ist er wieder viel greifbarer. Aber in dem Moment ist er null greifbar, null.“ (sozialpädagogische Fachkraft A aus dem Schulhaus D, 273)

In dieser Passage wird Beziehungsarbeit mit Professionalität gleichgesetzt: „Man muss die Kinder halt auch irgendwo kennen“. Das Wort „irgendwo“ unterstreicht klar den diffusen Beziehungsbegriff, der allerdings anhand eines sich wiederholenden schwierigen Verhaltensmusters eines Kindes exemplarisch vorgestellt wird. Die Schwierigkeit wird mit dem Wort „rot“ als Metapher formuliert und mit dem Anhalten vor der roten Strassenampel in Verbindung gebracht. Wenn der Schüler „rot“ sieht, dann gilt es anzuhalten („dann ist es so“) und es ist angemessen, dem Schüler Zeit zu geben. Danach ist er bereit für ein Gespräch, was mit „greifbarer“ bezeichnet wird. Darüber hinaus zeigt diese Passage, dass Beziehung bzw. Verweigerung nicht steuerbar ist. Dennoch ist es schwierig zu erklären, was diffuse Beziehungshandlungen umfassen: Die Beziehungsarbeit setzt das Kennenlernen voraus, um dem Heranwachsenden in seinen Verhaltensweisen gerecht zu werden (Voraussetzung) und um gleichzeitig die Beziehungsarbeit dann anzusetzen, wenn diese angenommen wird (Folge). Hier zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Voraussetzung und Folge und damit eine Ambivalenz in der helfenden Handlungslogik (*Hummerich/Graßhoff* 2011, 20).

In einer Erzählung einer weiteren sozialpädagogischen Fachkraft wird die unterrichtliche Handlungslogik der Anpassung kontrastiert, um die Handlungslogik des Helfens und der Gewährung von Raum für Selbstbildungsprozesse im ausserunterrichtlichen Bereich zu betonen:

„Ich finde, man muss immer auch im Hort daran denken, dass ja, dass es ja eigentlich von den Kindern die Freizeit ist. Man darf es nicht zu eng, es muss so sein, oder, ihr müsst wie im Militär sitzen, man muss schon auch ein bisschen, sie sind eben wie gesagt zum Teil wirklich schon den ganzen Morgen gegessen in der Schule und es ist manchmal schon auch, eben, ich habe manchmal auch Ansprüche, die ich plötzlich im Nachhinein denke, so, vielleicht muss man auch ein bisschen nachgiebig sein in gewissen Hinsichten. Also dass man das auch ein bisschen, sich in die Kinder hineinversetzt.“ (sozialpädagogische Fachkraft B aus dem Schulhaus D, 291)

In dieser Textstelle verweisen die Worte „nicht zu eng“, „es muss so sein“ oder „wie im Militär“ auf das Intervenieren und Helfen mit Ziel der Anpassung. Durch die Abgrenzung von dieser Handlungslogik verweist er darauf, dass andere dieser nachgehen und gleichzeitig gesteht er, dass er selber manchmal von diesen „Ansprüchen“ geprägt sei. Dennoch präsentiert die sozialpädagogische Fachkraft ein anderes Handlungsmuster des Helfens, für welches Einfühlungsvermögen und Nachgiebigkeit nötig sei. Gleichzeitig hat er Erklärungsschwierigkeiten, diese Handlungslogik zu beschreiben und fügt allgemeingültige Begründungen bei, wie beispielsweise das Verständnis der Hortzeit als Freizeit oder die fehlende physische Bewegung während des morgendlichen Unterrichts „wirklich schon den ganzen Morgen gegessen in der Schule“. Was allerdings seine Handlung auszeichnet, bleibt unklar. Die Tätigkeiten im Hort werden klar von den Tätigkeiten im Unterricht kontrastiert, sodass Bezüge zu einem stereotypischen Eindruck von Handlungen sowohl der Lehrkraft als auch der sozialpädagogischen Fachkraft erkenntlich werden (vgl. *Böttcher* 2014).

Ein letzter Argumentationsgrund der Diffusität des sozialpädagogischen Handelns wird mit dem fehlenden Bildungs- und Erziehungsauftrag in Verbindung gebracht. So erklärt eine sozialpädagogische Fachkraft dies wie folgt:

„Ehm, einen Bildungsauftrag habe ich sicher keinen aber eigentlich für mich für mein Empfinden hätte ich schon einen pädagogischen Auftrag, einen Betreuungsauftrag, auch einen Beziehungsauftrag, auch um für die Kinder eine Anlaufstelle zu sein, um eine für sie eine Vertrauensperson zu sein und um ihnen auch etwas beizubringen in Sachen, also auf einer zwischenmenschlichen Ebene, die halt nicht so viel mit der Schule zu tun hat in dem Sinn.“ (sozialpädagogische Fachkraft A aus dem Schulhaus C, 96)

Die sozialpädagogische Fachkraft grenzt sich im ersten und letzten Satz von Bildung und Schule als implizite Wissensvermittlung ab und stellt dem einen pädagogischen Auftrag, einen Betreuungsauftrag und einen Beziehungsauftrag entgegen, welche sie anhand von Handlungen erklärt, welche sozialpädagogische Fachkräfte als Rolle einnehmen, beispielsweise der Anlaufstelle oder der Vertrauensperson. Implizit sind hier Aspekte des Helfens identifiziert, die durch Gesprächsmöglichkeiten angeboten werden. Zudem wird „etwas beigebracht“ und damit vermittelt, was allerdings auf der „zwischenmenschlichen Ebene“ verortet wird und als Beziehungsauftrag implizit gedeutet werden kann. Worin dieser genau besteht, der auf eine Handlungslogik des Helfens hinweist, bleibt unspezifisch. In diesem Fall bleibt die Ausrichtung des Helfens auf Intervention oder Raumschaffen für Selbstbildung offen. Deutlich geht aus der Textstelle die Abgrenzung zur „Schule“ und mit dieser assoziierten Wissensvermittlung hervor.

6 Fazit und Perspektive

Obwohl ein erweiterter Bildungsbegriff als programmatisches Leitbild an Tagesschulen gilt, liegen kaum empirische Erkundungen darüber vor. Wenn ein erweiterter Bildungsbegriff in Tagesschulen so bedeutsam ist, müsste dies auch für die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte sein und in den Erzählungen zu ihren Handlungen an Tagesschulen in der Stadt Zürich zum Ausdruck kommen.

Die dreifache Bildungsorganisation (Otto/Rauschenbach 2008; Züchner 2013; Wagner 2010) ist in deren Erzählungen wiederzufinden: Lehrkräfte handeln primär im Unterricht (formale Bildung) und sozialpädagogische Fachkräfte in ausserunterrichtlichen Angeboten wie beim Mittagessen, in offenen Angeboten (informelle Bildung) und bislang kaum in Kursangeboten (non-formaler Bildung). Diese werden bislang in den einzuführenden Tagesschulen noch wenig angeboten und wenn, dann von Lehrkräften oder ausser-schulischen Anbietenden geleitet.

Grundsätzlich kommt ein stereotyper Eindruck von Handlungen der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte in den Erzählungen beider Berufsgruppen zum Vorschein, wie dies bereits Befunde aus Studien in Deutschland belegen (Böttcher 2014). Die erzählten Handlungen können mit der theoretischen Systematisierung nach Hummrich und Graßhoff (2011) wie folgt zusammengefasst werden:

Die Beziehungslogik von Lehrkräften basiert auf dem Bezug zu einer Sache („Zeigen“) und ist durch die Wissensvermittlung charakterisiert (schulspezifische Förderung). Demgegenüber ist die Beziehungslogik bei den sozialpädagogischen Fachkräften hoch relevant und wird von den Befragten auch in Abgrenzung zur Wissensvermittlung der

Lehrkräfte explizit als „nicht angeleitete“ Unterstützung betont oder als Unterstützung, welche die Initiative der Heranwachsenden voraussetzt. Allerdings bleibt der Inhalt dieser Beziehungslogik des „Helfens“ mit wenigen Ausnahmen diffus und unspezifisch (allgemeine Förderung).

Entsprechend zeichnet sich in den Erzählungen der sozialpädagogischen Fachkräfte ab, dass sie Erklärungsschwierigkeiten haben, worin ihre Handlungen in der Beziehungsarbeit bestehen. Dies wird zudem durch den bisher fehlenden öffentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag von sozialpädagogischen Fachkräften in Tagesschulen erschwert, auf welchen die Lehrkräfte rekurrieren können und dessen Formulierung einen wichtigen Beitrag zur Klärung und Verankerung des erweiterten Bildungsbegriffs leisten könnte.

Ergänzend zu den stereotypen Handlungsmustern von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften wurden Bezüge beider Handlungsmuster und ambivalente Handlungsaspekte bei beiden Berufsgruppen festgestellt:

Die Hilfestellung bezüglich sozialer Anpassung und Lebensbewältigung wird sowohl von einer Lehrkraft als auch von einer sozialpädagogischen Fachkraft in der Oberstufe wahrgenommen. Während erstere diese Handlungen ausserhalb der Wissensvermittlung und als Voraussetzung für diese legitimiert, steht die sozialpädagogische Fachkraft im Dilemma zwischen Handlungen, die normieren und zur Anpassung führen und Handlungen, welche zur Autonomieentwicklung und Selbstbildung beitragen (*Hummrich/Graßhoff* 2011). Daraus folgend stellt sich die offene Frage, inwiefern sozialpädagogisches Handeln zur Ermöglichung von Unterricht eingesetzt wird (*Scherr* 2008) wird und inwiefern Autonomieentwicklungen im institutionellen Rahmen überhaupt möglich sind (*Hummrich/Graßhoff* 2011).

Weiter werden den Heranwachsenden in einem Schulhaus im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens ebenso im Unterricht Freiräume geschaffen, sodass Wissensbildung in einem gewissen Masse mit Selbstbildung verzahnt wird und ebenso im unterrichtlichen und nicht nur in außerunterrichtlichen und nicht geleiteten Angeboten stattfinden kann. Hierzu ist gleichzeitig festzuhalten, dass Selbstbildung sowohl auf individueller biographischer Erfahrung als auch auf institutioneller Unterstützungsleistung basiert (*Hummrich/Graßhoff* 2011). Wenn erster Erfahrungswert durch den familiären Hintergrund nicht mitgebracht wird, werden die institutionellen Unterstützungsleistungen umso bedeutsamer (*Scherr* 2008).

Schließlich geht aus den Befunden hervor, dass ein erweiterter Bildungsbegriff in den (geschilderten) Handlungen der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte nicht einfach so gegeben ist. Beispielsweise beziehen sich mehrere Befragte auf die jeweilige Ausbildung als Lehrkraft oder sozialpädagogische Fachkraft und grenzen sich dadurch voneinander ab. Falls ein erweiterter Bildungsbegriff bedeutsam werden soll, sind veränderte strukturelle Rahmenbedingungen wie berufsübergreifende Ausbildung, gleiche Gehaltsklasse sowie Präsenzzeit oder gezielte Sensibilisierung der Öffentlichkeit auf ein erweitertes Bildungsverständnis hin nötig. Zudem geht aus den Befunden hervor, dass sich die berufsübergreifenden Handlungen langsam entwickeln. Deshalb ist interessant zu überprüfen, wie ein erweiterter Bildungsbegriff in den Erzählungen derselben Personen in fünf Jahren zum Ausdruck kommen wird.

Anmerkungen

- 1 Die Begriffe „Soziale Arbeit“ und „Sozialpädagogik“ werden im folgenden Beitrag als konvergent (Lambers 2013) verstanden.
Zudem umfasst die Bezeichnung „sozialpädagogische Fachkräfte“ alle Personen, die sozialpädagogisch qualifiziert sind. Hierzu zählen Fachkräfte, welche einen Bachelorabschluss in Sozialer Arbeit an einer Fachhochschule oder höheren Fachschule erworben haben, und weitere Fachkräfte mit sozialpädagogischem Wissen.
In der Schweiz sind darüber hinaus für die sozialpädagogischen Fachkräfte die Bezeichnungen „Fachpersonen Soziale Arbeit“ oder „Fachpersonen Betreuung“, Hortnerinnen und Hortner oder schlicht Betreuungspersonen üblich (vgl. *AvenirSocial* 2011). Die Verbreitung des Betreuungsbegriffs hängt ebenfalls mit der verbreiteten Berufsausbildung „Fachpersonen Betreuung“ zusammen. Diese Fachkräfte bringen sozialpädagogisches Wissen mit und sind im Tagesschulbereich stark vertreten.
Schließlich zeigen diese Ausführungen die Heterogenität und Länderspezifität der Bezeichnungen im Fachgebiet Soziale Arbeit auf.
- 2 In der Bildungsorganisation zeichnet sich der erweiterte Bildungsbegriff dadurch aus, dass allen Kindern ein Essen, freies Spiel und teilweise Kursangebote über Mittag und einzelne Kursangebote nach dem Nachmittagsunterricht angeboten werden (*Chiapparini/Stohler/Bussmann* 2017).
- 3 Die empirische und stereotypische Zuordnung der formalen Bildung auf Lehrpersonen und der non-formalen Bildung auf sozialpädagogischen Fachkräften hat vielfältige Ursachen wie beispielsweise Ausbildung, Gehaltsklasse, Präsenzzeit, Selbstwertbeschreibung oder öffentliche Zuschreibung. Diese Zuordnung von Bildungskonzepten und Berufsrollen findet sich ebenfalls in der französischen und italienischen Schweiz (vgl. *Mühlebach/Zogmal* 2018 und *Aaburg/Kottelat* 2018). Es stellt sich die Frage, inwieweit diese empirische und stereotypische Zuordnung als professionsbezogene Identitätsmarke von den einzelnen Berufsgruppen beigezogen werden und inwiefern diese Zuordnung im Zuge der Einführung von Ganztagsschulen aufgelöst wird.
Ähnliche Zuordnungen finden sich scheinbar weniger in nordischen und englischen Kulturen, wobei in den Community-Schools (Ganztagsschulen in sozialen Brennpunktquartieren) die stereotypische Zuordnung ebenfalls vorliegt (*Chiapparini* 2017).
- 4 siehe Anmerkung 3.
- 5 siehe Anmerkung 1.
- 6 In den einzelnen Schulen wurden bereits vor der Inbetriebnahme der Tagesschule teilweise Umstellungen vorgenommen, wie beispielsweise der Selfservice-Betrieb des Mittagessens oder die Abschaffung der Hausaufgaben. Die Kursangebote von Drittanbietenden setzten nur vereinzelt und vor allem ein Jahr nach der Inbetriebnahme der Tagesschule ein, deshalb können an dieser Stelle zu diesem Angebot der non-formalen Bildung keine Aussagen gemacht werden.
- 7 In der gegenwärtigen Entwicklung der Tagesschulen in der Stadt Zürich handeln die sozialpädagogischen Fachkräfte vor allem über die Mittagszeit, weil die Kurse mehrheitlich von Lehrkräften oder außerschulischen Anbietenden durchgeführt werden.

Literatur

- von Aaburg, H.-P./Kottelat, J. (2018): Positionierungen der Schulsozialarbeit in der französischsprachigen Schweiz. In: *Chiapparini, E./Stohler, R./Bussmann, E.* (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 75-83.
- Abels, H. (2007): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. – Wiesbaden.
- Andresen, S. (2016): Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagsschule. Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 6.
- AvenirSocial* (2011): Beschäftigung und Ausbildung im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schweiz Bestandsaufnahme und Perspektiven. – Bern.
- Bohnsack, R. (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. – Opladen.

- Böttcher, W./Maykus, S. (2014): Sozialpädagogin und Sozialpädagoge sein in der Tagesschule. In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. – Schwalbach, S. 88-101.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.) (2003): Ganztagsschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“. – Bonn.
- Chiapparini, E. (2017): Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit in den CAS Community Schools. Eine konzeptbezogene und empirische Studie zur Ganztagesbildung in sozialen Brennpunktquartieren in und ausserhalb New York City. – Zürich.
- Chiapparini, E./Schuler Braunschweig, P./Kappler, C. (2016): Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, 3, S. 355-361.
- Chiapparini, E./Stohler, R./Busmann, E. (2017): Von Geometrieförderung über Hiphop-Kurse zu freiem Spiel. Im Brennpunkt: Tagesschulen. Sozial, 6, S. 8-9.
- Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztageschule. Eine Einführung. – Weinheim.
- Dollinger, S. (2014): Ganztageschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. – Weinheim/Basel.
- Fischer, N./Sauerwein, M./Theis, D. (2012): Ganztageschule zwischen Erwartungen und Realität – Ein Überblick über Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen (StEG). In: Heibler, M./Schaad, T. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung an Ganztageschulen. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis. Band 4. – Bamberg, S. 47-61.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. – Reinbek.
- Frei, L./Schüpbach, M./Allmen, B./Nieuwenboom, W. (2016): Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulen: Förderangebote an offenen Tagesschulen in der Deutschschweiz. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft 38, 3, S. 549-568.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. – Chicago.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden.
- Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzler, I. (2009): Qualitätsrahmen für Ganztageschulen. In: Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzler, I. (Hrsg.): Qualität von Ganztageschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. – Münster, S. 61-88.
- Idel, T.-S./Reh, S. (2015): Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganztage. In: Hascher, T./Idel, T.-S./Reh, S./Thole, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. – Leverkusen, S. 115-130.
- Idel, T.-S./Reh, S./Fritzsche, B. (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, F.-U./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Ganztageschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. – Wiesbaden, S. 179-194. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_11
- Hummrich, M./Grafhoff, G. (2011): Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Fischer, J. (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4>
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Grundlagentexte Soziologie. – Weinheim.
- Kanton Zürich (2017): Tagesschulen – mehr Gestaltungsspielraum für Gemeinden. Medienmitteilung des Regierungsrates. Online verfügbar unter: http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2017/tagesschulen_-mehr-gestaltungsspielraum-fuer-gemeinden.html, Stand: 21.03.2017.
- Kolbe, F.-U./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.) (2009): Ganztageschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. – Wiesbaden.
- Lambers, H. (2013): Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich. – Opladen.
- Mühlebach, C./Zogmal, M. (2018): Auserschulische Betreuung in der Romandie – Herausforderungen und Gedankenanstösse. In: Chiapparini, E./Stohler R./Busmann E. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 84-95.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden.
- Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik – Paderborn/München/Wien/Zürich/Schöningh.

- Rauschenbach, T.* (2009): Zukunftschance Bildung. – Weinheim.
- Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenau, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I.* (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. – Bonn.
- Scherr, A.* (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In Coelen T./Otto, H. T. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 137-145. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_13
- Schütze, F.* (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13, 3, S. 283-293.
- Stadt Zürich, Schul- und Sportdepartement* (2017): Tagesschule 2025. Online verfügbar unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html#organisation>, Stand: 01.02.2017.
- StEG (2012-2015)*: Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015. StEG 2012–2015: Zentrale Befunde und Schlussfolgerungen. Unter Mitarbeit von Klieme, E./Lossen, K./Holtappels, H. G./Tillmann, K./Hannemann, J. Hrsg. v. Konsortium StEG.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M.* (1991): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. 3rd printing. – Newbury Park.
- Wagner, B.* (2010): Informelle Bildungsprozesse. Dargestellt am Beispiel von Selbstinszenierung Jugendlicher. *Soziale Arbeit* 59 (12), S. 454-459.
- Züchner, I.* (2013): Formale, non-formale und informelle Bildung in der Ganztagsschule. *Jugendhilfe* 51, 1, S. 26-35.
- Züchner, I./Fischer, N./Brümmer, F.* (2011): Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 95-101.