



Andrea Scholian

**Qualität an Tagesschulen im
Spannungsfeld divergierender
Erwartungen und Ansprüche –
eine neo-institutionalistische
Perspektive**

BELTZ JUVENTA

Andrea Scholian

Qualität an Tagesschulen im Spannungsfeld divergierender Erwartungen
und Ansprüche – eine neo-institutionalistische Perspektive

Andrea Scholian

**Qualität an Tagesschulen
im Spannungsfeld
divergierender Erwartungen
und Ansprüche – eine
neo-institutionalistische
Perspektive**

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Andrea Scholian, Dr. phil., forscht und lehrt als Dozentin an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften am Departement Soziale Arbeit. Ihre Schwerpunkte sind: Kinder- und Jugendförderung, ganztägige Bildung und Betreuung, offene Kinder- und Jugendarbeit sowie Organisationspädagogik.

Förderungsvermerk OA: Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8937-0 Print

ISBN 978-3-7799-8938-7 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-8938-7

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	10
Danksagung	11
1 Einleitung und Fragestellung	13
1.1 Fragestellung und Ziel der Arbeit	19
1.2 Aufbau der Arbeit	19
2 Das Forschungsfeld: Tagesschulen	21
2.1 Entwicklung familienergänzende Betreuung in der Schweiz	21
2.1.1 Entwicklung familienergänzender Betreuung bis Mitte 20. Jahrhundert	22
2.1.2 Entwicklung der Familien- und Gleichstellungspolitik ab Mitte 20. Jahrhunderts	24
2.1.3 Entwicklung der Bildungspolitik	29
2.1.4 Nutzung familienergänzender Betreuung	31
2.2 Tagesschulen in der Schweiz	33
2.2.1 Ausbau und Definition von Tagesschulen in der Stadt Zürich	33
2.2.2 Ein Ablauf an einer Tagesschule in Zürich	35
2.2.3 Exkurs: Tagesschulen im europäischen Vergleich	36
2.2.4 Aufgabe von Tagesschulen: primäre Sozialisationsinstanzen oder Einrichtungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf?	39
2.2.5 Richtlinien für Tagesschulen	40
2.3 Qualitätsdiskurs in der Sozialpädagogik	41
2.3.1 Der Begriff Qualität	41
2.3.2 Qualität als relationales Konzept	46
2.3.3 Qualitätsdiskurs im Bildungs- und Sozialbereich	48
2.3.4 Legitimationsproblem in der Qualitätsdebatte	51
2.3.5 Qualitätsmanagementverfahren	52
3 Neo-Institutionalismus	56
3.1 Ursprünge des Neo-Institutionalismus	58
3.1.1 Unterscheidung neo-institutionalistische Ansätze und Schlüsseltexte	59

3.2	Zentrale Begriffe und Konzepte des Neo-Institutionalismus	61
3.2.1	Institution	61
3.2.2	Institutionalisierung	64
3.2.3	Organisation	66
3.2.4	Legitimität	67
3.3	Schlüsseltexte und Weiterentwicklungen	68
3.3.1	Rationalitätsmythen	69
3.3.2	Isomorphie und Prozesse institutionellen Wandels	73
3.3.3	Lose Koppelung	76
3.4	Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft	80
3.5	Handlungstheoretische Fundierung des Neo-Institutionalismus	84
3.6	Verknüpfung Neo-Institutionalismus und Reflexive Sozialpädagogik	86
3.6.1	Organisationswissen als Teil des Professionswissens	88
3.7	Kritische Würdigung des Neo-Institutionalismus	90
3.8	Neo-Institutionalismus als analytische Grundlage der vorliegenden Arbeit	93
4	Forschungsstand	95
4.1	Forschungslage in der Schweiz	95
4.1.1	EduCare-Studie zu Qualität und Wirkung von Tagesschulen	96
4.1.2	Studien zu Kooperation	99
4.1.3	Weitere Studien zu Tagesschulen	102
4.2	Deutschsprachiger Forschungsstand ausserhalb der Schweiz	104
4.2.1	Studien zu Kooperation	105
4.2.2	Studien zu Bildungsbenachteiligung	108
4.2.3	Perspektive unterschiedlicher Akteur:innen auf Ganztagsschule	110
4.2.4	Studien im frühkindlichen Handlungsfeld	113
4.3	Englischsprachig publizierte Studienergebnisse	115
4.3.1	Studien zu Kooperation	116
4.3.2	Studien zu Bildungsbenachteiligung	116
4.3.3	Perspektive unterschiedlicher Akteur:innen auf EE	117
4.3.4	Weitere Studien zu EE aus verschiedenen Ländern	119
5	Erhebung und Methode	122
5.1	Methodologische Begründung des Vorgehens	122
5.1.1	Dokumentarische Organisationsforschung	122
5.1.2	Bezug zum Neo-Institutionalismus	123
5.1.3	Erhebungsmethoden	124

5.2	Erhebung	127
5.2.1	Einbettung des Forschungsvorhabens und Stichprobe	127
5.2.2	Planung und Organisation der Erhebung	128
5.2.3	Durchführung teilnehmende Beobachtung	129
5.2.4	Durchführung der Gruppendiskussion	130
5.2.5	Dokumentation und Anonymisierung des Datenmaterials	132
5.3	Die dokumentarische Methode als Auswertungsstrategie	132
5.3.1	Differenzierung von kommunikativem (gesellschaftlichem) und konjunktivem (milieuspezifischem) Wissen: Unterscheidung der beiden Sinnebenen	133
5.3.2	Die Analyse der beiden Sinnebenen	134
5.4	Auswertungsschritte der Gruppendiskussion	134
5.4.1	Beginn der Analyse: Thematischer Verlauf und Auswahl der Passagen	134
5.4.2	Formulierende und Reflektierende Interpretation	135
5.4.3	Fallrekonstruktionen: Gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum innerhalb einer Organisation	136
5.4.4	Sinngenetische Typenbildung	137
5.4.5	Soziogenetische Analysen	139
5.5	Auswertung der teilnehmenden Beobachtung und Triangulation	140
5.6	Triangulation der verschiedenen Perspektiven	140
6	Fallrekonstruktionen	142
6.1	Der Fall Inn	143
6.1.1	Teilnehmer:innen an Gruppendiskussion	143
6.1.2	Strukturierung des Betreuungsalltags	144
6.1.3	Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	152
6.1.4	Elternarbeit	157
6.1.5	Synthese	164
6.2	Der Fall Linth	165
6.2.1	Teilnehmer:innen an der Gruppendiskussion	166
6.2.2	Strukturierung des Betreuungsalltags	166
6.2.3	Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	176
6.2.4	Elternarbeit	180
6.2.5	Synthese	182
6.3	Der Fall Thur	184
6.3.1	Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion	184
6.3.2	Strukturierung des Betreuungsalltags	184
6.3.3	Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	194
6.3.4	Elternarbeit	197
6.3.5	Synthese	201

6.4	Der Fall Aare	203
6.4.1	Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion	203
6.4.2	Strukturierung des Betreuungsalltags	203
6.4.3	Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	212
6.4.4	Elternarbeit	213
6.4.5	Synthese	218
6.5	Der Fall Sihl	220
6.5.1	Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion	220
6.5.2	Strukturierung des Betreuungsalltags	220
6.5.3	Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	228
6.5.4	Elternarbeit	231
6.5.5	Synthese	235
6.6	Der Fall Reuss	237
6.6.1	Teilnehmer:innen an der Gruppendiskussion	237
6.6.2	Strukturierung des Betreuungsalltags	237
6.6.3	Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	247
6.6.4	Elternarbeit	249
6.6.5	Synthese	251
7	Sinngenetische Typenbildung	253
7.1	Tertium Comparationis	253
7.1.1	Dimension: Strukturierungsgrad	254
7.1.2	Dimension: Positionierung gegenüber Erwartungen	256
7.1.3	Dimension: Elternarbeit	257
7.2	Überblick über die sinngenetische Typenbildung	257
7.3	Ergänzende neo-institutionalistische Perspektive	258
7.4	Typ „Angepasst“	260
7.4.1	Strukturierungsgrad	260
7.4.2	Positionierung gegenüber Erwartungen	263
7.4.3	Elternarbeit	268
7.5	Typ „Autonom“	269
7.5.1	Strukturierungsgrad	270
7.5.2	Positionierung gegenüber Erwartungen	272
7.5.3	Elternarbeit	275
7.6	Typ „Integriert“	277
7.6.1	Strukturierungsgrad	277
7.6.2	Positionierung gegenüber Erwartungen	279
7.6.3	Elternarbeit	281

8	Soziogenetische Analysen und Abgleichen der Typenbildung mit der teilnehmenden Beobachtung	282
8.1	Abgleich der sinnigenen Typenbildung mit der teilnehmenden Beobachtung	282
8.1.1	Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Inn	283
8.1.2	Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion	283
8.1.3	Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Linth	284
8.1.4	Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion	284
8.1.5	Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Thur	284
8.1.6	Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion	286
8.1.7	Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Aare	286
8.1.8	Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion	287
8.1.9	Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Sihl	287
8.1.10	Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion	288
8.1.11	Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Reuss	288
8.1.12	Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion	289
8.1.13	Fazit	289
8.2	Soziogenetische Analysen	290
8.2.1	Soziogenetische Interpretation	290
8.2.2	Fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalyse	292
8.2.3	Fazit	296
9	Diskussion	298
9.1	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	298
9.1.1	Allgemeine Erkenntnisse aus den Ergebnissen	298
9.1.2	Wie zeigt sich Qualität in den unterschiedlichen Typen in den handlungsleitenden Orientierungen?	300
9.1.3	Erkenntnisse mit Blick auf den Neo-Institutionalismus	306
9.2	Kritische Würdigung	315
9.2.1	Grenzen hinsichtlich der empirischen Erhebung	315
9.2.2	Reichweite der Ergebnisse und Desiderata	316
9.3	Fazit	318
9.4	Ausblick	320
	Anhang	323
I	Transkriptionsrichtlinien	323
	Literaturverzeichnis	324

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht Betreuungskosten in unterschiedlichen Ländern für zwei Kinder in Vollzeitbetreuung nach Familientyp und Einkommen (Unicef 2021, S. 19)	28
Abbildung 2: Prozess der Institutionalisierung und der Begriff Institution ausgehend von Überlegungen von Berger und Luckmann (1969) sowie Vertreter:innen der Schlüsseltexte (eigene Darstellung)	65
Abbildung 3: Organisationales Überleben (Meyer & Rowan 2009, S. 44)	70
Abbildung 4: Bedeutung von Rationalitätsmythen (eigene Darstellung)	72
Abbildung 5: Die Effekte der institutionellen Isomorphie auf Organisationen (Meyer & Rowan 2009, S. 52)	78
Abbildung 6: Wissen und Können (Dewe et al. 1992, S. 82)	87

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Schlüsseltexte und theoretische Fundamente des Neo-Institutionalismus	61
Tabelle 2: Die drei Säulen nach Scott, eigene Darstellung nach der deutschen Übersetzung von Koch (2009, S. 116)	64
Tabelle 3: Kombination technischer und institutioneller Umwelten eigene Darstellung nach der deutschen Übersetzung von Koch (2009, S. 123)	81
Tabelle 4: Übersicht der analytischen neo-institutionalistischen Perspektiven auf das empirische Datenmaterial	94
Tabelle 5: Übersicht sinn genetische Typenbildung	258

Danksagung

Die Grundlage für diese Monografie bildet meine Dissertation, die im Frühsommer 2024 an der Universität Zürich angenommen wurde. Beim Schreiben meiner Dissertation habe ich verschiedene andere Dissertationen aufgeschlagen und dabei stets die Danksagung gelesen. Ich finde, dass man in den Danksagungen mehr über die Menschen erfährt, welche die jeweiligen Arbeiten geschrieben haben. Nun ist es an mir, die Danksagung für die vorliegende Monografie zu schreiben.

Begonnen hat mein Interesse für das Thema der ausserunterrichtlichen Betreuung während meiner Tätigkeit im Hort in Näfels (Glarus Nord). 2011 habe ich dort ein Jahr lang gearbeitet. Seither haben in Glarus Nord alle Primarschulkinder Anspruch auf einen Betreuungsplatz. Mein Interesse hat sich verstärkt durch die anschliessende Arbeit in einem Hort in der Stadt Zürich. Während meiner Tätigkeit habe ich mich stets gefragt, was die Aufgabe einer ausserunterrichtlichen oder damals eher noch schulergänzenden Betreuungseinrichtung ist. In Erinnerung ist mir der Kommentar eines Jungen geblieben, der mich, nachdem ich ihn ermahnt hatte, etwas zu unterlassen, sinngemäss fragte, ob man in der Freizeit nicht auch einmal etwas Nicht-Regelkonformes machen dürfe. Ich dachte darauf hin, doch, eigentlich schon, doch lieber nicht, wenn ich die Verantwortung für ihn habe. Aber welcher Freiraum kann den Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, wenn man für sie verantwortlich ist und sie nicht unbedingt freiwillig im Hort sind? Inwiefern kann oder soll man sicherstellen, dass ihnen ja nichts geschieht? Welche Aufgaben hat ein Hort überhaupt zu erfüllen? Ist die primäre Aufgabe, darauf zu achten, dass den Kindern und Jugendlichen nichts passiert, sollen sie möglichst viele Handlungsspielräume erhalten, oder ist die zentrale Aufgabe, sie zu fördern?

In meiner Masterarbeit mit dem Titel „Das Selbstverständnis von Hortleiterinnen aus professionstheoretischer Perspektive“ habe ich mich erstmals intensiver mit der ausserunterrichtlichen Betreuung befasst. Mit der vorliegenden Monografie habe ich mich noch eingehender mit diesem Handlungsfeld auseinandergesetzt und es umfassend untersucht. Dabei habe ich zahlreiche Antworten auf meine Fragen gefunden und die Komplexität der ausserschulischen Betreuung besser verstanden.

Zu diesen Erkenntnissen und schliesslich zum Abschluss dieser Arbeit wäre ich nicht gekommen ohne die Unterstützung von verschiedenen Personen.

Als erstes möchte ich mich bei den Mitarbeitenden an den Tagesschulen bedanken, die mir Einblick in Ihre Arbeit ermöglichten, indem ich sie bei ihrer täglichen Arbeit teilnehmend beobachten und sie beim Sprechen über ihre Arbeit in den Gruppendiskussionen interviewen durfte. Ohne ihr Vertrauen und Offenheit, wäre diese Publikation nicht zu Stande gekommen.

Herzlich bedanken möchte ich mich Prof. Dr. Roland Reichenbach für die Begleitung meiner Dissertation und seine Anregungen. Ein besonderer Dank gilt Gabriela Muri, der Co-Betreuerin der Dissertation, für die Diskussionen über das Handlungsfeld, für Rückmeldungen zu Entwürfen und für die stets ermutigende Bestärkung während des Verfassens dieser Arbeit.

Herzlicher Dank gilt dem Departement Soziale Arbeit der ZHAW für die Promotionsförderung. Diese hat mir die Möglichkeit gegeben, mir Zeit für das Schreiben zu nehmen und sie im Frühjahr 2024 abgeben zu können. Auch dem Schweizer Nationalfonds danke ich für die Förderung der Publikation.

Weiter gibt mein Dank Kolleg:innen, die mich beim Schreiben, bei der Interpretation von Textstellen, bei Präsentationen in Kolloquien, in Forschungswerkstätten und Gesprächen mit fachlichen Hinweisen, ihren Sichtweisen und Perspektiven, mit Fragen und teils auch kontroversen Rückmeldungen angeregt und so unterstützt haben. Zudem möchte ich mich herzlich bei Hanspeter Frey bedanken für das Lektorat in kurzer Zeit vor der Abgabe.

Bedanken möchte ich mich bei Freunden für ihre Aufmunterungen und die gemeinsamen Erlebnisse, die dafür gesorgt haben, dass es neben der Dissertation auch noch ein anderes Leben gab.

Ein besonders herzlicher Dank gilt meiner Familie: Meinem Mann, Koni Jörg, für die persönliche Unterstützung in vielerlei Hinsicht, wie den Glauben an mich, die Dissertation bewältigen zu können und die Erlebnisse neben der Dissertation, die mich ablenkten und Energie tanken liessen. Vielen Dank auch meinen Eltern, Ursula Stüssi und Ruedi Scholian, für die sprachlichen Korrekturen sowie die Betreuung meines Sohnes Miro in der Zeit vor Abgabe der Dissertation. Auch Miro danke ich, der mich dazu animiert hat, die Arbeit abzugeben.

Zürich im Februar 2025

Andrea Scholian

1 Einleitung und Fragestellung

Vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen findet ein Ausbau der familienergänzenden Betreuung statt. Immer mehr Kinder werden in einer institutionellen Einrichtung fremdbetreut (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020). Dieser Ausbau zeigt sich sowohl im frühkindlichen Bereich anhand der Eröffnung neuer Kindertagesstätten oder Spielgruppen als auch im Bereich der obligatorischen Schulzeit in Form von Tagesstrukturen oder Tagesschulen, welche im Fokus der folgenden Arbeit stehen (Bundesamt für Statistik [BFS] 2016, 2020, 2023). Für die Betreuung während der obligatorischen Schulzeit sind die beigetretenen Kantone – bisher sind es 15, unter anderem der Kanton Zürich – dem HarmoS-Konkordat¹ verpflichtet, bedarfsgerechte Tagesstrukturen anzubieten (EDK & SODK 2018, S. 2). Die Verantwortung für den Ausbau von Tagesstrukturen wird, wie beispielsweise im Kanton Zürich, häufig den Gemeinden übertragen (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2021, S. 12). Offen bleibt, ob und wann Gemeinden den Bedarf überprüfen und inwiefern sie den Ausbau vorantreiben.

Über ein Drittel der in der Schweiz wohnhaften Familien nutzen institutionelle² familienergänzende Betreuung. In Grossstädten wie in Zürich besuchen Kinder im Gegensatz zu ländlichen Gebieten häufiger familienergänzende Betreuungseinrichtungen. Im Jahr 2018 haben in Grossstädten 61,7 Prozent der Haushalte mit mindestens einem Kind unter 13 Jahren eine Kindertagesstätte, eine schulergänzende Betreuung oder eine Tagesschule in Anspruch genommen (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020, S. 10). Dabei ist die Inanspruchnahme in den letzten Jahren deutlich gestiegen. In der Stadt Zürich fand innerhalb von 8 Jahren, von 2008 bis 2016, fast eine Verdoppelung der Anzahl betreuter Schüler:innen von 28 auf 50,5 Prozent statt. (Schul- und Sportdepartement o. J.-b; Schulamt der Stadt Zürich 2012). Aufgrund der steigenden Anzahl betreuter Schulkinder sowie einer Motion der SP und einer Motion der FDP, beide von 2010, wurde das Modell Tagesschule 2025 entwickelt (Schul- und Sportdepartement o. J.-c). Im Jahr 2016 wurden die ersten sechs Tagesschulen nach dem Modell Tagesschule 2025 eingeführt. 2018, nach einer Zustimmung zur 2. Pilotphase von über 77 Prozent der Stimmberechtigten der Stadt Zürich, wurden bis 2022 24 weitere traditionell organisierte Schulen in Tagesschulen überführt, was etwa einem Drittel aller Schulen der Stadt entspricht (Schul- und Sportdepartement o. J.-c).

-
- 1 Das HarmoS-Konkordat ist eine interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (EDK 2007).
 - 2 Die institutionelle Betreuung umfasst Kindertagesstätten, Krippen, Tagesstrukturen, Tagesschulen/-kindergärten sowie Tagesfamilien, sofern sie einer Tagesfamilienorganisation angeschlossen sind (Bundesamt für Statistik [BFS] 2023).

Im September 2022 wurde die flächendeckende Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich, wiederum mit einer hohen Stimmenmehrheit von über 80 Prozent, angenommen (Stadt Zürich 2022). Seit dem Start der ersten Einführung von Tagesschulen 2016 ist der Anteil der betreuten Schüler:innen um 15 Prozent wiederum angestiegen, nicht zuletzt aufgrund des Projekts (Schul- und Sportdepartement o. J.-b). Im Jahr 2023 wurden bereits 65.6 Prozent der Schüler:innen und Schüler in der Stadt Zürich betreut (Schul- und Sportdepartement o. J.-b).

Der Ausbau von Tagesschulen verläuft weiterhin rasant, verknüpft mit zunehmendem Kostendruck. Die Kosten für die Betreuung werden von der öffentlichen Hand und von den Eltern übernommen (EDK & SODK 2018, S. 2). Die Relevanz der Kosten zeigte sich in der Abstimmung zur flächendeckenden Einführung von Tagesschulen, als in der Stadt Zürich im September 2022 über zwei unterschiedlich teure Varianten abgestimmt wurde (VPOD Zürich 2022). Der Stadtrat hatte eine Variante ausgearbeitet, welche anschliessend vom Gemeinderat abgeändert wurde. Dazu beigetragen hat gemäss dem VPOD³ „der Druck des Personals im Rahmen des ‚VPOD Betreuungsalarms‘ und der Unterstützung progressiver Parteien im Gemeinderat“ (VPOD Zürich 2022, S. 19). Am 14. Dezember 2021 gab es verschiedene Protestaktionen des Personals mit Plakaten im Rahmen des ‚Betreuungsalarms‘ gegen die Kürzung der Kosten (VPOD o. J.). Der VPOD Zürich übergab den Entscheidungsträger:innen im Januar 2022 zudem einen offenen Brief mit 3.908 Unterschriften. Darin wurden in der ausgearbeiteten Stadtratsvariante die Kürzung von Personalressourcen, die Anforderungen an den Qualifikationsmix sowie die Ressourcen für die Zusammenarbeit im Schulteam in Tagesschulen kritisiert. Als Alternative wurde gefordert, dass die Ausgaben der Stadt erhöht, von einer Ausgabenkürzung für das Personal im Vergleich zu den Tagesschulen der Pilotphasen (Modell Tagesschule 2025) abgesehen wird und „erwartete Mehreinnahmen dank der Tagesschule 2025 [...] direkt in deren Qualität zurückfliessen“ (VPOD o. J.). Der Gemeinderat nahm diese sowie weitere Forderungen auf, was sich in einer für die Stadt teureren Gemeinderatsvariante für die öffentliche Hand gegenüber der Stadtratsvariante abzeichnete. Der VPOD fasste folglich die Ja-Parole zur Gemeinderatsvariante, weil nur so eine Tagesschule mit Qualität möglich sei (VPOD Zürich 2022, S. 19). Die Gemeinderatsvariante wurde schliesslich am 25. September 2022 mit einer Stimmenmehrheit von 66,9 Prozent von der Bevölkerung angenommen. Die Stadtratsvariante vereinigte nur 47,7 Prozent Ja-Stimmen. (Stadt Zürich 2022).

Ausgehend von der Stadtratsvariante zeigen sich einerseits die Erwartungen der Exekutive – der Stadt Zürich –, wonach die Kosten nicht zu hoch sein sollen. Andererseits manifestieren sich die Erwartungen des Betreuungspersonals, das sich aufgrund der Befürchtung einer Qualitätseinbusse gegen Kostensenkungen wehrt. Wie die Qualität aussehen soll, ist jedoch nirgends definiert.

3 Schweizerische Verband des Personals öffentlicher Dienste

Auf Bundesebene gibt es Empfehlungen der SODK⁴ und EDK⁵ (2022). Diese Empfehlungen beziehen sich mehrheitlich auf Unterlagen zur frühkindlichen Bildung und Betreuung und sind nicht verbindlich. In der Stadt Zürich gibt es keine Vorgaben, wie qualitative Betreuung gestaltet werden soll. Es gibt allerdings Rahmenbedingungen des Kantons Zürich, die auch für die Stadt gelten. Diese umfassen jedoch bloss Angaben zu strukturellen Elementen wie Räumlichkeiten oder zum Betreuungsschlüssel (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2021).

Gleichzeitig werden Organisationen mit staatlichen Aufgaben und Zielen zunehmend hinsichtlich ihrer Qualität beurteilt, um damit die der Organisation zur Verfügung gestellten Ressourcen zu legitimieren (Helmke et al. 2000, S. 8 f.). Die Kinder- und Jugendhilfe muss demzufolge aufzeigen, was sie leistet (Hornstein 2000, S. 129). Darauf hat auch das Betreuungspersonal von Tagesschulen an der Protestaktionen aufmerksam gemacht (VPOD o. J.).

Wenn die Qualität – beispielsweise einer Tagesschule – bestimmt werden soll, ist die Definition dieser Qualität stets relativ. Das heisst, die Definition von Qualität ist abhängig von den jeweiligen Akteur:innen und basiert auf unterschiedlichen Interessen, Ansprüchen und Erwartungen (Honig 2002, S. 4; Köpp & Neumann 2003, S. 139; Olk & Speck 2008, S. 77). In sozialen Dienstleistungen wie der familienergänzenden Betreuung in Tagesschulen gibt es häufig einen mehrfachen Kundenbezug zwischen den Ansprüchen der Nutzenden, dem Staat sowie den Professionellen (Nüssle 2000, S. 832; Schaarschuch & Schnuur 2004, S. 54). Oft wird Qualität empirisch bestimmt im Sinne von, dass die Qualität anhand von klaren Kriterien evaluiert wird, als wäre Qualität ein allgemeingültig beobachtbares Merkmal. Diese Bestimmung liefert einfache Antworten auf komplizierte Fragen. Worin die Qualität besteht, wird jedoch häufig nicht beantwortet (Honig 2002, S. 3 ff.). Zudem werden der Kontext und die Relativität des Handlungsfeldes nicht miteinbezogen (Thieme & Faller 2016, S. 247). Diese sollen in der vorliegenden Arbeit mitberücksichtigt werden. Eine Garantie für das Wirken ihrer Handlungen können die sozialpädagogischen Fachpersonen jedoch nicht geben. Deshalb ist beim Ausweis von Qualität das Legitimieren des eigenen Handelns zentral (Köpp & Neumann 2003, S. 159).

Aufgrund dessen wird in der vorliegenden Arbeit auf den Qualitätsdiskurs eingegangen und aufgezeigt, von welchem Qualitätsverständnis ausgegangen wird. Denn „Qualität weist [...] auf Anforderungen hin, teilweise widersprüchliche Erwartungen innerhalb eines Systems zu integrieren“ (Kuper 2013, S. 218). So wird der Blick geschärft für unterschiedliche und auch widersprüchliche Erwartungen, welche möglicherweise kaum vereinbar sind (Kuper 2013, S. 218).

Die Qualität wurde vom VPOD im Zuge der Volksabstimmung zur flächendeckenden Einführung von Tagesschulen gefordert, um Chancengerechtigkeit zu

4 Konferenz der kantonalen Sozialdirektor:innen

5 Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor:innen

ermöglichen, denn „Chancengerechtigkeit gibt es nicht umsonst“ (VPOD o.J.). Die Erhöhung der Chancengerechtigkeit ist neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der Wirtschaftlichkeit bzw. Optimierung der Organisation von Unterricht und Betreuung eines der drei Ziele, mit denen die Stadt Zürich das Pilotprojekt Tagesschule 2025 begründet (Schul- und Sportdepartement o.J.-c). Das Thema Chancengerechtigkeit wurde unter anderem wegen den PISA-Studien, die seit 2000 durchgeführt werden und der auf deren Grundlage veröffentlichten Schweizer Bildungsberichte (wieder) aktuell. Der Bildungsbericht von 2023 zeigt nach wie vor einen starken Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit und der sozialen Herkunft (SKBF 2023). Vielfach wird davon ausgegangen, dass insbesondere für Kinder aus benachteiligten Milieus eine Tagesschule sinnvoll ist (Rother 2019, S. 19). Durch Tagesschulen soll sich der Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit und der sozialen Herkunft verringern.

Die Förderung der Chancengerechtigkeit ist jedoch mit der Herausforderung verbunden, dass „Eltern und Kinder aus gut situierten Milieus einerseits und prekären Milieus andererseits das ‚Betreuungs- und Bildungsspiel‘ auf eine unterschiedliche Art und Weise spielen“ (Betz 2010, S. 119). Beispielsweise betonen Eltern aus sozial privilegierteren Milieus stärker das „überfachliche Lernen“ im Vergleich zum „berufsbezogenen Lernen“, welches für vermitteltes Fachwissen in der Schule steht. Bei Eltern aus sozial weniger privilegierten Milieus manifestiert sich die umgekehrte Betonung. Für diese Eltern soll Schule insbesondere für die Bildung und Förderung der Kinder zuständig sein und die Zeit ausserhalb des Unterrichts vor allem der Freude und Unterhaltung dienen. Mittelschichtseltern wiederum fragen oftmals, wie der Tag in der Schule war und erfahren so, was ihre Kinder gelernt haben. Darauf aufbauend versuchen sie aus Erfahrungen der Schule „Bildungserfahrungen zu machen und das Leben der Kinder zu bereichern und die Kinder zu fördern“ (Betz 2010, S. 129). Inwiefern somit Chancengerechtigkeit gefördert werden kann, ist eine andere Frage, welche insbesondere im Kapitel 4 ‚Forschungsstand‘ aufgegriffen wird.

Neben unterschiedlichen Erwartungen von Seiten der öffentlichen Hand und der sozialpädagogischen Fachpersonen kommen so divergierende Erwartungen von Eltern hinzu.

In der vorliegenden Arbeit wird das Handlungsfeld der Tagesschulen untersucht. Es gibt dabei unterschiedliche Möglichkeiten, aus welcher theoretischen Perspektive dies untersucht werden kann. Beispielsweise kann die Qualität empirisch erfasst werden durch das Messen von bestimmten Schüler:innenleistungen, wie dies Schüpbach (2010) oder Sauerwein (2017) gemacht haben. Zusammenhänge von Schüler:innenleistungen und dem Besuch von Tagesschulen sind ernüchternd (u. a. Schüpbach, Frei & Nieuwenboom 2018). Der Blick kann auf die individuelle Akteursperspektive gerichtet werden, wobei beispielsweise die Professionalität der einzelnen sozialpädagogischen Fachpersonen untersucht werden kann, wie unter anderem Scholian (2015) und Thieme, Faller und

Heinrich (2012) getan haben. Die Verknüpfung mit Professionstheorien lässt den Kontext, in welcher die Tätigkeit stattfindet, jedoch ausser Acht. Da die Bestimmung von Qualität von den unterschiedlichen Akteur:innen abhängt und Qualität an Tagesschulen insgesamt betrachtet werden soll, stehen nicht die Professionalität der einzelnen sozialpädagogischen Fachpersonen, sondern die einzelnen Organisationen bzw. die jeweiligen Tagesschulen im Fokus der vorliegenden Arbeit (Merchel 2013, S. 37). Entsprechend wird ein organisationstheoretischer Blick auf die Arbeit der Tagesschulen gewählt. Für die Betrachtung von Organisationen, an welche verschiedene Erwartungen gestellt werden, eignet sich der Neo-Institutionalismus als theoretische Untersuchungsperspektive. Der Neo-Institutionalismus bietet eine analytische Grundlage, um Organisationen bzw. das Handeln deren Akteure und ihr Umgang mit den an sie gestellten Erwartungen zu untersuchen (Dewe & Peter 2016, S. 127). Zudem ist die neo-institutionalistische Perspektive anschlussfähig an den analytisch-deskriptiven Qualitätsbegriff von Honig (2004), von welchem in der vorliegenden Arbeit ausgegangen wird. Die pädagogischen Handlungen werden in Relation zu den unterschiedlichen Erwartungen und im Kontext betrachtet. Zudem nimmt das Legitimieren der Tätigkeit im Neo-Institutionalismus wie auch beim Qualitätsdiskurs nach Köpp und Neumann (2003) eine zentrale Rolle ein. Denn aufgrund des Technologie-defizits in der Erziehung (Luhmann & Schorr 1982) verschiebt sich die Qualitätsfrage zu einem Legitimationsproblem.

Für das Untersuchen von Organisationen bzw. das Handeln der Akteure eignet sich die dokumentarische Methode, welche an den Neo-Institutionalismus anschlussfähig ist. Die dokumentarische Methode wie auch der Neo-Institutionalismus haben ihren Ursprung in der Wissenssoziologie. In dieser Arbeit werden die Tagesschulen in der Stadt Zürich untersucht, derjenigen Stadt in der Schweiz, die als erstes flächendeckende Tagesschulen eingeführt hat (Stadt Zürich 2022). Sechs Tagesschulen wurden in fünf unterschiedlichen Schulkreisen ausgewählt. An den Tagesschulen werden Gruppendiskussionen mit sozialpädagogischen Teams⁶ pro Schule nach der dokumentarischen Methode geführt und ausgewertet (Bohnsack 2013). Zudem werden pro Tagesschule teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und ausgewertet (Cohn 2014; Muri 2016; Vogd 2009). Auf der Grundlage der Gruppendiskussionen wird eruiert (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020), wie die sozialpädagogischen Fachpersonen in den unterschiedlichen Teams Qualität aushandeln. In den Gruppendiskussionen wird das Wissen der sozialpädagogischen Fachpersonen sichtbar in den jeweiligen Milieus, in der vorliegenden Arbeit der jeweiligen Tagesschule. Dieses Wissen ist

6 Unter Sozialpädagogischen Fachpersonen werden in der vorliegenden Arbeit jene Mitarbeitenden verstanden, die in der Betreuung in Tagesschulen arbeiten. Sie haben einen Berufslehraabschluss als Fachpersonen Betreuung (FaBe) oder einen Tertiäraabschluss im sozialen Bereich (Volksschulamt 2021, S. 2).

handlungsleitend. Als gemeinsamer zentraler Erfahrungsraum wird die jeweilige Tagesschule erachtet. Zum Schluss werden auf Grundlage der ausgewerteten Gruppendiskussionen die Beobachtungen mit den Analysen der Gruppendiskussionen verglichen.

Bisher lag bei Untersuchungen von Tagesschulen in der Schweiz der Fokus auf Qualität im Sinne der Wirksamkeit. Diese wurde häufig quantitativ erforscht (u. a. Von Allmen, Schüpbach, Frei & Nieuwenboom 2018). Ansonsten gibt es in der Schweiz bisher lediglich abgeschlossene Studien zu interprofessioneller Kooperation und zum Wohlbefinden von Kindern an Tagesschulen sowie eine abgeschlossene Studie zum Arbeitsplatz (u. a. Chiapparini, Selmani, Kappler & Schuler Braunschweig 2018; Schuler Braunschweig 2023; Windlinger 2020).⁷ Blickt man über die Landesgrenzen hinaus, wird deutlich, dass in der deutsch- und englischsprachigen Literatur viel zum Thema Kooperation (u. a. Breuer 2015; Kunze & Silkenbeumer 2018; Ringskou & Gravesen 2022; Speck, Olk & Stimpel 2011; Thieme 2021), Bildungsbenachteiligung (u. a. Buchna, Coelen, Dollinger & Rother 2016; Ettekal, Thompson & Kornienko 2022; Noam & Triggs 2017; Thieme 2013), auch verbunden mit der Wirksamkeit wie in der EduCare-Studie (u. a. Nathalie Fischer et al. 2011), geforscht wurde. Jedoch liegen bisher erst wenige Studien zur Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachpersonen in Tagesschulen vor. In Deutschland wurde teilweise das Handeln der sozialpädagogischen Fachpersonen erhoben, meist aber wurde eine spezifische Thematik wie jene der Kooperation oder der Bildungsbenachteiligung in den Fokus gerückt (u. a. Buchna et al. 2016; O. Fischer & Loparics 2020; Heinrich, Faller & Thieme 2014; Idel, Reh & Rabenstein 2013; Richter 2014; Rother 2019). Bei kaum einer deutschen Studie wurde jedoch die Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachpersonen in den Mittelpunkt gestellt. Auch mit Blick auf die englischsprachige Literatur zeigt sich diese Forschungslücke. Bisher wurde die Handlungspraxis der sozialpädagogischen Fachpersonen fast ausschliesslich in Schweden untersucht (u. a. Haglund 2019; Holmberg 2021; Klerfelt 2017). Mit der vorliegenden Arbeit wird ein wichtiger Beitrag zur Handlungspraxis sozialpädagogischer Fachpersonen geleistet.

Die Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachpersonen wird in den Fokus gerückt und es wird sichtbar, welche Qualität von den sozialpädagogischen Fachpersonen an den Tagesschulen hervorgebracht wird, ausgehend von den Rahmenbedingungen, den eigenen Ansprüchen und den wahrgenommenen Erwartungen. Die Arbeit schafft eine Grundlage, was die Tätigkeit in der ausserunterrichtlichen Betreuung auszeichnet. Es erfolgt eine Betrachtung des Handlungsfeldes im Sinne eines Verstehens des Handlungsfeldes.

7 Auf Studien zu Tagesschulen wird in Kapitel 4 ‚Forschungsstand‘ vertiefter eingegangen.

1.1 Fragestellung und Ziel der Arbeit

Ausgehend von der skizzierten Ausgangslage soll in der vorliegenden Monografie folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche handlungsleitenden Orientierungen artikulieren sozialpädagogische Fachpersonen im Betreuungssetting an Tagesschulen in der Stadt Zürich?

Die Unterfragestellungen dazu lauten:

- Wie zeigt sich Qualität in divergierender Weise in den handlungsleitenden Orientierungen?
- Worin werden unterschiedliche Typen von Betreuungsteams in den handlungsleitenden Orientierungen sichtbar?
- Welche Normalitätsvorstellungen und welche damit verbundenen persönlichen Ansprüche und wahrgenommenen Erwartungen, zeigen sich in den handlungsleitenden Orientierungen?

1.2 Aufbau der Arbeit

Um die eben dargelegte Fragestellung zu beantworten, ist die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert.

In Kapitel 2 wird auf das Forschungsfeld „Tagesschule“ eingegangen. Dabei werden in Kapitel 2.1 zuerst allgemeine Entwicklungen in der familienergänzenden Betreuung aufgezeigt, von der die Tagesschule eine Betreuungsform ist. Da die familienergänzende Betreuung eng mit der Politik der jeweiligen Länder verknüpft ist, werden primär die Entwicklungen in der Schweiz fokussiert. Anschliessend wird in Kapitel 2.2 die Tagesschule als Betreuungsform fokussiert und dargelegt, was Tagesschulen in der Stadt Zürich kennzeichnet. Abschliessend wird in Kapitel 2.3 Qualitätsdiskurs in der Sozialpädagogik auf den vielfach in Bezug auf Tagesschulen diskutierten Aspekt der Qualität eingegangen. Dabei wird unter anderem aufgezeigt, wie Qualität in der vorliegenden Arbeit verstanden wird.

In Kapitel 3 werden neo-institutionalistische Theorieannahmen erläutert. Der Neo-Institutionalismus bildet eine geeignete theoretische Untersuchungsperspektive für das Forschungsfeld Tagesschule sowie für die Analyse des empirischen Materials. Da nicht von „dem“ Neo-Institutionalismus gesprochen werden kann, wird auf die zentralen Begriffe und Konzepte des Neo-Institutionalismus eingegangen und jeweils erläutert, inwiefern diese für die Interpretation des Materials genutzt werden. Ergänzt wird die neo-institutionalistische Perspektive mit einer handlungstheoretischen Fundierung von Klatetzki (2003) und seinem

praxeologischem Zugang sowie mit daran anschliessenden professionstheoretischen Überlegungen, wie Wissen und Praktiken zueinander in Bezug stehen. Den Abschluss von Kapitel 3 bildet eine kritische Betrachtung des Neo-Institutionalismus.

Der Stand der englisch- und deutschsprachigen Forschung im Bereich Tagesschulen wird in Kapitel 4 dargelegt. Dort wird gezeigt, zu welchen Themen im Bereich Tagesschulen geforscht wird, dafür wesentliche Studienergebnisse werden präsentiert. Arbeiten aus der Schweiz und Studien mit einem engen thematischen Bezug zur vorliegenden Monografie werden ausführlicher dargestellt.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit Kapitel 5, wobei zuerst die Methode und die Erhebung ausführlich dargelegt werden. Kapitel 6 umfasst das empirische Kernstück der Arbeit mit den Fallbeschrieben, welche nacheinander dargestellt werden. In den Fallbeschrieben werden die empirischen Rekonstruktionen ausgeführt, wobei die Orientierungen bzw. das handlungsleitende konjunktive Wissen und teils auch das kommunikative Wissen rekonstruiert werden.

Im Anschluss an die Fallrekonstruktionen folgt in Kapitel 7 die sinngenetische Typenbildung, wobei die einzelnen Fälle Typen zugeordnet werden. Denn ausgehend von den Fallrekonstruktionen zeigt sich, dass die Betreuungsteams ähnliche Themen unterschiedlich verhandeln und die Betreuungsarbeit verschiedenen gestalten. Dies wird anhand der Themen „Strukturierungsgrad“, „Umgang mit Erwartungen“ sowie „Elternarbeit“ dargelegt.

In Kapitel 8.1 werden die zusätzlich durchgeführten Beobachtungen mit den einzelnen Fallbeschrieben abgeglichen, einander gegenübergestellt und auf Passungen und Widersprüche untersucht. Die sinngenetische Typenbildung wird in Kapitel 8.2 um soziogenetische Analysen erweitert – durch eine fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalyse sowie eine soziogenetische Interpretation (Amling & Hoffmann 2013).

In Kapitel 9 werden die theoretischen Ausführungen mit der empirischen Untersuchung abgeglichen. Zudem folgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Arbeit. Den Abschluss bilden ein Fazit und ein anschliessender Ausblick.

2 Das Forschungsfeld: Tagesschulen

Das Forschungsfeld von Tagesschulen wird anhand von drei Themen ausführlich dargelegt. In einem ersten Unterkapitel (2.1) werden Entwicklungen in der familienergänzenden Betreuung näher betrachtet, woraufhin in Kapitel 2.2 auf Tagesschulen als familienergänzende Betreuungsform eingegangen wird, welche in der vorliegenden Arbeit untersucht werden. In Kapitel 2.3 wird auf den Qualitätsdiskurs in der Sozialpädagogik eingegangen, zu dessen Bereich Tagesschulen gezählt werden.

2.1 Entwicklung familienergänzende Betreuung in der Schweiz

Die Entwicklung familienergänzender Betreuung in der Schweiz spiegelt sich in gesellschaftlichen Veränderungen. Diese können nur punktuell nachgezeichnet werden und es wird nur auf zentrale politische und gesellschaftliche Entwicklungen eingegangen, welche in direktem Bezug mit der familienergänzenden Betreuung stehen. Zuerst werden im folgenden Kapitel die Begrifflichkeiten erläutert. Daran anschliessend wird *erstens* auf die allgemeine Entwicklung der familienergänzenden Betreuung bis Mitte des 20. Jahrhunderts (2.1.1) eingegangen, *zweitens* auf daran anschliessende Entwicklungen der Familien- und Gleichstellungspolitik (2.1.2) und *drittens* auf die Bildungspolitik (2.1.3). Ausgehend von den skizzierten Entwicklungen wird die Nutzung familienergänzender Betreuung in der Schweiz (2.1.4) aufgezeigt.

Die familienergänzende Betreuung im Schulalter ist, wie auch das Bildungswesen der Schweiz, föderalistisch geprägt, was sich unter anderem in der nicht einheitlichen Verwendung der Begriffe widerspiegelt. Auf Bundesebene gibt es eine gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK von 2018, worin die Begrifflichkeiten der familienergänzenden Kinderbetreuung definiert werden wie auch die Verantwortlichkeiten und prioritären Zielsetzungen auf interkantonaler Ebene. Mit der Erklärung von 2018 wird das Ziel verfolgt, „gemeinsame Grundprinzipien festzulegen, welche die zentralen Eckwerte einer interkantonalen Zusammenarbeit im Bereich der familienergänzenden Betreuung bilden“ (EDK & SODK 2018, S. 1).

In der gemeinsamen Erklärung der EDK und SODK (2018) wird familienergänzende Kinderbetreuung als Betreuung von Kindern in privaten und öffentlichen Institutionen (institutionelle Betreuung) verstanden, wie auch als die Betreuung durch Privatpersonen, in der Regel ausserhalb des Haushalts (nicht-institutionelle Betreuung). Obschon der Begriff der „Betreuung“ wenig spezifisch ist, wird er alltagssprachlich verwendet und in der Regel in interkantonalen

Rechtstexten und Empfehlungen, wie beispielsweise im Bundesrecht, benutzt (EDK & SODK 2018, S. 1).

Beim Begriff der institutionellen familienergänzenden Kinderbetreuung wird unterschieden zwischen Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter und im Schulalter sowie für Kinder aller Altersstufen (EDK & SODK 2018, S. 1). In der vorliegenden Arbeit steht die familienergänzende Betreuung im Schulalter, häufig auch ausserschulische oder ausserunterrichtliche Betreuung genannt, im Fokus. Durch die Einführung von Tagesschulen ist der Begriff ausserschulisch nicht mehr passend, da die Betreuung in der Tagesschule zur Schule gehört und ergänzend zum Unterricht stattfindet (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2021, S. 12). Im Schulalter wird unterschieden zwischen modularen und gebundenen Tagesstrukturen für Schulkinder. Gebundene Tagesstrukturen bieten vor (Morgen), nach (Nachmittag) und zwischen (Mittag) dem Unterricht Betreuungseinheiten an im Vergleich zu modularen Tagesstrukturen, welche nicht alle Tageszeiten täglich abdecken. Zudem ist das Personal in gebundenen Tagesstrukturen von der Schule angestellt und die Betreuungseinheiten sind häufig nicht beliebig wählbar, sondern die Kinder müssen zu gewissen Zeiten anwesend sein. Zudem orientiert sich die Gestaltung von Unterricht und Betreuung an einem gemeinsamen pädagogischen Konzept (EDI & BFS 2015, S. 6). Die gebundenen Tagesstrukturen sind mit den Tagesschulen der Stadt Zürich vergleichbar, welche in der vorliegenden Arbeit untersucht wurden. Was Tagesschulen in der Stadt Zürich im Detail auszeichnet, wird in Kapitel 2.2 ‚Tageschulen in der Schweiz‘ ausgeführt.

Bezeichnungen, wie beispielsweise Tagesschulen, werden nicht einheitlich verwendet, was sich auch in den drei Hauptsprachregionen der Schweiz zeigt. In der deutschsprachigen Schweiz wird zunehmend das Modell Tagesschule im Sinne gebundener Tagesstrukturen diskutiert. In der französisch- und italienischsprachigen Schweiz findet darüber kaum eine Auseinandersetzung statt. Dort wird auf andere Modelle von Tagesstrukturen gesetzt (Crotti 2015). In der Deutschschweiz wird häufig der Begriff Hort verwendet. Die ersten eingeführten Betreuungseinrichtungen wurden als Horte bezeichnet, und Betreuungseinrichtungen von noch nicht in Tageschulen überführten Schulen in der Stadt Zürich werden heute noch Horte genannt, wie in der Bezeichnung dieser auf den jeweiligen Webseiten der Schulen zu erkennen ist (Staub 2021, S. 50).

2.1.1 Entwicklung familienergänzender Betreuung bis Mitte 20. Jahrhundert

In der Schweiz wurde im Jahr 1886 der erste Hort für Schulkinder in Winterthur eröffnet. In der Stadt Zürich wurde kurz darauf der erste Knabenhort und fünf Jahre später der erste Mädchenhort gegründet (Staub 2021, S. 50). Die neu

eröffneten Horte wurden nicht von der Stadt finanziert, sondern „von Einzelpersonen aus dem bürgerlichen wohlthätigen Umfeld angeregt und in enger und weiterer Zusammenarbeit mit gemeinnützigen Gesellschaften und Schulvertretungen umgesetzt“ (Staub 2021, S. 50). Die Horte wurden als Einrichtungen für Schulkinder geschaffen, deren Eltern nicht zuhause waren (Staub 2021, S. 44). Erst viel später entstanden Betreuungseinrichtungen für Vorschulkinder. In den 1970er-Jahren wurden in der Schweiz erste Spielgruppen für Vorschulkinder initiiert, welche in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht im Vordergrund stehen (Edelmann 2018, S. 81).

Ursprünglich waren Horte Institutionen zwischen Familie und Schule zur Unterstützung der Familien wie auch der Schule. Durch eine zunehmende Einschränkung der Zielgruppe und dem damit eingeschränkten Zugang zur Hortbetreuung und -erziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Zweck der Horte vermehrt spezifiziert. Der familienergänzende Aspekt rückte stärker in den Fokus und Horte verstanden sich zunehmend als Einrichtungen mit primär fürsorgerischem Charakter (Staub 2021, S. 199). Dies geht damit einher, „dass die Hortbetreuung und -erziehung in der Tendenz immer weniger [...] an den Bildungsauftrag der Schule“ anschlussfähig wurde (Staub 2021, S. 195). Mit der Eröffnung von Horten entstand „eine neue Institution, welche sich im Feld von Bildung, Betreuung und Erziehung zwischen den Aufgabenbereichen des Schulunterrichts etablierte“ (Staub 2021, S. 198). Staub folgert in ihrer Arbeit mit Bezug auf Neumann, dass damit auch eine „Hort-Kindheit“ entstand, welche sich von einer „Schul-Kindheit“ unterscheidet, was zu einer Differenzierung von „Kindheiten“ beitrug (S. 198f.). Die „Hort-Kindheit“ waren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts primär für Arbeiterfamilien vorgesehen (Staub 2021, S. 196). Denn in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts lebten viele Familien nach dem bürgerlichen Ideal der Rollenteilung von Ernährer und Hausfrau. Auch Frauen aus der städtischen Unter- und Mittelschicht gingen zunehmend keiner ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit nach. Politische und gesellschaftliche Eliten, insbesondere konservativer Parteien, sowie die Kirchen erklärten die Erwerbsarbeit verheirateter Frauen für schädlich und deklarierten sie als volkswirtschaftlich unerwünscht (Crotti 2015, S. 374). Durch den wirtschaftlichen Aufschwung nach dem Ende des zweiten Weltkriegs veränderte sich dieses Leitbild: immer mehr kinderlose Ehefrauen und Mütter erwachsener Kinder wurden erwerbstätig. Das Drei-Phasen-Modell wurde zum Ideal, welches „von Frauen erwartete, dass sie bis zur Geburt des ersten Kindes erwerbstätig sind, sich danach auf Haushalt und Familie konzentrieren und, sobald die Kinder herausgewachsen sind, wieder erwerbstätig werden“ (Crotti 2015, S. 374). Dieses Leitbild wurde unterstützt durch das institutionelle Bildungssystem, welches von Müttern verlangte, aufgrund der Zeitstrukturen der Kinderbetreuung und Schule zuhause zu sein. Denn die institutionell gegebenen Bedingungen setzten ein bürgerliches Familienmodell voraus (Crotti 2015, S. 372).

2.1.2 Entwicklung der Familien- und Gleichstellungspolitik ab Mitte 20. Jahrhunderts

Der Ausbau der familienergänzenden Betreuung wurde in der Schweiz seit Ende des 20. Jahrhunderts vermehrt initiiert. Dies hing damit zusammen, dass Müttern die Erwerbstätigkeit ermöglicht werden sollte. Die Erwerbsarbeit der Mütter in der Schweiz als primärer Grund für den Ausbau familienergänzender Betreuung wurde zunehmend als wichtig angesehen, dies aufgrund des Rückgangs von Geburten (Crotti 2015, S. 378; Schüpbach & Herzog 2009, S. 7), der zunehmenden Engpässe am Arbeitsmarkt (Criblez & Manz 2011, S. 123) und dem Ziel der Gleichberechtigung von Mann und Frau durch das Frauenstimmrecht 1971 sowie das Gleichstellungsgesetz, welches am 1.7.1996 in Kraft trat (Criblez & Manz 2011, S. 121; Crotti 2015, S. 376; Schüpbach & Herzog 2009, S. 7). Die damit einhergehenden Entwicklungen der Familien- und Gleichstellungspolitik ab Mitte des 20. Jahrhunderts werden skizzenhaft im folgenden Kapitel nachgezeichnet.

Durch die veränderte Position der Frauen nach dem 2. Weltkrieg in ökonomischer und sozialer Hinsicht rückten Bestrebungen zur Gleichstellung von Mann und Frau in den Fokus der politischen Diskussion. Nachdem das Frauenwahlrecht 1959 in einer Volksabstimmung erstmals gescheitert war, wurde es 1971 mit 65,7 Prozent der Stimmen angenommen. Seit 1981 ist zudem die Gleichstellung in der Bundesverfassung festgeschrieben (Crotti 2015, S. 376). Der entsprechende Artikel hält fest, dass Mann und Frau gleichberechtigt sind: „Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit. Mann und Frau haben Anspruch auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit“ (Schweizerische Eidgenossenschaft 2014, S. 101). Dennoch war zu Beginn der 1990er Jahre familienergänzende Betreuung kein breit diskutiertes familienpolitisches Thema. Infolge der Gleichstellungspolitik rückte es aber verstärkt in den Fokus, in der verbreiteten Überzeugung, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nur verbessert werden könne, „wenn die Frage der Kinderbetreuung gelöst werde“ (Criblez & Manz 2011, S. 121). Auch die Einführung des Gleichstellungsartikels führte vorerst zu keinen Veränderungen auf staatlicher Ebene. Dies änderte sich erst, „als deutlich wurde, dass immer mehr Frauen auf Kinder verzichteten“ (Crotti 2015, S. 378). Die Geburtenrate lag 1990 bei 1,5 im Vergleich zu 2,3 im Jahr 1960. Als Grund für den Rückgang gaben Frauen wie auch Männer an, dass es schwierig sei, Mutterschaft und Erwerbstätigkeit miteinander zu vereinbaren (Crotti 2011, S. 378).

Zudem zeichneten sich um die Nullerjahre vermehrt Engpässe auf dem Arbeitsmarkt ab, was es dringlich machte, das weibliche Humankapital auszuschöpfen (Criblez & Manz 2011, S. 122). Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass gerade deswegen der Ausbau familienergänzender Betreuung mehrheitsfähig

wurde. Dennoch lehnte das Parlament im Jahr 1995 eine von PdA⁸-Nationalrat Josef Zisyadis 1993 eingereichte Initiative ab, welche die Betreuung von Kleinkindern als öffentliche Aufgabe der Kantone in der Verfassung verankern wollte. Im Vordergrund der Initiative standen sozialpolitische Argumente wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen und die Verbesserung der Betreuungssituation, welche auch mit einer präventiven Wirkung in vielerlei Hinsicht verbunden wurde (Criblez & Manz 2011, S. 121). Fünf Jahre später forderte SP⁹-Nationalrätin Jacqueline Fehr mit einer eingereichten parlamentarischen Initiative eine Anstossfinanzierung familienergänzender Betreuungsmöglichkeiten (Kinderkrippen, Tagesfamilien und schulergänzende Betreuungsangebote). Dieser folgte das Parlament und verabschiedete 2002 das Bundesgesetz zu Finanzhilfen für die familienergänzende Kinderbetreuung. Es trat 2003 in Kraft und war zunächst auf acht Jahre befristet. Vor Ablauf der acht Jahre wurde das Programm im Herbst 2010 und daraufhin nochmals im Herbst 2018 verlängert. Seit 2018 umfasst die finanzielle Unterstützung zudem einerseits das Ermöglichte „einer Erhöhung der kantonalen und kommunalen Subventionen für die familienergänzende Kinderbetreuung, sofern dadurch die Kosten der Eltern für die Fremdbetreuung gesenkt werden können“ (Gnaegi 2022, S. 176). Dabei verläuft „die Höhe der Unterstützung des Bundes an den Kanton [...] proportional zur Erhöhung der kantonalen und kommunalen Zuschüsse“ (Gnaegi 2022, S. 176). Andererseits umfassen die Finanzhilfen die Unterstützung von Projekten familienergänzender Kinderbetreuung, welche mit den kantonalen Qualitätsanforderungen übereinstimmen und stärker auf die Elternbedürfnisse eingehen wie beispielsweise durch die Erweiterung von Öffnungszeiten oder die engere Zusammenarbeit mit der Schule, um so eine ganztägige Betreuung anbieten zu können (Gnaegi 2022, S. 176). Die Finanzhilfen wurden 2022 bis Ende 2024 nochmals verlängert (Der Bundesrat 2022). Die Notwendigkeit der Verlängerung des Programms zeigt sich in den vielen Anträgen, welche gestellt, bewilligt und schliesslich finanziell unterstützt wurden. Am meisten neue Plätze im Verhältnis zum Anteil der Bevölkerung wurden in den Kantonen Basel-Stadt, Neuenburg, Waadt, Zug und Zürich geschaffen (Gnaegi 2022, S. 177). Dies führte dazu, dass die Kantone ihre bestehenden Institutionen der schulergänzenden Kinderbetreuung ausbauten, jedoch ohne einheitliches schweizweites Konzept (Crotti 2015, S. 379). Die Argumente für den Ausbau familienergänzender Betreuung waren ursprünglich primär sozialpolitischer und präventiver Art. Zunehmend rückten wirtschaftspolitische Argumente in den Vordergrund. In einer Motion, welche einen Massnahmenplan für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf forderte und 2006 verabschiedet wurde, wurden auch von der Sozialdemokratischen

8 Partei der Arbeit

9 Sozialdemokratische Partei

Partei wirtschaftspolitische Argumente aufgeführt. Der Massnahmenplan wurde „unter anderem mit sich abzeichnenden Engpässen auf dem Arbeitsmarkt“ begründet (Criblez & Manz 2011, S. 122). Auch in der vom Bundesrat 2021 verabschiedeten Gleichstellungsstrategie 2030, welche die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als eines der vier Hauptthemen umfasst, werden wirtschaftspolitische Massnahmen verfolgt, wie die „bessere Integration von Müttern und Vätern aus Alleinerziehungshaushalten“ oder die „Förderung von Projekten durch Unternehmen und Behörden zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (Gnaegi 2022, S. 228).

Der Ausbau der familienergänzenden Betreuung wurde seit den 80er Jahren aufgrund der ergänzenden geschlechterpolitischen und wirtschaftspolitischen Argumente auch von den Mitteparteien FDP und CVP unterstützt. Dies war darauf zurückzuführen, „dass familienpolitische Innovationen vor allem mehrheitsfähig sind, wenn die Anliegen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Motivlagen unterstützt werden“ (Criblez & Manz 2011, S. 126). Die Familienpolitik stellt Unterstützungsleistungen bereit, um es Müttern zu ermöglichen oder zumindest zu erleichtern, erwerbstätig zu sein.

In der aktuellen gemeinsamen Erklärung der SODK und EDK von 2022 wird die familienergänzende Kinderbetreuung mit den Argumenten der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit und der Gleichstellung von Mann und Frau begründet. Zudem werden die Existenzsicherung von Familien – ein wirtschaftlicher Aspekt – sowie die Unterstützung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit – ein präventiver Aspekt – als relevante Gründe für die Notwendigkeit familienergänzender Betreuung angeführt (SODK & EDK 2022, S. 7). Weitere Gründe wie der Fachkräftemangel, welcher eine Erwerbstätigkeit von Müttern erfordert, werden nicht erwähnt, obschon beispielsweise der Fachkräftemangel 2019 hoch war und 2022 einen historischen Höchststand erreichte (Stellenmarkt-Monitor Schweiz & Adecco Gruppe Schweiz 2022). Auch in der Stadt Zürich wird die Einführung von Tageschulen mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf begründet sowie mit der Chancengerechtigkeit als präventivem Aspekt. Zusätzlich ist die Wirtschaftlichkeit bzw. Optimierung der Organisation von Unterricht und Betreuung ein Projektziel (Schul- und Sportdepartement o. J.-c). Die Standortattraktivität wird nicht erwähnt, spielt aber auch eine Rolle, wie dies beispielsweise der Verein Tagesschule Lenzburg (o. J.) schreibt.

So hat sich seit 1980 die Familienpolitik massgeblich geändert: Weg von der dominierenden Orientierung am bürgerlichen Familienideal mit klarer Rollenaufteilung zwischen Mann und Frau hin zu pluralisierten familiären Lebensformen (Criblez & Manz 2011). Diese „neue“ Familienpolitik orientiert sich nicht mehr am bürgerlichen, oft christlichen Familienideal, indem *erstens* nicht mehr der Schutz der Familie insbesondere durch Kinder- und Familienzulagen im Fokus steht, sondern zunehmend plurale Familienstrukturen und ein realistischeres Bild der Familie. Der Bund übernahm *zweitens* vermehrt Verantwortung

für Personengruppen, welche sozialpolitische Unterstützungsleistungen benötigen, wie alleinerziehende Eltern, und differenzierte folglich die Unterstützung für Familien. *Drittens* werden mit der „neuen“ Familienpolitik zunehmend gleichstellungspolitische und familienpolitische Anliegen verbunden (Criblez & Manz 2011, S. 123). Bis in die 90er Jahre wurden unterschiedliche Rollenverständnisse von Frau und Mann als Ideal betrachtet (Gnaegi 2022, S. 227). In der Gleichstellungspolitik wurde eine Anpassung an die neuen gesellschaftlichen Bedingungen als bedeutsam angesehen, wobei in familienpolitischen Bestrebungen zunächst am traditionellen Rollenbild der Frau festgehalten wurde (Gnaegi 2022, S. 227).

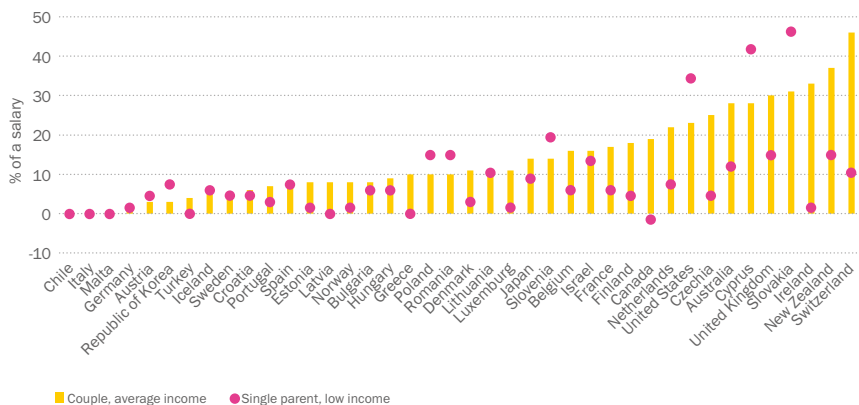
In Folge dieser familienpolitischen Entwicklungen hat sich das Rollenbild der Frau verändert. Das wird in der Erwerbsquote der Frauen deutlich: Diese hat sich von 33 Prozent im Jahr 1960 auf 61.8 Prozent im Jahr 2022 fast verdoppelt (Bundesamt für Statistik [BFS] 2023). Im Gegensatz zum Drei-Phasen-Modell geben immer mehr Frauen nach der Geburt die Erwerbstätigkeit nicht auf, sondern arbeiten in der Regel Teilzeit (Crotti 2015, S. 375). Es ist dabei anzunehmen, dass die Erwerbstätigkeit der Mütter mit den zur Verfügung stehenden Plätzen an Kinderbetreuung zusammenhängt. Dies bestätigt eine Studie der Universität Neuenburg, welche feststellte, dass die Verfügbarkeit von familienergänzender Betreuung mit der geleisteten Arbeitszeit von Müttern einhergeht (Gnaegi 2022, S. 170). Die Erwerbsarbeit als Mutter wird auch aus persönlichen ökonomischen Überlegungen zunehmend wichtiger, wie kürzlich gefällte Gerichtsentscheide des Bundesgerichts von 2020 und 2021 zeigen. Das Gericht hat seine Definition einer lebensprägenden Ehe geändert. Zuvor musste eine lebensprägende Ehe mindestens zehn Jahre dauern und gemeinsame Kinder aus ihr hervorgehen. Neu gilt, ob eine Person die Erwerbstätigkeit und die damit verbundene ökonomische Selbstständigkeit aufgrund von Haushaltsarbeiten und der Betreuung von Kindern reduziert hat und es ihr deshalb nach langjähriger Ehe nicht mehr zumutbar ist, einer vorhergehenden gleichwertigen Erwerbstätigkeit nachzugehen. Zudem hatte bisher ein Ehepartner, welcher nicht erwerbstätig und über 45 Jahre alt war, bei einer Scheidung Anspruch auf den zuletzt gemeinsam gelebten Lebensstandard und eine Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit wurde als nicht zumutbar eingestuft. Neu wird auch im Alter von 45 Jahren eine Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit grundsätzlich als zumutbar beurteilt (humanrights.ch o.J.). Die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen sowie die Pluralisierung von Familienformen geht mit erhöhten öffentlichen Unterstützungen und Forderungen wie dem Ausbau familienergänzender Betreuung und einer „stärkeren Präsenz der öffentlichen Hand im Alltag“ einher (Gnaegi 2022, S. 23 f.).

Im Vergleich zu anderen Ländern sind die Ausgaben für die Familienpolitik in der Schweiz mit 1,7 Prozent des Bruttosozialproduktes unter dem europäischen Durchschnitt von 2,4 Prozent und machen beispielsweise bloss die Hälfte des schwedischen Satzes von 3,4 Prozent aus (Gnaegi 2022, S. 24). Dies widerspiegelt

sich auch in der bezahlten Mutterschutzzeit, welche in der Schweiz 14 Wochen beträgt (AHV IV 2024, S. 2). Dies im Vergleich zu Deutschland mit 42,6 Wochen oder Schweden mit 34,6 Wochen (Unicef 2021, S. 26 f.). Gleichzeitig sind in der Schweiz die Kosten für Kinderbetreuung im Vergleich zu anderen Ländern deutlich höher. Einzig bei geringem Einkommen liegen sie tiefer als in den verschiedenen anderen Staaten, wie untenstehende Abbildung zeigt (Unicef 2021, S. 19).

Abbildung 1: Übersicht Betreuungskosten in unterschiedlichen Ländern für zwei Kinder in Vollzeitbetreuung nach Familientyp und Einkommen (Unicef 2021, S. 19)

Childcare costs for two children in full-time care, by family type and income, 2020



Note: Low income is defined as two thirds of the national average wage. The graph presents a proportion of one salary spend on childcare: for a couple with average income, it is expressed as a percentage of one average wage, for a single parent of low income it is expressed as a percentage of two thirds of the average wage. The graph presents the net costs paid by parents for full-time centre-based childcare for two children aged 2 and 3 after government subsidies and any benefits designed to reduce the gross childcare fees. Data refer to 2020 except Republic of Korea (2019), New Zealand (2018), Chile (2015). When cost varies across regions or municipalities, region-specific fees and policy settings are used (usually ones applicable in the capital city).

Source: OECD Stats (2020).

Wie beschrieben, ist die Familienpolitik in der Schweiz föderal organisiert, der Bund hat nur einen beschränkten Spielraum, sie zu beeinflussen. Die Familienzulagen, die Mutter- und Vaterschaftsversicherung und Finanzhilfen für die Schaffung neuer Kinderbetreuungsplätze sind Ausnahmen. Der Bund kann nicht dauerhafte familienpolitische Rechtsgrundlagen erlassen oder unbefristete Massnahmen einführen. Denn familienergänzende Betreuung dient dem Schutz der Familie, ist Teil der Familienpolitik und liegt entsprechend in der Verantwortung der Kantone. Diese Begründung ist jedoch umstritten. Ein Rechtsgutachten aus dem Jahr 2021 bezeichnet familienergänzende Kinderbetreuung als „notwendige Bedingung für das Recht der Frauen auf Arbeit“, ist somit Teil des Arbeitnehmerinnenschutzes und liegt in der Verantwortung des Bundes (Gnaegi 2022, S. 381).

2.1.3 Entwicklung der Bildungspolitik

Neben der Familien- und Gleichstellungspolitik tangiert die Bildungspolitik Art und Ausbau der familienergänzenden Betreuung. Im Zuge der veränderten Familienpolitik gab es Bestrebungen zu einer Harmonisierung des Bildungswesens: Mit dem HarmoS-Konkordat wollte die EDK die obligatorische Schulzeit harmonisieren. Dem HarmoS-Konkordat sind seit 2007 mittlerweile 15 Kantone beigetreten (EDK 2010). Ausser der Vereinheitlichung des Schuleintritts sowie der Dauer der einzelnen Schulstufen ist im HarmoS-Konkordat festgehalten, dass die Kantone für einen bedarfsgerechten Ausbau an Tagesstrukturen verantwortlich sind (EDK 2007). Dadurch gewann der Ausbau an familienergänzender Betreuung an Bedeutung. Denn die 15 Beitrittskantone – seit 2008 zählt auch der Kanton Zürich dazu – sind dazu verpflichtet, „ein dem Bedarf vor Ort entsprechendes Angebot zur Verfügung zu stellen“ (EDK & SODK 2018, S. 2). Wie eine Überprüfung des Bedarfes gemacht werden muss, ist nicht festgelegt. Bezahlt werden soll das Angebot von der öffentlichen Hand wie auch von einem Beitrag der Eltern. Allen Familien bzw. Kindern sollen diese Angebote zugänglich und entsprechend auch erschwinglich sein (SODK & EDK 2018, S. 2).

Die „Durchlässigkeit des Schulsystems“ zu fördern ist neben der Harmonisierung des Unterrichts und der Schulstrukturen „Zweck“ des HarmoS-Konkordats (EDK 2007, S. 1). Denn im Zuge des Ausbaus von familienergänzender Betreuung kam es seit den Nullerjahren zunehmend zu einem politischen wie auch wissenschaftlichen Diskurs über Chancengerechtigkeit und die Rolle des Schulsystems. Er wurde geprägt von wachsenden Anforderungen der „Arbeitswelt“, der Transformation des Landes von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft sowie durch die Ergebnisse der PISA-Studie, welche erstmals 2000 durchgeführt wurde (Schüpbach & Herzog 2009, S. 8). Auch in den Bildungsberichten der Schweiz, welche seit 2006 erscheinen, sind ungleiche Chancen¹⁰ in der Schule ein zentrales Thema (SKBF 2023). Vor dem Hintergrund des verstärkten Diskurses über Chancengerechtigkeit rücken neben der Rolle des Schulsystems unterschiedliche Aspekte in den Fokus. Als Motiv für die Einführung von Tageschulen wird oft die Chancengerechtigkeit genannt. Im folgenden Unterkapitel werden die am häufigsten diskutierten Aspekte dazu dargelegt, ohne sie jedoch vertieft zu behandeln. Das würde den Umfang dieser Monografie sprengen.

2.1.3.1 Ursachen für ungleiche Chancen im Bildungssystem

Als Ursache für die ungleichen Chancen im Bildungssystem werden verschiedene Aspekte diskutiert, auch im Zusammenhang mit der Einführung von Tageschulen.

10 Im Bildungsbericht wird der Begriff Equity verwendet.

Erstens wird die Passung von Schule und Familie sowie die Sozialisation in der Familie als bedeutsam erachtet (u. a. Andresen, Richter & Otto 2011; Becker & Schoch 2018, S. 44; Krüger 2022, S. 207; Sahrai 2015, S. 55). Die Schule passt besser zu bestimmten Formen von Habitus, welche primär der „autochthonen Mittel- und Oberschicht entsprechen, setzt diese als Norm und sanktioniert andere, diesem Milieu nicht entsprechenden Habitus als abweichend“ (Sahrai 2015, S. 55). Dies ist deshalb problematisch, weil das Passungsverhältnis zwischen den „milieuspezifischen und ethischen Kulturen der Schulen und den Schülerinnen und Schüler“ unterschiedlich ist (Sahrai 2015, S. 55). Beispielsweise unterscheiden sich Familien im Gebrauch der Sprache. Wie in der World Vision Studie erhoben wurde, schätzen Familien aus unteren sozialen Schichten die Meinung und Äusserungen von Kindern weniger, während Familien aus oberen sozialen Schichten die Kinder anregen, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken (Jurczyk 2011, S. 88). So herrscht in Mittelschichtsfamilien weniger eine Kultur des Befehls, sondern eine des Verhandeln (Lange 2011, S. 36). Zudem ist der Freizeithabitus von Kindern und Familien mit niedriger Kapitalausstattung, deren Freizeit geringer organisiert und verplant ist, oft weniger nahe an den schulischen Anforderungen als bildungsaffine Freizeitaktivitäten von Kindern bzw. Familien mit umfassenderen Kapitalien (Krüger 2022, S. 207).

Zweitens hat sich das Freizeitverhalten der Kinder verändert (u. a. Krüger 2022, S. 202; Lange 2011, S. 32; Muri 2004). Sie ist vermehrt gekennzeichnet durch den Besuch von ausserunterrichtlichen Tätigkeiten, insbesondere bei Kindern aus höheren sozialen Milieus (Krüger 2022, S. 202). Neben dem Ausbau familienergänzender Betreuung sind auch die Angebote des Freizeitmarktes gewachsen. Ebenso nehmen Nachhilfeangebote sowie fördernde ausserschulische Settings zu (Lange 2011, S. 32). Durch die Einführung von Tagesschulen findet die Freizeit von Kindern zunehmend in der Schule statt. Dies steht im Kontrast zu einem gebräuchlichen Freizeitverständnis. Freizeit wird häufig als „Kompensationsraum“ neben der „industriellen Arbeit“ oder auch der Schule betrachtet (Muri 2004, S. 157). Mit Blick auf die Tagesschulen stellt sich die Frage, ob die Betreuungszeit auch die Freizeit der Kinder umfasst. Es gibt keine einheitliche Definition des Freizeitbegriff. Eine Möglichkeit ist, ihn aufgrund der Einschätzung von Akteuren zu definieren: Freizeit ist, „wo freie Zeit mit subjektiv gewählten freiwilligen Handlungen ausgefüllt werden kann“ (Muri 2004, S. 167). Ob Kinder Freizeitangebote nutzen, ist zudem verknüpft mit den finanziellen Ressourcen der Eltern (Muri 2004, S. 167).

Drittens rückt die Rolle der Eltern zunehmend in den Fokus (u. a. Andresen et al. 2011, S. 214; Becker & Schoch 2018, S. 44; Betz 2010, S. 119; Honig 2011, S. 181 ff.; Hüning & Peter 2010; Lange 2011). Bildungsanstrengungen sowie damit einhergehenden Anforderungen an Elternteile, die Bildung mit ausserfamilialen Bildungsorganisationen abzustimmen, sind von Bedeutung (Hüning & Peter 2010, S. 87). Dass immer mehr Eltern Freizeitangebote für ihre Kinder in

Anspruch nahmen, weist darauf hin, Betreuung mit Förderung zu verbinden (Honig 2011, S. 189). Dabei spielen Eltern unterschiedlicher Milieus das „Betreuungs- und Bildungsspiel“ auf unterschiedliche Weise (Betz 2010, S. 119). Bildung ist ein unverzichtbares Instrument, um den Status zu erhalten oder darin aufzusteigen (Lange 2011, S. 32). Eltern sind bestrebt, dass ihre Kinder mindestens den gleichen Lebensstandard genießen sollen wie sie selbst. Entsprechend „investieren Eltern und ihre Kinder in die Bildung, die ihnen die physische Integrität und die soziale Anerkennung garantiert“ (Becker & Schoch 2018, S. 45). Beispielsweise stellten Andresen et al. (2011) in einer Studie zu Tagesschulen fest, dass ressourcenstarke Eltern zusätzliche außerschulische Freizeitangebote für ihre Kinder organisieren, falls sie mit den Freizeitangeboten an der Tagesschule unzufrieden sind (S. 214). Hingegen vertrauen ressourcenschwächere Eltern eher darauf, dass die Schule die Freizeitgestaltung übernimmt und engagieren sich wenig für Angebote ausserhalb der Schule (Andresen et al. 2011, S. 214).

Viertens wird die Rolle des pädagogischen Personals in Studien vermehrt untersucht (Neumann 2013, s. u. a.; Richter 2010; Thieme 2013, S. 148 f.). Häufig werden Unterschiede zwischen Kindern vom pädagogischen Personal performativ selbst bestätigt und tragen dazu bei, dass sich diese abbilden: Der pädagogische Umgang mit Differenz fördert diese, während versucht wird, sie zu kompensieren. Unterschiede werden als „naturhaft“ wie auch als „behandlungsbedürftige“ Abweichungen angesehen, wobei eine Unterscheidung zwischen der Anerkennung von ethisch-kulturellen Unterschieden und deren pädagogischer Bearbeitung nicht möglich ist. Eine Studie in Luxemburg beschreibt eine Situation, in welcher ein Kind keine Schuhe bei sich hatte: Dadurch manifestiert sich eine Verschiedenheit zu anderen Kindern, die auf seine Herkunft zurückgeführt wird (Neumann 2013, S. 148 f.).

Wenn Eltern je nach Ressourcen unterschiedliche Erwartungen an die Freizeitgestaltung ihrer Kinder stellen, das pädagogische Personal Differenzen zwischen Kindern sieht und auf deren Herkunft zurückführt und Kinder darüber hinaus vermehrt ihre Freizeit in der Schule verbringen, stellt sich die Frage, ob Tagesschulen nicht eher Chancengerechtigkeiten zementieren, statt sie zu verringern (Klinkhammer 2010, S. 207). Das Thema Chancengerechtigkeit in Tagesschulen wird im Kapitel 4 ‚Forschungsstand‘ nochmals aufgegriffen.

2.1.4 Nutzung familienergänzender Betreuung

Der Erfolg der familienpolitischen und bildungspolitischen Bestrebungen zum Ausbau der familienergänzenden Betreuung spiegelt sich in der Nutzung familienergänzender Betreuung wider. Trotz der im europäischen Vergleich hohen Kosten der familienergänzenden Betreuung ist die Inanspruchnahme stark angestiegen.

Innerhalb von fast zehn Jahren hat sich die Nutzung institutioneller Kinderbetreuung¹¹ verdoppelt: Im Jahr 2021 wurden in der Schweiz 59,4 Prozent der vier- bis zwölfjährigen Kinder¹² familienergänzend betreut. Davon besuchten 38,2 Prozent eine institutionelle Kinderbetreuung (Bundesamt für Statistik [BFS] 2023). Die übrigen 21,2 Prozent wurden familienergänzend ausschliesslich von Privatpersonen wie Nannys, selbstständigen Tagesmüttern ausserhalb des Tagesmüttervereins, Verwandten oder Bekannten betreut. Neun Jahre zuvor, im Jahr 2012, waren 50,7 Prozent der Kinder im genannten Alter familienergänzend betreut, wovon 22,5 Prozent eine institutionelle Einrichtung besuchten (Bundesamt für Statistik [BFS] 2016). Mit 94,1 Prozent klar am häufigsten wird ein Betreuungsangebot zwischen einer und 29 Stunden pro Woche in Anspruch genommen (Stand 2018). Ein bis neun Stunden werden 56,5 Prozent und zehn bis 29 Stunden 37,6 Prozent der vier- bis zwölfjährigen Kinder familienergänzend betreut. Mehr als 30 Stunden nehmen lediglich 5,9 Prozent eine familienergänzende Betreuung in Anspruch (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020, S. 6). Die Betreuungszeit nimmt mit zunehmendem Alter ab. Im Alter von null bis drei Jahren werden mit 27,3 Prozent viereinhalb Mal mehr Kinder über 30 Stunden pro Woche familienergänzend betreut. Eine weitere Heterogenität der familienergänzenden Betreuung in der Schweiz zeigt sich in den unterschiedlichen Sprachregionen. In der Deutschschweiz ist der Anteil der Haushalte mit Kindern unter 13 Jahren, welche institutionelle Kinderbetreuung in Anspruch nehmen, mit gut einem Drittel (35,4 %) deutlich tiefer als in der französischsprachigen Schweiz mit mehr als der Hälfte (53,7 %). In der italienischsprachigen Schweiz ist der Anteil mit 26,8 Prozent am geringsten (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020, S. 9). Dies widerspiegelt „das aus diversen Studien bekannte umfangreichere Angebot in der französischsprachigen Schweiz“ (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020, S. 9). Der Unterschied zwischen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz ist in den letzten zehn Jahren gestiegen. Im Jahr 2012 wurden im französischsprachigen Teil 32,3 Prozent und in der deutschsprachigen Schweiz 25,6 Prozent der Kinder in einer institutionellen Einrichtung betreut (Bundesamt für Statistik [BFS] 2016). Auch je nach Kantonen variiert die Nutzung familienergänzender Betreuung. In den Kantonen Genf, Waadt, Neuenburg, Basel-Stadt und Zürich nutzen mehr als 40 Prozent der Haushalte mit Kindern unter 13 Jahren eine Kindertagesstätte, schulergänzende Betreuung oder Tagesschule (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020, S. 11). Dies zeigt sich auch im Prozentsatz der öffentlichen Ausgaben für die Tagesbetreuung im Vergleich zum Total der Bildungsausgaben. Waren

11 Die institutionelle Betreuung umfasst Kindertagesstätten, Krippen, Tagesstrukturen, Tages-schulen/-kindergärten sowie Tagesfamilien, sofern sie einer Tagesfamilienorganisation angeschlossen sind (Bundesamt für Statistik [BFS] 2023).

12 Mit vier Jahren beginnt die obligatorische Volksschule mit dem Kindergarten und anschliessend mit der Primarschule im Kanton Zürich. Der Übertritt in die Sekundarschule ist nach acht Jahren (Kanton Zürich o. J.).

es 2008 schweizweit 0,5 Prozent, wurden 2017 bereits 1,6 Prozent registriert. Im Kanton Zürich stieg der Anteil beispielsweise von 1,6 Prozent im Jahr 2008 auf 3,1 Prozent im Jahr 2017 (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020, S. 16). Die Inanspruchnahme der Kinderbetreuung variiert zudem je nach Region. In Grossstädten wird von 61.7 Prozent der Haushalte mit mindestens einem Kind unter 13 Jahren eine Kindertagesstätte, eine schulergänzende Betreuung oder Tageschule in Anspruch genommen. In städtischen Gebieten sind es mit 37,2 Prozent bereits deutlich weniger, und in ländlichen Gebieten sind es bloss noch 24,1 Prozent (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020, S. 10).

In der Stadt Zürich hat sich der Anteil betreuter Schüler:innen innerhalb von 13 Jahren verdoppelt. Wurden 2008 noch 28 Prozent der Schülerinnen und Schüler betreut, waren es im Schuljahr 20/21, in welchem die empirische Erhebung mehrheitlich stattfand, bereits 60,82 Prozent bzw. 20.810 von 34.217 Schüler:innen (Schul- und Sportdepartement o. J.-b; Schulamt der Stadt Zürich 2012). Im Schuljahr 22/23 waren es bereits 65,5 Prozent bzw. 23.344 von 35.591 Schüler:innen (Schul- und Sportdepartement o. J.-b). Diese Verdoppelung in gut zehn Jahren hängt auch damit zusammen, dass seit 2009 die Stadt Zürich verpflichtet ist, für jedes Kind einen Betreuungsplatz zur Verfügung zu stellen (Stadtrat 2008, S. 1). Dies, nachdem 2005 67 Prozent der Stadtzürcher Stimmbevölkerung den Gegenvorschlag des Gemeinderates zur zurückgezogenen Volksinitiative „Kinderbetreuung konkret“ angenommen hatte (Stadtrat 2007). Damit wurde der Auftrag der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung in der Gemeindeverordnung verankert (Stadtrat 2005).

2.2 Tagesschulen in der Schweiz

In diesem Kapitel wird zuerst auf den Ausbau und Definition von Tagesschulen in der Stadt Zürich (2.2.1) eingegangen, woraufhin der Alltag einer Tagesschule in der Stadt Zürich (2.2.2) beschrieben wird. Anschliessend folgt ein Exkurs zu Tagesschulen im europäischen Vergleich (2.2.3). Zum Schluss wird in Kapitel 2.2.4 auf die Aufgaben von Tagesschulen sowie in Kapitel 2.2.5 auf die Richtlinien für Tagesschulen eingegangen.

2.2.1 Ausbau und Definition von Tagesschulen in der Stadt Zürich

Der Ausbau der Betreuungsform „Tagesschulen“ im Sinne gebundener Tagesstrukturen wurde bisher nicht auf nationaler- oder kantonaler Ebene initiiert. Parlamentarische Vorstösse zum Ausbau von Tagesschulen wurden von kantonalen Behörden in den 70er und 1980er Jahren abgelehnt, die versuchsweise Einführung von Tagesschulen jedoch erlaubt. Dies bedeutet aber auch, dass

mit diesem Schritt der Staat „die Tagesschulfrage der Initiative lokaler Gruppierungen und engagierter Lehrpersonen [überliess], die in freiwilliger Arbeit den Tagesschulgedanken vorantrieben“ (Crotti 2015, S. 382). Die erste Bewilligung für die Einrichtung einer Tagesschule erteilte der Züricher Erziehungsrat 1974: „Den Gemeinden wurde das Recht zugesprochen, Tagesschulen probeweise und auf eigene Kosten einzuführen“ (Crotti 2015, S. 382). In der Stadt Zürich wurden 1980 die zwei ersten Tagesschulen gegründet (Crotti 2015, S. 382). Bis zum Projekt Tagesschulen 2025 gab es in der Stadt Zürich fünf Tagesschulen (Forrer Kasteel & Schuler 2010, S. 4). Dabei ist jedoch anzumerken, dass aufgrund der kantonal und kommunal organisierten familienergänzenden Betreuung kein einheitliches Verständnis von Tagesschulen in der Schweiz besteht. Wie Tagesschulen organisiert sind bzw. was darunter verstanden wird, ist je nach Kanton sowie je nach Gemeinde verschieden (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2021, S. 12; Kanton Bern 2022 § 14d). Ausserdem kann die Definition auch ändern, wie dies in der Stadt Zürich der Fall war. Einerseits unterscheiden sich die Richtlinien der ersten eingeführten Tagesschulen von den überführten Schulen in Tagesschulen im Rahmen des Projekts. Andererseits haben die Bestimmungen mit der Annahme der flächendeckenden Einführung nochmals geändert. Seit der empirischen Untersuchung im Zusammenhang mit der vorliegenden Monografie haben sich folglich die Rahmenbedingungen nochmals verändert. Ich werde im Folgenden auf Bestimmungen für die untersuchten Tagesschulen eingehen und zum Schluss auf bedeutsame Unterschiede zu aktuellen Richtlinien verweisen.

Tagesschulen nach dem Modell Tagesschulen 2025 umfassen je nach Altersstufe zwei bis vier gebundene Mittagessen. Im Kindergarten sind es beispielsweise zwei gebundene Mittagessen, in der Sekundarstufe vier. Gebundene Mittagessen zeichnen sich dadurch aus, dass die Kinder der Tagesschule an diesen Mittagessen automatisch angemeldet sind. Die Kinder können von den gebundenen Mittagessen abgemeldet werden. Das Mittagessen für die gebundenen Mittagessen kostet sechs Franken (Stadtrat 2017, S. 1 f.). Für die ungebundenen Mittagessen ist der Tarif abhängig vom Einkommen der Eltern und variiert zwischen 4.50 und 33 Franken (Schul- und Sportdepartement o. J.-a). Die Mittagszeit wird an Tagesschulen von 110 auf 80 Minuten verkürzt (Stadtrat 2017, S. 5). Ein weiteres Kernelement ist die Stärkung des pädagogischen Freiraums der Schulen. Dafür sollen Tagesschulen das Zusammenwirken von Betreuung und Unterricht fördern. Zudem war ursprünglich ein Kernelement, dass an der Tagesschule ergänzende kostenpflichtige Angebote der schulischen Betreuung oder von anderen Anbietern zur Verfügung stehen (Stadtrat 2017, S. 2). Dieser Teil des Projekts gehört seit 2019 nicht mehr dazu, sondern wird seither im Rahmen des neu lancierten Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ weiterverfolgt (Schulpflege Stadt Zürich 2019). Alle untersuchten Tagesschulen, bis auf eine, waren als Pilotschulen in das Projekt involviert.

Mit der flächendeckenden Einführung von Tagesschulen wurden der Maximaltarif für die ungebundenen Mittagessen auf 18 Franken gesenkt, die

Buchungsmöglichkeiten der Betreuung am Morgen, Mittag und Nachmittag erweitert und die unentgeltliche Betreuungszeit bis 16 Uhr verlängert (Schulpflege Stadt Zürich 2023).

2.2.2 Ein Ablauf an einer Tagesschule in Zürich

Für einen differenzierteren Einblick, was den Alltag an einer Tagesschule auszeichnet, wird anhand von Beobachtungen in Tagesschulen ein beispielhafter Alltag beschrieben.

Um 11:45 Uhr melden sich die Unterstufenkinder (1.–3. Klasse) nach dem Unterricht an einer Zentrale für das Mittagessen oder gehen in den entsprechenden Raum, in welchem sie zu Mittag essen. Häufig wird bei der Zentrale¹³ oder im jeweiligen Raum kontrolliert, ob alle angemeldeten Kinder anwesend sind. Je nach Tagesschule können die Kinder aufstehen und den Raum verlassen, wenn sie fertig gegessen haben, oder sie verlassen gemeinsam den Raum, nachdem alle mit dem Essen fertig sind oder zu einer festgelegten Zeit. An vielen Schulen gibt es verschiedene Angebote bzw. Räume, in denen sich die Kinder teilweise vor und sicherlich nach dem Mittagessen aufhalten können. Gewisse Schulen haben eine Zentrale mit einem „Magnetsystem“. Das bedeutet, dass die Kinder ein Magnet beim entsprechenden Raum bzw. Angebot anheften und so markieren, in welchem Raum sie sich aufhalten möchten, oder sie sagen dies einer Betreuungsperson, welche das Magnet mit Namen und/oder Foto des Kindes an der gewünschten Stelle anbringt. Teilweise ist der Platz pro Raum oder Angebot beschränkt. Um 12:30 Uhr endet der Morgenunterricht für die Mittelstufenkinder, die anschliessend am gleichen Ort essen wie die Unterstufenkinder, die sich in der Zwischenzeit in andere Räume verschoben haben. Teilweise sind die Räume aufgeteilt in Unterstufen- und Mittelstufenräume, teilweise stehen für alle die gleichen Räumlichkeiten zur Verfügung. In den Tagesschulen, in welchen die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, essen Kindergarten- und Oberstufenkinder jeweils unter sich, ohne die Unterstufen- und Mittelstufenkinder. Um 13:30 Uhr, vor Beginn des Nachmittagsunterrichts, wird die Anwesenheit der Kinder teils nochmals kontrolliert und den Kindern mitgeteilt, ob sie Nachmittagsunterricht haben, nach Hause gehen müssen oder am Nachmittag in der Betreuung sind. Die Kinder, welche für die Nachmittagsbetreuung angemeldet sind und keinen Unterricht haben, bleiben zurück. Nach Unterrichtsende am Nachmittag kommen diejenigen Kinder hinzu, welche für den Nachmittag angemeldet sind. Für die Nachmittagsbetreuung braucht es eine zusätzliche Anmeldung. Dabei hat es in der Betreuung jeweils weniger Kinder als über den Mittag.

13 Der Ausdruck variiert von Tagesschule zu Tagesschule. Aufgrund der Anonymisierung wird überall der Begriff „Zentrale“ verwendet.

2.2.3 Exkurs: Tagesschulen im europäischen Vergleich

Im Rahmen des interdisziplinär und international vergleichenden Forschungsprojekts „Das deutsche Halbtagsmodell: ein Sonderweg in Europa? Eine Analyse der Zeitpolitiken öffentlicher Bildung im Ost-West Vergleich“ wurden Tagesschul-Modelle¹⁴ in Europa verglichen. Der Begriff „Zeitpolitiken“, welcher vor einigen Jahren eingeführt wurde, „bezeichnet die Art und Weise, in der die Zeit für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern zwischen Personen und staatlichen oder privaten Institutionen aufgeteilt wird“ (Allemann-Ghionda 2009, S. 190). Damit soll veranschaulicht werden, dass kulturelle und soziale Konstruktionen der Zeitaufteilung zugrunde liegen, welche von „jeweiligen wirtschaftlichen und politischen sowie rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen“ abhängen und sich somit Unterschiede zwischen Ländern, Gesellschaften und Epochen zeigen. In Form der Zeitpolitik zeigen sich Einstellungen und Wertemuster über die Arbeitsteilung von Staat und Familie und die Rolle der Eltern in einer Gesellschaft, insbesondere der Mütter (Allemann-Ghionda 2009, S. 190).

In einigen Ländern Westeuropas, wie Frankreich oder England, wurden Pflichtschulen seit Beginn als Tagesschulen konzipiert. In anderen Ländern, beispielsweise in Schweden, wurde das Ganztagsmodell erst im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts flächendeckend eingeführt. Wiederum andere haben das Ganztagsmodell ab den 1960er Jahren als Alternative eingeführt, so Deutschland, Portugal, Spanien, Italien und Griechenland. Während der Zeit des Sozialismus waren in Osteuropa ganztätige Schulen die Regel, wobei in der ehemaligen Sowjetunion nicht von einem flächendeckenden und für alle verbindlichen Ganztagsmodell wie in Frankreich, England oder Schweden gesprochen werden kann. Nach Allemann-Ghionda (2009, S. 195) lassen sich die folgenden Modelle von Tagesschulen in Europa benennen:

- Laizistisch-republikanisches Modell (Frankreich)
- Neoliberal-privatistisches Modell (Vereinigtes Königreich)
- Sozialstaatlich-aktivierendes Modell (Schweden)
- Fakultatives und regional ungleich verteiltes Modell auf staatlicher Basis (Italien)
- Offenes marktorientiertes Modell unter staatlicher Aufsicht (Russland)
- Unter Aspekten des Föderalismus und der Formen (gebunden und offen) heterogenes Modell (Deutschland). Auch die Schweiz kann zu diesem Modell gezählt werden

14 In der Studie wird der Begriff Ganztagschulen verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Vereinheitlichung dieser Begriff durch Tagesschulen ersetzt.

Den ersten drei Modellen ist die Flächendeckung, die Gebundenheit und das Obligatorium gemein. Die übrigen drei sind häufig nicht obligatorisch (Allemann-Ghionda 2009, S. 195).

Die Akzeptanz der Ganztagsschulmodelle war widerspruchlos oder eine gute Alternative, namentlich in Frankreich, im Vereinigten Königreich und in Schweden. Im Gegensatz dazu wurde und wird noch heute in Deutschland, Österreich und der deutschen Schweiz bei der Durchsetzung von Ganztagsmodellen ideologische Kritik laut. In Osteuropa begann sich nach der Wende das Bild zu differenzieren, und es existieren neben den verpflichtenden Ganztagsorganisationen auch halbtätig organisierte schulische und vorschulische Institutionen (Allemann-Ghionda 2009, S. 196).

In Frankreich und im Vereinigten Königreich wurden die ersten Tagesschulen flächendeckend und für alle verpflichtend eingeführt. In Frankreich wurde dies ursprünglich politisch und ideologisch begründet: Der Einfluss der katholischen Kirche sollte eingegrenzt werden und im Bereich Bildung und Erziehung soll der laizistische, republikanische Staat die Verantwortung übernehmen und sie institutionell festschreiben. Bei der Zeitgestaltung hat dabei der Umstand eine Rolle gespielt, „dass die Landwirtschaft zu bestimmten Zeiten Kinder für die Arbeit auf den Feldern brauchte, was lange Sommerferien und – um dennoch das Pensum bewältigen zu können – lange Schultage erforderlich machte“ (Allemann-Ghionda 2009, S. 197). In Deutschland wurde diese wirtschaftliche Notwendigkeit „zeitweise als Argument für das Halbtagsmodell benutzt“ (S. 197). In England waren Ganztagsschulmodelle mit dem Ziel verbunden, die Erwerbstätigkeit von Kindern zu verhindern. Später kamen die Emanzipation der Frau und die Ermunterung der Frauen zur Erwerbstätigkeit als weitere wesentliche Motive zur Einführung von Tagesschulen hinzu. Tagesschulen sollten der Wirtschaft dienen (Allemann-Ghionda 2009, S. 197).

Gerade in Schweden war die Erwerbstätigkeit der Frauen und die Nachfrage danach ein Motiv. Zudem spielten weitere Faktoren eine Rolle: demographische und geografische Bedingungen, die Rollenverteilung in der Familie, Ansichten der Profession, insbesondere der Lehrperson, zu den Aufgaben institutioneller Bildung sowie Leitideen des Wohlfahrtsstaats hinsichtlich der Bildung und Erziehung (Allemann-Ghionda 2009, S. 198).

In Italien, wo in den 1960er Jahren die Debatte zur Einführung von Ganztagsmodellen begann, wurden Argumente der „kompensatorischen Pädagogik und der Erweiterung der Bildungsbeteiligung – parallel Argumente des sozialen Ausgleichs neben pädagogischen Theorien“ – vermehrt angeführt (Allemann-Ghionda 2009, S. 197). Es gab im Gegensatz zu Deutschland oder auch der Schweiz keine ideologische Debatte um die Einführung von Tagesschulen, sondern alle politischen Lager, Pädagogen und Politiker sprachen sich in den 1960er Jahren einstimmig und mit ähnlichen Argumenten für die Einführung der Ganztagschule aus (Allemann-Ghionda 2009, S. 197).

In den osteuropäischen Staaten wurden Tagesschulen im Vergleich dazu insbesondere damit begründet, „dass Kleinkinder und Schüler unter staatlicher Aufsicht vollumfänglich erzogen, gebildet und betreut werden sollten“ (Alleman-Ghionda 2009, S. 194).

Tagesschulen sind heute in den meisten Ländern die Regel, jedoch sind Organisation und Verbindlichkeit des Besuchs sehr unterschiedlich. Wie gezeigt, unterscheiden sich die Begründungen und Ziele, mit welchen Ganztagsmodelle eingeführt wurden, je nach Land. Dennoch wurden nach dem 2. Weltkrieg häufig auch ähnliche Argumente angeführt, welche nicht spezifisch für den Westen oder Osten, für ein kapitalistisches oder sozialistisches System oder für eine germanische, romanische oder angelsächsische Kultur prägend sind. Alleman-Ghionda (2009, S. 199 f.) spricht deshalb von transnationalen Merkmalen und Trends:

- Das pädagogische Ideal „vom Kinde aus“, das sich zunehmend in der bildungspolitischen Rhetorik verschiedener Länder zeigt, sich an der Reformpädagogik veranschaulichen lässt und in Kapitel 2.1.4 aufgegriffen wurde.
- Ein präventives Argument, auch in der Schweiz, ist der Ausgleich der sozialen Benachteiligung in Form von pädagogischer Kompensation in Tagesschulen bzw. die Förderung der Bildungsgerechtigkeit. Dieses Motiv wird auch in Schweden, Italien und Deutschland genannt und galt in osteuropäischen Ländern während der Zeit des Sozialismus als zentrales Ziel.
- Häufig sind gleichstellungspolitische Trends verknüpft mit der Forderung der Gleichstellung von Mann und Frau.
- Auch Teile der Frauenbewegung klagten zu verschiedenen Zeiten und mit unterschiedlichen Gewichtungen gleiche Rechte für Frauen und Entlastung für erwerbstätige Mütter ein.
- Aus wirtschaftspolitischen Gründen wird je nach wirtschaftlicher Lage die Erwerbstätigkeit der Frauen als weiteres Argument für die Einführung von Tagesschulen aufgeführt.
- Zunehmend werden Einstellungen und Wünsche von Eltern als Argumente aufgegriffen und verweisen auf eine Zuständigkeit des Staates in der Erziehung, Bildung und Betreuung auf der Suche nach einer guten Work-Life-Balance, was beispielsweise aus der Ergänzung zu den Finanzhilfen in der Schweiz seit 2018 ersichtlich wird (Gnaegi 2022, S. 176).
- Die Qualität wird zunehmend diskutiert, wobei in angelsächsischen Ländern insbesondere der Aspekt der ‚effectiveness‘ untersucht wird mit Einbezug des Zeitfaktors.
- Eine Forderung ist zudem, Kinder kollektiv zu erziehen und früh an ein gemeinschaftliches Leben zu gewöhnen. Damit hängt die Forderung nach der „Hegemonie des Staates bei der Gestaltung der Organisation und der Inhalte von Bildung und Erziehung“ zusammen (Alleman-Ghionda 2009, S. 199).

- Die ungleichen Chancen werden zunehmend empirisch aus medizinischer, psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht untersucht und Zusammenhänge zwischen der zeitlichen Organisation von schulischer und vorschulischer Betreuung analysiert. Dabei liegt der Fokus auf dem „Gewinn für Schüler“ (Allemann-Ghionda 2009, S. 200).

Über die Länder hinweg zeigen sich verschiedene Flexibilisierungen der Ganztagschulmodelle, welche vermehrt auch private Anteile haben (Allemann-Ghionda 2009, S. 202). So auch in der Stadt Zürich, wo immer mehr private Akteure Angebote zur Verfügung stellen sollen (Schulpflege Stadt Zürich 2019). Durch die Privatisierungsvorgänge im Bildungssystem führt dies unter anderem dazu, dass Familien mehr zur Verantwortung gezogen werden und entscheiden können, welches Angebot ihr Kind in Anspruch nehmen soll. Dazu trägt vermutlich „ein soziales Unbehagen über die Schwierigkeit, Kinder und Jugendliche in der Gesellschaft zu erziehen, in denen frühere Gewissheiten im Bereich der Normen, Werte und Hierarchien zusammengebrochen sind“, bei. (Allemann-Ghionda 2009, S. 201).

2.2.4 Aufgabe von Tagesschulen: primäre Sozialisationsinstanzen oder Einrichtungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf?

In den obigen Ausführungen wurde deutlich, dass der Ausbau der familienergänzenden Betreuung jeweils nicht nur mit einem, sondern mit verschiedenen Argumenten begründet wird: nämlich mit gleichstellungs-, wirtschafts- und sozialpolitischen wie auch präventiven (Criblez & Manz 2011).

Aus Sicht der Einrichtungen stellt sich deshalb die Frage nach der primären Aufgabe der Institution: Ist es die Unterstützung der Sozialisation und Entwicklung der Kinder oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. beiden Elternteilen die Erwerbstätigkeit zu ermöglichen? Stiftungen betonen den ersten Grund, im Gegensatz zur Wirtschaft, welche an einer stärkeren Integration der Frauen im Arbeitsmarkt interessiert ist (Gnaegi 2022, S. 22). Politisch werden jeweils mehrere Argumente aufgeführt. Von der Politik wird beispielsweise nicht nur gefordert, dass Kinder betreut, sondern dass auch Familien in der Bildungs- und Erziehungskompetenz gestärkt werden sollen (Soremski 2017, S. 195 ff.).

Die Betreuungsaufgabe weist entsprechend eine „dilemmatische“ Struktur auf und ist, wie aufgezeigt, mit verschiedenen Zielen verbunden. So sollen einerseits Abholzeiten flexibel sein, andererseits gefährden solche eine stabile Gruppenbeziehung (Honig 2012, S. 105).

2.2.5 Richtlinien für Tagesschulen

Zu den divergierenden Gründen für die Einführung sowie der „dilemmatischen Struktur“ in der Betreuungsaufgabe kommen keine eindeutig verbindlichen Richtlinien für Tagesschulen hinzu.

Entsprechend der föderal organisierten Schweiz gibt es Empfehlungen für die familienergänzende Betreuung, jedoch keine bundesweiten Vorgaben. In der gemeinsamen Erklärung der EDK und SODK von 2018 wird festgehalten, dass „familienergänzende Betreuung [...] nur dann ihre Wirksamkeit optimal entfalten [kann], wenn sie qualitativ umgesetzt und mit angemessenen Ressourcen ausgestattet wird“ (EDK & SODK 2018, S. 2). Was eine qualitative Umsetzung meint, wird nicht näher ausgeführt. Bei der Qualität des Angebots werden die Bereiche Strukturqualität (Gruppengrösse, Betreuungsschlüssel, Lokalität etc.), die Prozessqualität (politische Steuerung wie Bewilligung und Aufsicht sowie innerbetriebliche Prozesse wie Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung), das Personal und dessen Ausbildung sowie das pädagogische Konzept unterschieden. Dabei wird auf weitere Dokumente verwiesen, welche sich jedoch auf familienergänzende Betreuung im Frühbereich beziehen und nicht auf die Betreuung im Schulalter (EDK & SODK 2018, S. 2). Die Empfehlungen wurden 2022 mit einem Dokument ergänzt, welches ausführliche Empfehlungen zur Qualität und Finanzierung der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung umfasst, wobei die Ausführungen zu Qualität an die Erklärung von 2018 anschliessen. Wiederum wird nicht zwischen familien- und schulergänzender Betreuung unterschieden (SODK & EDK, 022).

Auch in der Stadt Zürich, wo das Modell des Gemeinderates im September 2022 von der Stimmbevölkerung angenommen wurde, das Qualität in Tagesschulen garantieren soll, gibt es keine Vorgaben oder definierte Qualitätsverständnisse (Manz 2022).

Es bestehen folglich keine klaren Richtlinien, welche Aufgaben sozialpädagogische Fachpersonen in Tagesschulen übernehmen müssen und was eine (qualitative) Betreuung umfasst. Diese Qualität liesse sich auch nicht einfach definieren. Zudem stellt sich die Frage, welche Form der Qualität aufgrund knapper werdender Ressourcen umsetzbar ist (VPOD Zürich 2022).

Wie in der Einleitung erwähnt, ist die Bestimmung von Qualität stets davon abhängig, wer Qualität bestimmt (Honig 2002, S. 4; Köpp & Neumann 2003, S. 139; Olk & Speck 2008, S. 77). Organisationen wie Tagesschulen stehen dabei ausserdem zunehmend in der Pflicht aufzuzeigen, was sie leisten und müssen somit die eingesetzten öffentlichen Ressourcen legitimieren (Helmke et al. 2000, S. 8 f.; Hornstein 2000, S. 129). Dabei ist Qualität mit einem „Wirkungsversprechen“ verknüpft und somit auch mit „Grundfragen des Selbstverständnisses pädagogischer Praxis (Honig 2004, S. 18).

Wenn über pädagogische Organisationen im Allgemeinen und unterschiedliche Ansprüche, Erwartungen und Interessen an diese diskutiert wird, geschieht

dies oft unter dem Oberbegriff der Qualität einer Organisation (Schaarschuch 2002, S. 53). Was pädagogische Qualität meint, wäre Stoff für eine eigene Dissertation, wie dies Gäliläer (2005) mit dem Aufzeigen von Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung getan hat. Im folgenden Kapitel sollen daher lediglich Aspekte des Qualitätsdiskurses diskutiert werden, die für die vorliegende Arbeit zentral sind.

2.3 Qualitätsdiskurs in der Sozialpädagogik

Aus den genannten Gründen rückt der Qualitätsdiskurs in pädagogischen Organisationen vermehrt ins Zentrum. Das folgende Kapitel fokussiert auf die Sozialpädagogik, da diese das Tätigkeitsfeld sozialpädagogischer Fachpersonen umfasst.

Zuerst wird auf unterschiedliche Konzepte und Bestimmungsversuche von Qualität (2.3.1) eingegangen. Auf dieser Grundlage wird definiert, von welchem Qualitätsverständnis in der vorliegenden Arbeit ausgegangen wird. Daraufhin wird Qualität als relationales Konzept (2.3.2) thematisiert, was in Bezug steht mit den erwähnten unterschiedlichen Ansprüchen verschiedener Akteure an Tagesschulen und als Grundlage für das Qualitätsverständnis für die vorliegende Arbeit dient (Kapitel 2.3.2). In Kapitel 2.3.3 wird die sozial- und bildungspolitische Ausgangslage, welche mit dem Qualitätsdiskurs sowie mit verschiedenen Herausforderungen von Tagesschulen verknüpft ist, dargelegt. Anschliessend wird in Kapitel 2.3.4 auf das Technologiedefizit (Luhmann & Schorr 1982) und Legitimationsproblem (Köpp & Neumann 2003) eingegangen, welches dazu führt, dass die Legitimation der Arbeit in der Diskussion um Qualität einen zentralen Stellenwert einnimmt. Zum Schluss werden Qualitätsmanagementverfahren als neuere Entwicklung im Qualitätsdiskurs und der Bezug zwischen Qualität und Professionalität (2.3.5) thematisiert, wobei deutlich gemacht wird, weshalb Qualität und nicht Professionalität im Fokus der vorliegenden Arbeit steht.

Auf die Darstellung verschiedener Qualitätskonzepte wird nur im Kapitel 4 ‚Forschungsstand‘ mit Bezug zu relevanten Arbeiten eingegangen. Zudem werden die Entwicklungslinien der disziplinären Beschäftigung mit Qualität nicht ausführlich nachgezeichnet. Es würde, wie auch die Darstellung von Qualitätskonzepten, den Umfang der Arbeit sprengen.

2.3.1 Der Begriff Qualität

Qualität – der Begriff ist allgemein bekannt, wird vielfach verwendet und doch ist häufig wenig klar, was darunter verstanden wird (u. a. Terhart 2000). Qualität ist ein „unscharfer, schwerlich präzise zu fassender Begriff“ (Harvey & Green 2000,

S. 18) und häufig umstritten (Moss 2016; Schaarschuch 2003). Eine zentrale Frage im Diskurs über Qualität ist, wer Qualität definiert (Neumann 2016).

Qualität geht auf das lateinische Wort *qualitas* zurück und bedeutet übersetzt Beschaffenheit. Bei Qualität geht es entsprechend einerseits immer um die Beschaffenheit. Konkret geht es um die Beurteilung oder Zuschreibung der Beschaffenheit (des Wertes) von etwas. Dieses „etwas“ kann Verschiedenes sein. Die Beschaffenheit kann *erstens* umfassend sein, sich also auf die ganzheitliche Eigenschaft oder ein gesamtes Erfahrungsfeld beziehen, deren Einschätzung jeweils subjektiv ist (z. B. Diese Tagesschule hat Qualität). *Zweitens* wird „Qualität“ auch zur Beurteilung des Wertes oder Niveaus einer Sache verwendet. Dies setzt Standards und eine Bezugsbasis voraus, die mit einer beurteilenden Einstufung verbunden sind (z. B. Diese Tagesschule hat eine hohe Qualität). *Drittens* wird Qualität zur Kennzeichnung oder Zuschreibung von spezifischen bzw. hoch bewerteten Eigenschaften einer Sache oder einer Person verwendet (z. B. Diese Tagesschule oder diese sozialpädagogische Fachperson hat ihre Qualitäten). Auch da müssen bestimmte Standards als Bezugsbasis herangezogen werden (Terhart 2000, S. 814). Dabei wird der Ausdruck „Qualität“ nicht mehr neutral verwendet, sondern steht implizit für eine gute Beurteilung. Qualität ist folglich keine Eigenschaft, die dem Objekt „an sich“ zukommt, sondern ist das Resultat einer impliziten oder expliziten Beurteilung der Eigenschaft eines Objekts und somit immer abhängig vom Beobachter bzw. Beurteiler (Terhart 2000). Neben Terhart verweisen auf diese Unterscheidung beispielsweise auch Beckmann et al. (2004). Dies wird in Kapitel 2.3.2 ‚Qualität als relationales Konzept‘ nochmals aufgegriffen.

Andererseits können verschiedene Beurteilungen von diesem „etwas“ unterschieden werden. Vielfach wird im Diskurs über Qualität im Bildungsbereich unterschieden zwischen einer *erstens normativen* (Terhart 2000, S. 815, Neumann 2016), einer *zweitens analytischen* (Harvy & Green 2000; Terhart 2000, S. 816) und einer *drittens empirischen Beurteilung* von Qualität (Terhart 2000, S. 817). Die empirische Beurteilung kann nach Honig (2002) evaluativ oder analytisch-deskriptiv sein (S. 4f). Dieser Bestimmung widmen sich verschiedene Forschungsarbeiten. *Viertens* wird die *operative Beurteilung* unterschieden (Terhart 2000, S. 819). Diese ist eng mit der evaluativen bzw. empirischen Beurteilung verknüpft, weshalb nachfolgend nur zwischen den ersten drei Bestimmungen unterschieden¹⁵ wird.

Erstens zeichnet sich ein *normativer Bestimmungsversuch* durch normativ gesetzte und begründete Zwecke, Ziele und Aspekte zur Beurteilung einer Qualität

15 Es gibt auch weitere Differenzierungen. Eine häufige Unterscheidung von Qualität auf institutioneller Ebene ist beispielsweise auch die Unterscheidung von Input (Organisations- und Angebotsstrukturen), Output (Prozessebene), Outcome (Wirkungen) und Ergebnisse (Eckhardt & Mierendorff 2018, S. 384).

aus. Dafür muss von jemandem eine Entscheidung darüber gefällt werden, welche Eigenschaften und Ziele mit hoher Qualität bewertet werden (Terhart 2000, S. 815). Es ist unumgänglich, dass dabei „massiv normative Vorstellungen über pädagogische, bildungspolitische Ziele und Absichten“ einfließen (Terhart 2000, S. 815). Strategien oder Instrumente zur Erfassung von Qualität oder zu deren Sicherung nehmen immer Bezug auf einen normativen Diskurs (Terhart 2000).

Der Qualitätsbegriff kann auch *analytisch* definiert werden. Analytische Bestimmungsversuche sind *zweitens* vor allem als formale Kategorisierung in der Qualitätsdebatte zu sehen und liefern keinen inhaltlichen Beitrag zur Qualitätsdebatte an sich. Sie sind somit hilfreich für die Bestimmung des Begriffsgebrauchs, machen auf unterschätzte oder nicht gesehene Implikationen aufmerksam und zeigen mögliche Missverständnisse auf (Terhart 2000, S. 816 f.). Analytische Bestimmungsversuche hat Terhart (2000) vorgenommen¹⁶ und verschiedene Gütekriterien unterschieden. Harvey und Green (2000)¹⁷ haben demgegenüber unterschiedliche Konzepte differenziert. Bei Harvey und Green geht es dabei entweder um das Verhältnis zwischen Dienstleistungserbringung und verbindlichen Standards oder um den Bezug zwischen Ergebnis der „Dienstleistungserbringung und Kundenwünschen“ (Beckmann, Otto, Richter & Schrödter 2004, S. 11). Kritisiert wird, dass bei Harvey und Green unklar bleibt, „welcher Status den Qualitätsbegriffen zukommt“ (Beckmann et al. 2004, S. 11). Auch Heid (2000) betrachtet den Qualitätsbegriff analytisch und kommt zum Schluss, dass Qualitätsbeurteilung immer eine normative Komponente hat und eine Art von Messung dem Qualitätsbegriff implizit ist. Obschon häufig die Bezifferung von Qualität kritisiert wird, ist weniger die Bezifferung, sondern sind vielmehr die definierten Kriterien und deren Legitimierung kritisch zu hinterfragen. Soll die Qualität einer Sache beurteilt werden, so muss „im rationalen Diskurs‘ darüber entschieden werden, anhand welcher Kriterien etwas beurteilt wird“. Dies ist „nur auf der Basis auch sachlich begründbarer Ansichten überhaupt möglich“ (Galiläer 2005, S. 27). Somit hat die Beurteilung von Qualität immer eine normative und evaluative bzw. empirische Komponente (Galiläer 2005, S. 27; Honig 2002).

Einige Erziehungswissenschaftler:innen sind jedoch der Auffassung, dass bislang eine theoretisch-analytische Bearbeitung von „Qualität“ fast gänzlich fehlt (Beckmann et al. 2004; Köpp & Neumann 2003; Schaarschuch 2003). Demgegenüber steht eine umfassende kritische Reflexion des Qualitätsbegriffs (Beckmann et al. 2004, S. 9).

16 Terhart (2000) unterscheidet zwischen objektiver (objektive Güteeigenschaften), subjektiver (individuell wahrgenommene und bewertete Güteeigenschaften), relativer (Messung von Güteeigenschaften anhand unterschiedlicher Kriterien) und kontrahierter Qualität (ausgehandelte notwendige Güteeigenschaften zwischen Beteiligten) (S. 816 f.).

17 Harvey & Green (2000) unterscheiden zwischen Exzellenz, Perfektion, Zweckmässigkeit, adäquater Gewert und Transformation (S. 19 ff.).

Im Gegensatz zu den wenigen oder gar nicht existierenden analytischen Bestimmungsversuchen gibt es *drittens* ein Übermass an *empirischen Bestimmungsversuchen*, welche seit einigen Jahrzehnten enorm zugenommen haben (Honig 2002). Diese empirischen Bestimmungsversuche sind oft evaluativ in Form von Qualitätsstandardkatalogen (u. a. Tietze et al. 2016) oder der Erfassung von Qualität (u. a. Schüpbach 2010) und haben zum Ziel, tatsächliche Wirkungen von Bildungs- und Sozialeinrichtungen zu erfassen und zu evaluieren, wobei diese in Verbindung gesetzt werden zum offiziellen Auftrag oder dem Zweck der jeweiligen Einrichtung (Terhart 2000, S. 817). Es handelt sich dabei um eine Wirkungskontrolle, wobei wirkungsstarke von wirkungsarmen Einrichtungen unterschieden werden. Diese evaluativen Bestimmungsversuche sind ausgehend von den obigen Überlegungen stets auch normativ. Vielfach werden vor diesem Hintergrund Konzepte und Verfahren empfohlen, bei welchen die Qualitätssicherung im Vordergrund steht. Mehrheitlich wird jedoch auf eine inhaltliche Definition von Qualität, die auch Heid als wichtig erachtet, um Ziel- und Kriterien zu diskutieren, verzichtet (Hornstein 2000, S. 129 ff.). Auch das Verständnis von Qualität selbst wird in empirischen Studien kaum diskutiert (Honig 2002). Gerade deshalb wird in der vorliegenden Arbeit vertieft auf den Qualitätsdiskurs eingegangen.

Oft wird im Rahmen von Qualitätssicherungsinstrumenten oder qualitativen Studien die analytisch-deskriptive Bestimmung mit der evaluativen Komponente verwechselt. Qualität wird dabei als beobachtbares allgemeingültiges Merkmal eines Produkts angesehen. Diese evaluative Definition von Qualität ist insofern hilfreich, weil sie einfache Antworten auf komplizierte Fragen liefert, Standards setzt bzw. normiert, Produkte vergleichbar macht bzw. Vielfalt reduziert und als Steuerungsinstrument taugt. Oft wird dabei jedoch die Frage „Qualität von was?“ (analytisch-deskriptive Bestimmung) nicht beantwortet (Honig 2002, S. 3 ff.). Beispielsweise wird nach Wünsche (2016) in Diskussionen um Qualität zunehmend zu bestimmen versucht, was kindheitspädagogische Professionalisierung auszeichnet, welche Qualifikationen diese kennzeichnet und mit welchen fachspezifischen Kompetenzen diese verbunden sind (S. 56). Jedoch wird dabei kaum diskutiert, worin die qualitative Arbeit der im Bereich professionell Tätigen besteht.

Evaluative Bestimmungsversuche bringen ausserdem verschiedene Herausforderungen mit sich und sind mit kaum lösbaren Schwierigkeiten verbunden (Honig 2002, S. 4 ff.; Terhart 2000, S. 817 ff.): *Erstens*: Ein evaluatives Konzept formuliert insbesondere Erwartungen an eine pädagogische Praxis, ohne Kontext oder Ausgangsbedingungen angemessen miteinzubeziehen. So wird oft auch nicht geklärt, inwiefern je nach Situation und Ausgangsbedingungen dieselben Erwartungen gelten (Honig, Neumann, Schnoor & Seele 2013, S. 9). *Zweitens*: Oftmals lassen sich Zielsetzungen von Bildungs- und Sozialinstitutionen nicht leicht kontrollieren bzw. konsensfähig überprüfen. *Drittens*: Die Auswirkungen eines Aspekts sind häufig nicht von anderen Effekten oder Massnahmen

zu trennen, damit kann das „wie etwas wirkt“ nicht beurteilt werden (Honig et al. 2013, S. 9; Terhart 2000, S. 817 ff.). Und *viertens*: „Ein evaluatives Konzept pädagogischer Qualität stellt sich den dilemmas of care nicht, sondern blendet sie aus und verschärft dadurch das Problem, das es lösen will“ (Honig 2013 et al., S. 9). Eine rein objektive evaluative Definition von Qualität kann es im Anschluss an Heids Überlegungen und vor dem Hintergrund der genannten Aspekte somit nicht geben (Galiläer 2005; Heid 2000; Honig 2002; Köpp & Neumann 2003; Schaarschuch & Schnurr 2004).

Zudem weisen Neumann und Honig darauf (2009) hin, dass diese Bestimmungen oft ein Versuch sind, „die ‚Realität‘ selbst zur Quelle (dann freilich) objektiver Massstäbe der Beschreibung ‚guter‘ Praxis zu machen“, wenn man versucht, „die pädagogische Struktur der Erziehungswirklichkeit“ wissenschaftlich neutral zu fassen (Neumann & Honig 2009, S. 195). Konzepte oder Kriterien werden als passend bestimmt, um die Praxis zu beurteilen. Formuliert wird, was ein Wunsch ist, wobei der Kontext kaum beachtet wird. So ist Partizipation als Beispiel eines Kriteriums zur Beurteilung pädagogischer Praxis primär ein „politisch-normatives“ und nicht ein „analytisches“ Kriterium. Partizipation als Konzept verweist auf keine Realität, sondern bewertet sie bloss (Neumann, Kuhn, Hekel, Brandenburg & Tinguely 2019, S. 324).

Durch die verschiedenen empirischen Studien treten zudem die Inhalte (was Qualität ist und welche Qualität möglich ist) in den Hintergrund, wogegen die Möglichkeiten, wie Qualität bestimmt werden kann, in den Vordergrund treten (Thieme & Faller 2016, S. 247). Das bedeutet: „Mit objektivistischen [evaluativen] Qualitätsverständnissen wird die Möglichkeit einer von Akteur/inn/en unabhängig erfolgenden Festlegung von Qualität in dem Sinn markiert, dass die Relativität und die Kontextabhängigkeit des Begriffs nicht in den Blick geraten oder aber ausgeblendet werden“ (Thieme & Faller 2016, S. 247). Dies, obschon der Einbezug des Kontextes und die Betrachtung, wer den Begriff definiert, unumgänglich ist, um dem Handlungsfeld gerecht zu werden.

Daher wird in der vorliegenden Arbeit eine analytisch-deskriptive Bestimmung von Qualität, welche zu den empirischen Bestimmungen gezählt wird, vorgenommen. Sie kennzeichnet sich dadurch, dass sie „auf die Eigenart eines Sachverhalts, seine Beschaffenheit“ verweist (Honig 2004, S. 23). Dies im Gegensatz zur evaluativen Bestimmung, welche ein Werturteil über die pädagogische Praxis fällt. Die normative Bestimmung soll so überwunden werden (Honig 2004, S. 23 ff.). Pädagogische Qualität eines Handlungsfeldes ist in den Kontext von Erwartungen, welche an die pädagogische Praxis herangetragen werden, eingebettet. Es geht dabei um die Frage, wie pädagogische Qualität ausgehend von den Erwartungen hergestellt wird. Zur Bestimmung der Qualität wird eine Beobachterperspektive eingenommen (Honig 2004, S. 30 ff.). Die Qualität, welche geleistet wird, ist eine Leistung der Akteure: „Pädagogisches Handeln lässt sich entsprechend als eine Praxis der Institutionalisierung beschreiben“ (Honig 2012,

S. 105)¹⁸. Was mit Praxis der Institutionalisierung gemeint ist, wird in Kapitel 3.2.2 ‚Institutionalisierung‘ erläutert.

2.3.2 Qualität als relationales Konzept

Qualität ist „nie eine stabile, dem Objekt ‚an sich‘ zukommende, sondern eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination und insofern immer beobachter- bzw. beurteilerrelativ“ (Terhart 2000, S. 815). Deshalb ist Qualität als relatives Konzept zu betrachten (u. a. Harvey & Green 2000; Neumann 2016, S. 4; Schaarschuch & Schnuur 2004). Die jeweiligen Akteure haben zudem unterschiedliche Interessen. Indem diese systematisch aufeinander bezogen werden, wird es [das relative Konzept von Qualität] zu einem relationalen Konzept (Schaarschuch 2002, S. 52). Die Bestimmung von Qualität hängt somit einerseits damit zusammen, von wem Qualität definiert wird und andererseits, welche Interessen diese Person hat und in welchem Kontext diese Interessen stehen.

Das relationale Konzept von Qualität kann von einem objektivistischen Ansatz abgegrenzt werden (Thieme & Faller 2016, S. 247). Dabei steht nicht die Frage nach dem was (Was ist die Qualität?), sondern nach dem wie (Wie wird Qualität bestimmt?) im Fokus. Die Definition von Qualität im Bereich der Betreuung in Tagesschulen oder einer anderen Institution der Sozialen Arbeit ist somit dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene „stakeholders“ bzw. gesellschaftliche und politische Akteure auf der Grundlage von unterschiedlichen Interessen verschiedene Ansprüche und Erwartungen benennen (Honig 2002, S. 4; Köpp & Neumann 2003, S. 139; Olk & Speck 2008, S. 77). Eine Qualitätsdefinition bezieht sich stets auf einen bestimmten Moment und ist abhängig von der sich immer wieder verändernden sozialen Definition fortschreitender Modifikation (Köpp & Neumann 2003).

Qualität als Leitkonzept dient dazu, den Blick auf unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen beispielsweise einer Organisation zu richten und die damit einhergehende Herausforderung, diese Anforderungen und Erwartungen zu integrieren oder auch auszuhandeln (Kuper 2013, S. 218). Die in diesem Bereich tätigen Akteure sind somit mit unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert. Sie müssen diese teils widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen integrieren (Kuper 2013, S. 218).

18 Honig (u. a. 2004, 2018) bezieht sich in seinen Ausführungen zum Qualitätsbegriff auf Lepsius und Neumann auf Luhmann. In einigen Schriften, wie in Honig (2012) bezieht er sich auch auf Berger und Luckmann. In der vorliegenden Arbeit wird auf den Qualitätsbegriff in der Tradition von Berger und Luckmann und nicht von Luhmann oder Lepsius ausgegangen.

In der Sozialen Arbeit sind es häufig verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Interessen, welche es zu integrieren gilt. Denn es besteht vielfach ein doppelter Kundenbezug im Rahmen der sozialen Dienstleistung, welche sich in einem Dienstleistungsdreieck vollzieht und in dem „Leistungsgewährer“, „Leistungserbringer“ und „Leistungsempfänger“ in einer bestimmten Weise miteinander kooperieren. Zum einen orientiert sich der Leistungserbringer an den Akteuren, welche Angebote in Anspruch nehmen und zum anderen an den Finanzierern und Auftraggebern der Leistungen – meistens der Staat, der Kanton bzw. die Gemeinde (Nüssle 2000, S. 832). Als beteiligte Akteure in sozialen Dienstleistungen werden deshalb oft die Nutzenden, der Staat sowie die Professionellen unterschieden. Die Akteure haben unterschiedliche und (partiell) divergierender Interessen (Schaarschuch & Schnurr 2004, S. 54). Die Ansprüche und Erwartungen decken sich im Idealfall, sind jedoch häufig widersprüchlich. Das erfordert, dass die Qualität von den beteiligten Akteuren verhandelt werden muss (Thieme & Faller 2016, S. 248). In Tagesschulen sind die Nutzenden die Kinder, die Eltern und teilweise auch die Lehrpersonen. Für die Kinder und Eltern sind beispielsweise die Angebote entscheidend für die Bestimmung der Qualität. Der Staat wiederum verbindet Ziele mit dem Ausbau von Tagesschulen und legt die Ressourcen fest. Zudem bestimmt er die Qualität beispielsweise durch die „gesellschaftliche Nützlichkeit der Bildungsangebote“ (Thieme & Faller 2016, S. 248). Die sozialpädagogischen Fachpersonen als Professionelle haben demgegenüber den „Anspruch, ‚gute Arbeit‘ zu leisten“ und ein Selbstverständnis ihres Berufs und Vorstellungen davon, was sie als ihre Aufgabe erachten (Thieme & Faller 2016, S. 249). In neu überführten Tagesschulen kann die Bestimmung davon, was „gute Arbeit“ ist, in der Kooperation verschiedener Professionen wie den sozialpädagogischen Fachpersonen und den Lehrpersonen verhandlungsbedürftig sein. Es geht nicht darum, dass Qualität widerspruchsfrei bestimmt wird, „sondern um die Herstellung zeitlich befristeter Übereinkommen über das, was [...] jeweils als Qualität gelten soll“ (Thieme & Faller 2016, S. 249). Damit die Bestimmung von guter Qualität verhandelt werden kann, sind Artikulationsmöglichkeiten und wechselseitige Anerkennung zentral (Thieme & Faller 2016, S. 251). Die sozialpädagogischen Fachpersonen müssen folglich im Alltag einen Umgang mit den an sie gestellten Erwartungen und Ansprüchen finden, mit welchen sie konfrontiert werden. Sind Artikulationsmöglichkeiten sowie wechselseitige Anerkennung gegeben, kann Qualität mit den anderen Akteuren verhandelt werden. Ansonsten muss ein anderer Umgang damit gefunden werden. Dieser Umgang mit den Erwartungen, seien sie nun verhandelbar oder nicht, soll in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehen.

Die Verwaltung bzw. der Staat als leistungsgewährende Instanz ist von anderen Instanzen wie den politischen Gremien abhängig, denen die Verwaltung verpflichtet ist und die der Verwaltung den entsprechenden finanziellen Spielraum gewähren, um Leistungen abzudecken. Eine nicht zu unterschätzende

Rolle spielt dabei die öffentliche Meinung (Nüssle 2000, S. 833 f.). Im Vergleich zur Privatwirtschaft gibt es keine Tauschbeziehung und keine duale Struktur zwischen Anbieter und Nachfrager: „Stattdessen werden Qualität und Quantität von Leistungen im Rahmen öffentlich organisierter personenbezogener Dienste innerhalb einer dreistelligen Relation zwischen Leistungsadressaten (Bedürfnisse) [Kinder, Eltern sowie Lehrpersonen, welche im Unterricht unterstützt werden], Leistungserbringern (Ressourcen) [sozialpädagogische Fachpersonen] und Kostenträgern (Politik) [öffentliche Gelder/Steuer Gelder der Stadt Zürich] bestimmt“ (Nüssle 2000, S. 834). Beispielsweise profitiert weder der Geldgeber noch der Anbieter von einer häufigen Inanspruchnahme von Angeboten. Wird das Angebot im Gegensatz dazu nicht genutzt, unterhöhlt dies die Ressourcenbasis der Angebote. Die Unzufriedenheit mit angebotenen Leistungen hat keine Folgen für die Leistungserbringer, sofern diese nichts davon wissen. Problematisch wird es erst dann, wenn die Nachfrage im grossen Stil zurückgeht und dies der Leistungsgewährer erfährt. Oftmals herrscht ein Machtgefälle zwischen Leistungserbringer und Leistungsnutzer, wobei es teilweise schwerfällt, sich gegen schlecht erbrachte Leistungen zu wehren (Nüssle 2000, S. 834 f.) In Tagesschulen stellt sich beispielsweise die Frage, welche Möglichkeit Eltern haben, wenn sie mit der Betreuung in der Tagesschule nicht zufrieden sind. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulen in verschiedenen Quartieren stellt sich zudem die Frage, wer allenfalls eher Leistungen einfordert oder nicht bzw. wer sich aufgrund nicht angemessener Leistung beklagt. Beispielsweise haben Andresen et al. (2011) aufgezeigt, dass ressourcenstarke Eltern von Schulen und deren Akteur:innen eher Leistungen einfordern als ressourcenschwache Familien (S. 214).

Bei der Bestimmung von Qualität sind folglich jeweils die Positionen verschiedener Akteure – Leistungsgewährer (Staat bzw. Stadt), -erbringer (Professionelle) und -empfänger (Kinder, Eltern und Lehrpersonen) – miteinzubeziehen. Neben den Akteuren ist die Bestimmung der Qualität vom Kontext abhängig und muss jeweils vor dem Hintergrund bildungs- und sozialpolitischer Debatten betrachtet werden. Der Druck, dass pädagogische Organisationen vermehrt ihre Qualität ausweisen müssen, hat zugenommen. In welchem Zusammenhang dies steht, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.3.3 Qualitätsdiskurs im Bildungs- und Sozialbereich

Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, wie die bildungs- und sozialpolitische Ausgangslage mit dem Thema Qualität zusammenhängt.

Die Bildungseinrichtungen sowie die sozialpädagogische Praxis sind seit den 1990er Jahren mit dem Qualitätsdiskurs konfrontiert. Beeinflusst wurde dies auch durch die Verpflichtung, dass Organisationen, welche (teil)stationäre

Leistungen im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes in Deutschland anbieten, Qualitätsentwicklungsverfahren einführen mussten (Beckmann, Otto, Schaarschuch & Schrödter 2007, S. 275). Qualität wurde somit seit den 90er Jahren zu einer Art Leitbegriff (Terhart 2000, S. 809). Qualität ist etwas, das alle möchten – ein Begriff, bei dem man automatisch nickt, ohne darüber nachzudenken, was er überhaupt bedeutet.

Organisationen mit staatlichen Aufgaben und Zielen werden zunehmend hinsichtlich der Qualität und Exzellenz beurteilt, damit die Effektivität und Effizienz von Sozial- und Bildungsprogrammen bestimmt werden können. Auch der Staat muss immer häufiger die Bildungs- und Sozialausgaben legitimeren und die Qualität von Bildungs- und Sozialeinrichtungen unter Beweis stellen (Helmke, Hornstein & Terhart 2000, S. 8 f.). Ihm wird nicht mehr eine zentrale Steuerungsrolle zugeschrieben wie in den 1970er und 80er Jahren. In der heutigen Qualitätsdebatte dominiert die Rolle des Marktes (Honig 2002). Der Markt hat an Relevanz gegenüber dem Staat gewonnen, man vertraut weniger der „ordnenden Hand des Staates“ sondern vermehrt der „unsichtbaren Hand der Marktkräfte“ (Helmke et al. 2000, S. 9). Entsprechend wird Qualität zunehmend mit Überlegungen ökonomischer Denkmodelle in Bezug gesetzt (Terhart 2000, S. 812). Aber nicht nur der Markt spielt eine zentrale Rolle, sondern Qualitätsbeurteilungen sind auch mit dem globalen Wettbewerb und der Standortpolitik verbunden (Honig 2012, S. 108 ff.).

In Bildungs- und Sozialeinrichtungen stehen jeweils unterschiedliche Aspekte bei Qualitätsfragen und -anforderungen im Fokus. In Bildungseinrichtungen stehen die Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Anforderungen an den Nutzen oder den Gewinn in engem Zusammenhang mit Qualität. Dabei wird Qualität in pädagogischen Organisationen nicht mehr daran gemessen, was sie intendieren möchte, sondern, welche Ergebnisse oder welchen Output sie erzielt. Es kommt entsprechend zu einer evaluativen Beurteilung von Qualität. Damit einher geht, dass das Verhältnis von Aufwand und Ertrag zunehmend im Fokus steht (Honig 2002, S. 4; Terhart 2000, S. 812).

Im Bereich der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit wird Qualität insbesondere mit Kostensenkungen der öffentlichen Hand und damit verbundenen Fragen nach Effektivität und Effizienz verbunden; der Leitidee von einem „Versorgungsstaat“ zu einem „aktivierenden Staat“ und Konzepten der „neuen Steuerung“ beispielsweise mit „New Public Management“ (Galiläer 2005, S. 10; Hornstein 2000, S. 129; Olk & Speck 2008, S. 78). Beim Qualitätsdiskurs, welcher seit den 1990er Jahren in der Sozialen Arbeit zunehmend aufgekommen ist, geht es deshalb nur bedingt um die Gestaltung einer „besseren Praxis“, sondern vielmehr um Kostenersparnisse und Reformen des wohlfahrtsstaatlichen Hilfs- und Unterstützungsarrangements (Beckmann et al. 2004, S. 9 ff.). Dies ist deshalb naheliegend, weil der Begriff Qualität aus der Organisationstheorie stammt,

wobei der Leitbegriff Qualitätsmanagement heisst: „Optimierung von Ressourceneinsatz“ (Honig 2002, S. 1). Die Kinder- und Jugendhilfe ist somit gezwungen aufzuzeigen, was sie leistet (Hornstein 2000, S. 129). Zudem hat sich der Fokus verschoben. Zu Beginn standen Fragen der Wirtschaftlichkeit, der Erfolgskontrolle und des Wettbewerbs der Sozialen Arbeit im Zentrum, worauf der fachlich begründete Nachweis von Effizienz und Wirkung ins Zentrum gerückt ist (Galiläer 2005, S. 129). Die Forderung, sich zu legitimieren, führt auch zu fachlichen Debatten, welche Potenzial für einen Professionalisierungsgewinn der Sozialen Arbeit haben (Galiläer 2005, S. 129).

Neben den Unterschieden im Bildungs- und Sozialbereich werden in der Öffentlichkeit in beiden Bereichen Qualitätsfragen im Zusammenhang mit stagnierenden finanziellen Mitteln, der öffentlichen vs. privaten Verantwortung und relativen Leistungsdefiziten thematisiert. Häufig werden auch qualitätssichernde Konzepte oder Verfahren eingeführt, ohne dass diese an systematische und fachliche Überlegungen zu Wirksamkeit und Beurteilung der pädagogischen Praxis erfolgen (Galiläer 2005, S. 11 f; Olk & Speck 2008, S. 81). In Verbindung mit dem Interesse an Wirksamkeit bzw. pädagogischer Qualität haben systematisch angelegte empirische Forschungen an Ansehen gewonnen (Honig et al. 2013, S. 9). Die Bestimmung von Qualität ist hier eng mit gesellschaftlichen Erwartungen an die Bildungs- und Sozialeinrichtungen verknüpft (Honig 2002, S. 4). Das Überprüfen von Verwaltungs- und Organisationsstrukturen sowie das Erfassen des Outputs stehen im Fokus. Fragen nach „der Bestimmung der Qualität sozialpädagogischen Handelns [werden] als bereits beantwortet oder aber als irrelevant betrachtet“ (Olk & Speck 2008, S. 81). Dennoch können diese Qualitätskonzepte für die professionelle Selbstvergewisserung bezogen auf Ziele des Handelns, der Ergebnisüberprüfung und der angemessenen Vorgehensweise hilfreich sein (Olk & Speck 2008, S. 88).

Tagesschulen können, wie es generell Schulen sind, als Bildungseinrichtung betrachtet werden. Die ausserunterrichtliche Betreuung in Tagesschulen als Teilbereich wird jedoch dem Feld der Sozialpädagogik zugeordnet. Denn *erstens* sind in der ausserunterrichtlichen Betreuung mehrheitlich sozialpädagogische Fachpersonen tätig, *zweitens* standen bei der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich primär die Kosten und die Effizienz im medialen und politischen Fokus und *drittens ist* die ausserunterrichtliche Betreuung kein Angebot, das im Vergleich zum Unterricht ausschliesslich von der öffentlichen Hand finanziert wird (SODK & EDK 2018, S. 2; VPOD Zürich 2022).

Qualität dient gerade und spezifisch ausgeprägt im Bereich der Tagesschulen auch der Legitimation des Einsatzes vorhandener Ressourcen, wobei nicht die Instrumente zur Messung, sondern die Kontrolle der Effektivität von Einrichtungen im Bildungs- und Sozialbereich im Interesse der Politik stehen (Galiläer 2005, S. 11 f.). Inwiefern Qualität mit dem Legitimieren von Einrichtungen sowie deren Leistungen verknüpft ist, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.

2.3.4 Legitimationsproblem in der Qualitätsdebatte

Wie aufgezeigt, ist es das Ziel empirischer Studien, eine systematische Beobachtung der Qualität sozialpädagogischer Felder zu gewährleisten. Jedoch hat (Sozial-)Pädagogik ein Qualitätsproblem in dem Sinn, dass sie nicht weiss, was sie bewirkt und was sie leistet. Es ist nicht möglich, dies zu wissen, weil sie auf Handlungsebene mit verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsanforderungen auf der Systemebene konfrontiert ist, auf die Erziehende nicht Einfluss nehmen können (Köpp & Neumann 2003, S. 157 ff.). Mit einer bestimmten Intention eine Wirkung zu bestimmen, ist, angelehnt an das Technologieproblem nach Luhmann und Schorr (1982), nicht möglich: „Pädagogisches Handeln läuft dabei immerzu Gefahr, niemals zweckfrei, aber immanent zwecklos zu sein“ (Köpp & Neumann 2003, S. 159). Das heisst, es wird angenommen, dass pädagogisches Handeln einen Zweck erfüllt, gleichzeitig ist es möglich, dass es nicht den Zweck erfüllt, den es beabsichtigt.

Das Technologieproblem führt zu einer Verschiebung der Qualitätsfrage: „Wenn sich (sozial-)pädagogisches Handeln als solches nicht kategorial ausweisen lässt, stellt sich die Qualitätsfrage aus der Perspektive der professionell Handelnden überhaupt nicht als ein sozialpädagogisches Problem bzw. Handlungsproblem, sondern lediglich als Legitimationsproblem“ (Köpp & Neumann 2003, S. 158). Da von einer Intention des Handelns nicht auf eine Wirkung geschlossen werden kann, geht das Handlungsproblem der pädagogischen Qualität in ein Legitimationsproblem über, welches sich in der evaluativen Orientierung der Qualitätsforschung und deren Frage nach Wirkungen und Effekten von pädagogischen Programmen widerspiegelt (Köpp & Neumann 2003, S. 158).

Durch die bessere Begründung des Handelns kann das Legitimationsproblem in der Qualitätsdebatte verringert werden, jedoch heisst das nicht, dass das pädagogische Handeln dadurch qualitativ hochwertiger wird. Das Legitimationsproblem ist zudem eng verknüpft mit Diskussionen um Effektivität und Effizienz, mit finanziellen Fragen, Sparpolitik und Leistungsfähigkeit: „Der pädagogische Anspruch ist dagegen lediglich ein Qualitätsmassstab, der zwar Evaluationen, aber keine Verbesserungen zulässt, da er selbst keine Wirkungen von Handlungen garantieren kann“ (Köpp & Neumann 2003, S. 159). Das pädagogische Handeln kann nicht zuverlässig bewirken, was es intendiert. Ob, und wenn ja, welcher Effekt entsteht, hängt auch von den Erzogenen bzw. den Kindern und Jugendlichen ab. Die Frage ist also, inwiefern die pädagogisch adressierte Person auf die Intentionen des Erziehenden im jeweiligen Kontext reagiert (Honig 2002, S. 7).

Ausgehend von dieser Überlegung rücken einerseits die Perspektive der sozialpädagogischen Fachpersonen bzw. die Legitimation ihrer Arbeit (Köpp & Neumann 2003, S. 159) und andererseits die Praxis von pädagogischen Organisationen und damit verbundenen Strukturen ins Zentrum (Honig 2012, S. 103).

Mit dem Fokus auf die sozialpädagogischen Fachpersonen wird man dem Kontext pädagogischer Felder jedoch nur begrenzt gerecht. Was eine gute familienergänzende Betreuung ist, „entscheidet sich alleine danach, *wie* gut sie jeweils ist“ (Neumann & Honig 2009, S. 192). Dies lässt sich untersuchen, wenn ‚gute‘ Praxis nicht in Abhängigkeit von ihrer Güte untersucht oder thematisiert wird, sondern die Bestimmung von Qualität an die Eigenlogik der Praxis zurückgebunden wird (Neumann & Honig 2009, S. 192).

Die in der vorliegenden Arbeit zentrale Theorie des Neo-Institutionalismus eignet sich hier, um eine pädagogische Einrichtung wie die Tagesschule ausgehend von unterschiedlichen Erwartungen und im gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Im Neo-Institutionalismus wird das Erreichen von Qualitätszielen nicht als erwartbare Gegebenheit verstanden, sondern als praktische Leistung von Akteuren, welche sich erst im Rahmen organisationalen Handelns ergibt (Honig 2012, S. 103). Die Theorie des Neo-Institutionalismus ist deshalb anschlussfähig an den Qualitätsdiskurs. Auf den Neo-Institutionalismus wird in Kapitel 3 vertieft eingegangen.

Zum Schluss des Kapitels werden Qualitätsmanagementverfahren thematisiert, die ausgehend von den aufgezeigten Entwicklungen insbesondere bei Sozialeinrichtungen in wachsender Zahl eingeführt wurden. Sie sind eng mit der Thematik der Professionalisierung in Einrichtungen verbunden.

2.3.5 Qualitätsmanagementverfahren

Ausgehend vom im letzten Kapitel ausgeführten erhöhten Legitimationsdruck wurden in verschiedenen Arbeiten Eigenheiten der Sozialen Arbeit eruiert, „an denen sich die betriebswirtschaftliche Logik und das Kontrollbedürfnis der Sozialverwaltungen zu orientieren hätten“ (Galiläer 2005, S. 130). Dies hat auch zum Ausbau von Qualitätsmanagementverfahren im Bereich der Sozialen Arbeit geführt.

Mit der Einführung von Qualitätsmanagementverfahren¹⁹ geht die Befürchtung einher, dass diese Entwicklung eher zu einer „De-Professionalisierung“ führt, weil der Handlungsspielraum von professionell Tätigen durch Regulierungen eingeschränkt wird (Beckmann & Richter 2008, S. 205; Merchel 2018, S. 447). Das heisst, dass ursprünglich autonom agierende Sozialarbeitende, die ihrer Professionalität verpflichtet sind, zu Akteuren werden, die auf der Grundlage von Handbüchern und Instruktionen von Qualitätsmanagementverfahren und betriebswirtschaftlichen Vorgaben handeln (Beckmann & Richter 2008, S. 205). Zudem ist anzunehmen, dass „Möglichkeitenräume für Bedürfnisse und

19 Qualitätsmanagement wird in Anlehnung an Merchel (2013) als Bezeichnung für qualitätsrelevante Arbeiten betrachtet (S. 14).

Interessenartikulation sowie Nutzerpartizipation ins Hintertreffen geraten“ (Beckmann & Richter 2008, S. 205).

Qualitätsmanagementverfahren können daher einerseits als Widerspruch zu Professionalität erachtet werden (Merchel 2013 S. 35, 2018, S. 447) und laufen den professionstheoretischen Überlegungen zuwider, welche einen Handlungsspielraum als zentral verstehen (Scholian 2015). Standardisierungen von professionellem Handeln sind aus professionstheoretischer Perspektive ein Hindernis (Beckmann et al. 2007, S. 275). Entsprechend kann eine Fachkraft nur so professionell sein, wie eine Organisation es zulässt (Hermann & Müller 2009, S. 66). Qualitätsmanagementverfahren müssen deshalb professionell Tätigen einen Handlungsspielraum gewähren und dürfen nicht durch die Vorgaben Qualität beeinträchtigen oder sogar verhindern (Merchel 2018, S. 447). Das spricht wiederum dafür, den Kontext pädagogischer Handlungsfelder bei der Bestimmung von Qualität einzubeziehen und eine analytisch-deskriptive Betrachtungsweise zu wählen.

Andererseits dienen Qualitätsmanagementverfahren dazu, dass die Arbeit transparenter gemacht wird, legitimiert werden kann und eine Weiterentwicklung der Arbeit der professionell Tätigen angeregt wird (Beckmann 2009, S. 10). Nicht nur das Handeln der sozialpädagogischen Akteure („action“-Ebene²⁰) ist für die Legitimation folglich wichtig, sondern auch das Begründen dieser Handlungen („talk“-Ebene“). Für die professionell Tätigen bedeutet Qualitätsmanagement somit zum einen, dass Kriterien für die Bestimmung von „guter Arbeit“ definiert werden, zum andern müssen sie systematisch die eigene Arbeit anhand von Kriterien reflektieren und bewerten (Merchel 2018, ca. S. 447–455).

Zunehmend entwickelte Qualitätsmanagementverfahren gehen, wie zu Beginn erwähnt, mit der Befürchtung einer De-Professionalisierung aufgrund des durch die Verfahren womöglich eingeschränkten Handlungsspielraums der Professionellen einher. Gleichzeitig zeichnet sich eine Professionalisierung als Verberuflichung der gesellschaftlichen Aufgabe der Betreuung im Handlungsfelder in der Sozialen Arbeit ab. Wie das zu verstehen ist und wie dies wiederum mit dem Qualitätsdiskurs verbunden ist, wird im folgenden Unterkapitel ausgeführt.

2.3.5.1 Qualität und Professionalität

Mit der Professionalisierung als Verberuflichung der gesellschaftlichen Aufgabe in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ist die Frage nach der charakteristischen Qualität des beruflichen Handelns verbunden (Galiläer 2005, S. 145). Durch die wachsende Aufwertung von Ausbildungsstätten, in denen sich Sozialarbeitende qualifizieren konnten, wurde die Erfassung des beruflichen Handelns

20 Im Neo-Institutionalismus werden die „action“- und „talk“-Ebene unterschieden und im Kapitel 3 ‚Neo-Institutionalismus‘ erläutert.

virulent. Die Professionalisierung sollte durch die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen in einer Hochschule erreicht werden (Galiläer 2005, S. 145). Bei diesem Verständnis wurde Professionalisierung mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt (Galiläer 2005, S. 146). In den 1990er Jahren wurden darüber hinaus „Strukturprobleme sozialpädagogischen Handelns“ diskutiert (Dewe & Otto 2001, S. 1400). Folglich standen zunehmend die Qualität der Zuständigkeit und damit verbundene Herausforderungen im Handeln der sozialpädagogischen Fachpersonen im Fokus (Dewe & Otto 2001, S. 1400).

Der Diskurs darüber, wie dieses Wissen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern zu verorten ist, wurde weitergeführt, da die Gleichsetzung von Professionalisierung und Verwissenschaftlichung nicht als legitim galt, worauf sich eine Forderung nach „neuer Fachlichkeit“ (Verweis auf Otto 1976) ergab. Dabei wurde der Fokus auf die Klienten, die Reflexion von „dilemmatorischen“ Handlungsstrukturen und Rahmenbedingungen der professionell Handelnden ins Zentrum gestellt. Indem die Charakteristik sozialarbeiterischen Handelns sowie die Konkretisierung von Handlungs- und Deutungsmustern in typischen beruflichen Situationen in den Mittelpunkt rückte, wurde die Verknüpfung „des strukturtheoretisch informierten Professionalisierungsdiskurses mit der Qualitätsdebatte sinnvoll und notwendig“ (Dewe et al. 2001, S. 9f. zit. nach Galiläer 2005, S. 147). Der moderne Professionsbegriff stellt die Möglichkeiten der Handlungsqualitäten in der Sozialpädagogik in den Fokus. Dabei wird ein neuer Bezugspunkt zentral: Die Professionalität zeigt sich so „in einer spezifischen Qualität sozialpädagogischer Handlungspraxis, die eine Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenvielfältigkeit und die Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten aufseiten der Klienten zur Folge hat“ (Dewe & Otto 2001, S. 1400). Dewe hat in Zusammenarbeit mit Otto (2001) bzw. mit Ferchoff, Scherr und Stüwe (2001) unter dem Begriff „Reflexive Sozialpädagogik“ aufgearbeitet, wie dieses Wissen zu verstehen ist. Darauf wird im Kapitel 3.5 ‚Handlungstheoretische Fundierung des Neo-Institutionalismus eingegangen‘.

Im Zuge des beschriebenen Diskurses wurde versucht, professionelle Qualitätsmassstäbe zu definieren und Rahmenbedingungen auszumachen, die für eine gute Qualität notwendig sind (Beckmann 2009, S. 10). Wenn jedoch professionelle bzw. fachliche Standards definiert werden sollen, sind diese immer mit normativen Orientierungen verbunden und definieren insbesondere einen Wunsch an die professionelle Arbeit. Ausserdem muss aufgezeigt werden können, inwiefern sich pädagogisch Handelnde auf die fachlichen Standards beziehen (Galiläer 2005, S. 154).

Professionalität und der Qualitätsdiskurs sind somit eng verknüpft. Professionalität als Konzept ist der Versuch, die Kluft zwischen dem Nichtwissen, was eine Handlung bewirkt, bzw. dem Technologiedefizit und der intendierten Handlung des professionell Tätigen zu schliessen: Die Handlungen des professionell Tätigen werden personalisiert, obschon dieser die Wirkungen auf seine Klienten

wegen des Technologiedefizits nicht in der Hand hat (Galiläer 2005, S. 229). Das ist legitim, weilpädagogische Arbeit immer personal vermittelt werden muss und da Handlungen durch das Erfahrungswissen der professionell Tätigen beeinflusst werden (Galiläer 2005, S. 229). Organisationale Bedingungen wie Strukturierungen, Verfahren und Methoden können dabei die Arbeit begünstigen. So bezieht sich Qualität immer auch auf den professionell Tätigen und auf die jeweiligen Handlungen (Galiläer 2005, S. 229). In der Handlung selbst sind professionell Tätige durch den Professionalisierungsdruck zunehmend mit einem Umsetzungsdilemma konfrontiert, da Diskrepanzen zwischen Anspruch in Form fachlicher Standards und Wirklichkeit in Form organisationaler Bedingungen ersichtlich werden (Betz 2010, S. 117 ff.). Im Gegensatz zur Bestimmung von Professionalität wird bei der Bestimmung von Qualität von der Tätigkeit professioneller Akteur:innen ausgegangen, dabei jedoch ihre Leistung in der Organisation, welche in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist, in den Fokus gestellt (Merchel 2013, S. 37). In der vorliegenden Arbeit sollen die Tagesschulen als Organisationen im Zentrum stehen, weshalb die Qualität und nicht die Professionalität der einzelnen sozialpädagogischen Fachpersonen behandelt wird.

Indem Qualität in Organisationen, in diesem Fall in Tagesschulen, untersucht wird, können die Erwartungen verschiedener Akteur:innen (Stadt, Leistungsempfänger und Leistungserbringer) und deren Interessen einbezogen und aufgezeigt werden, inwiefern sie einen Einfluss auf das Handeln der sozialpädagogisch Tätigen haben. Entsprechend wird von Qualität als relationalem Konzept ausgegangen. In der Arbeit geht es jedoch schlussendlich um eine analytisch-deskriptive Qualitätsbestimmung der ausserunterrichtlichen Betreuung in Tagesschulen. Dabei steht der Umgang mit Ansprüchen und Erwartungen beteiligter Akteure in den jeweiligen Tagesschulen und ihrem gesellschaftlichen Kontext im Fokus. Qualität mit der Begründung von Handlungen (talk-Ebene) auszuweisen ist hier entscheidend, um die Organisation zu legitimieren. Keine Organisation kann es sich leisten zu sagen, dass sie nicht an ihrer Qualität arbeitet.

Um unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche an die Qualität ausserunterrichtlicher Betreuung theoretisch einordnen zu können sowie um für die Beurteilung von Qualität eine analytische Grundlage zu schaffen, wird im folgenden Kapitel auf den Neo-Institutionalismus und eine handlungstheoretische Fundierung eingegangen.

3 Neo-Institutionalismus

Institutionen gestalten das Handeln sozialer Akteure, gleichzeitig verändern und erhalten soziale Akteure Institutionen und untergraben sie auch.

Von dieser zentralen Grundannahme gehen Neo-Institutionalisten aus (Koch & Schemmann 2009b, S. 7). Diese Grundannahme geht auch mit dem Grundsatz der Wissenssoziologie einher, in welcher der Neo-Institutionalismus seinen Ursprung hat. In der Wissenssoziologie steht die Frage des Zusammenhangs von Wissen und Gesellschaft im Zentrum. Wissen wird als Ressource für gesellschaftliche Reproduktion sowie daraus resultierende sozialstrukturelle Folgen und Ursachen erachtet (Maasen 2012, S. 10).

In der vorliegenden Arbeit wird der Neo-Institutionalismus als theoretische Untersuchungsperspektive auf das empirische Material gewählt. Die Tagesschulen werden als einzelne Organisationen betrachtet und analysiert. Die sozialpädagogischen Fachpersonen, welche in den Tagesschulen tätig sind, institutionalisieren im Sinne des Neo-Institutionalismus verschiedene Elemente. Dabei wird der Fokus auf den Institutionalierungsprozess durch die sozialpädagogischen Fachpersonen gelegt. Wie dies zu verstehen ist, wird in den folgenden Kapiteln erläutert. Zudem wird das Datenmaterial ausgehend von weiteren zentralen Konzepten des Neo-Institutionalismus aus dessen Perspektive analysiert. Dies wird zum Schluss des Kapitels zum Neo-Institutionalismus zusammenfassend dargelegt.

Den Ursprung des Neo-Institutionalismus bilden Texte von Meyer und Rowan (1977) und Di Maggio und Powell (1983). Auch der Text von Zucker (1977) „The Role of Institutionalization in Cultural Perspective“ kann als Schlüsseltext der 1970/80er Jahre betrachtet werden, vertritt jedoch einen anderen Ansatz im Vergleich zu den beiden Texten von Meyer und Rowan (1977) sowie von Di Maggio und Powell (1983), wie in Kapitel 3.1.1 ‚Unterscheidung neo-institutionalistische Ansätze und Schlüsseltexte‘ noch ausgeführt wird. In den Schlüsseltexten²¹ wurde in den 1970er Jahren eine neue Betrachtungsweise der Organisation Schule gelegt (Koch & Schemmann 2009c, S. 7; Merkens 2011). Kennzeichnend für die Schlüsseltexte ist die Annahme, dass Organisationen keine in sich geschlossene Einheiten sind und von der Umwelt (Institutionen) beeinflusst werden. Auch die Akteure beeinflussen die Umwelt (Institutionen), was jedoch vermehrt erst bei späteren Arbeiten in den Blick gerückt ist (Koch & Schemmann 2009, S. 9). Die Schlüsseltexte haben entsprechend pragmatischen Charakter und sind

21 Der Begriff Schlüsseltext oder auch die Ausdrücke theoretische Basis oder grundlegende Arbeiten werden im Neo-Institutionalismus verwendet mit Bezug auf die genannte Literatur (u. a. Koch & Schemmann 2009; Walgenbach & Meyer 2007; Hasse & Krücken 2005).

kritisierbar wegen begrifflicher Unschärfen, argumentativer Inkonsistenzen oder fehlender Systematisierungen (Koch & Schemmann 2009a, S. 20). Darauf wird insbesondere in Kapitel 3.7 ‚kritische Würdigung des Neo-Institutionalismus‘ vertiefter eingegangen.

Seit der Veröffentlichung der Texte wurden sie – insbesondere im angloamerikanischen Raum – vielfach rezipiert, und die Theorie des Neo-Institutionalismus wurde erweitert. Bis zu den 1990er Jahren wurden stets Bildungsorganisationen als Forschungsgegenstand beigezogen. Organisationstheorien wurden jedoch zunehmend generalisiert, was zu einem Verschwinden von Bildungsorganisationen in neo-institutionalistischen Arbeiten führte und Arbeiten von US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler:innen im Diskurs der Organisationsforschung nicht mehr breit rezipiert wurden (Koch & Schemmann 2009c, S. 10f.). In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wurden neo-institutionalistische Arbeiten erst in den 2000er Jahren beachtet. Seither findet eine verstärkte Rezeption im deutschsprachigen Raum statt (Koch & Schemmann 2009b, S. 11; Schaefers 2002, S. 836).

Der Neo-Institutionalismus²² kann nicht als geschlossene Theorie betrachtet werden (u. a. Schaefers 2002; Walgenbach 2019). Es gibt verschiedene Ausprägungen, und neo-institutionalistische Konzepte werden mittlerweile in unterschiedlichen Disziplinen wie der Soziologie, der historischen Forschung und der Politik-, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften in verschiedenen Variationen rezipiert (Koch & Schemmann 2009b, S. 7; Merkens 2011, S. 7; Schaefers 2002, S. 835). Es gibt entsprechend unterschiedliche Kategorien, in welche neo-institutionalistische Annahmen eingeteilt werden können. Scott (2014) unterscheidet beispielsweise den (organisations)soziologischen, politikwissenschaftlichen, ökonomischen sowie den kognitivpsychologischen und kulturanthropologischen Neo-Institutionalismus (S. 30 ff.)

Auf die gesamte Literatur einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit auf den soziologischen Neo-Institutionalismus eingegangen. Diese Form des Neo-Institutionalismus ist aufschlussreich für die Betrachtung von pädagogischen Organisationen, an welche widersprüchliche Anforderungen gestellt werden – wie dies auch in den Schlüsseltextrn gemacht wurde. Neben den englischsprachigen Schlüsseltextrn wird insbesondere auf die deutschsprachige Rezeption des Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft eingegangen.

Nachfolgend werden zuerst die Ursprünge des Neo-Institutionalismus (3.1) thematisiert, womit die organisationstheoretische Perspektive auf das empirische Material dargelegt wird. Anschliessend werden zentrale Begriffe und Konzepte – Institution, Institutionalisierung, Organisation und Legitimität – des

22 Obschon *der* Neo-Institutionalismus keine geschlossene Theorie ist, wird einfachheitshalber teils dennoch die Formulierung der Neo-Institutionalismus verwendet.

Neo-Institutionalismus (3.2) erläutert. Danach werden weitere theoretische Fundamente – Rationalitätsmythen, Isomorphie und gesellschaftlicher Wandel sowie lose Koppelung bzw. lose gekoppelte Systeme – beschrieben, welche in den Schlüsseltexten vorkommen (3.3). Ausgehend von den Schlüsseltexten wird aufgezeigt, wie sich die theoretischen Fundamente und Annahmen weiterentwickelt haben. Im darauffolgenden Kapitel 3.4 wird der erziehungswissenschaftliche Diskurs im deutschsprachigen Raum nachgezeichnet. Die analytische Grundlage des Neo-Institutionalismus wird weiterführend durch einen „praxeologischen Zugang“ von Klatetzki (2003) erweitert (3.5), welcher „als eine handlungstheoretische Fundierung des Neo-Institutionalismus aufgefasst werden kann“ (S. 113). Ausgehend von dieser handlungstheoretischen Fundierung werden neo-institutionalistische Annahmen mit den Arbeiten von Dewe (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992; Dewe & Otto 2012; Dewe & Peter 2016) zur reflexiven Sozialpädagogik in Bezug gesetzt: Das Wissen, auf welchem Handlungen basieren, wird als Professionswissen verstanden (3.6). Zum Schluss wird der Neo-Institutionalismus kritisch gewürdigt (3.7), woraufhin zusammenfassend dargelegt wird, wie die theoretische Perspektive des Neo-Institutionalismus für die Betrachtung des empirischen Materials genutzt wird (3.8).

3.1 Ursprünge des Neo-Institutionalismus

Organisationstheorien haben bis zur Veröffentlichung der genannten Schlüsseltexte in den 1970er/80er Jahren vielfach Bedingungen erfasst, die zu einer bestimmten rationalisierten formalen Struktur in Organisationen führen. Diese Theorien gehen davon aus, dass sich formale Organisationen aufgrund erhöhter Koordination und Kontrolle, wie beispielsweise bürokratische Strukturen, erfolgreich entwickelt haben. Die Elemente sind jedoch nur teilweise kompatibel, häufig werden beispielsweise Regeln gebrochen oder Entscheide nicht umgesetzt (Meyer & Rowan 2009)²³. Zudem können Bürokratie und Organisation auch ineffizient sein (Amling & Vogd 2017, S. 9). Die Zweck-Mittel-Hierarchie von klassischen Organisationsmodellen haben zum Beispiel auch March und Olsen (1976) in ihrem Werk „Ambiguity and Choice in Organizations“ kritisiert und dargelegt, dass auch der Zweck zum Mittel für den Selbsterhalt werden kann. Es gab folglich eine Verschiebung bei der Betrachtung „von der Organisation als stabiler Struktur mit festgesetzten Zwecken zum ‚Prozess des Organisierens‘“ (Vogd & Amling 2017, S. 10). Dabei geht es darum zu untersuchen, ob beispielsweise „die eigentliche Leistung einer Organisation

23 In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf die deutschsprachigen Übersetzungen von Koch und Schemmann (2009) der englischen Schlüsseltexte von Meyer & Rowan (1977), Di Maggio & Powell (1983) und Weick (1976).

gerade darin besteht, sich überfordernden Zielansprüchen zu entziehen“, indem zum Beispiel die Qualitätssicherung nicht die eigentlichen Ziele überprüft (Vogd & Amling 2017, S. 10 f.). Oder widersprüchliche Konflikte werden nicht sichtbar, weil unterschiedliche Akteure nicht ihre Aufgaben kennen (Vogd & Amling 2017, S. 11). Etwa ist der Artikel von Cohen, March und Olsen (1972) zum „Garbage Can Modell“ ein Beleg dafür, dass Zufälle zu Entscheidungen führen. Sie kritisieren damit, wie auch die Neo-Institutionalisten, die Idee klassischer Organisationstheorien.

Der neo-institutionalistische Ansatz vereint verschiedene Grundannahmen. Sie liegen in der Kritik der eben beschriebenen klassischen Organisationstheorien, die Akteure als „autonom“ und „rational“ handelnd betrachten, „in einem gesellschaftsfreien und gesichtslosen Raum“ agierend (Koch & Schemmann 2009, S. 10). Im Gegensatz dazu gehen Neo-Institutionalisten davon aus, dass die Umwelt das Handeln der Akteure beeinflusst und sie auch „überhaupt erst entstehen lässt und definitorisch ausfüllt“ (Koch & Schemmann 2009, S. 10). Gleichzeitig beeinflussen die Akteure die Umwelt bzw. gestalten diese mit. Es wird folglich von einer wechselseitigen Beeinflussung von den Akteuren und der Umwelt ausgegangen (Koch & Schemmann 2009, S. 10).

In den Schlüsseltexten sind die beschriebenen Annahmen zentrale Ausgangspunkte, wobei jeweils unterschiedliche Aspekte im Fokus stehen (Walgenbach 2019, S. 204). Zudem wird zwischen verschiedenen Ansätzen innerhalb des Neo-Institutionalismus unterschieden. Auf diese Unterscheidungen wird im Folgenden eingegangen.

3.1.1 Unterscheidung neo-institutionalistische Ansätze und Schlüsseltexte

Im soziologischen Neo-Institutionalismus werden in der Regel der mikrosoziologische Ansatz (auch „organisationsinterner Neo-Institutionalismus“ genannt) und der makrosoziologische Ansatz unterschieden (Koch & Schemmann 2009c, S. 8; Walgenbach 2019, S. 304 ff.). Der Artikel von Zucker (1977) „The Role of Institutionalization in Cultural Persistence“ ist der Schlüsseltext des mikrosoziologischen Ansatzes. Zucker (1977) geht davon aus, dass Verhaltensweisen sich zu einer Art sozialen Fakten entwickeln, welche von Akteuren mit nicht zu hinterfragenden und standardisierten Argumenten erklärt und gerechtfertigt werden können. Diese Verhaltensweisen werden automatisch („wie selbstverständlich“) von der einen zur nächsten Generation von Akteuren weitergegeben. Der Grundgedanke ist, dass Organisationen bzw. deren sozialen Akteure Erzeuger von institutionalisierten Strukturelementen sind (Koch & Schemmann 2009c, S. 8; Walgenbach 2019, S. 328). Diese Strukturelemente sind handlungsleitend für die Akteure, wodurch gewissermaßen

Organisationen zu Institutionen werden (Schemmann 2009, S. 247). Organisationen werden dabei mit Institutionen gleichgesetzt. Dieser Ansatz wurde bisher jedoch im Gegensatz zu den makrosoziologischen Ansätzen – teilweise auch umweltbezogener Neo-Institutionalismus genannt – kaum rezipiert (Koch & Schemmann 2009c, S. 8). Spätere Arbeiten, wie die vorliegende, fokussieren wie Zucker (1977) primär die Mikroebene, beziehen sich aber stärker auf die makrosoziologischen Ansätze bzw. deren Schlüsseltexte als auf den Ansatz von Zucker (1977). Die vorliegende Arbeit kann dem mikrosoziologischen Ansatz zugeordnet werden, da die Handlungen der Akteure, wie bei Zucker, im Zentrum stehen. Im Gegensatz dazu stehen bei makrosoziologischen Ansätzen der Einfluss und die Wirkung der (institutionalisierten) Umwelt auf Organisationen bzw. die organisationale Struktur im Zentrum (Buchna 2020, S. 1684; Koch & Schemmann 2009c, S. 8). Im Vergleich zu anderen Organisationstheorien wird die Umwelt auch als institutionelle Umwelt verstanden, in welcher Vorstellungen und Erwartungen bzw. gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen bestehen, was eine effektive und effiziente Organisation auszeichnet (Koch & Schemmann 2009c, S. 8; Walgenbach 2019, S. 303 ff.). Aus Sicht der jeweiligen Anspruchsgruppen sind diese institutionellen Erwartungen und Vorstellungen in Form von institutionalisierten Anforderungen rational. Das bedeutet, sie erscheinen den jeweiligen Anspruchsgruppen als angemessen, unabhängig davon, ob sie nun effizient oder effektiv sind. Sie widerspiegeln sich oftmals auch in Gesetzen (Koch & Schemmann 2009c, S. 8; Walgenbach 2019, S. 305). Beispielsweise ist eine institutionelle Erwartung, dass Kinderrechte gewahrt werden, weshalb das Gesetz eingeführt wurde, dass Kinder nicht geschlagen werden dürfen. Das Nicht-Schlagen wird als rational erachtet, um die Kinderrechte zu wahren. Ein anderes Beispiel ist die Verwendung einer geschlechtsneutralen Schreibweise: Sie wird als gesellschaftliche Erwartung wahrgenommen und mit Vorgaben in den einzelnen Organisationen institutionalisiert. Teilweise wird zudem zwischen dem gesellschaftstheoretischen Institutionalismus unterschieden, welcher der Makroebene zugeordnet wird (Kirchner, Krüger, Meier & Meyer 2015, S. 193; Schemmann 2009, S. 348). Einige Autor:innen unterscheiden zusätzlich eine Meso-Ebene, wobei die Angleichung oder Dynamik einzelner Organisationen zueinander im Zentrum steht (Kirchner et al. 2015, S. 194).

Neben den genannten Schlüsseltexten von Meyer und Rowan (1977) und von DiMaggio und Powell (1983) wird in diesem Kapitel auch auf den Text von Weick (1976) verwiesen. Er hat das Konzept der lose gekoppelten Systeme in Bildungsorganisationen beschrieben, welches seither von vielen Erziehungswissenschaftler:innen zitiert wird (Koch & Schemmann 2009c, S. 13). In den Schlüsseltexten fokussieren die Autoren jeweils unterschiedliche Aspekte. Meyer und Rowan (1977) beschreiben die Bedeutung von Rationalitätsmythen, Weick (1976) und DiMaggio und Powell (1983) gehen darauf nur je einmal ein.

DiMaggio und Powell (1983) äussern sich zum Begriff des Mythos²⁴ kritisch, und Weick verweist bei der Verwendung des Mythos-Begriff auf andere Autoren. DiMaggio und Powell (1983) stellen in ihrem Artikel die Isomorphie²⁵ in den Fokus. Auch Meyer und Rowan (1977) diskutieren diesen Begriff. Weick (1976) hingegen geht nicht darauf ein. Er stellt lose gekoppelte Systeme in den Mittelpunkt. Meyer und Rowan (1977) fokussieren wie auch DiMaggio und Powell (1983) eine andere Art loser Koppelung, eine zwischen Aktions- und Formalstruktur. Diese Texte verweisen somit nur bedingt aufeinander, widersprechen sich partiell und gehen teilweise von unterschiedlichen Begriffen aus.

Tabelle 1: Übersicht Schlüsseltexte und theoretische Fundamente des Neo-Institutionalismus

Vertreter	Meyer & Rowan	DiMaggio & Powell	Weick
Jahr	1977	1983	1976
Fokus	Mythen	Isomorphie	Lose gekoppelte Systeme
Mythen	Rationalitätsmythen werden in formaler Struktur inkorporiert	In einer Nennung kritisiert	Eine Nennung, Verweis auf andere Autoren
Isomorphie	Isomorphe Prozesse in der formalen Struktur	Organisationen gleichen sich an	Nicht erwähnt
Lose Koppelung	Lose Koppelung von „talk“ und „action“ Ebene	Keine lose Koppelung von „talk“ und „action“ Ebene	Elemente in Organisationen sind lose gekoppelt

3.2 Zentrale Begriffe und Konzepte des Neo-Institutionalismus

Im folgenden Kapitel werden aus Gründen der Nachvollziehbarkeit, bevor auf die theoretischen Fundamente eingegangen wird, ausgehend von den Schlüsseltexten, die zentralen Begriffe und Konzepte des Neo-Institutionalismus – Institution, Institutionalisierung, Organisation und Legitimation – erläutert.

3.2.1 Institution

Institutionen kennzeichnen sich im Allgemeinen dadurch, dass sie dauerhaft (Permanenz) und unabhängig von sozialen Akteuren bestehen (Externalität),

24 Der Begriff Mythos steht unter anderem für „eine gesellschaftlich kursierende Vorstellung davon, was als normativ richtiges, gesellschaftlich angemessenes und rationales Handeln von Organisationen gilt“ und wird in Kapitel 3.3.1 ‚Rationalitätsmythen‘ beschrieben (Koch 2009, S. 113).

25 Isomorphie bedeutet die Angleichung von Organisationen. Der Begriff wird in Kapitel 3.3.2 ‚Isomorphie und Prozesse institutionellen Handelns‘ ausführlicher erläutert.

gesellschaftliche Leitideen repräsentieren bzw. eine inhaltliche Bedeutung für Akteure haben (Sinnhaftigkeit) und bestimmenden Einfluss auf Akteure und ihr soziales Handeln nehmen (Regelhaftigkeit) (Koch & Schemmann 2009c, S. 7, 2009a, S. 22). Institutionen werden im Neo-Institutionalismus ausserdem nicht als etwas verstanden, die an Organisationen gebunden sind, sondern Institutionen regeln das soziale Verhalten, bilden so Stabilität und verleihen sozialem Verhalten und sozialen Interaktionen Gewicht (Merkens 2011, S. 33 ff).

Neo-institutionalistische Ansätze beziehen sich im Ursprung auf den Institutionsbegriff von Berger und Luckmann (1969). Sie verstehen die Wirklichkeit als sozial konstruiert. Dies bedeutet, dass die Wirklichkeit durch „selbstverständliche Erfahrungen des Alltags bestimmt“ wird, was einem als „wirklich“ erscheint (zit. nach Walgenbach 2019, S. 302). Institutionen werden als „kollektive Wissensbestände“ verstanden (Koch 2009, S. 110): Soziale Akteure haben Erwartungen, wie sich andere soziale Akteure typischerweise verhalten, und umgekehrt (Koch 2009, S. 111). Während die Schlüsseltexte in den 1970er Jahren geschrieben wurden, war der Institutionsbegriff stark von einem strukturfunktionalistischen Paradigma geprägt. Gemäss dem strukturfunktionalistischen Verständnis werden Institutionen als „etablierte Normen(bündel), die das Handeln von Organisationen regeln“ verstanden (Koch 2009, S. 111). Dies im Gegensatz zum Institutionsbegriff von Berger und Luckmann (1969), wobei institutionalisierte Elemente als „Ergebnis gesellschaftlich ausgehandelter Deutungen und Klassifizierungsleistungen“ betrachtet werden und die Frage „Welche Akteure auf welche Weise sinnvoll und angemessen handeln?“ im Mittelpunkt steht (Koch 2009, S. 112). In Bezug auf Bildungsorganisationen wäre dies die sozial ausgehandelte und institutionalisierte Bestimmung, wie und von wem Tagesschulen nachhaltig zu gestalten sind (Koch 2009, S. 112). Der Fokus liegt folglich stärker auf den Akteuren und ihrem Handeln bzw. den zugrundeliegenden kollektiven Wissensbeständen und weniger auf Normvorstellungen, welche die Organisationen steuern.

Institutionen können auf „Werte[n], Normen, Vorstellungen, Wissens-elemente[n], Überzeugungen, Ideologien, Deutungsmuster, Symbole[n], Organisationselemente[n], Handlungen, Regelungen, Organisationen etc.“ basieren und sind Institutionen, sofern sie sich durch einen institutionalisierten Zustand auszeichnen (Koch 2009, S. 115). Sie sind folglich im Ursprung gesellschaftliche Vorstellungen, die von den sozialen Akteuren einer Organisation institutionalisiert worden sind und nicht mehr hinterfragt, sondern als richtig und gegeben betrachtet werden (Walgenbach 2019, S. 302). So werden beispielsweise heute Tagesschulen als fortschrittlich betrachtet.

Darüber hinaus gehen Vertreter:innen des Neo-Institutionalismus davon aus, dass sich nicht bloss Elemente, sondern auch Akteure und ihre jeweiligen Interessen durch unhinterfragte bzw. institutionalisierte Erwartungen und Regeln herausbilden. Beispielsweise gilt es als erstrebenswert und rational, als Wissenschaftler:innen Arbeiten zu publizieren (Walgenbach 2019, S. 303). In Bezug auf

Tagesschulen wäre die Frage, welche institutionalisierten Erwartungen die sozialpädagogischen Fachpersonen zu erfüllen versuchen.

Die Beurteilung der Rationalität beruht nicht auf einer Einschätzung einer Organisation, sondern auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Einschätzung. Rationalität zeichnet sich somit auch als sozial ausgehandelte Vorstellung einer Gesellschaft aus. Diese Vorstellungen sind zudem kulturgebunden. Die Organisationen handeln rational, indem „sie gesellschaftliche Vorstellungen von Rationalität übernehmen und dadurch sichtbar symbolisieren, dass sie für die Bearbeitung eines jeweiligen gesellschaftlichen Anliegens das optimale Mittel zum Zweck darstellen“ (Koch 2009, S. 114).

Der Begriff der Institution ist in neo-institutionalistischen Arbeiten weit gefasst und nicht einfach einzuordnen. Zentral im Neo-Institutionalismus ist der Prozess der Institutionalisierung, welcher im darauffolgenden Kapitel 3.2.2 ‚Institutionalisierung‘ erläutert wird. Er bringt Institutionen bzw. institutionalisierte Elemente in Form von Regeln, Vorstellungen und Gesetze hervor. Der Begriff der Institution wird als solcher in neo-institutionalistischen Arbeiten wenig verwendet. Häufiger wird der Ausdruck ‚institutionalisierte Elemente‘ benutzt (Koch & Schemmann 2009c, S. 7). Die Varianz an institutionalisierten Elementen macht den Neo-Institutionalismus an verschiedene empirische Arbeiten anschlussfähig, lässt die Theorie jedoch auch unpräzise erscheinen. Scott (2014) hat diese Varianz an institutionalisierten Elementen zu systematisieren versucht, wie im folgenden Unterkapitel aufgezeigt wird.

3.2.1.1 Drei Säulen Modell nach Scott

Als Ausgangspunkt, um den Begriff Institution zu bestimmen, beziehen sich die meisten Autoren auf das Drei Säulen Modell von Scott (Scott 2014, S. 59f.). Dabei müssen nicht alle drei Säulen in einer Institution vorkommen. Es ist als analytisches Modell zu begreifen, dank dem verschiedene Institutionen und ihre Elemente und Kennzeichen unterschieden werden können (Walgenbach & Meyer 2008, S. 58). Unter (1) regulativer Struktur werden begrenzende und regulierende Aspekte des Handelns in Organisationen aufgrund der Institution gefasst. Die regulative Struktur zeichnet sich zum Beispiel dadurch aus, dass Mittel bestimmten Zwecken rational zugeordnet werden. In pädagogischen Organisationen wie der Tagesschule gehören beispielsweise die Öffnungszeiten, die festgelegten gebundenen und ungebundenen Mittagzeiten und die Qualifikationsanforderungen zur regulativen Struktur dazu. Zur (2) normativen Säule zählen vorschreibende wie auch bewertende Vorgaben einer Institution. In pädagogischen Organisationen ist dies beispielsweise der nachhaltige Umgang. Die (3) kulturell-kognitive Säule bezieht sich darauf, was in Institutionen geregelt wird, „wie die Handelnden in einer Organisation ihre Umwelt wahrnehmen bzw. mit ihr interagieren“ (Merkens 2011, S. 37). In pädagogischen Organisationen ist das beispielsweise der Umgang mit

den Eltern (Merkens 2011, S. 37). Der Kern des organisations-soziologischen Neo-Institutionalismus wird in dieser Säule repräsentiert (Koch 2009). In Institutionen können, wie erwähnt, alle drei oder nur eine der drei Säulen vertreten sein (Merkens 2011, S. 35 f.). Zudem sind Institutionen in der Empirie kaum in einer Reinform anzutreffen. Jedoch bildet das Modell unterscheidbare Grundlagen, Mechanismen und Logiken der jeweiligen Säulen (Koch 2009, S. 115).

Tabelle 2: Die drei Säulen nach Scott, eigene Darstellung nach der deutschen Übersetzung von Koch (2009, S. 116)

	Säulen		
	Regulativ	Normativ	Kulturell-kognitiv
Grundlage der Folgsamkeit	Berechnung	Soziale Verpflichtung	Das Vorausgesetzte, als erwiesen und gegeben Unterstellte; geteilte Sichtweisen
Grundlage der sozialen Ordnung	Regeln	Bindende Erwartungen	Konstitutive Schemata
Mechanismen	Zwang	normative	mimetische
Logik	Instrumentalität	Angemessenheit	Orthodoxie
Indikatoren	Regeln, Gesetze, Sanktionen	Zertifizierung, Akkreditierung	Allgemeine geteilte Überzeugungen; gemeinsame Handlungslogiken
Grundlage der Legitimität	Rechtlich sanktioniert	Moralisch gelenkt	Verständlichkeit Erkennbarkeit kulturelle Unterstützung

In der vorliegenden Arbeit steht insbesondere die kulturell-kognitive Säule im Fokus, weil sie „geteilte Überzeugungen“ und „gemeinsame Handlungslogiken“ der pädagogischen Teams ins Zentrum rückt. Diese stehen häufig in Bezug zu Erwartungen und Regeln.

3.2.2 Institutionalisation

Institutionalisierung²⁶ ist in neo-institutionalistischen Ansätzen ein Prozess als auch ein Zustand (Walgenbach 2019, S. 302). Der Prozess kennzeichnet sich dadurch, dass „sich soziale Beziehungen und Handlungen zu Selbstverständlichkeiten entwickeln, die nicht mehr hinterfragt werden“ (Walgenbach 2019, S. 302).

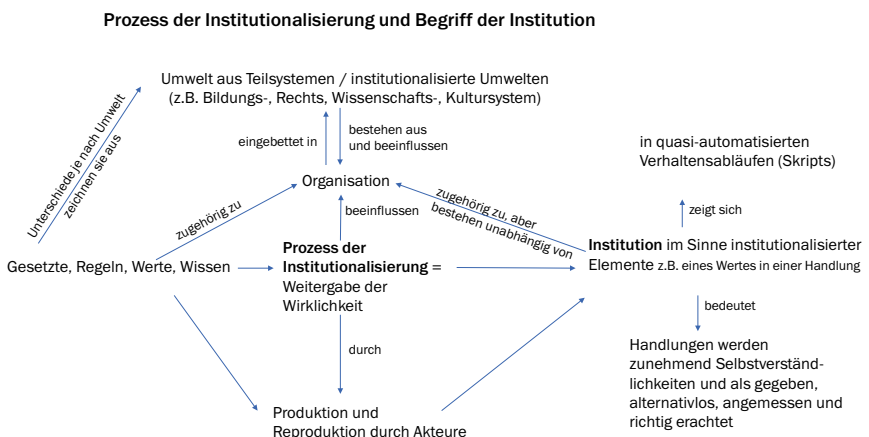
26 Institutionalisation ist kein eindeutiger Begriff. Häufig wird der Begriff, anders als im Neo-Institutionalismus, im Kontext einer Institutionalisation früher Kindheit verwendet (Betz & Viernickel 2016, S. 11). Institutionalisation früher Kindheit meint, dass immer mehr Kinder mehr Zeit in eigens für sie geschaffenen Einrichtungen verbringen. Häufig wird in diesem Zusammenhang von einer vermehrten Institutionalisation gesprochen (Betz & Viernickel 2016, S. 12). Darunter fällt der Ausbau von Kindertagesstätten für Kinder im Vorschulalter sowie der Ausbau von Freizeiteinrichtungen.

Zudem wird darunter die Weitergabe der „Wirklichkeit“ verstanden. Ein Akteur gibt einem anderen Akteur weiter, was „Wirklichkeit“ ist. Bei der Institutionalisierung als Prozess werden „soziale Strukturen, Zwänge, Verpflichtungen und Gegebenheiten“ in Handlungen selbstverständlich produziert und reproduziert (Walgenbach 2019, S. 302). Unter dem Zustand der Institutionalisierung werden Situationen verstanden, in welchen bestehende Vorstellungen einer Gesellschaft festlegen, was von Bedeutung ist und welche Handlungsmöglichkeiten es ausgehend von diesen Vorstellungen gibt. Deutungssysteme einer Gesellschaft werden, obschon sie in Interaktionen zwischen Menschen produziert und reproduziert werden, als objektive und unabhängig von einer Person bestehende Strukturen verstanden (Walgenbach 2019, S. 302f.).

Die Institutionalisierung verläuft graduell. Bei einer vollständigen Institutionalisierung werden beispielsweise Handlungen von sozialen Akteuren einer Organisation weder hinterfragt noch reflektiert und als richtig und passend erachtet. Alternativen sind unvorstellbar oder werden als unrealistisch betrachtet. Handlungen werden nicht bewusst wahrgenommen, sondern sind als „quasi-automatische Verhaltensabläufe“ zu verstehen, auch Skripts bezeichnet (Walgenbach 2019, S. 303). Institutionalisierte Handlungen verändern sich somit langsamer im Vergleich zu nicht institutionalisierten. Die Institutionalisierung von institutionalisiertem Wissen, institutionalisierten Regeln oder Erwartungen führt zu einer Manifestation und Weiterentwicklung der formalen Organisation. Regeln werden dabei in Form von strukturellen Elementen in die formale Struktur der Organisation eingefügt (Walgenbach 2019, S. 303 ff.).

Die folgende Abbildung stellt den Prozess der Institutionalisierung sowie den Begriff der Institution und die damit zusammenhängenden Aspekte dar.

Abbildung 2: Prozess der Institutionalisierung und der Begriff Institution ausgehend von Überlegungen von Berger und Luckmann (1969) sowie Vertreter:innen der Schlüsseltexte (eigene Darstellung)



Wie beschrieben, wird vor allem auf die dritte Säule nach Scott fokussiert. Deshalb wird primär von Normalitätsvorstellungen bzw. Rationalitätsvorstellungen gesprochen, welche aus Sicht der Akteure als rational erachtet werden, um institutionalisiert zu werden (Koch & Schemmann 2009, S. 8). Diese Normalitätsvorstellungen können auch in Bezug zu Werten und Regeln stehen. Rationalitätsvorstellungen können dabei eher abgeleitet werden, während damit in Bezug stehende Wertvorstellungen in der Regel bloss vermutet werden können. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit wird entsprechend aufgezeigt, welche gesellschaftlichen Vorstellungen institutionalisiert werden. Im Gegensatz zum beschriebenen Prozess der Institutionalisierung werden unterschiedliche Institutionalisierungen in den verschiedenen Organisationen betrachtet. Da Tagesschulen noch nicht lange bestehen, wird nicht davon ausgegangen, dass sich bereits objektive gesellschaftliche Bedeutungen in diesen Schulen gebildet haben.

3.2.3 Organisation

Organisationen werden im Neo-Institutionalismus als eingebettet in eine gesellschaftlich-kulturelle Umwelt erachtet. Nach Sandhu (2012) bestehen die Umwelten aus spezialisierten Teilsystemen wie dem Bildungs-, Wirtschafts-, Rechts- und Kultursystem²⁷ (S. 75). Diese Differenzierung wurde von den frühen Vertreter:innen in den Schlüsseltexten nicht vorgenommen. Die jeweiligen Teilsysteme verfügen gemäss Sandhu (2012) über „kulturell tradierte institutionalisierte Erwartungen und Vorstellungen“ (S. 75). Sie definieren, „wie Organisationen in ihrer institutionalisierten Umwelt aufgebaut sein müssen“ (Sandhu 2012, S. 75). Eine Organisationsform ist beispielsweise die Schule oder die Hochschule (Koch & Schemmann 2009a, S. 24). An sie werden unterschiedliche Erwartungen gestellt, welche auch widersprüchlich sein können: Beispielsweise die Erwartung an die Organisation Hochschule, die Studierenden möglichst gut auf die Berufspraxis vorzubereiten und ihnen gleichzeitig höchste wissenschaftliche Standards zu vermitteln. Die Organisation muss diesen Erwartungen entsprechen, um sich zu legitimieren. Tut sie es nicht, werden ihr Ressourcen oder Unterstützung entzogen. Sind die Ansprüche widersprüchlich, kann sie gewisse Erwartungen zumindest „zeremoniell“ erfüllen (Sandhu 2012, S. 76). Dies wird in Kapitel 3.3.3 ‚Lose Koppelung‘ vertieft, das Umgangsmöglichkeiten von sozialen Akteuren in Organisationen thematisiert. In Bezug auf Tagesschulen als Organisationsform stellt sich die Frage, inwiefern diese ausschliesslich dem Bildungs- oder dem Sozialsystem zugehörig sind. Zudem konnte im Kapitel 2 ‚Das

27 Diese Systeme werden ausgehend von Max Weber als „Ergebnis der gesellschaftlichen Rationalisierung aller Lebensbereiche“ verstanden (Sandhu 2012, S. 75). Die Teilsysteme „definieren, wie Organisationen in ihrer institutionalisierten Umwelt aufgebaut sein müssen“ (Sandhu 2012, S. 75).

Forschungsfeld: Tagesschulen‘ aufgezeigt werden, dass unterschiedliche und teils widersprüchliche Erwartungen an Tagesschulen gestellt werden.

Der Organisationsbegriff wird im Neo-Institutionalismus nicht klar differenziert, sondern bleibt häufig unscharf. Oft stehen bei empirischen Arbeiten, welche sich auf den Neo-Institutionalismus beziehen, nicht Organisationen im Mittelpunkt, „sondern die Aspekte von Organisationen, die gesellschaftliche Institutionen widerspiegeln, insbesondere die formale Struktur“ (Peter 2009, S. 76).²⁸ Dies im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit, bei der die Tätigkeit in den Tagesschulen im Fokus stehen.

3.2.4 Legitimität

Legitimität ist ein weiteres zentrales Konzept neo-institutionalistischer Organisationstheorie. Sie gilt als Grund dafür, weshalb sich Organisationen gesellschaftlichen Vorstellungen anpassen. Aus Neo-Institutionalistischer Perspektive ist es zentral, die Legitimität gesellschaftlicher Erwartungen zu beachten, denn diese „bestehen nicht einfach nur aus ganz allgemeinen Werten. Sie existieren sehr viel spezifischer und einflussreicher in Form von Regeln, Interpretationen und Bedeutungen, die mit institutionalisierten sozialen Strukturen verbunden werden“ (Meyer & Rowan 2009, S. 32). Das bedeutet, dass die formalen Strukturen sich nicht nur auf Aspekte in sozialen Organisationen beziehen, sondern viel tiefer in allgemeinen Vorstellungen sozialer Realität bzw. in gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen verwurzelt sind (Meyer & Rowan 2009, S. 32). Das Sichern der Legitimität geht auch mit dem Aufrechterhalten von Ressourcen und Überlebenschancen als Organisation einher (Meyer & Rowan 2009, S. 28). In frühen neo-institutionalistischen Artikeln wurde „Legitimität [...] gewissermassen negativ definiert [...] im Sinne einer fehlenden Hinterfragung der Organisation“ (Koch 2009, S. 126). Durch das Legitimieren rechtfertigen die Organisationen ihr Bestehen. Jedoch legitimieren sich Organisationen nicht nur über den Nachweis von Effizienz, sondern auch über Institutionen (Merkens 2011, S. 50 f.). So können sie „Legitimität zeremoniell absichern“ (Merkens 2011, S. 51). Durch das Erlangen von Legitimität auf der Grundlage von Institutionen stehen Organisationen weniger unter Druck, sich rechtfertigen zu müssen. Beispielsweise wird die gesellschaftliche Erwartung – wie zum Beispiel gendergerechte Sprache – nicht mit Effizienz begründet, sondern mit kulturellen Aspekten (Merkens 2011, S. 51 f.). Mit Bezug auf das drei-Säulen Modell nach Scott zeigt sich in jeder Säule

28 Im Gegensatz dazu wird innerhalb der Organisationssoziologie unter professionellen Organisationen die Form der „Organisation professioneller Arbeit“ verstanden, in welchen „Professionelle“ tätig sind (Klatetzki & Tacke 2005a, S. 20), unabhängig davon, ob diesen ein Professions-Status zugeschrieben wird.

eine andere Legitimitätsform (Merkens 2011, S. 52f.). In der ersten Säule wird beispielsweise anhand der Qualitätsanforderungen an das Personal oder des Gesetzes, Kinder nicht zu schlagen, der professionelle Umgang legitimiert. Eine Legitimitätsform der zweiten Säule erhält die Organisation, wenn sie sich nach bestimmten Werten richtet wie zum Beispiel nachhaltig zu sein. Die dritte Säule betrifft das Erfüllen von sozialen Erwartungen, wie etwa mangelnde normativ akzeptierte Bildungserfahrungen von nicht privilegierten Kindern auszugleichen.

Das ursprüngliche Verständnis von Legitimität wurde weiterentwickelt und wird nicht mehr nur als zugehörig zu einer Institution verstanden, sondern kann einer sozialen Akteursgruppe zugeschrieben werden. Gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen kann zu Legitimität führen, ist jedoch abhängig von der jeweiligen Einschätzung einer sozialen Akteursgruppe, die zur Organisation in Bezug steht (Koch 2009, S. 126). Folglich können „einzelne Organisationen“ Strukturen oder eine Praktik einführen, welche aus Sicht einer spezifischen Akteursgruppe legitim sind (Koch 2009, S. 126f.). Somit entsteht ein Aushandlungsraum zwischen der Organisation und ihren „Bezugsgruppen“, in welchem „Legitimität sozial verhandelt wird“ (Koch 2009, S. 127). Folglich rückt in den Fokus, welche Organisationen sich wie Legitimität sichern durch Inhalte oder Anerkennung (Koch 2009, S. 127). In Bezug auf Tagesschulen stellt sich die Frage, wie und welcher Akteursgruppe gegenüber sozialpädagogischen Fachpersonen das Sichern von Legitimität als relevant erscheint.

3.3 Schlüsseltexte und Weiterentwicklungen

Ausgehend von den neo-institutionalistischen Schlüsseltexten wurde der Neo-Institutionalismus erweitert, teils spezifisch in einzelnen Fachgebieten und teils betreffend allgemeine Annahmen, welche in verschiedene Fachgebiete übertragbar sind. Es werden grob drei Weiterentwicklungs-Stränge unterschieden: *erstens*, Prozesse institutionellen Wandels (vgl. Kapitel 3.3.2.2); *zweitens*, die Rolle der Akteure in Organisationen und ihr Einfluss auf Institutionalisierungsprozesse (vgl. Kapitel 3.3.3.3) und *drittens*, Möglichkeiten für die Wahrnehmung und Verarbeitung von institutionellen Vorgaben im Anschluss an die Möglichkeit der Entkoppelung oder auch der Isomorphie als Umgangsweise in den Schlüsseltexten (vgl. Kapitel 3.3.3.4).

Im Anschluss an die eben dargelegten zentralen Begriffe und Konzepte des Neo-Institutionalismus wird auf weitere relevante Theoriefundamente eingegangen, die in den Schlüsseltexten thematisiert werden: Mythen, Isomorphie bzw. institutioneller Wandel und lose Koppelung. Diese werden primär ausgehend von den Schlüsseltexten erläutert, woraufhin Weiterentwicklungen der jeweiligen Theoriefundamente ergänzt werden. Im Anschluss wird jeweils aufgezeigt, inwiefern das Datenmaterial der vorliegenden Arbeit auf der Grundlage der genannten Aspekte analysiert wird.

3.3.1 Rationalitätsmythen

Der Begriff der Rationalitätsmythen wird im Schlüsseltext von Meyer und Rowan ausführlich erläutert. In den übrigen Schlüsseltexten wird nur mit jeweils einer Nennung darauf eingegangen. Auch in späteren Veröffentlichungen wird der Begriff kaum aufgegriffen.

Meyer und Rowan (2009) vertreten in ihrem Beitrag von 1977, dass formale Strukturen von vielen Organisationen „grundlegend die Mythen ihrer institutionellen Umwelten anstatt die Anforderungen ihrer Arbeitsaktivitäten widerspiegeln“ (S. 29). Diese Mythen werden von der Organisation inkorporiert, „um Legitimität, Ressourcen, Stabilität und erhöhte Überlebenschancen zu erlangen“ (Meyer & Rowan 2009, S. 28). Regeln oder auch Wertvorstellungen fungieren als Mythen mit enormem Organisationspotenzial (Meyer & Rowan 2009, S. 35; Walgenbach 2019, S. 305). Mythen sind beispielsweise institutionalisierte Produkte, Dienstleistungen, Techniken, Politiken oder Programme. Sie werden von vielen Organisationen zeremoniell übernommen, obwohl sie oft im Widerspruch zu Effizienz stehen. Beispielsweise wäre dies die Einführung von Tagesschulen, weil diese mit dem Versprechen verbunden sind, mehr Chancengerechtigkeit zu ermöglichen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten. Ob Tagesschulen effizient sind, ist dabei zweitrangig.

Mythen entstehen unter anderem aufgrund der Expansion und der erhöhten Komplexität von formalen organisationalen Strukturen (Meyer & Rowan 2009, S. 28). Denn Vertreter:innen des Neo-Institutionalismus gehen davon aus (z. B. Meyer & Rowan 2009), dass es in modernen Gesellschaften immer mehr Bereiche gibt, die rationalisierte Institutionen enthalten und diese Struktur (der rationalisierten Institutionen) ausgedehnter ist (Walgenbach 2019, S. 304).

Die Mythen werden auch als rationalisierte institutionalisierte Mythen bezeichnet, sofern sie institutionalisiert wurden. Zudem werden sie synonym mit rationalisierten institutionellen Regeln verwendet (Koch 2009, S. 113). Rationalisierte institutionalisierte Mythen stehen bei Meyer und Rowan (2009) für drei Annahmen. *Erstens* stellen sie den handlungsleitenden Charakter von institutionalisierten kulturellen Wissensbeständen ins Zentrum (Koch 2009, S. 113). Mythen stellen Erwartungen der Umwelt dar, die fortlaufen institutionalisiert werden und so zu institutionalisierten Mythen werden (Rother 2019, S. 72).

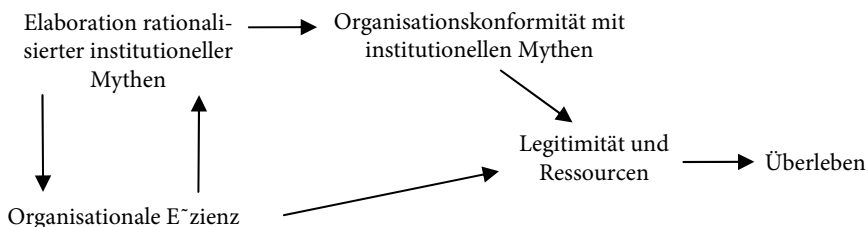
Häufig sind formalisierte organisationale Programme institutionalisiert. Beispielsweise entwickelte die Psychologie eine Theorie zur Personalauswahl, woraufhin bestehende Organisationen Personalabteilungen gegründet haben und spezialisierte Personalagenturen entstanden sind. Oder es entstehen zunehmend Programme zu Forschung und Entwicklung. Damit verbunden ist ein Druck, Forschungs- und Entwicklungsabteilungen in den Organisationen aufzubauen. Auch Nachhaltigkeit wird wichtiger, wodurch Organisationen forciert werden, entsprechende Programme und Professionen zu inkorporieren

(Meyer & Rowan 2009, S. 32 f.). Ein weiteres Beispiel ist das Modell Tagesschule, das Schulen nun institutionalisieren müssen, aufgrund der angenommenen Volksabstimmung. Institutionalisationen sind folglich oft auch mit sozialen Prozessen, Verpflichtungen oder einem sozialen Status verknüpft. Institutionelle Regeln haben somit Einfluss auf organisationale Strukturen „und deren Implementierung in die tatsächliche praktische Arbeit“ (Meyer & Rowan 2009, S. 30).

Zweitens verweisen Meyer und Rowan (2009) mit der Bezeichnung „rationalisiert“ auf die Form der institutionalisierten Erwartung der Umwelt (S. 33). Die Mythen werden auch Rationalitätsmythen genannt, weil „an deren Rationalität (Richtigkeit) geglaubt wird“ (Rother 2019, S. 73). Entsprechend zeichnen sich Mythen, die als institutionelle Regeln fungieren, durch „rationalisierte und personenunabhängige Vorschriften“ aus. Diese identifizieren soziale Anliegen als technische und spezifizieren angemessene Mittel, um die Ziele aufgrund rational erscheinender Argumente zu verfolgen (Meyer & Rowan 2009, S. 32). Das heißt, die Mythen sind eine Art Rezept in der Organisationsgestaltung (Koch 2009, S. 113). Ein Beispiel ist die stärkere Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachpersonen und Lehrpersonen an Tagesschulen.

Drittens steht der Begriff Mythos für „eine gesellschaftlich kursierende Vorstellung davon, was als normativ richtiges, gesellschaftlich angemessenes und rationales Handeln von Organisationen gilt“ (Koch 2009, S. 113). Es ist das Resultat eines Aushandlungsprozesses in einer Gesellschaft. Mythen sind somit oft Vorstellungen, welche betreffend ein rationales Organisieren, als erwiesen erachtet werden und von Organisationen, ohne zu hinterfragen, übernommen werden. Die Organisationen haben jeweils unterschiedliche Möglichkeiten, gesellschaftliche Rationalitätsmythen zu institutionalisieren (Koch 2009, S. 113 ff.). Beispielsweise können Tagesschulen mit der Einführung des Modells Tagesschule 2025 unterschiedlich umgehen bzw. sich unterschiedliche institutionalisierte Elemente zeigen. Der Begriff Mythos ist insofern passend, weil er auf Versprechungen hinweist, welche mit ihm verbunden sind, wie das Modell Tagesschule, das Chancengerechtigkeit verspricht.

Abbildung 3: Organisationales Überleben (Meyer & Rowan 2009, S. 44)

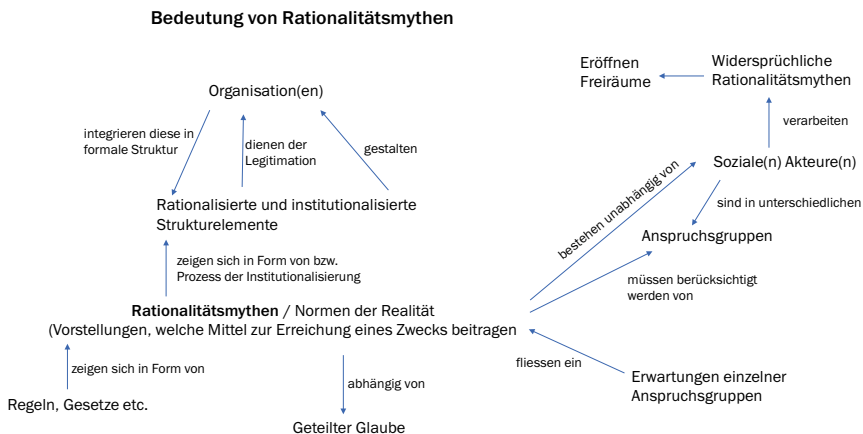


Zudem wird davon ausgegangen, dass Vorstellungen von sozialer Realität sich in Organisationen in Elementen rationalisierter formaler Struktur widerspiegeln. Die Vorstellung von sozialer Realität wird mit rationalen institutionellen Regeln inkorporiert und bildet sich letztlich in der formalen organisationalen Struktur ab (Meyer & Rowan 2009, S. 28). Vorstellungen sozialer Realität, „die als Mythen fungieren“ – wie beispielsweise die Idee der Nachhaltigkeit –, finden sich in formalen Strukturen, indem diese durch rational institutionelle Regeln inkorporiert werden. Ziel der Organisation ist es, diesen Vorstellungen gerecht zu werden, um sich als solche zu legitimieren (Meyer & Rowan 2009, S. 35 ff.). Nachhaltigkeit oder Kinderrechte sind beispielsweise gesellschaftliche Vorstellungen sozialer Realität, die es anzustreben respektive zu wahren gilt. Diese Vorstellung wird mit rationalen (als richtig erachteten) institutionellen Regeln inkorporiert. Als rational bezüglich Nachhaltigkeit kann beispielsweise erachtet werden, das Mittagessen stärker vegetarisch auszurichten. Das zeigt sich beispielsweise in der formalen organisatorischen Struktur in Form einer Vorgabe der Stadt Zürich, welche festlegt, dass in den Schulen pro Monat nur noch ein- bis zweimal Fisch angeboten wird (Schul- und Sportdepartement o. J.-e). Durch diese formale Struktur sichert sich die Organisation ihren Wert, da sie nachweisen kann, auf Nachhaltigkeit Wert zu legen. Es muss folglich unterschieden werden zwischen Mythen bzw. Vorstellungen sozialer Realität, die übergreifend sind und den rationalen institutionellen Regeln, die eine Organisation als richtig erachtet und schliesslich inkorporiert, um der Vorstellung sozialer Realität wie zum Beispiel der Nachhaltigkeit zu entsprechen.

Meyer und Rowan (2009) bezeichnen drei Prozesse als relevant, die rationalisierten Mythen organisationaler Strukturen „generieren“: 1) Die Zunahme von komplexen Netzwerken und der damit verbundenen zunehmenden rationalisierten Mythen. 2) Die Legitimation von Mythen, die sich aufgrund von organisationalen Praktiken bilden. 3) Die Ausrichtung von Organisationen nach „Regelwerken von kollektiven Autoritäten“ und die Anpassung bzw. Institutionalisierung ihrer Ziele und Strukturen daran. Einflussreiche Organisationen zwingen zum einen ihre relationalen Netzwerke, sich ihren Strukturen anzupassen. So erzeugen beispielsweise Automobilproduzenten die Vorstellung, ein Auto stelle eine Notwendigkeit dar. Zum anderen versuchen sie, institutionelle Regeln zu generieren, die ihren Zielen entsprechen, etwa, welche Autos begehrenswert seien (S. 37 f). Oder die Verwaltung stellt die Tagesschule als Qualitätsverbesserung der Schule dar und schafft Regeln, welche die Qualität garantieren sollen, beispielsweise Qualifikationsanforderungen ans Personal.

Im folgenden Modell wird die Bedeutung der Rationalisierungsmythen sowie die damit zusammenhängenden Annahmen gemäss Meyer und Rowan (2009) aufgezeigt.

Abbildung 4: Bedeutung von Rationalitätsmythen (eigene Darstellung)



Institutionalisierte Mythen können sich auch widersprechen. Zudem gelten innerhalb der einzelnen Umweltbereiche bzw. Anspruchsgruppen teils unterschiedliche Rationalitätsvorstellungen. Das heisst, es gibt unterschiedliche Vorstellungen davon, welche Schritte zur Erreichung eines Ziels beitragen (Meyer & Rowan 2009, S. 47; Walgenbach 2019, S. 306). So gibt es bei Banken, Gewerkschaften, Behörden und politischen Parteien jeweils unterschiedliche Mythen. Dabei können Organisationen von unterschiedlichen Rationalitätsvorstellungen geprägt sein und sind nicht als Koalitionen zu verstehen (Walgenbach 2019, S. 306). Auch in Tagesschulen können dementsprechend unterschiedliche bis widersprüchliche Vorstellungen von Schulpädagogik und Sozialpädagogik vorherrschen, wie mit Kindern „richtig“ umzugehen sei. Auch die Ziele, weshalb eine Tagesschule einzuführen sei, können widersprüchlich sein. Es ist deshalb Aufgabe der Organisation, darum zu ringen, „die Anforderungen zeremonieller Elemente mit technischen Aktivitäten sowie unstimmige zeremonielle Elemente untereinander zusammenzufügen“ (S. 48). Organisationen können auf Inkonsistenzen unterschiedlich reagieren (Meyer & Rowan 2009, S. 48 f.). Darauf wird im Kapitel 3.3.3 ‚Lose Koppelung‘ vertieft eingegangen, wie mit widersprüchlichen Mythen umgegangen werden kann (Meyer & Rowan 2009, S. 48).

Das vorliegende Kapitel bezieht sich mehrheitlich auf die Makroebene und Ziele sowie Vorstellungen, die mit Tagesschulen verbunden sind. Von Neo-Institutionalisten wird der Begriff Mythos jedoch kaum verwendet und hat sich nicht als Fachbegriff etabliert (Koch 2009, S. 114). In der vorliegenden Arbeit wird dennoch ausgehend vom empirischen Material analysiert, ob und wie sozialpädagogische Fachpersonen auf gesellschaftliche Vorstellungen bzw. Mythen, wie sie in Kapitel 2 ‚Das Forschungsfeld: Tagesschulen‘ thematisiert wurden und mit Tagesschulen verbunden sind, in den Gruppendiskussionen Bezug nehmen.

Zudem wird untersucht, welche weiteren gesellschaftlichen Vorstellungen sich in der formalen Struktur wiederfinden.

3.3.2 Isomorphie und Prozesse institutionellen Wandels

Ein weiteres zentrales Konstrukt im Neo-Institutionalismus ist die Isomorphie, die ebenfalls primär auf der Makroebene zu verorten ist und insbesondere im Artikel von DiMaggio und Rowell (2009), der 1983 (sechs Jahre nach dem Artikel von Meyer & Rowan) erschienen ist, erörtert wird. Das Konzept der Isomorphie wurde durch weitere Prozesse institutionellen Wandels ergänzt, worauf im Anschluss an die Erläuterung des Konstrukts „Isomorphie“ eingegangen wird.

3.3.2.1 Isomorphie

Isomorphie meint eine Angleichung von Organisationen. DiMaggio und Powell (2009) vertreten folgende zentrale These: „Rationale Akteure gestalten durch ihre Versuche, die Organisationen zu wandeln, diese zunehmend ähnlich“ (DiMaggio & Rowell 2009, S. 57). Dabei wird der Prozess der Isomorphie insbesondere dort beobachtet, wo Differenzen zwischen Organisationen zu erwarten sind (Kirchner et al. 2015, S. 191). Als Beispiel für die unaufhaltsame Homogenisierung von Organisationen nennen DiMaggio und Powell (2009) die Entwicklung des Lehrbuchverlagswesens in Amerika, die Reformprozesse bei öffentlichen Schulen sowie vorherrschende Formen bei der Rundfunkbranche. In allen genannten Beispielen ist folgendes zu beobachten: erstens, „die Entstehung und Strukturierung eines organisationalen Feldes als Folge der Aktivitäten eines vielfältigen Sets von Organisationen“ und zweitens, „die Homogenisierung dieser Organisationen wie auch der neu hinzukommenden, sobald das Feld erst einmal etabliert ist“ (DiMaggio & Powell 2009, S. 59).

DiMaggio und Powell (2009) unterscheiden zwischen der kompetitiven und der institutionellen Isomorphie. Die kompetitive Isomorphie zeichnet sich durch eine Systemrationalität und damit verbunden durch marktähnlichen Wettbewerb aus, welcher von Veränderungen in Nischen und Tauglichkeitsmassnahmen ausgeht. Sie erachten die institutionelle Sicht auf Isomorphie als bisher unterschätzt und gehen von drei Mechanismen des institutionellen Wandels aus: erzwungene, mimetische und normative Isomorphie. Diese drei Typen sind nicht klar zu trennen, doch „lassen sie sich tendenziell von unterschiedlichen Bedingungen ableiten und können unterschiedliche Wirkungen aufweisen“ (S. 63).

Unter *erzwungener Isomorphie* verstehen DiMaggio und Powell (2009), dass Organisationen sich staatlichen Anordnungen anpassen. Beispielsweise nutzen

Industriebetriebe neue Technologien für die Schadstoffkontrolle, um Umweltvorgaben zu entsprechen; gemeinnützige Organisationen betreiben eine Buchführung und Schulen stärken die Integration von Schüler:innen und stellen dafür ausgebildete Lehrpersonen an. Auch die „Ausdehnung des zentralistischen Staates, die Konzentration des Kapitals und die Koordinierung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen“ tragen „zur Homogenisierung von Organisationsmodellen durch direkte Autoritätsbeziehungen bei“ (S. 65). Die flächendeckende Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich kann als erzwungene Isomorphie betrachtet werden.

Mimetische Isomorphie wird im Vergleich dazu von der Ungewissheit ausgelöst: „Wenn organisationale Technologien unklar sind, wenn ihre Ziele mehrdeutig sind oder ihre Umwelt symbolisch Unsicherheit produziert, neigen Organisationen dazu, sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (S. 66). Dies kann eine „praktikable und kostengünstige Lösung“ für eine Organisation sein, die mit einem Problem konfrontiert ist. Als Beispiel nennen DiMaggio und Powell (2009) die rasche Verbreitung des Themas „Lebensqualität am Arbeitsplatz“ welches immer mehr Firmen verfolgen, damit ihre Legitimität stärken und zeigen, dass sie auf die Arbeitsbedingungen Wert legen. Oder Schulen, bei denen die Akteure nach der Überführung in eine Tagesschule nicht wissen, wie die Verpflegung organisiert oder die Übersicht über die grosse Anzahl von Kindern gewährleistet werden kann, wäre dies möglicherweise die Einführung einer Zentrale.

Normativer Isomorphie als dritter Prozess ist eng mit Professionalisierungsprozessen verknüpft. Unter Professionalisierung verstehen DiMaggio und Powell (2009): „die kollektiven Anstrengungen einer Berufsgruppe, die Bedingungen und Methoden ihrer Tätigkeit selbst zu definieren, die ‚Produktion von Produzenten‘ zu kontrollieren sowie eine kognitive Grundlage und Legitimation ihrer beruflichen Autonomie zu etablieren“ (S. 68). Sie betonen insbesondere zwei Aspekte der Professionalisierung, die für die Isomorphie von zentraler Bedeutung sind: „Zum einen die Tatsache, dass formale Bildung und Legitimation auf einer kognitiven Grundlage basieren, die von universitären Fachleuten bereitgestellt wird; zum andern das Wachstum und die Elaborierung beruflicher Netzwerke, die Organisationen umgreifen und über die sich Modelle sehr rasch verbreiten“ (S. 69). In der Tagesschule wäre diesbezüglich interessant, ob von einer allgemeinen Professionalisierung oder einer Professionalisierung betreffend der sozialpädagogischen Fachpersonen ausgegangen wird. Es wäre weiter zu klären, was den sozialpädagogischen als kognitive Grundlage dient und inwiefern sie in berufliche Netzwerke eingebunden sind.

Während DiMaggio und Powell (2009) die Ansicht vertreten, dass sich die gesamten Organisationen einander anpassen, gehen Meyer und Rowan (2009) davon aus, dass sich die Isomorphie vor allem auf die formalen Strukturen

beschränken. Stehen Organisationen unter einem Druck, Mythen einzulösen, kommt es zu isomorphen Prozessen (Merkens 2011, S. 71 ff.).

3.3.2.2 Institutioneller Wandel

Weiter ausgearbeitet wurden Prozesse des institutionellen Wandels und Institutionalierungs- sowie De-Institutionalisierungsprozesse (Hasse & Krücken 1999, S. 53 f.; Merkens 2011, S. 99 ff.). Eine fachbereichsübergreifende Beachtung erhielt die Erweiterung von Tolbert und Zucker (1996). Sie haben versucht, Institutionalierungs- und De-Institutionalisierungsprozesse konzeptionell zu erfassen. Sie wollten die Entstehung eines institutionellen Wandels erklären. Dabei gingen sie beispielsweise bei der Institutionalisierung von drei Stufen – Habitualisierung, Objektivierung und Sedimentation, wie auch Berger und Luckmann (1969) – aus, die für jeweils unterschiedliche Institutionalierungsgrade stehen (Merkens 2011, S. 44; Walgenbach 2019, S. 339). Eine De-Institutionalisierung findet hingegen aufgrund von starken „Veränderungen in der Umwelt der Organisation“ wie zum Beispiel „Markturbulenzen statt“. Diese ermöglichen den Akteuren, die institutionalisierten Elemente kritisch zu hinterfragen und so Prozesse der De-Institutionalisierung bzw. des institutionellen Wandels voranzutreiben (Walgenbach 2019, S. 240).

Im Rahmen von Prozessen des institutionellen Wandels wurden auch Möglichkeiten geschaffen, anstatt der Isomorphie Variationen in und zwischen Organisationen zu erklären. Zudem wurden in verschiedenen Studien Faktoren identifiziert, welche „einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Anpassung und die Art der Anpassung an institutionalisierte Erwartungen haben“ (Walgenbach 2019, S. 347): Das sind die Grösse der Organisation, die aufgabenbedingten Anforderungen, die interne Dynamik von Organisationen, frühe oder spätere Adoptionen, die Art der Beziehung zu und Umgang mit externen Anspruchsgruppen, soziale Netzwerke und das Ausmass der globalen Orientierung (Walgenbach 2019, S. 347 ff.). Diese Faktoren sind vielfach in separaten Arbeiten untersucht worden, wobei insgesamt nicht von allgemein gültigen Faktoren im Sinne einer Kontingenztheorie (Walgenbach 2019, S. 349) gesprochen werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wird der institutionelle Wandel nicht untersucht, da die Stichprobe zu klein ist und dafür eine Längsschnittstudie nötig wäre. Dennoch wird, gemäss den Annahmen von DiMaggio und Powell (2009), analysiert, ob und inwiefern isomorphe Prozesse mit Fokus auf institutionellen Wandel zwischen der Organisation Schule und Betreuung, zwischen oder innerhalb von Tagesschulen im Allgemeinen durch das Projekt Tagesschule sichtbar werden. In Bezug auf die Annahmen von Meyer und Rowan (2009) stellt sich bei Tagesschulen als Organisation zudem die Frage, ob und inwiefern formale Elemente wie die Mittagsorganisation isomorph werden.

3.3.3 Lose Koppelung

Bei der losen Koppelung werden lose gekoppelte Systeme nach Weick (2009), die lose Koppelung nach Meyer und Rowan (2009) sowie Weiterentwicklungen durch Einflussnahme von sozialen Akteuren und deren Handlungsmöglichkeiten unterschieden und im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

3.3.3.1 Lose gekoppelte Systeme

Lose gekoppelten Systeme, wie sie auch Meyer und Rowan (2009) erwähnen, beruhen auf der Grundannahme, dass Strukturelemente nicht bloss von den Aktivitäten, sondern auch untereinander entkoppelt werden. Auf diese Form der Entkoppelung geht insbesondere Weick (2009 bzw. 1976) in seinem Artikel „Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme“ ein. Er geht davon aus, dass „gekoppelte Ereignisse aufeinander reagieren, aber dass jedes Ereignis auch seine eigene Identität sowie Spuren des physischen und logischen Getrenntseins behält“ (Weick 2009, S. 88).

Beispielsweise können die Akteur:innen der familienergänzenden Betreuung zu den Lehrpersonen oder die einzelnen sozialpädagogischen Fachpersonen untereinander als lose gekoppelt im Sinne Weicks (2009) bezeichnet werden. Auch in Tagesschulen haben die jeweiligen Bereiche ihre eigene Identität und müssen sich nur bedingt aufeinander beziehen, wie auch die einzelnen Akteur:innen. Dies zu untersuchen ist, was auch Weick (2009) betont, eine Herausforderung. Generell geht er davon aus, dass Akteure ihre Aktivitäten eher übertonalisieren und für bedeutsamer halten, als sie eigentlich sind. Weick (2009) weist auf verschiedene methodologische Probleme hin, lose Koppelung zu untersuchen. Es muss eine Methodologie gewählt werden, bei welcher der Kontext „sehr stark berücksichtigt [wird] und in den Vordergrund rückt“ (S. 97). Ein Problem ist beispielsweise, dass wenn lose Koppelungen mittels Beobachtung untersucht werden, in der Zeit, in der eine Aktivität ausgeführt und beobachtet wird, eine andere Aktivität zur gleichen Zeit ausbleibt. Die nicht ausgeführte Aktivität zu untersuchen ist eine zentrale Herausforderung. Als Faustregel gilt, „dass eine dichte Koppelung in einem Teil des Systems nur bestehen kann, wenn sich lose Koppelung in einem anderen Teil findet“ (Weick 2009, S. 97).²⁹

29 Weick (2009) führt weitere methodologische Herausforderungen für die Untersuchung von loser Koppelung an (S. 97 ff.).

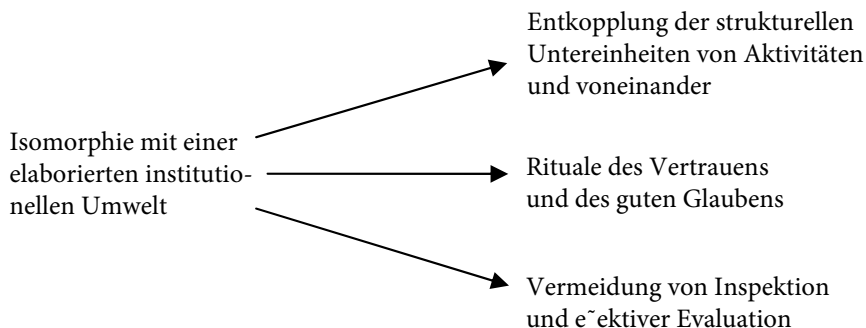
3.3.3.2 Lose Koppelung

Von den losen gekoppelten Systemen wird die „Lose Koppelung“ unterschieden. Meyer und Rowan (1977/1991) gehen von einer losen Koppelung der Formal- und Aktivitätsstruktur aus, bei welcher „die symbolische Aufnahme und Befolgung von ‚Rationalitätsmythen‘ für die Legitimitätssicherung ausreicht“ (Schaefer 2002, S. 838). Beispielsweise beherrschen die Akteure auf der „talk“-Ebene das „Reformvokabular“, die „action“-Ebene bleibt jedoch davon unbeeinflusst. Strukturangleichungen passieren folglich an der Oberfläche, ohne dass sich die Organisationspraktiken verändern (Schaefer 2002, S. 838). Dies bedeutet, dass beispielsweise ein Reformprozess des individualisierten Lernens in Schulen angestoßen wird. Viele verwenden dieses Vokabular, ihre Arbeit verändert sich jedoch nicht. Ein anderes Beispiel ist der Lehrplan 21, der viele Kompetenzen statt Inhalte umfasst. Die Einführung des Lehrplan 21 sollte zu einer grundlegenden Veränderung der Unterrichtspraxis führen. Inwiefern sich der Unterricht wirklich verändert hat, ist in den nächsten Jahren zu untersuchen. In überführten Tagesschulen wäre ein Beispiel die engere Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachpersonen und Lehrpersonen. Dabei wäre zu unterscheiden, inwiefern sie auf die Zusammenarbeit verweisen und inwiefern sich dies in einer engeren Zusammenarbeit auch wirklich zeigt.

Die lose Koppelung ist nach Meyer und Rowan (2009) eine Lösung, um mit Konflikten zwischen zeremoniellen Regeln und Effizienz umzugehen (S. 48). Weitere Teillösungen für den Umgang mit Konflikten sind nach Meyer und Rowan (2009): *Erstens*, die Organisation kann die zeremoniellen Erfordernisse verweigern. Dies macht sie jedoch anfälliger in Bezug auf Ressourcen und Stabilität. *Zweitens*, die Organisation löst externe Beziehungen auf. Dies birgt jedoch die Schwierigkeit, einen „bereichsübergreifenden Austausch zu managen“ (S. 48). *Drittens*, die Organisation kann eingestehen, „dass ihre Struktur nicht den Arbeitsanforderungen entspricht“ (S. 48). Damit erachtet sie die institutionalisierten Mythen als nicht legitim und gefährdet so die Legitimität. *Viertens*, die Organisation kann Reformen versprechen und auf eine vielversprechende Zukunft verweisen (S. 48f.).

Statt eine dieser Teillösungen anzuwenden, können die Akteure die beiden Hilfsmittel, der „Entkoppelung“ und der „Logik des Vertrauens“ verknüpfen. (Meyer & Rowan 2009, S. 48). Dadurch können institutionelle Organisationen ihre formalen Strukturen vor Evaluationen „auf der Basis technischer Performanz“ schützen. Dies bedeutet: „Inspektion, Evaluation und Kontrolle von Aktivitäten werden minimiert, während die Koordination, Interdependenz und wechselseitige Anpassung struktureller Einheiten informell gehandhabt werden.“ (Meyer & Rowan 2009, S. 49). Die Ziele, wie beispielsweise Chancengerechtigkeit, werden dafür häufig inhaltsleer oder nur vage formuliert. Zudem wird die Bedeutung von „menschlichen Beziehungen“ hervorgehoben, stattdessen werden „Inspektion sowie Evaluation [...] zeremonialisiert“ (Meyer & Rowan 2009, S. 49).

Abbildung 5: Die Effekte der institutionellen Isomorphie auf Organisationen (Meyer & Rowan 2009, S. 52)



Um die Legitimität zu sichern und die Inkonsistenz der Mythen zu überdecken, „minimieren und zereemonialisieren institutionalisierte Organisationen Inspektion und Evaluation“. Insbesondere Programme, welche routinemässig von Landesregierungen oder Kantonen finanziert werden, werden oft nicht evaluiert. Stattdessen werden häufiger Sonderfinanzierungen untersucht (Meyer & Rowan 2009, S. 51).

DiMaggio und Powell (1983/1991) gehen im Gegensatz zu Meyer und Rowan (2009) nicht von dieser losen Koppelung aus, sondern betonen, dass die Veränderungen und Angleichungen sich nicht auf die Formalstruktur beschränken, sondern ebenso zu Veränderungen auf der Aktivitäts- bzw. Handlungs- bzw. „action“-Ebene führen (Schaefer 2002, S. 839).

3.3.3.3 Weiterentwicklung: die Rolle des Akteurs rückt in den Fokus

Eine häufige Kritik an den Schlüsseltexten ist, dass die Rolle des Akteurs und seine Handlungsmöglichkeiten vernachlässigt werden. Vielfach wurde folglich in Erweiterungen den Akteuren eine bedeutendere Rolle zugeschrieben (Hasse & Krücken 1999, S. 59 f.). Bei den Erweiterungen wird hervorgehoben, dass Akteure aufgrund ihres Interesses auch die Möglichkeit haben, institutionelle Vorgaben zu ihren Gunsten zu nutzen. Institutionen werden bildlich gesprochen als Instrumente verstanden und bilden einen Werkzeugkasten, aus dem sich die rational handelnden Akteure bedienen können, um so ihre Ziele zu realisieren (Hasse & Krücken 1999, S. 59 f.). So wurde der Begriff des institutionellen Unternehmers als Akteurstypus eingeführt (siehe u. a. Battilana, Leca & Boxenbaum 2009).

3.3.3.4 Weiterentwicklung von Handlungsmöglichkeiten der Organisation bzw. deren Akteure

Der Neo-Institutionalismus wurde auch dahingehend erweitert, dass zusätzliche Handlungsmöglichkeiten der Organisationen bzw. derer Akteure auf

Anforderungen der Umwelt ausgearbeitet wurden (Hasse & Krücken 1999, S. 56 ff.). Dabei können Wahrnehmung und Verarbeitung von der unbewussten und reflexartigen Verarbeitung bis zu einer bewussten Wahrnehmung und Verarbeitung reichen. Die Reaktionen der Akteure werden nicht durch die Institutionen determiniert. Akteure könne auch auf Distanz zu einzelnen Vorgaben gehen. Eine zentrale Frage dabei ist, „vor dem Hintergrund, d.h. nach Massgabe welcher Orientierungen, über den Umgang mit einzelnen Vorgaben entschieden wird“ (Hasse & Krücken 1999, S. 56). Dass eine Distanzierung gegenüber institutionellen Vorgaben Freiheiten eröffnet, haben bereits Meyer und Rowan im Aufsatz von 1977 geschrieben und dabei die These vertreten, dass Vorgaben auch bloss die „talk“-Ebene beeinflussen können, ohne dass die „action“-Ebene (Aktivitätsstruktur) sich verändert. Dabei müssen nicht die Akteure der festen Koppelung im Wege stehen. Eine lose Koppelung kann auch gegeben sein, wenn die Erwartungen und Anforderungen widersprüchlich sind und entsprechend nicht gleichermassen auf der Aktivitätsstruktur umgesetzt werden können (Hasse & Krücken 1999, S. 58). Mit widersprüchlichen Erwartungen sind verschiedene Organisationen wie Krankenhäuser, Schulen oder auch Tagesschulen konfrontiert. Sie sind mit staats- und wirtschaftspolitischen Anforderungen und gleichzeitig mit internen, beispielsweise personalpolitischen und fachlichen Erwartungen konfrontiert. Hinzu kommen „Erwartungsstrukturen der ‚World Polity‘“, wonach Menschenrechte, Nachhaltigkeit und Wirtschaftlichkeit gleichzeitig erfüllt werden müssen. Im Zuge von gesellschaftlichen Entwicklungen gibt es immer weniger eindeutige und homogene Erwartungsstrukturen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Anforderungen ist es möglich als auch erforderlich, „gegenüber einzelnen Vorgaben auf Distanz zu gehen und sie vor dem Hintergrund anderer Erwartungen abzuarbeiten“ (Hasse & Krücken 1999, S. 59).

Zudem hat beispielsweise Oliver (1991) weitere Umgangsweisen von Organisationen mit gesellschaftlichen Erwartungen unterschieden. Sie hat neben der Isomorphie und der Entkoppelung weitere 13 Handlungsoptionen ausgearbeitet. Beispielsweise hat sie „Strategien der Kompromissuche, des Trotzens und des aktiven Manipulierens der institutionalisierten Erwartungen“ als Handlungsoptionen ergänzt (Koch 2009, S. 119).

In der vorliegenden Arbeit soll die lose Koppelung zwischen Aktivitäts- und Formalstruktur empirisch geprüft werden. Dies ist anschlussfähig an die dokumentarische Methode, bei der die Unterscheidung der beiden Sinnebenen bzw. der kommunikativen und immanenten Wissensinhalte im Zentrum steht (siehe dazu Kapitel 5.3.1 ‚Differenzierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen‘). Von losen gekoppelten Systemen im Sinne von Weick (2009) wird nicht ausgegangen, da dies mit der Datengrundlage nicht überprüfbar ist.

Zudem wird davon ausgegangen, dass die sozialen Akteure einer Organisation – sprich die sozialpädagogischen Fachpersonen – durch ihr Handeln auf

organisationale Strukturen Einfluss nehmen können und institutionelle Vorgaben beispielsweise nutzen, um Ziele zu erreichen, die ihnen wichtig erscheinen. Auch wird der Frage nachgegangen, inwiefern Organisationen zu gewissen Vorgaben auf Distanz gehen. Dabei wird angenommen, dass sich der Umgang in den verschiedenen Tagesschulen unterscheidet.

Im folgenden Kapitel wird der Diskurs des Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft aufgezeigt, wobei häufig Reformprojekte und widersprüchliche Anforderungen an Bildungsorganisationen im Zentrum stehen.

3.4 Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft

In Fachgebieten wie der Erziehungswissenschaft oder der historischen Forschung wurde der Neo-Institutionalismus rezipiert und erweitert. Von allen Theorieschulen weist die historische Forschung die grösste Offenheit auf. Es bestehen somit auch mehrere Integrationsmöglichkeiten für Elemente von anderen Theorieschulen (Edelstein 2016, S. 49). In der historischen Bildungsforschung hat sich insbesondere das „Pfadabhängigkeitstheorem“ für die Untersuchung historischer Entwicklungen im Bildungsbereich als aufschlussreich erwiesen. Edelstein (2016), Powell (2009) und Thelen (2004) haben dazu publiziert, um ein Beispiel zu nennen. Im Folgenden wird auf neo-institutionalistische Arbeiten und Werke der Erziehungswissenschaft fokussiert.

In der Erziehungswissenschaft ist in Bezug auf allgemeine Werke zum Neo-Institutionalismus auf den Sammelband von Koch und Schemmann (2009) „Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft“ hinzuweisen, worin die drei Schlüsseltexte von den Herausgebern von Englisch auf Deutsch übersetzt wurden. Zudem enthält der Sammelband Arbeiten zu verschiedenen Themen wie der historischen Bildungsforschung, Erklärungen politischer Programmatiken und „World Policy“ als Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung von weltweiten Bildungsentwicklungen. Auch das Buch von Merckens (2011) „Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft“ ist zu erwähnen, in welchem die Anfänge sowie Weiterentwicklungen des Ansatzes aufgezeigt werden.

In der Erziehungswissenschaft stehen primär öffentliche pädagogische Organisationen im Fokus. Diese sind dem institutionellen Sektor zuzuordnen und deshalb auf Unterstützung sowie Anerkennung der gesellschaftlichen Umwelten angewiesen, im Gegensatz zum technischen Sektor, der eher von Effektivitäts- und Effizienzanforderungen abhängt. Dabei ist zu beachten, dass alle Organisationen in einen technischen und institutionellen Kontext eingebunden sind. In den letzten Jahren hat insbesondere die technische Umwelt für schulische Organisationen an Relevanz gewonnen. Effizienz- und Effektivitätsanforderungen

wurden für schulische Organisationen relevanter, und auch Schulen sind diesen Anforderungen zunehmend ausgesetzt (Schaefer 2002, S. 842). Dieser Aspekt wurde auch in Kapitel 2.3 ‚Qualitätsdiskurs in der Sozialpädagogik‘ thematisiert.

Tabelle 3: Kombination technischer und institutioneller Umwelten eigene Darstellung nach der deutschen Übersetzung von Koch (2009, S. 123)

		Institutionelle Umwelten	
		Stärker	Schwächer
Technische Umwelten	Stärker	Versorgungsunternehmen, Banken, Krankenhäuser	Produzierende Industrie
	Schwächer	Psychiatrische Kliniken, Schulen, Anwaltskanzleien, Kirchen	Restaurants Fitnessclubs

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wurden die bereits aufgeführten Konstrukte des Neo-Institutionalismus auf die heutige Zeit übertragen und die theoretischen Überlegungen teilweise erweitert.

Auch an pädagogische Organisationen werden über Institutionen Erwartungen der gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Umwelt formuliert, denen sie genügen sollen. Die Erwartungen beziehen sich auf die Form der sozialen Beziehungen (wie Interaktionen beispielsweise zwischen Schüler:innen und sozialpädagogischen Fachpersonen zu gestalten sind), wie auch auf die programmatische Ebene (zum Beispiel die Gestaltung der Betreuungszeit). Die Beeinflussung ist jedoch wechselseitig: Auch Organisationen bzw. ihre Akteure können Institutionen verändern (Merkens 2011, S. 11 ff.).

Eine Besonderheit in der Erziehungswissenschaft ist, dass Erwartungen, die an pädagogische Organisationen gestellt werden, nicht präzise in pädagogisches Handeln umgesetzt werden können (siehe Kapitel 2.3.4 ‚Legitimationsproblem in der Qualitätsdebatte‘). Die Fachpersonen in den Organisation müssen sich zu den Erwartungen verhalten. Es bestehen dabei verschiedene Optionen, den Erwartungen gerecht zu werden (Merkens 2011, S. 38 f.). Beispielsweise wurden Bildungsprozesse nach dem Prinzip geschaffen, dass der Unterricht ökonomisch erfolgen kann und deshalb möglichst homogene Gruppen von Schüler:innen gebildet werden. Dabei wird die Bedeutung der Institution – der Selektion – sichtbar (Merkens 2011, S. 38 f.). Entsprechend ist zu erwarten, dass nicht alle untersuchten Tagesschulen mit den an sie gestellten Erwartungen gleich umgehen und unterschiedliche Wege wählen. Beispielsweise, wie das Mittagessen für die Kinder effizient organisiert werden kann.

Aufgrund von ständigen Reformansprüchen im Schulbereich sowie gesellschaftlicher Entwicklungen sind pädagogische Organisationen zunehmend unterschiedlichen Umweltvorgaben ausgesetzt. Diese sollen die Qualität der einzelnen Schulen durch erweiterte Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen verbessern. Die Einzelschule wird als lernende Organisation betrachtet, Schwachstellen und Defizite werden eruiert, und die Schule entwickelt sich ständig weiter. Gleichzeitig sind Schulsysteme aufgrund der Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA und TIMSS in eine Legitimationskrise geraten. Schulen müssen sich zunehmend legitimieren, wodurch, aus neo-institutionalistischer Sicht, der Druck auf sie als Organisation steigt. Umweltvorgaben und -erwartungen sollen rezipiert und in den formalen Strukturen berücksichtigt werden. Zudem müssen sie sich als reformwillige wie auch fähige Organisationen präsentieren (Schaefer 2002, S. 844 f.). Das wurde bereits in Kapitel 2.3.3 ‚Qualitätsdiskurs im Bildungs- und Sozialbereich‘ aufgegriffen.

Schaefer geht mit Bezug auf Mitchell (1995) von drei relevanten Umwelten für Schulen aus: „die politische Umwelt, die Normen der Profession sowie sozio-kulturelle Überzeugungen und Vorstellungen“ (Schaefer 2002, S. 845). Die Vorgaben der drei Umwelten sind unterschiedlich und teils widersprüchlich. Aus neoinstitutionalisierter Sicht stellt sich die Frage, wie Tagesschulen mit den widersprüchlichen Erwartungen beispielsweise aus der Politik und der Profession umgehen und ob sich die lose Koppelung an Tagesschulen mit den aktuellen Reformanforderungen bestätigen lässt. Es wird gefragt, inwiefern die Reformvorgaben sich bloss symbolisch in den formalen Strukturen zeigen und zeremoniell gebraucht werden, oder ob sie sich auch auf die Kernaktivität der Organisation auswirken, wovon DiMaggio und Powell (2009) ausgehen. Soziale Akteure müssen in modernen Gesellschaften potenzielle und faktisch widersprüchliche institutionelle Vorgaben aktiv verarbeiten. Sind Vorgaben widersprüchlich oder nicht vereinbar, gibt das den sozialen Akteuren bzw. Fachpersonen in Organisationen Freiraum. Sie können auf Distanz gehen zu den Erwartungen und sie beispielsweise lediglich symbolisch befolgen (Schaefer 2002, S. 839).

Empirische Befunde belegen die positive Einstellung zu Reformprozessen von schulischen Akteuren. Aus neo-institutionalistischer Sicht muss jedoch differenziert werden, ob sie nur das Reformvokabular beherrschen und präsentieren, um die Legitimität der Schule zu sichern. Andere empirische Befunde aus Untersuchungen an schwedischen Schulen belegen, dass die Reform zur gestärkten Schulautonomie die Arbeitsweise in Schulen nicht verändert haben. Damit verbunden ist die Skepsis, ob die Reformen zur intendierten Qualitäts- und Effizienzsteigerung geführt haben. Uneindeutige Technologien und Ziele einer

Organisation und heterogene wie auch widersprüchliche Umwelterwartungen führen eher zu Isomorphismus. Beispiele für Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse an Schulen sind die „Verbreitung von Qualitätsmanagementprozessen, die Verankerung des Konzepts der ‚lernenden Organisation‘ sowie der Zwang zur Entwicklung eines einzelschulischen Leitbildes (Schulprogramm)“ (Schaefer 2002, S. 847). Aufgrund dieser Entwicklungen erhalten schulische Organisationen die nötige gesellschaftliche Legitimation. Dabei ist die Rolle von Politik und Administration als zentrale Institutionalisierungsinstanzen näher zu betrachten. Mit der Übernahme von Rationalitätsmythen scheinen sich die schulischen Organisationen die nötige Anerkennung sicherzustellen. Kritisch dabei ist, dass strukturelle Elemente übernommen werden, obwohl sie nicht effektiv oder effizient sind. Stattdessen müssen die Elemente mit enormen zeremoniellen Anstrengungen „zur Geltung gebracht werden, um den Legitimationsgewinn zu sichern“ (Schaefer 2002, S. 849). Zudem werden die strukturellen Veränderungen ohne Bewertungskriterien eingeführt, obschon strukturelle Elemente aus anderen gesellschaftlichen Bereichen und Ländern übernommen werden. Beispiele dafür sind die Einführung von Schulleitungen, der Lehrplan 21 oder das Modells Tagesschule 2025.

Die sozialpädagogischen Fachpersonen in den untersuchten Tagesschulen wurden auch mit einer Reform konfrontiert, indem sie von Schulen zu Tagesschulen überführt wurden. In der vorliegenden Arbeit wird entsprechend gezeigt, wie sie damit umgehen.

Der Neo-Institutionalismus ermöglicht, den Einfluss von institutionalisierten Erwartungsstrukturen wie Reformkonzepten auf Organisationen zu analysieren. Einerseits können mit der neo-institutionalistischen Perspektive Reform- und Innovationskonzepte hinterfragt werden, insbesondere, wenn schulische Organisationen unter Legitimationsdruck stehen und unsicheren Bedingungen ausgesetzt sind und sich um eine Legitimation der Strukturen und Prozesse bemühen, die als erfolgreich gelten. Andererseits kann der Neo-Institutionalismus dafür sensibilisieren, dass durch Reformvorhaben nur bedingt die beabsichtigten Effekte erreicht werden (Schaefer 2002, S. 844 f.).

Es gibt verschiedene Forschungsarbeiten, welche den Neo-Institutionalismus als analytische Grundlage in der Bildungsforschung (z. B. Schaefer 2009) oder ebenso im Bereich der Sozialen Arbeit (z. B. Dahmen 2022) wählen. Auch in der Ganztagschulforschung in Deutschland wurde der Neo-Institutionalismus bereits als analytische Grundlage beigezogen (z. B. Buchna 2019; Rother 2019).

Um die neo-institutionalistische Perspektive zur Analyse des Datenmaterials zu wählen, soll ausgehend von den erörterten Begriffen und Konzepten konkretisiert werden, wie diese Handlungen zu verstehen sind und wie sie in Bezug zu Wissen stehen.

3.5 Handlungstheoretische Fundierung des Neo-Institutionalismus

Im folgenden Kapitel wird der „praxeologische Zugang“ von Klatetzki (2003) dargelegt, der „als eine handlungstheoretische Fundierung des Neo-Institutionalismus aufgefasst werden“ kann und auch an die dokumentarische Methode anschlussfähig ist (S. 113). Dabei wird ersichtlich, wie die Handlungen von sozialpädagogischen Fachpersonen in den Tagesschulen einzuordnen sind und wie Klatetzki (2003) praxeologischer Zugang zur neo-institutionalistischen Untersuchungsperspektive in Bezug steht.

Um Handlungen in Organisationen zu analysieren und zu verstehen, gab es lange Zeit zwei Möglichkeiten: *Erstens*, Organisationen aus „einer atomistischen Perspektive“ zu betrachten, „die nur subjektiv sinnorientierte Individuen kennt“, und *zweitens*, die Betrachtung aus „einer holistischen Perspektive, für die es allein objektive, determinierende Totalitäten gibt“ (Klatetzki 2003, S. 94). Praxistheoretische Ansätze ermöglichen eine dritte Betrachtungsweise auf Organisationen und ihre Konzeptualisierung, indem in diesen von einem „sowohl als auch“ ausgegangen wird. Dabei geht es weder um die Interessen und Vorstellungen der Individuen noch um Systeme, sondern um die Praktiken des Alltags, die sich über Zeit und Raum erstrecken (Klatetzki 2003, S. 95). Die Individuen produzieren und reproduzieren soziale Institutionen fortwährend durch diese Praktiken (Klatetzki 2003, S. 95). Damit wird der Dualismus von Handeln und Struktur überwunden (Reckwitz 2003). Aus praxeologischer Perspektive strukturieren nicht die „expliziten institutionellen Normen“ (bzw. die Formalstruktur), sondern die „informellen Praktiken – etwa in Form von Netzwerken oder in der Verwendung von symbolischen ‚Organisationsmythen‘“ – (Aktivitäts- bzw. Handlungsstruktur) den Alltag in Organisationen (Reckwitz 2003, S. 285). Diese informellen Praktiken sind „informelle Techniken“ und können häufig auch offizielle Gesetze brechen oder diesen zuwiderlaufen und für organisationale Konflikte sorgen (Reckwitz 2003, S. 285). Eine Praktik ist ein „typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz 2003, S. 289). Praktiken sind der Umgang von Subjekten mit Objekten und sind nicht mit dem Behaviorismus oder dem Technizismus zu verwechseln (Reckwitz 2003, S. 290). Eine Praktik umfasst routinisierte Bewegungen und Aktivitäten des Körpers eines Menschen. Das Wissen ist dabei implizit, das Wissen „ist“ im Handeln. Dabei steht nicht die Intention einer Praktik im Zentrum, sondern die „wissensabhängige Routinisiertheit, die das einzelne ‚Handeln‘ anleitet“ (Reckwitz 2003, S. 293). Das Wissen erzeugt die Praktiken und damit einhergehende Routinen. Die Wissensstrukturen behalten ihre Gültigkeit aufgrund der Routinen (Klatetzki 2003, S. 95). Die routinisierten Rationalitätsmuster werden auch rationale institutionalisierte Mythen genannt (Meyer & Rowan 2009).

Organisationen sind somit als ineinander greifende Routinen zu verstehen, welche durch Wissen hervorgebracht werden. Dieses Wissen kann auch als Routinewissen bezeichnet werden. Metaphorisch gesprochen geht es bei der ausgeführten Betrachtung von Organisationen darum, „die Drehbücher für das alltägliche Handeln in einer Organisation zu erfassen. Eine Organisation in ihrer Gesamtheit lässt sich so gesehen als ein Drama verstehen“ (Klatetzki 2003, S. 104). Das lässt den Schluss zu, dass von einer narrativen Struktur der Wissensbestände des kulturellen Repertoires von Organisationen ausgegangen wird³⁰. Auch in der dokumentarischen Methode wird Wissen auf der konjunktiven Ebene als handlungsleitend verstanden (Bohnsack 2014).

Durch die Betrachtung von unterschiedlichen und gleichen Routinen in Organisationen kann eruiert werden, inwiefern die Aktivitäten in einer Einrichtung miteinander verknüpft sind, womit wiederum Aussagen „über die Form der losen Koppelung des Systems möglich“ sind (Klatetzki 2003, S. 113). Durch Untersuchung der Routinen können Verhaltenssequenzen eruiert werden, die für das Bestehen einer Organisation von grundlegender Bedeutung sind³¹. Bei der praxistheoretischen Forschung geht es nicht darum, eine definitive Wahrheit zu liefern, weshalb welche Handlungen hervorgebracht werden, sondern darum, sich die Bedingungen und Grenzen unseres Wissens und die dadurch hervorgebrachten Routinen bzw. kulturelle Reproduktionsarbeit zu vergegenwärtigen. Auch in der vorliegenden Arbeit steht im Zentrum, die Handlungen der sozialpädagogischen Fachpersonen ausgehend von den Bedingungen und Grenzen bzw. im jeweiligen Kontext der Organisation zu verstehen. Entsprechend werden die Handlungen der sozialpädagogischen Fachpersonen in den unterschiedlichen Tagesschulen im Anschluss an Klatetzki (2003) analysiert und untersucht, inwiefern sich diese unterscheiden oder auch nicht. Ausgehend von Unterschieden und Ähnlichkeiten werden Tagesschulen nach der dokumentarischen Methode typologisiert, was im Kapitel 7 ‚Sinngenetische Typenbildung‘ dargelegt wird.

Ausgehend von den Praktiken in den Organisationen und dem damit verknüpften Wissen wird im folgenden Kapitel dargelegt, wie dieses Wissen analytisch einzuordnen ist und welche Formen von Wissen unterschieden werden können.

30 Praxistheoretische Erforschung einer sozialen Einrichtung oder sozialer Dienste besteht aus einer Szene, Akteuren, Handlungen, Raum und Zeit, einem Plot und Problemen (Klatetzki 2003, S. 106 f.).

31 Dies dient dem Zweck, das implizite Wissen von Organisationen zu artikulieren. Funktionen einer solchen Artikulation sind fünf Aspekte (siehe dazu Klatetzki 2003, S. 114).

3.6 Verknüpfung Neo-Institutionalismus und Reflexive Sozialpädagogik

Die neo-institutionalistischen Theorien werden mit einem professionstheoretischen Ansatz – der reflexiven Sozialpädagogik – nach Dewe und Otto (2012) in Bezug gesetzt: Das Wissen, das den Praktiken zugrunde liegt, wird als Professionswissen bezeichnet. Peter (2010) erweitert das Professionswissen in ihrer Dissertation um eine weitere Relevanzstruktur: das Organisationswissen, worauf in dieser Arbeit im Unterkapitel 3.6.1 ‚Organisationswissen als Teil des Professionswissens‘ eingegangen wird.

Immer wieder wurde die Frage gestellt, was die Wissensbasis von Sozialarbeitenden³² kennzeichnet (Dewe et al. 1992). Um deren Professionswissen zu erfassen, wurden zum einen Versuche gemacht, ideale Konstrukte zu definieren, die charakterisieren, um auf normative Weise Erziehungssituationen zu qualifizieren. Zum anderen wurde versucht, auf der Grundlage von typischen Handlungen von Sozialarbeitenden deren Tätigkeit zu klassifizieren und zu systematisieren. Dewe und Otto (2001) schlagen einen dritten Weg vor: „Professionswissen‘ auf dem Weg der Rekonstruktion der spezifischen Strukturlogik professionellen Handelns einer genaueren Bestimmung zuzuführen“ (2001, S. 1419). Professionelles Wissen wird als eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, das mit einem ständigen Entscheidungsdruck verbunden ist, und dem systematischen Wissenschaftswissen, das zur Legitimation von Handlungen dient bzw. dem Begründungszwang unterliegt, unterschieden (Dewe & Otto 2001, S. 1419). Dabei kennzeichnet sich die Professionalität dadurch, dass eine bestimmte Handlungsstruktur hervorgebracht werden kann (Können) und zugleich auftretende Probleme aus einer Distanz wissenschaftlich gedeutet und bearbeitet werden können (Wissen) (Dewe & Otto 2001, S. 1419).

Die Logik professionellen Handelns besteht nicht wie bei Oevermann (1996) und Stichweh (1996) darin, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Dewe und Otto plädieren stattdessen dafür, beide Wissensverständnisse (systematisches Wissen und situative Angemessenheit) einbeziehen, ohne eine der beiden Formen zu bevorzugen (Dewe & Otto 2001, S. 1419). Entscheidungen treffen ist Bestandteil des Könnens, die Handlung begründen Bestandteil des Wissens (Dewe & Otto 2001, S. 1419). Es geht nicht um das Vermitteln zwischen den Urteilsformen, sondern um die „Relationierung“ bzw. das ins Verhältnis setzen von „Urteilsformen“ (Dewe et al. 1992, S. 82). Das Begründen ist der kommunikativen Ebene und das Entscheiden der konjunktiven Ebene der dokumentarischen

32 Teilweise sprechen Dewe & Otto (2012) von Sozialpädagogen und teilweise von Sozialarbeitenden. In diesem Kapitel wird von Sozialarbeitenden gesprochen, als Überbegriff von Sozialarbeitenden und Sozialpädagogen.

Methode zuzuordnen, was in Kapitel 5.3.1 ‚Differenzierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen‘ vertieft wird.

Dewe et al. (1992) versuchen so das „Professionswissen“ von Sozialarbeitenden wissenstheoretisch zu rekonstruieren. Sie beziehen sich auf die revidierte Wissensverwendungsforschung sowie die Analysen zur Professionalisierung. Ihr Ziel ist die Antwort auf die Frage, wie sich das Professionswissen von sozialwissenschaftlichem Wissen von praktischem Handlungswissen differenziert und in welchem Verhältnis diese stehen (S. 70 ff.)³³.

Abbildung 6: Wissen und Können (Dewe et al. 1992, S. 82)

Wissenschaft	Profession	Praxis
Wissen		Können
Wahrheit	Wahrheit <i>und</i> Angemessenheit	Angemessenheit
Begründung		Entscheidung

Vielfach wird einzig unterschieden zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen. Von dieser Differenzierung muss man sich verabschieden. Stattdessen gilt es, die Institutionalisierungsform in den Fokus zu stellen, „in der die alltägliche Vermittlung im Sinne der Bearbeitung praktischer Probleme unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens tatsächlich geschieht“ (Dewe et al. 1992, S. 80). Diese Institutionalisierungsform zeigt sich im professionellen Handeln. Professionalität meint dementsprechend nach Dewe et al. (1992), Handlungsprobleme aus einer Distanz „wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten“ (S. 81).

Wird professionelles Handeln durch eine wissenssoziologische Funktionsbestimmung präzisiert, verwalten Professionen für Handlungsprobleme eine Art „legitimes Wissen“. Sie verfügen über eine Art Monopol von spezialisiertem Wissen (Dewe & Otto 2001, S. 1408). Das wissenschaftliche Wissen hat den Status eines Vorwissens. Wobei das Professionswissen durch die Tätigkeit im Beruf durch Routine und Habitualisierung erlangt wird (Dewe et al. 1992). Die Wisenserzeugung und -verwendung erfolgt situativ (Dewe & Otto 2001, S. 1414).

Professionell Handelnde, bei denen sich das Professionswissen habitualisiert hat und die Routinen entwickelt haben, übersetzt dieses durch die Selbstreflexion des „knowing how“ in ein „knowing that“, um ihr Handeln zu begründen (Dewe

33 Die ausführliche Herleitung findet sich in Dewe et al. (1992).

et al. 1992, S. 85). Im Kontext Schule müssen professionell Handelnde folglich jeweils ihr Handeln begründen können. Gleichzeitig sind sie organisatorisch eingebunden. Vielfach wird eine Einschränkung der Autonomie beklagt, wobei oft die Handlungsmöglichkeiten unterschätzt werden (Dewe et al. 1992, S. 85).

Professionelle müssen im Gegensatz zu Laien das Spannungsverhältnis zwischen Wissen und Nichtwissen im pädagogischen Handeln bewältigen. Der professionell Handelnde verfügt somit über Kompetenzanteile, die über die Wissenskomponente hinausgehen. Zudem vollzieht sich professionell pädagogisches Handeln immer in einer bestimmten Ungewissheit. Es ist nicht eindeutig zu bestimmen, wie pädagogisches Handeln wirkt (Dewe & Otto 2001, S. 1416).

3.6.1 Organisationswissen als Teil des Professionswissens

Peter (2010) schliesst mit ihrer Dissertation „Organisation und Profession Sozialer Arbeit: Kognitive Vermittlungsprozesse, eine neo-institutionalistische Betrachtung“ an Überlegungen von Dewe und Otto (2001) zur „Reflexiven Sozialpädagogik“ und der Annahme, dass sich professionelle Akteure auf ein Professionswissen beziehen, an.

Sie geht von der neo-institutionalistischen Annahme aus, dass soziale Akteure unbewusst institutionell geprägt werden. Ausgangspunkt ist die Profession als Institution, „welche als eine Art ‚Bindeglied‘ zwischen Organisation und Gesellschaft bzw. Profession betrachtet“ wird (Peter 2010, S. 123). Peter (2010) geht in Anlehnung an Dewe & Otto (2005) von folgender Annahme aus: Sozialarbeitende greifen im professionellen Handeln unbewusst und nicht reflektiert auf institutionalisierte Regelmuster zurück. Gleichzeitig nimmt sie an, dass weitere Institutionen in der Wirtschaft oder Politik produziert werden und genauso eine Wirkungsmacht entfalten wie die sozialpädagogische Profession. Dies zeigt sich in isomorphen Prozessen in Organisationen der sozialpädagogischen Praxis (Peter 2010, S. 124). Zum Professionswissen zählt Peter (2010) ausser dem wissenschaftlichen Wissen und dem praktischen Handlungswissen, von dem Dewe und Otto (2001) auch ausgehen, organisationale Wissensbestände (Peter 2010, S. 489). Sie erweitert damit das Professionswissen durch eine weitere Relevanzstruktur mit dem Organisationswissen (Peter 2010, S. 130).

Anknüpfend an der Dissertation von Peter (2010) beschreiben Dewe und Peter (2016) Relationierungen von Professionswissen und organisationalen Strukturen. Sie gehen von der Annahme aus, dass der Neo-Institutionalismus es ermöglicht, das konstitutive Verhältnis zwischen sozialpädagogischer Profession und Organisation zu betrachten und das Organisationswissen als Teil des Professionswissens zu verstehen (Dewe & Peter 2016): Die Profession als Institution „im Sinne sozialer Regelmuster“, die zu „typischen Handlungsanweisungen führen und die als eine Art ‚Bindeglied‘ zwischen der Organisation und der

gesellschaftlichen Umwelt [...] aufgefasst werden“ (Dewe & Peter 2016, S. 129). Dabei gibt die Profession als Institution nicht bestimmte Handlungsmuster vor, sondern eröffnen und begrenzen sie (Dewe & Peter 2016; Peter 2009). Dewe und Peter (2016) erachten das Organisationswissen als Teil des Professionswissens, das dieses mitbegründet. Durch diesen Bezug kann zwischen Professionswissen und Organisationswissen auf einer analytischen Ebene unterschieden werden. Das Organisationswissen spricht den professionellen Akteur:innen nicht die Reflexionsfähigkeit ab, sondern verweist auf implizite Strukturen, die Handlungsspielräume von sozialen Akteur:innen begrenzen als auch ermöglichen. Zentral ist, dieses Organisationswissen zugänglich zu machen, um nicht Gefahr zu laufen, dass Reflexivität nicht nur situativ, sondern auch mit Bezug auf hegemoniale Strukturen in den Blick gerät (Dewe & Peter 2016, S. 130 ff.).

Beim Organisationswissen sind „Wissensbestände, welche in der formalen Struktur von Organisationen verankert sind – in Form von unhinterfragten, automatisch angewandten Standards“ gefasst (Dewe & Peter 2016, S. 130). Dabei bildet das „Organisationswissen“ den kognitiven Rahmen für das professionelle Handeln. Auf dieses Organisationswissen greifen Organisationsmitglieder im alltäglichen Handeln unreflektiert zurück, um beispielsweise Entscheidungen zu treffen. So wird das professionelle Handeln einerseits eingeschränkt und andererseits erst ermöglicht. Denn im Neo-Institutionalismus wird davon ausgegangen, dass „institutionalisierte Elemente Organisationen regelrecht durchdringen“ (Dewe & Peter 2016, S. 131). Sozialen Akteur:innen wird eine Art Brille aufgesetzt, durch die sie die Wirklichkeit wahrnehmen und interpretieren. Sozialpädagogische Fachpersonen handeln immer als Organisationsmitglieder, und Organisationen wiederum sind in Gesellschaften eingebettet und keine autonomen Einheiten. Das Handeln sozialpädagogischer Fachpersonen lässt sich folglich mit Bezug zum Neo-Institutionalismus aus organisationstheoretischer Perspektive fassen, wobei der Kontext miteinbezogen wird (Peter 2009, S. 81 f.).

Professionelle Akteur:innen, welche auf das Organisationswissen zurückgreifen, nehmen eine bedeutende Rolle in Organisationen ein, um sie zu legitimieren. Zudem kontrollieren Professionen beispielsweise „belief systems“, definieren Realitäten und erstellen Richtlinien für professionelles Handeln. Durch die Organisationen etablieren Professionen vielfach ihre professionellen Standards und Erkenntnisse. Indem die Organisation wiederum die institutionalisierten Elemente der Profession übernimmt, führt dies zu einer Legitimation der Organisation, die ihr Bestehen sichert (Dewe & Peter 2016, S. 133). Davon ausgehend kann geschlossen werden, dass „Professionen Wirklichkeit konstruieren, kulturelle Kategorien instand halten und auf diese Weise eine Form kultureller Autorität erlangen“ (Dewe & Peter 2016, S. 133). Gemäss Peter (2010) zeichnet sich ab, dass sozialpädagogische Fachpersonen von gewissen Familien als „Problemfamilien“ sprechen und sie als eine herausfordernde Zielgruppe verstehen (Dewe & Peter 2016, S. 133). Diese Vorstellung (von Problemfamilien) gehört

zum Organisationswissen und nicht zum professionellen Wissen, weil sie im dazugehörigen Diskurs bereits überholt ist.³⁴ Die professionellen Fachkräfte adaptieren institutionalisierte und professionalisierte Wissensselemente weitgehend unbewusst, um so ihre Arbeit gegen aussen zu legitimieren. Nicht das strategisch bewusste Handeln der Akteur:innen steht dabei im Zentrum, sondern, welche Rolle unreflektierte Angleichungsprozesse einnehmen können. Es finden bewusst wie unbewusst Prozesse der Strukturangleichungen bzw. der Isomorphie statt, damit sich sozialpädagogische Fachpersonen legitimeren können (Dewe & Peter 2016, S. 133 ff.).

Auch in der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Organisationswissens Teil des Professionswissens und für das Handeln in Tagesschulen relevant ist, da es Handlungen einschränkt und gleichzeitig ermöglicht. Aufgrund des Organisationswissens eignen sich sozialpädagogische Fachpersonen entsprechende Praktiken an. Ihre Handlungen stehen dabei in Bezug zu der jeweiligen Organisation bzw. Tagesschule, in der sie tätig sind. Sie nehmen die Wirklichkeit wahr und interpretieren sie. Deshalb können in Tagesschulen unterschiedliche Praktiken bzw. handlungsleitende Orientierungen bestehen. Im Vergleich zu Peter (2010) wird nicht die Profession als Institution ins Zentrum gestellt. Der Fokus liegt vielmehr auf den Praktiken, die sozialpädagogische Fachpersonen hervorbringen. Durch die Ausführungen zum Professions- und Organisationswissen kann das handlungsleitende Wissen analytisch eingeordnet werden.

3.7 Kritische Würdigung des Neo-Institutionalismus

Zum Abschluss des Kapitels ‚Neo-Institutionalismus‘ wird kurz das „Neue“ am Neo-Institutionalismus im Vergleich zu vorhergehenden Organisationstheorien hervorgehoben, worauf häufige Kritikpunkte sowie Forschungsdesiderata formuliert werden.

Als „neu“ am Neo-Institutionalismus im Rahmen von Organisationstheorien wird die Betrachtung von gesellschaftlichen Einflüssen erachtet, wobei die Organisation innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes im Fokus steht (Kirchner et al. 2015, S. 190; Senge 2007, S. 42). Die Umwelten werden dabei nicht ausschliesslich als Ressourcenpool oder ökonomische Umwelt betrachtet. Dies beispielsweise im Vergleich zur Kontingenztheorie, die insbesondere ökonomisch-technische Aspekte in Organisationen in den Blick nimmt. (Senge 2007, S. 48). Walgenbach (2019) zählt die neo-institutionalistische Organisationstheorie

34 Die Fachpersonen nehmen auf professionelles Wissen Bezug, welches nicht dem aktuellen Diskurs entspricht, wobei davon ausgegangen wird, dass Kindheit sehr divers und heterogen ist (Peter 2009, S. 82 ff.):

„international zu den führenden Organisationstheorien“, die zunehmend auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung gewinnt (S. 332). Vor allem um die Komplexität von Entwicklungen in Bildungsorganisationen zu erfassen, ist der Neo-Institutionalismus bedeutend (Schemmann 2009).

Eine häufige Kritik am Neo-Institutionalismus ist, dass er nicht als geschlossene Theorie bezeichnet werden kann (u. a. Kirchner et al. 2015; Walgenbach 2019). Einerseits werden mit einzelnen Ansätzen unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgt. Andererseits unterscheiden sich die Ansätze auch konzeptionell (siehe Kapitel 3.1.1 ‚Unterscheidung neo-institutionalistische Ansätze und Schlüsseltexte‘). Häufig kritisiert werden Widersprüche in den Schlüsseltexten. Beispielsweise nehmen bei Meyer und Rowan (1977) reflektierte Gestalter:innen von Organisationen ihren Umgang mit institutionellen Erwartungen wahr, wogegen Zucker (1977) und DiMaggio und Powell (1983) stärker von Strukturen und Verhaltensweisen ausgehen, die nicht in Frage gestellt werden. Zudem kritisieren sich die Autor:innen der Schlüsseltexte gegenseitig. DiMaggio und Powell (2009) kritisieren beispielsweise Meyer und seine Mitarbeitenden, dass sie die Bedeutung von Mythen hervorheben, aber nicht danach fragen, wie diese entstehen und „wessen Interessen sie ursprünglich dienen“ (S. 80). Wie ausgeführt, wird vielfach das drei Säulen Modell von Scott für die Variationen von Institutionen beigezogen. Aber auch Scott integriert die Ansätze nicht in dieses Modell (Walgenbach 2019). In der aktuellen Literatur werden die Schlüsseltexte besonders dafür kritisiert, dass Interessen, strategische Handlungen, die Rolle(n) und die Macht der Akteure insgesamt (oder auch der unterschiedlichen Akteure) kaum beachtet werden (Walgenbach 2019, S. 334). Zudem wird kritisiert, dass kaum verschiedene Reaktionen von Organisationen auf institutionelle Anforderungen thematisiert werden, Organisationen passiv erscheinen, dass Institutionalisierungs- und De-Institutionalisierungsprozesse nicht erklärt werden können und dass die Varianz in und zwischen Organisationen unbeantwortet bleibt (u. a. Walgenbach 2019; Kirchner et al. 2015). Jedoch wurde mit dem Neo-Institutionalismus in den genannten Schlüsseltexten eine neue Analyseperspektive in den 1970er Jahren geschaffen. Sie dienen als Grundlage für verschiedene Erweiterungen des Neo-Institutionalismus, wie im Anschluss an die jeweiligen theoretischen Fundamente ausgeführt wurde. Fast könnte gemäss Kirchner et al. (2015) von einem „Neo-Neo-Institutionalismus“ gesprochen werden (S. 190). Die einzelnen Beiträge sind jedoch sehr heterogen, und die Grundannahmen werden oft wenig differenziert erläutert, so dass kaum festzustellen ist, wo Übereinstimmungen oder Widersprüche liegen. Die einzelnen empirischen Arbeiten beziehen sich zudem kaum systematisch aufeinander. Bei späteren Arbeiten wurde auf die Kritik an den Schlüsseltexten reagiert. Dafür wurde bei weiterführenden Arbeiten beanstandet, dass das intentionale Handeln ressourcenstarker institutioneller Unternehmer überbetont werde, Institutionen würden häufig als Objekte von strategischen Kalkulationen betrachtet und zunehmend seien die Varianz statt

Angeleichung thematisiert worden (u. a. Kirchner et al. 2016, S. 192 ff.; Walgenbach 2019, S. 245 ff.).

Kritisiert werden kann auch, dass einiges, was Vertreter:innen des Neo-Institutionalismus beschreiben, nicht neu ist, sondern von vielen verschiedenen Autor:innen in Bezug auf Organisationen bereits beschrieben worden ist. So wurden Organisationen und vor allem Schulen früher wie heute stets mit unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, was beispielsweise in den Theorien der Schule auch thematisiert wird (Reichenbach 2011, S. 263). Zudem liefert der Neo-Institutionalismus keine Erklärung dafür, welche der konkurrierenden Annahmen sich durchsetzen kann (Merkens 2011, S. 176).

Im Neo-Institutionalismus stehen zudem insbesondere institutionalisierte Gesetze im Fokus. Dabei bleibt unbeachtet, dass es auch Gesetze und Regeln als regulative Faktoren gibt, die „aus der Umwelt nicht in Form von Institutionen vorgegeben werden, sondern eher als Einflussfaktoren regulativer Aspekte fokussiert sind, weil sich in diesem Bereich Regeln“ oder Gesetze verändern und aufgrund dessen das Handeln in den Organisationen nicht starr ist. Darüber gibt es bisher kaum Untersuchungen (Merkens 2011, S. 177).

Die theoretische Fundierung des Neo-Institutionalismus ist im Vergleich zu weiteren Theorien nicht sehr umfassend. Stattdessen gibt es viele empirische Studien auf der Grundlage des Neo-Institutionalismus, die zu zentralen Weiterentwicklungen beigetragen haben. Wie Hasse und Krücken (1999) formulieren, belegt dies, „dass auch die theoretische Entwicklung des soziologischen Neo-Institutionalismus ein an Empirie orientiertes Unternehmen ist“ (S. 51).

Neben diesen Kritikpunkten gibt es diverse Desiderata zur Theorie des Neo-Institutionalismus. Viele Fachautor:innen fordern eine theoretische und empirische Weiterentwicklung (Hasse & Krücken 1999; Merkens 2011; Schemmann 2009; Walgenbach 2019). Beispielsweise benötigt es theoretische Arbeiten zu Adaptationsverfahren von Organisationen und darauf basierende empirische Studien (Walgenbach 2019, S. 350). Zudem sind verschiedene Aspekte, wie die Entkopplungsthese, noch wenig erforscht, obschon sie im Tagesschulbereich und im Vorschulbereich wegen der heterogenen Rationalitätsannahmen bzw. widersprüchlichen Anforderungen besonders aufschlussreich wären (u. a. Merkens 2011, S. 176). Auch die Untersuchung von Tagsschulen ist aufgrund der unterschiedlichen Ziele, welche dabei verfolgt werden, für Merkens (2011) ein weiteres Forschungsdesiderat (S. 177 f.). Von Kirchner et al. (2015) werden Forschungsdesiderata bezogen auf die Makro-, Meso- und Mikroebene des Neo-Institutionalismus formuliert. So beanstanden Kirchner et al. (2015), dass die Bezüge bisher nicht befriedigend hergestellt worden sind und es an einer Mikrofundierung fehlt, „die es ermöglicht, unter der Voraussetzung eines latent vorliegenden institutionellen Rahmens [...] Institutionalisierung und institutionellen Wandeln mit theoretischen Mitteln zu erfassen“ (S. 197). Diese Kritik wird in der vorliegenden Arbeit nicht geteilt. Die Weiterentwicklung des

Neo-Institutionalismus auf mikrosoziologischer Ebene wird mit den Arbeiten von Klatetzki (2003, 2005b), Peter (2009, 2010), Dewe und Peter (2016) als theoretisch fundiert und anschlussfähig erachtet.

Berechtigt ist die Kritik, dass die Offenheit der Begriffe zu einer Beliebigkeit führen, wie und was man als neo-institutionalistisch bezeichnen kann. Obschon viele Aspekte des Neo-Institutionalismus kritisiert werden, erinnern viele Autoren (u. a. Kirchner et al. 2015; Merckens 2011; Schemmann 2009) daran, dass unterschiedliche Fragestellungen im Rahmen der Erforschung von Organisationen mit Einbezug des Neo-Institutionalismus an empirische Forschungsarbeiten anschlussfähig sind und diese bereichern. Obgleich gewisse Mechanismen auch von andern Nicht-Neo-Institutionalisten bereits früher oder ausserhalb des Bezugs zum Neo-Institutionalismus thematisiert wurden, fasst der Neo-Institutionalismus verschiedene Konzepte in ‚einer Theorie‘ zusammen. Die dargestellten Konzepte beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte, die für das Forschungsfeld Tagesschule aufschlussreich sind und somit in den Fokus gerückt werden können. Das sind *erstens* die Institutionalisierung und damit einhergehend Praktiken anstatt subjektiver Theorien einzelner Akteur:innen, *zweitens* widersprüchliche Anforderungen an Organisationen, *drittens* Mythen von verschiedenen Umweltbereichen und Anspruchsgruppen, die sich im Forschungsfeld Tagesschulen offenbaren, *viertens* die Isomorphie und Prozesse des institutionellen Wandels, weil mit der Tagesschule zwei Organisationen zu einer werden, *fünftens* der Umgang mit Reformen, wozu auch die Einführung von Tagesschulen zählt und damit einhergehende Veränderungen auf der „talk“- und / oder „action“-Ebene und *sechstens* der Anspruch, die eigene Arbeit zu legitimieren (siehe Kapitel 2 ‚Das Forschungsfeld: Tagesschulen‘). Wie die neo-institutionalistischen Elemente für die Arbeit genutzt werden, wird im abschliessenden Kapitel zusammenfassend dargestellt.

3.8 Neo-Institutionalismus als analytische Grundlage der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird auf der analytischen Grundlage des Neo-Institutionalismus untersucht, welche Normalitätsvorstellungen sozialpädagogischen Fachpersonen in den unterschiedlichen Tagesschulen *institutionalisiert* haben und wie diese in Bezug zu unterschiedlichen Erwartungen stehen. Das bildet den Schwerpunkt der Analyse des Materials aus neo-institutionalistischer Perspektive und wird auch in Kapitel 7 ‚Sinngenetische Typenbildung‘ sowie in Kapitel 6 ‚Fallrekonstruktionen‘ aufgegriffen.

Auf die weiteren Konzepte des Neo-Institutionalismus wird in der Typenbildung wie auch den Fallbeschrieben vereinzelt eingegangen, jedoch insbesondere in Kapitel 9 ‚Diskussion‘.

Die nachstehende Tabelle zeigt die Fragen, die mit Blick auf das Material gestellt werden, ausgehend von den in den jeweiligen Kapiteln erläuterten Begriffen und Konzepten des Neo-Institutionalismus sowie den dazugehörigen Bezügen zur Analyse des Materials.

Tabelle 4: Übersicht der analytischen neo-institutionalistischen Perspektiven auf das empirische Datenmaterial

Theoretische Fundamente / Konzepte des Neo-Institutionalismus	Analyse im Material
Institutionalisierung	Welche Normalitätsvorstellungen werden institutionalisiert?
Legitimität	Wie und wem gegenüber erachten die sozialpädagogischen Fachpersonen das Sichern von Legitimität als relevant?
Mythen	Auf welche Mythen nehmen die sozialpädagogischen Fachpersonen Bezug? Welche Mythen werden in formale Strukturen inkorporiert?
Isomorphie und Prozesse institutionellen Wandels	Zeichnen sich isomorphe Prozesse zwischen Unterricht und Betreuung, zwischen den unterschiedlichen Tagesschulen ab oder in den Tagesschulen im Allgemeinen ab?
Lose Koppelung	Sind „talk“- und „action“-Ebene lose gekoppelt? Inwiefern nutzen die sozialpädagogischen Fachpersonen organisationale und institutionelle Vorgaben oder gehen sie zu diesen auf Distanz?
Handlungstheoretische Fundierung	Welche Routinen der sozialpädagogischen Fachpersonen werden an Tagesschulen sichtbar? Inwiefern gibt es Unterschiede in den Routinen an den einzelnen Tagesschulen? Welche Bedingungen und Grenzen zeichnen sich in den Routinen ab?
Reflexive Sozialpädagogik: Professionswissen	Wodurch kennzeichnet sich das Professionswissen sozialpädagogischer Fachpersonen an Tagesschulen? Inwiefern werden Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen, praktischem Handlungswissen und Organisationswissen sichtbar?

4 Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird der Stand der wissenschaftlichen Forschung zu Tagesschulen dargestellt. Ein Schwerpunkt wird auf die Studienlage in der Schweiz gelegt, da in der Tagesschulforschung die politischen und historischen Entwicklungen in der ausserunterrichtlichen Betreuung bedeutsam sind und Vergleiche mit Studien innerhalb der Schweiz aufgrund helvetischer Besonderheiten des Schulsystems wie beispielsweise der Mittagsbetreuung aufschlussreicher sind. Zuerst wird auf die Studienlage in der Schweiz eingegangen, anschliessend werden Ergebnisse von Studien aus Deutschland und Österreich ausgeführt. Zum Schluss werden auf Englisch publizierte Studienergebnisse dargelegt.

Bezeichnungen für Mitarbeitende oder Settings werden aus den Studien übernommen, wie beispielsweise die Bezeichnung von sozialpädagogischen Fachpersonen oder die ausserunterrichtliche Betreuung.

4.1 Forschungslage in der Schweiz

In der Schweiz ist die Forschungslage zu Tagesschulen³⁵ überschaubar. Es gibt einige Studien zur Kooperation an Tagesschulen (u. a. Chiapparini et al. 2018; Jutzi 2018b), Studien zur Wirksamkeit von Tagesschulen (u. a. Schüpbach 2010; Von Allmen et al. 2018) und wenige weitere Studien zu unterschiedlichen Themen, wie dem Wohlbefinden von Kindern (u. a. Schuler Braunschweig 2023) und den Einschätzungen zum Arbeitsplatz (Windlinger 2020).

Zudem gibt es Evaluationen zu Tagesschulen beispielsweise in der Stadt Zürich (Feller & Dietrich 2018; Forrer Kasteel & Schuler 2010; Stern, Schwab Cammerano, Kessler, Iten & von Stokar 2021), Erfahrungsberichte oder Artikel, die Angebote in den Gemeinden darlegen (u. a. Müller 2023, S. 20; Vaneck 2018) sowie Entwicklungsprojekte und daran anschliessende Evaluationen (u. a. Ferrari, Bretz & Schuler Braunschweig 2023; Jutzi & Hostettler 2019). Diese werden häufig von der öffentlichen Hand in Auftrag gegeben und finanziert. In der vorliegenden Arbeit wird darauf nicht eingegangen, es würde den Umfang der Monografie sprengen. Auch werden keine Berichte über die Betreuungsplätze in Gemeinden oder die Nutzungshäufigkeit von familienergänzender Betreuung thematisiert (u. a. Schuler Braunschweig & Kappler 2018; Schüpbach, Von Allmen, Frei & Nieuwenboom 2018; Stern & Gschwend 2018), weil die Inanspruchnahme von

35 In den meisten Studien wird der Begriff Tagesschule und nicht Tagesstruktur oder Hort verwendet, da dieser anschlussfähig ist an die deutschsprachige Literatur.

Tagesschulangeboten bereits in Kapitel 21.4 ‚Nutzung familienergänzender Betreuung‘ ausgeführt wurde.

Ergänzend bestehen verschiedene Arbeitsinstrumente zu Qualität an Tagesschulen bzw. in Tagesstrukturen, die hier genannt, jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Es gibt das Grundlagenbuch „Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)“. 2017 von Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen und Susanna Larcher – Mitarbeitenden der PH Zürich – herausgegeben, umfasst das Werk sechs Arbeitsbücher zu den Themen Orientierungsqualität, Leitung, Kooperation, Partizipation, Rhythmisierung/Zeitstrukturierung sowie Räume und Ausgestaltung (Brückel, Kuster, Annen & Larcher 2017). Die jeweiligen Themen werden vertieft behandelt und enthalten dazugehörige Arbeitsmaterialien. Weiter haben das Erziehungsdepartement Basel Stadt und die Fachhochschule Nordwestschweiz (2015) einen Orientierungsraster zu Qualität an Tagesstrukturen herausgegeben. Er ist in acht Dimensionen unterteilt, zu denen je ein Leitsatz als normativer Orientierungspunkt formuliert ist. Zu den Leitsätzen sind jeweils Indikatoren auf vier Entwicklungsstufen aufgeführt (Erziehungsdepartement Basel-Stadt Volksschulen & Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 2015). Schliesslich wurden im Rahmen der Erhebungsdaten, auf die sich die vorliegende Monografie ebenfalls stützt, Karten zu Qualität im Lebensraum Schule geschaffen. Sie beschreiben zu unterschiedlichen Themen beispielhafte Situationen in der ausserunterrichtlichen Betreuung. Die Karten wurden im Rahmen der Kooperation zwischen dem Schulamt der Stadt Zürich und der ZHAW publiziert (Scholian, Muri & Merwar 2022).

Im folgenden Kapitel wird zuerst auf die umfassende EduCare-Studie aus der Schweiz eingegangen, anschliessend auf Studien zu Kooperation und schliesslich auf Studien zu unterschiedlichen Themen.

4.1.1 EduCare-Studie zu Qualität und Wirkung von Tagesschulen

Die umfassendste Studie zu Tagesschulen³⁶ in der Schweiz ist die EduCare-Studie, die vom SNF³⁷ gefördert wurde. Das Forschungsprogramm wurde von Marianne Schüpbach 2006 gestartet und umfasst drei Teilstudien, die letzte endete 2017. Es folgte die Interventionsstudie „Wie erklär ich’s? Erklärvideos selbst produzieren“, auf die aufgrund des starken Praxisbezugs nicht weiter eingegangen wird (Freie Universität Berlin o. J.).

In den ersten beiden Teilstudien (EduCare I: Laufzeit von 2006–2008 und EduCare II: Laufzeit von 2008–2011) wurden die Qualität und Wirksamkeit der

36 Als Tagesschulen wurden Schulen bezeichnet, die über ausserunterrichtliche Betreuungsangebote verfügen.

37 Schweizerischen Nationalfonds

familialen und ausserfamilialen Bildung und Betreuung von Primarschulkindern an 70 Primarschulklassen in elf Deutschschweizer Kantonen untersucht. Die Wirksamkeit wurde unter Berücksichtigung der verschiedenen Schulformen und der Nutzungsintensität auf die kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung sowie der Alltagsfertigkeiten der Kinder analysiert. Zudem wurde die Entwicklung der Kinder in Abhängigkeit der Qualität des ausserfamiliären Settings sowie bei hoher oder niedriger pädagogischer Qualität in der Familie ermittelt. Die Qualität des pädagogischen Settings wurde anhand der Hort- und Ganztagsangebote-Skala³⁸ (HUGS) erfasst. Dieses Instrument bezieht sich nicht auf ein spezifisches pädagogisches Konzept (Schüpbach, Rohrbach-Nussbaum & Grütter 2018, S. 149). In den ersten beiden Teilstudien wurde sichtbar, dass sich die Leistungen in Sprache und Mathematik der Schüler:innen, die Tagesschulen intensiv nutzen, besser entwickeln als bei Schüler:innen an Schulen mit Blockzeiten. Jedoch konnte keine kompensatorische Wirkung bei intensiver Nutzung von Tagesschulangeboten bei Kindern mit geringen familialen Ressourcen festgestellt werden. Zudem konnte ein positiver Effekt auf die Mathematikleistungen beim Besuch eines qualitativ guten Angebots (Von Allmen et al. 2018, S. 230 f.) nachgewiesen werden.

Ein weiteres Element der ersten Teilstudie war die Erfassung der Orientierungsqualität³⁹ der Eltern, Kinder, Lehr- und Betreuungspersonen an Tages- sowie an Regelschulen. Die Orientierungsqualität wurde nach dem adaptierten Fragebogen des „Parent and Teacher Questionnaire on Education Representations for School-Aged Children“ erfasst (Schüpbach 2010, S. 203). Bei der Orientierungsqualität wird zwischen der Schulleistungsorientierung und der Kreativität- vs. Rationalitätsorientierung unterschieden. Zudem kennzeichnet dieser Qualitätsbereich die Entwicklungsvorstellungen und die Erfüllung von Zielen

38 Insgesamt umfasst das Beobachtungsinstrument 50 Qualitätsaspekte (QA), die sechs Qualitätsbereichen zuzuordnen sind: Platz und Ausstattung (12 QA), Gesundheit und Sicherheit (7 QA), Aktivitäten (8 QA), Interaktion (9 QA), Strukturierung der pädagogischen Arbeit (5 QA), berufliche Entwicklungsmöglichkeiten für das Personal (3 QA), zusätzliche Merkmale (6 QA). Im Qualitätsbereich Aktivitäten werden verschiedene thematische Inhalte unterschieden.

39 In vielen empirischen Untersuchungen wird Qualität unterschieden in Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität (Schüpbach 2010; Tietze & Viernickel 2017). In der Gesellschaft bzw. den Medien ist die Diskussion über Strukturqualität präsent, wofür in erster Linie die Politik durch gesetzliche Vorgaben verantwortlich ist, indem sie entsprechende finanzielle Ressourcen und Ausbildungskapazitäten bereitstellt (Tietze & Viernickel 2017, S. 16). Unter Prozessqualität wird die Gestaltung der Interaktion zwischen sozialpädagogischen Fachpersonen und den Kindern verstanden (Schüpbach 2010). Unter Orientierungsqualität, die heute zunehmend weniger erfasst wird, fallen einerseits handlungsleitende Überzeugungen, Werte und Erziehungsziele der sozialpädagogischen Fachpersonen und andererseits die pädagogischen Orientierungen in Bildungsprogrammen, Leitbildern u. ä. (Tietze & Viernickel 2017, S. 16).

hinsichtlich der kognitiven Entwicklung der Kinder (Schüpbach 2010, S. 203). Die Studie machte beispielweise deutlich, dass Lehr- wie Betreuungspersonen von Tagesschulkindern eine höhere Kreativitäts- als auch eine höhere Schulleistungsorientierung haben. Auch, dass erweiterte Aufgaben von der Schule erfüllt und soziale Entwicklungsziele erreicht werden, wird im Vergleich zum Personal an regulären Schulen (Schüpbach 2010, S. 382 ff.) als bedeutsamer erachtet.

In der dritten Teilstudie (EduCare-TaSe: Tagesschule und Schulerfolg? Laufzeit 2013–2017), wurden 53 Schulen in 13 Deutschschweizer Kantonen untersucht. *Erstens* wurde wiederum die Wirkung auf die Schulleistung aufgrund der intensiven Nutzung des Tagesschulangebots analysiert und „ob familiäre Herkunftseffekte im Hinblick auf die Schulleistungsentwicklung reduziert werden können“ (Von Allmen et al. 2018, S. 241). Dieses Mal zeigte sich keine Wirkung unter Kontrolle des sozioökonomischen Status und der Sprache auf die Schüler:innenleistung bei dauerhafter Angebotsnutzung. Zudem konnten wiederum keine kompensatorischen Effekte festgestellt werden. Es zeigte sich bloss die Tendenz eines positiven Effekts der dauerhaften Nutzung von Tagesschulangeboten auf die Schulleistung bei einer höheren Angebotsqualität. Je diverser das Angebot bzw. je höher die Qualität in den unterschiedlichen Bereichen, desto eher zeigten sich positive Effekte auf die Schüler:innenleistung bei dauerhafter Angebotsnutzung (Von Allmen et al. 2018, S. 242).

Bei den untersuchten Schulen wurden *zweitens* die Leitlinien und weitere Dokumente, die mindestens einen Hinweis auf das Tagesschulangebot enthalten mussten, zusammengetragen und mit der Dokumentenanalyse ausgewertet. Ausgeschlossen wurden Gesetzestexte, Flyer und sonstige Reglemente. Dabei zeigt sich, dass 82 Prozent der Tagesschulen Dokumente besitzen, die als Leitlinien bezeichnet werden können und in denen mindestens ein Hinweis auf das Tagesschulangebot zu finden ist. Diese Leitlinien sind in einem Leitbild (12 %), in einem Konzept (70 %) oder einem Schulprogramm (18 %) zu finden. Die meisten Tagesschulen (84 %) haben für das Tagesschulangebot separate Leitlinien, bei 16 Prozent sind sie Bestandteil der Leitlinien für die ganze Tagesschule. Bei der Betrachtung, welche pädagogischen Grundsätze und Ziele in den Leitlinien zu finden sind, zeigt sich, dass soziales und interkulturelles Lernen (63 %), Kompetenzförderung (58 %) und Persönlichkeitsentwicklung (50 %) am häufigsten genannt werden (Schüpbach, Andrey & Arpagaus 2018, S. 134). Die Verzahnung der ausserunterrichtlichen Angebote und des Unterrichts erfolgt am häufigsten durch Kooperation und Koordination (75 %) genannt, wenige beschreiben in den Leitlinien eine inhaltliche (22 %) oder methodische Verzahnung (14 %). Es zeigt sich der ernüchternde Befund, dass in einem Drittel der Tagesschulen keine Leitlinien vorhanden sind, die auf das Tagesschulangebot und damit verbundene spezifische pädagogische Grundsätze und Ziele hinweisen (Schüpbach, Andrey et al. 2018, S. 139). Abschliessend halten Schüpbach, Andrey und Arpagaus (2018) fest, dass in fast der Hälfte der Tagesschulen konzeptionelle Überlegungen und

Leitlinien vorhanden sind. Die geringe Wichtigkeit der inhaltlichen und methodischen Verzahnung erklären sie damit, dass die Angebote noch nicht lange bestehen und der Ausbau von Tagesschulen mehrheitlich auf freiwilligen Formen basiert.

Drittens wurden problemzentrierte Leitfadenterviews mit den verantwortlichen Personen des Tagesschulangebots durchgeführt, die inhaltsanalytisch und nach der quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Im Vergleich zu den Messungen der Vorläuferstudie von 2006/07 manifestierten sich geringe Verbesserungen der Mittelwerte in der Fremdbeobachtung bezüglich der mittleren pädagogischen Qualität (Schüpbach, Rohrbach-Nussbaum et al. 2018, S. 166). Es wurde zudem unterschieden zwischen geleiteten und freien Aktivitäten, wobei geleitete Aktivitäten mehrheitlich ausserhalb des Tagesschulangebots für alle Schüler:innen der Tagesschule stattfanden. In den Interviews mit den Verantwortlichen für die Tagesschulangebote zeigte sich, dass an allen Tagesschulen mindestens eine geleitete lernunterstützende Aktivität, oftmals eine Hausaufgabenbetreuung, zur Verfügung steht. Geleitete Aktivitäten im Bereich Sprach- und Leseaktivität sowie im Bereich Musik und Bewegung wurden wenig beobachtet. Demgegenüber gibt es viele freie Aktivitäten in den genannten Bereichen (eigständige Nutzung von Hörbüchern, Sprachspielen etc.). Am häufigsten werden geleitete Aktivitäten im Bereich Freizeit, Bewegung, Gesundheit und soziales Lernen angeboten. Praktisch inexistent sind geleitete Aktivitäten im MINT-Bereich. Freie Aktivitäten stehen insbesondere den Nutzer:innen des Tagesschulangebots zur Verfügung. Dies sind Freispiel, freie Spielaktivitäten im Innen- und Aussenbereich, die insbesondere in den Bereichen Bewegungs- und Sportaktivitäten sowie handwerkliche und gestaltende Aktivitäten zu verorten sind. Meist überwiegen die freien Aktivitäten gegenüber den geleiteten Aktivitäten. Das Freispiel scheint in der Deutschschweiz von grosser Bedeutung (Schüpbach, Rohrbach-Nussbaum et al. 2018, S. 166 ff.) zu sein.

4.1.2 Studien zu Kooperation

Zwei umfassende Studien und drei kleinere Studien stellen die Kooperation in Tagesschulen in den Fokus.

In der AusTEr⁴⁰-Studie, auch vom SNF finanziert, wurden pädagogische Zuständigkeiten und die Zusammenarbeit anhand von Gruppendiskussionen mit Schüler:innen sowie Interviews mit unterschiedlichen Akteur:innen⁴¹ in vier

40 Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten in Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung

41 Lehrpersonen, sozialpädagogische Fachpersonen, Eltern, Schüler:innen, Schulleitungen, Leitungen Betreuung und externe Akteure

der fünf 2016 neu überführten Tagesschulen in der Stadt Zürich untersucht. Die Datengrundlage bildeten Interviews mit verschiedenen Akteur:innen wie Lehrpersonen, sozialpädagogischen Fachpersonen, Eltern und Kindern (Chiapparini, Schuler & Kappler 2016).

Es wurde deutlich, dass sich die Kooperation zwischen Lehrpersonen und sozialpädagogischen Fachpersonen in den ersten zwei Schuljahren nach der Überführung in eine Tagesschule mehrheitlich auf die organisatorische Ebene beschränkt (Chiapparini et al. 2016) und die Professionen wenig Kenntnis von den (sozial)pädagogischen Tätigkeiten der jeweils anderen Fachpersonen haben (Chiapparini et al. 2018). Des Weiteren zeigten sich insbesondere asymmetrische oder einseitige Formen der Zusammenarbeit (Kappler, Chiapparini & Schuler Braunschweig 2016), und eine schulstufenspezifische interprofessionelle Kooperation (Chiapparini, Schollian, Schuler & Kappler 2019). Auf der Sekundarstufe gestalten beispielsweise wenige sozialpädagogische Fachpersonen ohne Unterstützung von Lehrkräften die Mittagszeit. Auch bestehen kaum ausserunterrichtliche Angebote am Nachmittag. Dies im Vergleich zur Primarstufe, wo häufig Lehrpersonen über Mittag mithelfen und es ausserunterrichtliche Angebote am Nachmittag gibt (Chiapparini et al. 2019, 2018).

Bei den Interviews mit den jeweiligen Akteur:innengruppen zeichneten sich bei den sozialpädagogischen Fachpersonen vier zentrale Deutungsmuster ab: *Ersstens* die Bedeutung des informellen Kontakts, der die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen begünstigt. *Zweitens* die Hervorhebung des Fokus auf die Beziehungsarbeit in der Mitarbeit im unterrichtlichen Setting. *Drittens* ein Rollenkonflikt in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, wobei häufig ein pragmatisches Vorgehen im Umgang mit professionsbezogener Zuständigkeit gewählt wird – unterrichtsnahe Tätigkeiten werden übernommen anstatt spezifischen sozialpädagogischen Tätigkeiten. Und *viertens* ein Abgrenzen von Unterricht durch die „Hervorhebung der lebensweltlichen Begleitung“ (Chiapparini & Schollian 2023, S. 43).

In den Gruppendiskussionen der Schüler:innen wurde deutlich, dass diese die Tagesschule grundsätzlich positiv beurteilen. Sie schätzen die vermehrte Zeit, die sie mit Freund:innen über Mittag verbringen können. Zudem zeigte sich, dass die von den Schülerinnen und Schülern beschriebenen Freizeit von schulischen Regeln geprägt sind und eingeschränkte Möglichkeiten bieten, Freiräume selbstorganisiert zu nutzen (Chiapparini et al. 2019).

Ganz so positiv schätzen die Eltern die Tagesschule nicht ein. Einige haben die Abschaffung der Hausaufgaben kritisiert. Sie hätten keine Kontrolle mehr über die Schulleistung. Jedoch vertrauen die Eltern der Tagesschule, solange ihr Kind die gewünschte Leistung erbringt, denn sie erachteten sich selbst genauso als verantwortlich für formale Bildungsaspekte (Schuler Braunschweig, Kappler & Chiapparini 2019).

Neben der AusTer-Studie rückt auch eine vom SNF geförderte Interventionsstudie „IQ-Koop – Innovation und Qualität durch Kooperation“ die

Zusammenarbeit von Mitarbeitenden der Schule (Schulleitung und Lehrpersonen) und der Tagesschule (Tagesschul-Leitungen und Mitarbeitende der Tagesschule) ins Zentrum. In dieser Studie wurde die interprofessionelle Kooperation in 45 Tagesschulen im Kanton Bern untersucht (Jutzi 2018a). Dabei ist anzumerken, dass im Kanton Bern Schulen mit einem Hortangebot als Tagesschulen bezeichnet werden. Im Zentrum stand die Frage der Wirksamkeit von leitungszentrierten Weiterbildungen auf die Entwicklung der Kooperationsqualität aus Sicht des leitenden, unterrichtenden und pädagogisch tätigen Personals. Jutzi (2018b) konnte keinen Zusammenhang zwischen der Einstellung zur interprofessionellen Kooperation und den individuellen sowie kollektiven Einstellungen und Überzeugungen (worunter die individuelle sowie kollektive Selbstwirksamkeit wie auch das wahrgenommene Klima gefasst wird) feststellen. Jedoch zeigte sich, dass das teamorientierte professionelle Selbstverständnis der Leitungspersonen die Einstellung zur interprofessionellen Kooperation beeinflusst. Im Längsschnitt konnten signifikante Einstellungsänderungen bei den Mitarbeitenden nachgewiesen werden, die jedoch weder mit der Innovationsbereitschaft noch mit der Teilnahme an einer Weiterbildung erklärt werden konnten (Jutzi 2018b). Jutzi (2020) beschreibt die Zusammenarbeit in ihrer Dissertation im Spannungsfeld der Professionen zwischen Schul- und Freizeitpädagogik.

Im Rahmen eines Dienstleistungsauftrag des Erziehungsdepartements der Stadt Basel wurde ebenfalls die Kooperation ins Zentrum gerückt. Sie wurde an zehn Schulen der Stadt ausgehend von Interviews mit Leitungspersonen der Schulen sowie von Tagesschulangeboten, Schulentwicklungsdokumenten, einem Kurzfragebogen sowie Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteur:innen der Tagesschulen untersucht (Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012). Es wurden Schulen ausgewählt, die nach Einschätzung von Schlüsselpersonen über eine ausgeprägte Kooperation mit den ausserschulischen Akteur:innen verfügen. Es zeigten sich folgende Formen der Kooperation – nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006)⁴²: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion: Die Zusammenarbeit wird in den Tagesschulen wenig diskutiert, findet jedoch im Alltag statt und wird positiv eingeschätzt. Als Gelingensbedingungen wurden beispielsweise „ein reger Informationsfluss und -austausch, eine gute Kommunikationskultur sowie Offenheit gegenüber der Zusammenarbeit und persönliche Kontakte“ betrachtet (Schüpbach, Jutzi, Thomann 2012, S. 130). Zudem zeigte sich, dass die Kooperationspraktiken je nach Schule unterschiedlich sind. In einigen Tagesschulen findet eine innerschulische Kooperation statt, in anderen ist die Kooperation mit ausserschulischen Akteuren des Quartiers ausgeprägt. Die Daten machten deutlich, dass die Kooperation dann gelingen kann, wenn sie den

42 Die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) werden in Kapitel 4.2.1 ‚Studien zu Kooperation‘ beschrieben.

Umständen angepasst und ein konkreter Nutzen im Alltag ersichtlich ist (Schüpbach et al. 2012, S. 130 f.).

In einer weiteren Studie, finanziert von der Stadt Bern sowie von der Pädagogischen Hochschule Bern, wurde von 2020 bis 2022 die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation in drei gebundenen Tagesschulen mittels 12 Gruppendiskussionen mit zwei bis drei Lehr- und zwei bis drei Betreuungspersonen untersucht. Es wurde deutlich, dass in den jeweiligen Schulen die Kooperation ausgehandelt wird, unterschiedliche Formen der multiprofessionellen Kooperation bestehen, sich die Zuständigkeiten verschieden ausdifferenzieren sowie die gemeinsame Orientierung unter den Schulen variiert. Die Stabilität von institutionellen Rahmenbedingungen sowie zeitliche Ressourcen stellten sich als besonders bedeutsam für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation (Stampfli, Jutzi & Windlinger 2023) heraus.

Eine Studie von Näpflin und Schweinberger (2022) hat die Kooperation an zehn Primarschulen in einem Kanton untersucht. Dafür wurden Lehrpersonen, Mitarbeitende von Betreuungsangeboten, Leitungspersonen der Schulen sowie der Tagesschulangebote online befragt. Die Zusammenarbeit wurde im Allgemeinen als gut bezeichnet, wobei die sozialpädagogischen Fachpersonen und Leitungspersonen der Tagesschulangebote diese im Vergleich zu den Lehrpersonen und Schulleitungen deutlich schlechter bewerteten. Mitarbeitende im Bereich Betreuung berichten von einer geringen Wertschätzung ihrer Arbeit im Vergleich zu den Lehrpersonen und einem hierarchischen Gefälle zwischen ihren Aufgaben und denjenigen der Lehrpersonen. Auch die Kooperationsbereitschaft unterscheidet sich: Mitarbeitende im Bereich Betreuung zeigten sich kooperationsbereiter. Zudem berichteten letztere davon, vermehrt akademisch-orientierten Aufgaben zu übernehmen, die nicht zu ihrem Zuständigkeitsbereich gehören und Lehrpersonen entlasten. Gleichzeitig kam zum Ausdruck, dass sich eine vermehrte Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen positiv auf die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden im Bereich Betreuung auswirkt. Dies im Vergleich zu Lehrpersonen, bei denen die Kooperation weniger mit der Arbeitszufriedenheit verknüpft ist.

4.1.3 Weitere Studien zu Tagesschulen

Ausser zu Qualität und Wirksamkeit von Tagesschulen sowie Kooperation wurde zu weiteren Themenbereichen geforscht. Auf die übrigen Studien in der Schweiz zu Tagesschulen wird im folgenden Kapitel eingegangen.

Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschule Bern untersuchten im Rahmen des Forschungsprojekts „Gute Arbeitsbedingungen für gute Tagesschulen“ 114 Tagesschulen in den Kantonen Aargau, Bern und Solothurn. Fast 800 Leitungspersonen und Mitarbeitende der schulergänzenden Betreuung dieser Einrichtungen wurden schriftlich zu fünf Themenbereichen befragt: Anstellungsbedingungen,

multiprofessionelle Zusammenarbeit, Betreuungsqualität und Beziehungsgestaltung, Infrastruktur und Raumkonzept sowie Qualifikation des Personals. Dabei zeigte sich, dass viele Betreuungspersonen unter vielfach prekären Anstellungsbedingungen arbeiten, wie beispielsweise der Anstellung im Stundenlohn und sehr niedrige Pensen: „70 Prozent der Mitarbeitenden [...] arbeiten weniger als 50 Prozent, oft fragmentiert und auf wenige Stunden pro Tag verteilt“ (Windlinger 2020, S. 11). Weiter wurde offenbar, dass viele Mitarbeitende ohne pädagogische Ausbildung an Mittagstischen arbeiten und etwa die Hälfte der in der schulergänzenden Betreuung Mitarbeitenden eine pädagogische Ausbildung absolviert haben. Die Zusammenarbeit wird als wichtig erachtet, obschon sie wenig ausgeprägt ist. Hinsichtlich Betreuungsqualität und Beziehungsgestaltung fällt auf, dass die Mitarbeitenden ihre Tätigkeit als bedeutsam und motivierend wahrnehmen, diese jedoch auch Herausforderungen und Frust mit sich bringt – insbesondere, allen Kindern gerecht zu werden, was aufgrund der Gruppengröße oder fehlender Ressourcen häufig nicht möglich ist. Bezüglich der Infrastruktur wird der Lärmpegel als enorm hoch beschrieben und kritisiert, wie auch fehlende geeignete Räume für das Personal und Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder. Ausserdem zeigten sich unterschiedliche Qualitätsansprüche an die Arbeit: Mitarbeitende ohne pädagogische Ausbildung stellten weniger hohe Ansprüche (Windlinger 2020, S. 17).

Wie es um die Förderung des Wohlbefindens der Kinder durch die pädagogische Arbeit von Lehrpersonen und den Fachpersonen Tagesstrukturen steht, wurde in einer empirischen Untersuchung 2016 auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel untersucht. Die Studie basiert auf zwei Gruppendiskussionen mit je zwei Kindern und je zwei Einzelinterviews mit Lehrpersonen, Fachpersonen Tagesstrukturen und Müttern (Chiapparini 2017). Es wurden Faktoren eruiert, die zur Förderung des Wohlbefindens beitragen: Dies sind „räumliche Rahmenbedingungen, Anstellungs- und Arbeitsrahmenbedingungen, gegenseitige Anerkennung des Erfahrungs- und Fachwissens, Klärung der Verantwortlichkeiten, [sowie] Nutzung und Weiterentwicklung von Synergien“ (Chiapparini 2017, S. 30).

Das Wohlbefinden der Kinder war ausserdem Thema einer Befragung von 72 Kindern an einer Tagesschule in der Stadt Zürich zu Orten, wo sie sich wohlfühlen und weshalb. Die Aufzeichnungen in Form von Fotos und deren Bewertung sowie Reisetagebüchern wurden nach der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Es wurde deutlich, dass Kinder sich an Orten wohlfühlen, „wo individuelle Bedürfnisse gestillt werden konnten, wo sie sich selbstbestimmt und integriert erlebten und sich mit Themen und Aufgaben ihrer Kindheit auseinandersetzen konnten“ (Schuler Braunschweig 2023, S. 30). Auch die selbstbestimmte zeitliche, inhaltliche und räumliche Gestaltung der Orte war von Bedeutung, welche die Kinder in der ausserunterrichtlichen Betreuung anders wahrgenommen haben als das Klassenzimmer.

Schliesslich wurde in der Studie der ZHAW, die dieselben Daten wie die vorliegende Monografie umfasst, anhand von Beispielsituationen die praktizierte Qualität in Tagesschulen deutlich, die sich mit Blick auf sozialpädagogische Konzepte zeigt (Muri & Scholian 2023). Auf die Ergebnisse wird hier nicht gesondert eingegangen, da die vorliegende Monografie auf derselben Datengrundlage basiert und die Beispielsituationen teilweise identisch sind.

Weitere Forschungsprojekte, in welchen Tagesschulen im Fokus stehen, sind am Laufen. In der Studie „VisionB2 – Bildung und Betreuung aus Sicht der Gemeinde“, die 2022 startete und bis 2025 andauert, untersucht ein Team der PH Bern, welche Strategien die Gemeinden im Angebot von schulergänzender Betreuung verfolgen, welche Akteur:innen involviert sind und wie diese zueinander in Kontakt stehen. Bisher wurde das Angebot der Gemeinden erfasst sowie Expert:innen kantonaler Behörden, Verbände und Hochschulen interviewt. In ersten Auswertungen kommt zum Ausdruck, dass die Gemeinden eine bedeutende Rolle bei der Bedarfsanalyse, beim Ausbau von Tagesstrukturen und beim Umsetzen der Vorgaben spielen (Jutzi, Stampfli, Aguilar & Windlinger 2023).

Im internationalen TIV⁴³-Projekt, das 2022 startete und bis 2025 dauert, untersuchen Forschungsteams aus Australien, Schweden und der Schweiz im jeweiligen Land die Orientierungen von sozialpädagogischen Fachpersonen und Leitungspersonen sowie die Sichtweise der Kinder auf das ausserunterrichtliche Angebot an Tagesschulen. Die Datenerhebung umfasst gestaltete Circles von Kindern, Interviews mit sozialpädagogischen Fachpersonen, Gruppendiskussionen mit den Leitungspersonen sowie teilnehmende Beobachtungen. In der Schweiz findet die Datenerhebung in drei Tagesschulen in zwei Kantonen statt. Erste Ergebnisse aus der Schweiz deuten darauf hin: Je mehr Aktivitäten von Mitarbeitenden angeleitet werden, desto eher werden Kinder ermahnt wegen Nichteinhalten von Regeln oder ihres Verhaltens. Zudem kritisieren Kinder das Warten, die Regeln oder fehlendes Zusammensein mit Freunden bei den angeleiteten Aktivitäten (Schuler Braunschweig, Kappler, Stohler & Scholian 2023).

4.2 Deutschsprachiger Forschungsstand ausserhalb der Schweiz

Im Vergleich zur Schweiz ist die Forschungslage in Deutschland umfassender. In Deutschland sind Ganztagschulen⁴⁴ in den letzten beiden Jahrzehnten enorm ausgebaut worden, und der Ausbau geht weiter. Ab dem Jahr 2026 hat jedes Grundschulkind einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (Hüsken, Lippert & Kuger 2023, S. 5). Massgebend für den Ausbau ist unter anderem das

43 To make the invisible visible

44 In Deutschland und Österreich werden Tagesschulen als Ganztagschulen bezeichnet.

Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Im Rahmen des Programms wurden zwischen 2003 und 2009 für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen Fördermittel zur Verfügung gestellt. Im Zuge des Investitionsprogramms wurden auch Forschungsmittel für die StEG-Studie⁴⁵ gesprochen. Diese dauerte von 2005 bis 2019 (Brisson 2021, S. 4) und war unterteilt in verschiedene Teilstudien mit unterschiedlichen Themen und Schwerpunkten. Zusätzlich zur StEG-Studie ist die Forschungslage viel umfassender als in der Schweiz. In Österreich ist sie ähnlich überschaubar wie in der Schweiz (Scheipl, Leeb, Wetzel, Rollett & Kielblock 2019, S. 235).

Dieses Kapitel geht auf die wesentlichen Themen ein, zu denen in Deutschland und Österreich zu Tagesschulen geforscht worden ist und die für die vorliegende Arbeit bedeutsam erscheinen. Bedeutsam sind Themen, die mit den Zielen der Stadt Zürich zur Einführung von Tagesschulen (Kooperation und Bildungsbenachteiligung) oder mit der Perspektive von Akteur:innen (sozialpädagogische Fachpersonen, Kinder und Eltern⁴⁶) zusammenhängen. Daneben gibt es weitere Studien, die keinem der genannten Themen zuzuordnen sind, beispielsweise Studien zur Entwicklung von Ganztagschulen (z. B. Idel, Rabenstein, Reh 2013). Da in Deutschland die Forschungslage mittlerweile umfassend ist, werden hier keine weiteren Themen und Studien dargelegt, dies würde den Umfang der Arbeit sprengen. Aus dem gleichen Grund werden zu den jeweiligen Themen nicht alle Studien genannt. Dies auch deshalb, weil die vorliegende Arbeit keinem der Themen klar zuzuordnen ist. Das Aufzeigen der Varianz an Themen wird höher gewichtet, als einen bestimmten Bereich ausführlich darzulegen. Deshalb wird am Schluss des Kapitels auch auf zwei Studien im frühkindlichen Handlungsfeld eingegangen, die in einem engen thematischen Bezug zu dieser Arbeit stehen.

4.2.1 Studien zu Kooperation

Wie in der Schweiz gibt es in Deutschland viele Studien zur Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiterem pädagogischem Personal in Ganztagschulen (u. a. Breuer 2015; Kunze & Silkenbeumer 2018; Silkenbeumer, Thieme & Kunze 2017; Speck et al. 2011; Thieme 2021; Thieme et al. 2012).

In einer Forschungsübersicht⁴⁷ zu multiprofessioneller Kooperation in Ganztagschulen in Deutschland aus dem Jahr 2021 werden Gelegenheiten für Kooperation bzw. Zeit, gemeinsame Ziele und Handlungspraxen sowie eine kooperative

45 Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

46 Auf Akteur:innen wie Lehrpersonen oder weiteres pädagogisches Personal wird nicht eingegangen, da dies den Umfang der Arbeit sprengen würde. Die Rolle der Lehrpersonen und deren Sichtweise wird im Themenbereich Kooperation aufgegriffen.

47 Im Bericht GTS-Bilanz-Qualität für den Ganzttag wird der aktuelle Stand der Forschung zu Ganztagschulen in Forschungsübersichten zu bedeutsamen Themen zusammengefasst.

Leitung – z. B. Gruppen in Zusammenarbeit mit der Schulleitung – als wichtige Bedingungen für eine Kooperation erachtet. Auch das Vertrauen und das Wahrnehmen eines subjektiven Nutzens erweisen sich in verschiedenen Studien als zentrale Faktoren (Kielblock & Rinck 2021). Im Rahmen der StEG-Studie werden als hinderliche Faktoren oft fehlende feste Zeitfenster für Absprachen und gemeinsame Fortbildungen festgestellt (StEG-Konsortium 2019).

In deutschen Studienbefunden zeigt sich das hierarchische Gefälle nicht nur in den professionsspezifischen Aufgaben, wie es in der Schweiz festgestellt wurde (Näpfl & Schweinberger 2022), sondern auch zwischen den Professionen (Buchna et al. 2016; Speck et al. 2011). Beispielsweise konnte im DFG-Projekt „Bildungsbenachteiligung“ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ hinsichtlich der gelebten Kooperation zwischen Lehr- und sozialpädagogischen Fachpersonen eine übergeordnete Orientierung einer „normalisierten Hierarchie“ bei allen pädagogischen Akteuren rekonstruiert werden (Buchna et al. 2016). Dies bedeutet, dass das Hierarchiegefälle zwischen Lehr- und sozialpädagogischen Fachpersonen nicht in Frage gestellt und das Anpassen letzterer an den Schulbetrieb als gegeben erachtet wird. Bei der Orientierung an einer normalisierten Hierarchie konnten jedoch zwei Typen der Zusammenarbeit ausdifferenziert werden: die hinterfragte sowie die nicht hinterfragte. Der häufiger anzutreffende Typ, der unhinterfragten Zusammenarbeit, der sich insbesondere bei den Lehrpersonen rekonstruieren liess, stellt die Hierarchie in Bezug auf die Zusammenarbeit nicht in Frage. Der seltenere Typ der hinterfragten Hierarchie kritisiert die Bedingungen der Zusammenarbeit und moniert beispielsweise die Abwertung der Nachmittagsbetreuung (Buchna et al. 2016, S. 281).

Gleichzeitig wird auch in Forschungsbefunden aus Deutschland deutlich, dass die Zusammenarbeit mit den anderen Professionen positiv wahrgenommen wird (Gröhlich, Drossel & Winkkelstett 2015; Reh & Breuer 2012). Anders als in der Schweiz konnte indes nicht festgestellt werden, dass die Zusammenarbeit die Arbeitszufriedenheit steigert (Näpfl & Schweinberger 2022).

Wie in der Schweiz wurde in deutschen Studien oft untersucht, welche Zuständigkeiten und Funktionen in Ganztagschulen wahrgenommen werden (u. a. Breuer 2015; Kielblock, Reinert & Gaiser 2020; Kunze & Silkenbeumer 2018). Einerseits stehen dabei Formen der Kooperation im Fokus (u. a. Breuer 2015; Grosche, Fussangel & Gräsel 2020) und, ob die Zuständigkeiten klar getrennt sind oder sich überschneiden (u. a. Kunze & Silkenbeumer 2018). Untersuchungen in Deutschland haben unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit bzw. der Zuständigkeit eruiert, auf die in den Studien der Schweiz ebenfalls Bezug genommen wird (z. B. Schüpbach et al. 2012).

In der deutschsprachigen Forschung zur Kooperation von Lehrkräften wird häufig auf den Kooperationsansatz von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) verwiesen (Grosche et al. 2020). Sie unterscheiden drei Formen der Kooperation von Lehrpersonen: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Unter

Austausch wird das wechselseitige Informieren über berufliche Inhalte und Gegebenheiten verstanden, wobei weder Zielabstimmungen noch gemeinsame Arbeiten erforderlich sind. Im Gegensatz dazu erfordert die Arbeitsaufteilung eine Zielabstimmung unter den Individuen, jedoch keine gemeinsame Aufgabe. Bei der Ko-Konstruktion, der dritten Form der Zusammenarbeit, tauschen sich beide Parteien in Bezug auf verschiedene Aufgaben regelmässig und intensiv aus und beziehen ihr jeweils eigenes Wissen aufeinander. Nicht bloss die Zielsetzung, auch der Arbeitsprozess wird dabei aufeinander abgestimmt. Die Ko-Konstruktion wird als innovative Form der Kooperation erachtet, ist jedoch mit einer Einschränkung der Autonomie des Einzelnen verbunden und setzt gegenseitiges Vertrauen voraus (Gräsel et al. 2006).

Spezifische Muster von Zuständigkeitsdifferenzierungen zwischen Lehrpersonen und Erzieher:innen stellte Breuer (2015) in ihrer qualitativen Studie „Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit zu Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen“ fest. Kooperation bezeichnet sie als ein „situativ sich ereignendes Geschehen“. Es zeigten sich folgende Formen der Kooperation: *Erstens* Kooperation entlang von Hauptzuständigkeit und Zuarbeit mit dem Ziel, die Arbeitsbelastung der Lehrperson zu reduzieren und pragmatisch zusammenzuarbeiten. *Zweitens* Kooperation entlang der Entdifferenzierung von Zuständigkeiten mit dem Ziel, durch die Kooperation die Partizipation aller Beteiligten zu steigern, wobei jeder für alles zuständig ist und organisatorische Fragen besprochen werden. Und *drittens* Kooperation entlang von fachbezogener Zuständigkeit mit dem Ziel, dass jede Person eine fachbezogene Zuständigkeit innehat und sich ausgehend von dieser engagiert und kritisch zeigt. Dadurch soll eine Qualitätssteigerung erreicht werden. Auf diese Unterscheidung der Kooperationsformen wird in Kapitel 6 ‚Fallrekonstruktionen‘ bei den jeweiligen Fällen verwiesen.

Zu einer weiteren Differenzierung hinsichtlich der Zuständigkeiten in der Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachpersonen forschten Kunze und Silkenbeumer (2018) im Rahmen des Projektes GAST⁴⁸. Kooperation wird als Potenzial sowohl zur Professionalisierung als auch zur Deprofessionalisierung betrachtet. Es wurde untersucht, wie die pädagogischen Akteur:innen in unterschiedlichen Settings sich handelnd zueinander ins Verhältnis setzen, welche Selbst- und Fremdpositionierungen sichtbar werden und welche expliziten und impliziten Zuständigkeitsordnungen sich herausbilden. Aus den Befunden gehen zwei Ansätze hervor: Zum einen der „Integrationsansatz“, der sich durch eine „Koppelung und Verschmelzung der unterschiedlichen Expertisen und Reflexionsmuster der Beteiligten“ auszeichnet und zu einer zeitweiligen „Auflösung von Professionsgrenzen“ führen kann (Silkenbeumer et al. 2017,

48 „Vom Ganzen und der Summe seiner Teile. Rekonstruktionen zur Differenzierung professioneller Zuständigkeiten in der schulischen Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sozial- und Sonderpädagog_innen“.

S. 36), vergleichbar mit dem Muster „Entdifferenzierung von Zuständigkeiten“ von Breuer (2015). Zum andern der „Differenzierungsansatz“, der sich durch die Aufrechterhaltung der Verschiedenheit der Professionen kennzeichnet. So zeigt sich beispielsweise das spezifische Potenzial der Schulsozialarbeit durch die Aufrechterhaltung und Herstellung der begründeten Differenz zur Schule und einer damit verbundenen partiellen Distanzierung von schulischen Belangen und Anforderungen. Die Daten machen deutlich, dass häufig klar unterscheidbare „Alleinstellungsmerkmale“ für Sozialarbeitenden, die in der Schule tätig sind, fehlen. Die Merkmale müssten insbesondere bei nicht-eindeutig institutionalisierten Berufen herausgearbeitet werden (Silkenbeumer et al. 2017, S. 39).

4.2.2 Studien zu Bildungsbenachteiligung

Die Bildungsgerechtigkeit, mit der die Einfügung von Tagesschulen häufig begründet wird, ist ein weiterer Bereich, zu dem verschiedene Studien durchgeführt wurden. Ein Ziel der Stadt Zürich im Rahmen der Einführung von Tagesschulen ist, diese zu verringern. Die Frage ist, ob die Bildungsgerechtigkeit verbessert respektive die -benachteiligung mit der Einführung von Tagesschulen verringert werden kann. Die einen Studien untersuchen die Wirksamkeit und kompensatorischen Effekte von Tagesschulen – meist quantitativ (u. a. Nathalie Fischer et al. 2011), wie zum Beispiel die Edu-Care Studie aus der Schweiz. Zudem gibt es qualitative Studien, die die Bildungsgerechtigkeit in den Fokus rücken (u. a. Buchna et al. 2016; Rother 2019; Thieme 2013; Thieme et al. 2012). Im folgenden Kapitel wird zuerst auf entsprechende quantitative und danach auf die qualitativen Studien eingegangen.

4.2.2.1 Quantitative Studien zur Bildungsbenachteiligung

Bei Studien zur Wirksamkeit wird vielfach unterschieden zwischen Merkmalen und wie diese gemessen werden, wie Leistungstests, Noten, soziale und emotionale Kompetenzen, Wohlbefinden, Motivation und Selbstkonzept. Die meisten dieser Studien wurden mit quantitativen Methoden durchgeführt (Heyl, Hirsch, Fischer & Rollett 2021, S. 47). Mit Bezug zur Wirkung oder Effektivität wird häufig auch von Qualität gesprochen.

Wie in der EduCare-Studie aus der Schweiz wurden auch in der umfassenden STEG-Studie kaum Effekte des Besuchs einer Ganztagschule festgestellt (Natalie Fischer & Kielblock 2022). Beispielsweise ist die Teilnahme an „einem Leseförderangebot in der Ganztagschule nicht unbedingt mit einer besseren Entwicklung der Leseleistung in standardisierten Tests verbunden“ (Natalie Fischer & Kielblock 2022, S. 426). Auch hinsichtlich der wahrgenommenen Qualität der Angebote zeigten sich kaum Leistungseffekte. Gleichzeitig wurde deutlich, dass

beispielsweise Leseangebote eher von Schüler:innen mit besseren Schulleistungen gewählt werden. Bedeutsam scheint die freiwillige Teilnahme zu sein. In der Sekundarstufe wurde bloss bei Schüler:innen, die ein Leseangebot freiwillig besuchten, eine Verbesserung des Leseverstehens festgestellt (Natalie Fischer & Kielblock 2022, S. 426f.).

Jedoch kristallisierten sich im Rahmen der ersten StEG-Phase ein positiver Noteneffekt und eine Abnahme des Risikos der Klassenwiederholung bei Schüler:innen heraus, die intensiv und dauerhaft an Ganztagsschulangeboten teilnehmen – auch in der Sekundarstufe I. Weil häufig das „Sozialverhalten und subjektive Eindrücke der Lehrpersonen“ bei der Notengebung mitspielen wird vermutet, dass die Verbesserung der Noten nicht mit einer objektiven Leistungssteigerung verbunden ist. Auf der Grundlage der ersten beiden Phasen der StEG-Studie geht hervor, dass sich die Teilnahme an einer Ganztagschule positiv auf die „sozialen und emotionalen Kompetenzen (PIN)“ und „das (selbstberichtete) Sozialverhalten“ in der Schule auswirken (Fischer & Kielblock 2022, S. 427). Kuhn und Fischer (2011) konnten nachweisen, „dass es über die Verbesserung des Sozialverhaltens einen signifikanten indirekten Effekt der Ganztagsbeteiligung auf die Notenentwicklung gibt“ und, dass sich die besseren Noten teilweise mit dem verbesserten Sozialverhalten erklären lassen (S. 143).

4.2.2.2 Qualitative Studien zu Bildungsgerechtigkeit

In einer qualitativen Studie untersuchten Heinrich, Faller & Thieme (2014), inwiefern die sozialpädagogischen Fachpersonen die Bildungsgerechtigkeit zu reduzieren versuchen oder sogar reproduzieren. Sie untersuchten die Sichtweisen von Lehrkräften und Fachpersonen der Sozialen Arbeit mittels Fallrekonstruktionen in ganztägigen Arrangements. Der Fokus lag darauf, wie die beiden Professionen „durch ihr Handeln gemäss oder entgegen der von ihnen artikulierten Sichtweisen Bildungsgerechtigkeit befördern oder aber – ggf. ungewollt – Bildungsungerechtigkeit reproduzieren“ (S. 38). Sichtbar wurden divergierende Orientierungen. Sie sind jedoch hinsichtlich der Sichtweisen zur Bildungsgerechtigkeit nicht berufsgruppenspezifisch. Vielmehr haben sich schulformspezifische und schulkulturelle Passungsverhältnisse gezeigt, aufgrund derer in Verbindung mit der schultypischen Förderpraxis Bildungsungerechtigkeit reproduziert wird.

Mit einem ähnlichen Fokus rekonstruierte Rother (2019) in ihrer Dissertation die Orientierung von pädagogischen Akteur:innen in Bezug auf die Unterstützung von Kindern bzw. von Bildungsbenachteiligten. Sie verglich die Orientierungen von Akteuren einer Grundschule mit additiven Ganztagsangeboten mit dem ausserschulischen Kooperationspartner, einem Kinderhaus. Datenbasis waren schul- und kinderhauspezifische Dokumente, Interviews mit der Schulleitung, der Koordinatorin des Ganztagsangebots der Grundschule und zwei Kinderhausleitenden, eine professionsgemischte Gruppendiskussion mit Schulleitung und

Kinderhausleitenden sowie Beobachtungsprotokolle der offenen, teilnehmenden Beobachtung in beiden Organisationen (S. 88). In den Daten wurde eine Orientierung am „Sortieren“ als Umgang mit Bildungsbenachteiligung deutlich, wobei sich unterschiedliche interorganisationale Typen gezeigt haben. Im Kinderhaus stellte Rother (2019) eine Orientierung des „Reparierens“ fest, wobei das Kinderhaus Defizite der bildungsbenachteiligten Kinder auszugleichen versuchte. In der Grundschule zeigte sich die Orientierung des „Delegierens“, die bildungsbenachteiligte Kinder aufgrund von dessen Ausrichtung ans Kinderhaus verweist (Rother 2019, S. 260 ff). Das Kinderhaus selbst deklariert sich allen Schülerinnen und Schülern gegenüber als offen, wobei es sich auf der Ebene der Orientierung bzw. des Orientierungsrahmens um eine vermeintlich offene Orientierung handelt, da eine Fokussierung auf defizitär gerahmte Kinder deutlich wird (Rother 2019, S. 261).

4.2.3 Perspektive unterschiedlicher Akteur:innen auf Ganztagsschule

Im folgenden Kapitel wird auf Studien zur Perspektive von Kindern, sozialpädagogischen Fachpersonen und Eltern auf Ganztagsschule eingegangen. Die drei Akteur:innengruppen wurden ausgewählt, weil sie als bedeutsam für die Einschätzung der Qualität betrachtet werden (siehe 2.3.2 ‚Qualität als relationales Konzept‘). In den Unterkapiteln werden Ergebnisse zu den Perspektiven jeweils anhand zwei bis drei wesentlichen Studien präsentiert.

4.2.3.1 Perspektive der Kinder auf Ganztagsschule

In der Ganztagesforschung gibt es Studien zur Sichtweise der Kinder. Diese werden vielfach mit der Qualität von Ganztageschulen gleichgesetzt. Solche Untersuchungen liegen aus Deutschland (u. a. Deinet, Gumz, Muscutt & Thomas 2018; Dzengel & Stein 2015; Sauerwein 2017; Walther & Nentwig-Gesemann 2021) und aus Österreich (u. a. Gspurning, Heimgartner, Leitner & Sting 2010) vor.

Die Sichtweise der Kinder auf die Ganztageschule mit einer qualitativen Methode analysierten beispielsweise Walther und Nentwig-Gesemann (2021). Es nahmen 165 Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren teil. Angelehnt an den Mosaic Approach wurden den Kindern verschiedene Freiräume ermöglicht, ihre Erfahrungen, Meinungen und Orientierungen zu Ganztageschulen zum Ausdruck zu bringen – ähnlich wie in der Studie aus der Schweiz von Schuler Braunschweig (2023). Beispielsweise konnten sie für sie wichtige Orte fotografieren, es stand eine Briefbox zur Verfügung, es wurden Gruppendiskussionen sowie malbegleitete Gespräche geführt und es wurde fokussiert teilnehmend

beobachtet. Vier Qualitätsbereiche wurden eruiert, denen zwei bis vier weitere Dimensionen zugeordnet wurden. Die Qualitätsbereiche sind: die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen, die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit, die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur und die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganztag in der Natur- und im Sozialraum (Walther & Nentwig-Gesemann 2021).

Mit einer quantitativen Methode untersuchte Sauerwein (2017) in seiner Dissertation „Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule“ die Sichtweise der Kinder auf Bildungssetting an Ganztagschulen. Die Datengrundlage basierte auf einer Befragung zu drei Messzeitpunkten von Schüler:innen der Jahrgangsstufe fünf im Rahmen der StEG-Studie zur Qualität von Unterricht und Angebote. Er untersuchte die Qualität ausserunterrichtlicher Angebote anhand von sechs Dimensionen. Drei davon (Classroom Management, kognitive Aktivierung und Autonomieunterstützung) gehen auf die Unterrichtsforschung zurück. Die drei anderen (Anerkennung, Partizipation und Alltagsorientierung) sind mit sozialpädagogischen Konzepten verknüpft. Er schlägt damit ein Modell für die Erfassung der Qualität in Ganztagschulen vor, das auch Aspekte der Sozialpädagogik bzw. der Jugendarbeit umfasst.

4.2.3.2 Perspektive der sozialpädagogischen Fachpersonen auf Ganztagschule

Zudem wurde in Studien die Perspektive von sozialpädagogischen Fachpersonen untersucht (u. a. Buchna et al. 2016; O. Fischer & Loparics 2020; Heinrich et al. 2014; Idel et al. 2013; Richter 2014; Rother 2019).

In der LUGS⁴⁹-Studie wurden videoethnografische Aufzeichnungen und teilnehmende Beobachtungen von Unterrichtsstunden sowie erweiterten Lernangeboten, teilnehmende Beobachtungen und Audioaufnahmen von Sitzungen und Konferenzen, Interviews mit Akteur:innen sowie Gruppendiskussionen und/oder Kurzinterviews mit Schüler:innen in zwölf Einzelschulen durchgeführt. Die Datenlage und Veröffentlichungen zum Projekt sind umfassend. Für die vorliegende Arbeit besonders interessant ist die Erkenntnis, dass in Ganztageschulen häufig eine kompensatorische Familialisierung der Schule entworfen wird. Pädagogische Akteur:innen an Schulen unterscheiden zwei „Spielarten der Familialisierung“ (S. 255): Einerseits eine „Kompensation elterlicher Erziehungsdefizite“, wobei durch die nachmittäglichen Bildungsangebote und „kognitiv aktivierende Lernanregungen“ der Mangel im Elternhaus ausgeglichen wird (S. 255). Zweitens wird die Schule als ganzheitliche Lerngemeinschaft dargestellt. Die Ganztagschule wird für die Kinder als „sorgende und haltgebende Gegenwelt entworfen,

49 „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschule“

die ihnen – anscheinend oder tatsächlich – in der Familie verweigert wird“ (Idel et al. 2013, S. 256).

Vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Verantwortung für Erziehung und kindliches Aufwachsen untersuchten Andresen, Otto & Richter in der Studie „Familien und ihre Rollen in der Ganztagsgrundschule, Verantwortungskonzepte und Familienbilder“, welche Rolle die Professionellen den Eltern zuschreiben. Anhand von Gruppendiskussionen in multiprofessionellen Teams und intergenerationalen Interviews konnten Verantwortungskonzepte in Relation zu Familienbildern rekonstruiert werden. Aus den Interviews mit den Professionellen geht hervor, dass elterliches Engagement sowohl im schulischen als auch im ausserunterrichtlichen Setting gewünscht und geschätzt und als Bestandteil „guter“ Kindheit erachtet wird. Andererseits kommt auch in dieser Studie ein defizitärer Blick auf die Familie zum Ausdruck (Richter 2014).

In Wien wurde mit einer Befragung im Jahr 2019 untersucht, welche Bedeutung das Personal den unterschiedlichen Aufgabenbereichen an ganztägigen Schulen zuschreibt (v. a. Unterricht, Mittagspause, Zeit zum Selbststudium, ungebundene/selbstbestimmte Freizeit und ausserschulischen Aktivitäten). In der Befragung wurden vier Berufsgruppen unterschieden: Lehrer, Freizeitpädagogen, Schulleiter und Koordinatoren für erweiterte Bildung. Die Auswertung machte deutlich, dass Lehrpersonen und Freizeitpädagogen die Bedeutung der Aufgabenbereiche Betreuung beim Mittagessen, der freien Zeit und der ausserschulischen Aktivitäten unterschiedlich hoch einschätzen. Freizeitpädagogen und Koordinator:innen für erweiterte Bildung beurteilten die genannten Aufgabenbereiche höher. Jedoch zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung der Aufgabenbereiche, für welche die Lehrpersonen verantwortlich sind (Unterricht und der Betreuung des Selbststudiums) (Fischer & Loparics 2020). Dies bestätigt die ungleiche Gewichtung der Aufgabenbereiche, die Nöpfl & Schweinberger (2022) in der Schweiz feststellten.

4.2.3.3 Perspektive der Eltern auf Ganztagschule

Am umfassendsten werden die Eltern in Deutschland befragt. Dies geschieht im Rahmen des Kinderbetreuungsreports, der jährlich vom deutschen Jugendinstitut durchgeführt wird. Dabei werden Bedarf und Wünsche für Betreuungsangebote erhoben (Hüsken et al. 2023). Jedoch gibt es bisher – wie auch in der Schweiz – kaum Studien zur Einschätzung der Eltern hinsichtlich dem Unterstützungspotenzial von Tagesschulen für die allgemeine Entwicklung der Kinder und für den schulischen Erfolg (u. a. Andresen et al. 2011; Arnoldt & Steiner 2015).

Im Forschungsprojekt „Familien als Akteure in der Ganztagsstudie“ wurde anhand von qualitativen Fallstudien die Perspektiven der Eltern neben der Perspektive der Kinder und Professionellen rekonstruiert. Die Datengrundlage umfasst 64 Interviews mit Eltern, 24 Interviews mit Professionellen und etwa 320

Stunden Beobachtung. Das Forschungsteam stellte fest, dass ressourcenstarke Eltern bei einer Unzufriedenheit mit dem Ganztagsangebot eher ausserschulische Angebote suchen im Gegensatz zu ressourcenschwächeren Eltern, die eher selten andere Angebote in Anspruch nehmen und auf die Zuständigkeit der Ganztagschule vertrauen (Andresen et al. 2011).

Ergänzend dazu analysierten Arnoldt & Steiner (2015) die Wahrnehmung der Eltern zu Ganztagschulen anhand der Elternbefragung 2009 im Rahmen der StEG-Studie. Das Datenmaterial umfasst Angaben aus 16.261 Familien. Einzelne Angaben von Kindern wurden ergänzend hinzugezogen, die den Eltern zugeordnet werden konnten. Es zeigte sich, dass non-formale Aktivitäten eher von Kindern mit Eltern mit höherem sozio-ökonomischen Status besucht werden gegenüber Kindern mit Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status. Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status gewichten zudem die Teilnahme-möglichkeit höher und sind mit der Förderung ihrer Kinder an Ganztagschulen zufriedener als Eltern mit höherem sozioökonomischem-Status. Allgemein wird die Ganztagschule als Option „für Betreuungsbedarfe“ als auch für „Bildungserwartungen“ betrachtet (S. 224). Diese Optionen werden nicht als Gegensätze aufgefasst, sondern werden in Kombination gesehen. Dabei zeigte sich, dass Eltern mit geringerem sozio-ökonomischem Status – ungeachtet davon, ob sie nun der Zuständigkeit der Ganztagschule vertrauen, wie Andresen et al. (2011) feststellten – die Betreuung und Förderung als bedeutsamer einschätzen im Vergleich zu Eltern mit höherem sozio-ökonomischem Status. Generell sind die Eltern mit den Ganztagsschulangeboten zufrieden, sehen jedoch weitere Möglichkeiten zur Förderung ihrer Kinder und wünschen sich diesbezüglich noch Verbesserungen – insbesondere Alleinerziehende und Eltern von Kindern, die kaum ausserschulische Angebote wahrnehmen. Die Ergebnisse der beiden Studien, lassen darauf schliessen, dass Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status eher darauf angewiesen sind, dass die Ganztagschule ihre Zuständigkeit hinsichtlich der Betreuung und Förderung ihrer Kinder übernimmt.

4.2.4 Studien im frühkindlichen Handlungsfeld

Auffallend ist, dass in kaum einer Studie die Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachpersonen an sich in den Fokus gestellt wird. Dies ist eine bedeutende Forschungslücke. Ein anderes Bild zeigt sich in Forschungen im frühkindlichen Handlungsfeld. Dazu gibt es einige Studien aus Deutschland zur Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachpersonen.

Beispielsweise wird der Umgang von pädagogischen Fachkräften mit Sprachförderungen und untersucht (Betz, Koch, Mehlem & Nentwig-Gesemann 2016). Dabei wurde analysiert, wie Professionelle im Elementarbereich – vor Schulbeginn – mit neuen und divergierenden Anforderungen umgehen. Davon

ausgehend wurden verschiedene Typen gebildet und damit verbundene Differenzierungslinien eruiert. Einerseits zeigte sich bei einer Schulzentrierung beim „versierten“ (Typ 3) und dem „konzeptionell-planvollen Sprachfördertyp“. Im Vergleich zum „intuitiv-schematischen“ (Typ 1) und dem „didaktischen Sprachfördertyp“ (Typ 2), wo sich eine Kitazentrierung abzeichnete. Eine weitere Differenzlinie wird in der strukturellen Involviertheit deutlich: Der Typ 1 und 2 kennzeichnet sich durch eine geringere Involviertheit, die „mit einem ökonomischen, auf bewährten Mustern basierendem und dabei eher schematischen bzw. standardisierten Vorgehen“ einhergeht. Die anderen Typen (Typ 2 & 3) charakterisiert eine höhere Involviertheit, die auf ein „den konkreten Bedürfnissen und Rahmenbedingungen orientiertes adaptives Vorgehen hinweist, verbunden mit dem Anspruch stetiger Optimierung“ (Kämpfe, Betz & Kuchartz 2021, S. 11).

Eine andere Studie hat die praktizierte pädagogische Qualität in Maison relais in Luxemburg untersucht. Qualität wurde als etwas verstanden, dass „nur über die strukturell vermittelte Logik jener Praktiken bzw. Stellungnahmen zugänglich gemacht werden kann, die auf der Basis vorgängiger Ereignisse etwas als ‚gut‘ bzw. ‚besser‘ zu qualifizieren oder eben als ‚pädagogisch‘ auszuweisen suchen“ (Neumann & Honig 2009, S. 203). In den beobachteten Sequenzen zeigte sich jedoch: „Was als eigenständiges Verhalten anerkannt wird, ist ein in hohem Masse regelkonformes Verhalten, das als solches aber, so sehen es die Arrangements der Eigenständigkeit vor, nicht durch Direktiven reguliert wird. Da die Regeln, nach denen sich die Kinder richten, so gut wie nie in Form konkreter Anweisungen expliziert werden, müssen sie sich diese nach und nach durch die Teilnahme am Geschehen habituell aneignen“ (S. 205). Diese Untersuchungsweise zeigt einerseits Bedingungen, um eine gute Praxis zu ermöglichen. Andererseits zeigen sich normative Stellungnahmen, die im (früh)pädagogischen Qualitätsdiskurs verschleiert werden: „Nämlich wer Kraft einer in die Struktur des Feldes gleichsam eingeschriebenen sozialen Selektivität sein Interesse durchzusetzen vermag und wer nicht“ (S. 206).

Interessant ist auch die quantitative Elternbefragung innerhalb der Studie. Aus Elternsicht erweist sich unter anderem die Förderung der Kreativität der Kinder als ein zentrales Qualitätskriterium im Kindergarten. Diese Erwartung findet eine Entsprechung in den Praktiken der Erzieher:innen, welche die Arbeit der Kinder bzw. deren Kreativität aufzeigen in Form von Sammelmappen oder Ausstellungen von Kinderzeichnungen. Die Förderung der Qualität zeigte sich als kollektiv anerkannte „Tatsache“, „die als solche durch die manipulative Arbeit an der Repräsentation des Wirklichen erzeugt wird“ (Neumann & Honig 2009, S. 204). Mit dem Fokus auf die Frage, „inwiefern sich Urteile und Maßstäbe von Migranteltern von denen deutscher Eltern unterscheiden“, stellten Neumann und Honig (2009) unterschiedliche Erwartungen der Elterngruppen fest und auch, dass beispielsweise dem Anspruch, die kulturelle Herkunft zu berücksichtigen, von Migranteltern eher entsprochen wurde, wenn die Kindergruppe

kulturell heterogen zusammengesetzt war. Die Studie verweist jedoch nicht nur darauf, dass Erzieher:innen den Ansprüchen der Eltern folgen, „sondern das Anerkennen und Aufgreifen von Ansprüchen bedingt ist durch die soziale Position derjenigen, die diese Ansprüche artikulieren“ (S. 204f.).

4.3 Englischsprachig publizierte Studienergebnisse

Im folgenden Kapitel wird auf Ergebnisse englischsprachiger Arbeiten eingegangen. Zuerst folgt ein Überblick über die Begriffe und damit verbundene Modelle in unterschiedlichen Ländern. Anschliessend werden wiederum diejenigen Themen fokussiert, die mit den Zielen der Stadt Zürich zur Einführung von Tagesschulen (Kooperation und Bildungsbenachteiligung) oder mit der Perspektive von Akteur:innen (sozialpädagogische Fachpersonen, Kinder und Eltern⁵⁰) verbunden sind. Zudem wird dargelegt, zu welchen Bereichen weitere Studienergebnisse vorliegen, um die überschaubare Varianz der Forschungslage zu verdeutlichen.

Wie auch in der kleinen föderalen Schweiz gibt es im englischsprachigen Raum keine einheitlichen Begriffe für die Bezeichnung von Tagesschulen oder ausserunterrichtliche Betreuung. Häufig wird „Extended Education (EE)“ als Überbegriff für ergänzende Angebote zu Schule benutzt. In der Forschung werden neben dem Überbegriff EE unterschiedliche Ausdrücke verwendet: Beispielsweise „Out-of-School Time (OST)“ in Korea und in den USA, „School Age Educare (SAEC)“ in Schweden, After School Care in den Niederlanden, leisure-time pedagogy in Dänemark und all-day schools in Deutschland und der Schweiz. Alle Begriffe umschreiben die Zeit neben dem Unterricht, sei das Angebot an die Schule angegliedert oder nicht. Bereits hier zeigt sich, dass allein bei den Begrifflichkeiten die Varianz gross ist. Alle Länder bzw. Regionen haben zudem ihre eigene Antwort auf EE entwickelt, und entsprechend sind die Richtlinien, Strukturen und Rahmenbedingungen zwischen und auch innerhalb der Länder verschieden, beispielsweise in den USA (Bae 2020, S. 12; Deutsch, Williams & Adams-Bass 2020, S. 49).

In den letzten Jahren wurde EE in vielen Ländern zu einem schnell wachsenden Bereich im Schulsystem bzw. ergänzenden zu Schule. Gleichzeitig hat die Anzahl an Studien in diesem Bereich enorm zugenommen (Bae 2020, S. 12). Der Stand der Forschung variiert zwischen den Ländern. Es gibt viele Studien und veröffentlichte englischsprachige Artikel beispielsweise in Schweden, Dänemark und in den USA. Gleichzeitig gibt es Länder mit bisher nur wenig entsprechender

50 Auf weitere Akteur:innen wie Lehrpersonen oder pädagogisches Personal wird nicht eingegangen, da dies den Umfang der Arbeit sprengen würde. Die Rolle der Lehrpersonen und ihre Sichtweise wird im Themenbereich Kooperation aufgegriffen. Die Darlegung von Studien zu den Themen wie auch den Akteur:innen beschränken sich auf die bedeutsamsten.

Literatur, so in Usbekistan, Spanien oder Finnland. Dies zeigt der Überblick der Forschung im folgenden Kapitel.

4.3.1 Studien zu Kooperation

Ein häufiges Thema in Studien zu EE ist Kooperation. Beispielsweise zwischen Lehrpersonen und Freizeitpädagogen in Dänemark (Ringskou & Gravensten 2022), zwischen der Schule und weiteren Organisationen in den USA (Golestrani 2016) bzw. privaten und öffentlichen Organisationen in Hong Kong (Bray & Zhang 2018) oder zwischen Lehrpersonen und privaten Tutoren in Usbekistan (Khojееv 2020). In einer Forschungsübersicht zu Kooperation zwischen Lehrpersonen und Freizeitpädagogen in Dänemark unterscheiden Ringskou und Gravensten (2022) verschiedene Themen der Kooperationsforschung. Einerseits wird die Zusammenarbeit bei Aktivitäten innerhalb des Lehrplans untersucht. 2014 kam es zu einer Reform des Schulsystems und damit verbundenen Lehrplaninitiativen. Die Umsetzung dieser Initiativen steht vielfach im Fokus. Andererseits wurde das Potenzial von Kooperation erforscht. Und schliesslich gibt es Studien zu Herausforderungen in der Kooperation. In diesen wurde unter anderem deutlich, dass Freizeitpädagogen sich bei der Übernahme von neuen Aufgaben bezüglich Klassenraummanagement unsicher fühlen. Zudem empfinden sie es als Herausforderung, zwischen ihrer Rolle in der Freizeitbetreuung und im Unterricht zu wechseln (Ringskou & Gravensten 2022, S. 84).

4.3.2 Studien zu Bildungsbenachteiligung

Im letzten Jahrzehnt lag der Fokus zunehmend auf der Qualität von EE, insbesondere in den USA und seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum (Schüpbach & Lilla 2020, S. 57). Dabei wird Qualität jeweils als Effektivität von EE verstanden, was vor allem quantitativ erhoben wurde. Fokussiert wurde die Wirkung auf akademische Leistung und sozio-emotionalen Kompetenzen (Ettel et al. 2022; Noam & Triggs 2017; Schüpbach & Lilla 2020).

Beispielsweise wurde in den USA anders als in der Schweiz und in Deutschland eine kompensatorische Wirkung des Besuchs eines „out-of-school“ (OST) Programms nachgewiesen. Es zeigen sich geringe, aber statistisch signifikante positive Effekte auf die Lese- als auch auf die Mathematikleistungen (Lauer et al. 2006). Zudem konnte in den USA in einer Meta-Analyse aufgezeigt werden, dass der Besuch von „after school programs“ von Kindern und Jugendlichen sich signifikant positiv auf die Selbstwahrnehmung, die Bindung an die Schule, die sozialen Verhaltensweisen, die Schulnoten und -leistungen auswirkt im Vergleich zur Kontrollgruppe (Durlak, Weissberg & Pachan 2010).

In einer Studie in Japan wurden Effekte des Besuchs des Programms „after school classes“ des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport Wissenschaft und Technologie auf die soziale und emotionale Entwicklung von Grundschulkindern in Tokio nur bedingt bestätigt. In einer Umfrage unter 5307 Primarschulkindern in Tokio zeigte sich, dass der Besuch vermutlich („likely“) zur Entwicklung des empathischen Verständnisses und mehr Interesse und Ehrgeiz beiträgt (Kanefuji 2015).

In einer weiteren Studie aus dem asiatischen Raum von Bae, Cho und Byun (2019) wurde auf der Grundlage eines Datensatzes von 18.186 Schüler:innen aus 786 Primarschulen die Abhängigkeit des sozioökonomischen Status hinsichtlich des Besuchs von EE in Korea analysiert – mit dem Ergebnis, dass der sozioökonomische Status und der Wohnort (städtisch oder ländlich) mit dem besuchten Angebot von EE zusammenhängt. Kinder von Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status nahmen eher an Aktivitäten nach der Schule teil, als dass sie teuren Nachhilfe oder Privatunterricht beanspruchten. Einerseits ist positiv, dass Kindern in Korea ermöglicht wird, erschwingliche ausserunterrichtliche Angebote zu besuchen. Andererseits ist es kritisch, dass der sozioökonomische Status der Eltern darüber entscheidet, an welchen ausserunterrichtlichen Angebote Kinder teilnehmen: Privatunterricht oder Nachhilfe können nicht alle bezahlen, und in ländlichen Gebieten besteht nur ein begrenzter Zugang zu primär schulergänzenden Angeboten (Nachhilfe und Privatunterricht).

Zur Bildungsbenachteiligung wird zu weiteren Aspekten auch in folgenden Ländern geforscht: Beispielsweise in Italien, wo Alternativen für den Ausschluss von Roma aus Bildungsangeboten aufgezeigt werden (Padrós, Sánchez-Busqués, Lalueza, José & Crespo 2014); in Schweden, wo in einer Studie ungleiche Voraussetzungen in den Räumlichkeiten von „school-age educare centers“ und damit einhergehenden das Schaffen von geeigneten Lernräumen eingeschränkten identifiziert werden (Boström & Augustsson 2016, S. 20); in Russland, wo ungleiche Voraussetzungen zum Besuch von „extra-curricular education“ beschrieben werden (Kosaretsky & Ivanov 2019); in England, wo anhand einer Beispielschule aufgezeigt wird, wie immer mehr Schulen durch strategische, kleine, lokale und zugeschnittene Massnahmen das komplexe familiäre und gesellschaftliche Umfeld von Kindern unterstützen (Kerr 2021); oder in Dänemark, wo Nachhilfe als Grund für Ungleichheit in den Fokus genommen wird (Mikkelsen & Gravesen 2021).

4.3.3 Perspektive unterschiedlicher Akteur:innen auf EE

Im folgenden Kapitel wird die Perspektive unterschiedlicher Akteur:innen in den Blick genommen. Zuerst wird auf die Sichtweise der Kinder, danach auf die der sozialpädagogischen Fachpersonen und schliesslich auf diejenige der Eltern eingegangen.

4.3.3.1 Perspektive der Kinder auf EE

Die Sicht der Kinder auf EE wurde in einigen wenigen Studien thematisiert, so in Australien (Simoncini, Cartmel & Young 2015), in Schweden (Klerfelt & Haglund 2014b), und England sowie Wales (Smith & Barker 2000).

Klerfelt & Haglund (2014b) identifizierten in „walk-and-talk“-Konversationen mit zehn Kindern im Alter von sieben bis acht in zwei „School Age Educare (SAEC)“-Institutionen vier Narrative von Kindern zu ihrer Zeit in SAEC: das Erleben des Zusammenseins war das häufigste Narrativ und das damit verbundene Knüpfen von Freundschaften bei verschiedenen Aktivitäten. Das zweite Narrativ war „warten ist langweilig“ (S. 128). Gewisse Zeitfenster, in denen die Kinder warten mussten, empfanden sie als sinnlos oder nicht als prioritär. Das dritte Narrativ war „schöne Natur“, wobei die Kinder den Forschenden gegenüber von Dingen sprachen, die sie selbst hergestellt hatten, von allgemein schönen Gegenständen und Orten in SAEC-Einrichtungen (S. 129). Das letzte Narrativ „Vermeidung von Orten“ bezieht sich auf das Wiedergeben von Aussagen von Erwachsenen. Beispielsweise, dass es gefährlich sei, auf den Fensterbänken zu sitzen (Klerfelt & Haglund 2014b, S. 129).

In der Studie von Simoncini, Cartmel und Young (2015) wurden 164 Kinder in „Prep/Kindergarten“ bis zur siebten Klasse in 14 Einrichtungen dazu befragt, welche Inhalte sie in „after school care“ besonders geschätzt haben. Die Hälfte der Kinder gaben geplante Aktivitäten an und ein Drittel das freie Spiel. Zudem wurde die Kinder gefragt: Was habt ihr nur in der „after school care“ erlebt? Darauf nannten die meisten, etwa ein Fünftel der Kinder, die Spiele, die es in der „after school care“ gibt. Zudem wurde deutlich, dass Kinder hinsichtlich von Gesundheit und Sicherheit sowie der Personalausstattung Verbesserungspotenzial sehen.

4.3.3.2 Perspektive der sozialpädagogischen Fachpersonen auf EE

Zudem gibt es Studien zur professionellen Identität in EE, insbesondere in Schweden (u. a. Haglund 2019; Holmberg 2021; Klerfelt 2017), während beispielsweise in Dänemark die Forschung zur professionellen Identität von Freizeitpädagogen kein bedeutendes Thema ist (Ringskou & Gravensen 2022). Jedoch zeigte sich in einer Studie aus Dänemark auf der Grundlage von Interviews mit verschiedenen Akteur:innen ein Paradigmenwechsel in „School age Childcare“ in Kopenhagen ab. Der Fokus verschiebt sich zunehmend von Freizeit und Erholung hin zur akademischer Leistung und Verantwortlichkeit (Moloney & Pope 2020).

In Schweden untersuchte beispielsweise Klerfelt (2017) die professionelle Identität von SAEC-Lehrpersonen. Die Datenrundlage umfasste 21 schriftliche Berichte von SAEC-Lehrpersonen. Mit zehn von ihnen wurden „walk-and talk“-Konversationen geführt, dazu zwei Fokusinterviews mit acht SAEC-Lehrpersonen. Aufgrund der Datengrundlage identifizierte sie fünf Bereiche: lebensbejahende

Haltung (1), Sehen und präsent sein (2), Aktivitäten, die von kulturellen Traditionen und bewussten Entscheidungen ausgehen (3), Offerieren und Kreativ sein (4), kontrastierende Perspektiven und erweiterte Bildung als Ziel von EE (4).

In einer weiteren Studie in Schweden untersuchte Haglund (2019) die Verständnisse der SAEC-Lehrpersonen von „Care“ auf der Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews. Das Verständnis von „Care“ begründeten die Lehrpersonen mit Sicherheit, Fairness und persönlicher Entwicklung. Zudem identifizierte sie vier Formen „of caring practices“, sprich, wie SAEC-Lehrpersonen mit den Bedürfnissen von Kindern umgehen: *Erstens* trösten und so den überwältigenden Bedürfnissen versuchen gerecht zu werden, *zweitens* erziehen und damit den Kindern Grundfähigkeiten zu vermitteln, *drittens* Kinder ermutigen, ihre Bedürfnisse zu überdenken und beispielsweise etwas Neues zu probieren und *viertens*, Unterschiede zwischen den Kindern miteinbeziehen und Ausnahmen zulassen.

Vor diesem Hintergrund eines 2016 eingeführten Lehrplans für SAEC in Schweden untersuchte Holmberg (2021) in drei SAEC-Institutionen auf der Grundlage von Fokusgruppendifkussionen mit SAEC-Lehrpersonen, wie diese die Lerninhalte vermitteln. Dabei zeigte sich, dass sie das Vermitteln von Lerninhalten bzw. das Lehren ‚verbergen‘, während sie „teaching undercover“ betreiben.

4.3.3.3 Perspektive der Eltern auf EE

Die Studienlage zur Perspektive der Eltern auf EE ist rudimentär (Thomson & Thorpe 2016, S. 25). In Dänemark wurde in der Studie zum Paradigmenwechsel auch die Sichtweise der Eltern miteinbezogen. Darin zeichnete sich ab, dass Freizeitpädagoginnen in Kopenhagen aufgrund der zunehmenden Grösse der Kindergruppen weniger Zeit haben, Kontakte mit ihnen zu knüpfen, was die Eltern als problematisch einschätzen. Zudem wurde die Wahlmöglichkeiten der Freizeiteinrichtung der Eltern eingeschränkt (Moloney & Pope 2020, S. 82).

4.3.4 Weitere Studien zu EE aus verschiedenen Ländern

Neben den genannten Themen liegen weitere Studien beispielsweise zu Betreuungsangeboten vor. Es wird häufig unterschieden zwischen Aktivitäten, Programmen, und „Offerings“, wobei die Begriffe oft auch mit der Struktur, den Richtlinien und der Politik der jeweiligen Länder zusammenhängen (Bae 2020, S. 13 f.). Aktivitäten, Methoden oder Programme standen entsprechend im Fokus wie beispielsweise Robotic Clubs in den USA (Schuetze, Claeys, Flores & Sezech 2014), sportliche Aktivitäten in Spanien (Cladellas Pros & Castelló Tarrida 2017) oder Muster von ausserschulischen Aktivitäten in Korea (Bae, Hwang & Byun 2022).

Zudem wurden viele allgemeine Artikel zu Richtlinien, der Politik und dem Aufbau von EE veröffentlicht: Über EE in der Schweiz (Schübach 2014), in England (Dyson & Jones 2014), in Schweden (Klerfelt & Haglund 2014a), in den Niederlanden (du Bois-Reymond 2013), in Korea (Bae & Jeon 2013), in Deutschland (Stecher & Maschke 2013), in Island (Pálsdóttir & Kristjánsdóttir 2017), in den USA (Noam & Triggs 2017), in Japan (Kanefuji 2020), in Finnland (Koskimies, Berden & Harju 2018) oder in Australien (Cartmel 2019).

4.3.4.1 Studien aus Schweden

Die Forschungslage zu EE und in diesem Zusammenhang veröffentlichte Artikel auf Englisch sind in Schweden besonders divers und umfassend, insbesondere, wenn man bedenkt, dass Englisch nicht die Nationalsprache ist. In Schweden gibt es zum Beispiel ein separates Kapitel im Lehrplan, das Ziele für den ausserunterrichtlichen Bereich festlegt (Largo & Elvstrand 2023, S. 145). Ebenfalls wurden Studien veröffentlicht zu unterschiedlichen Themen wie Partizipation (Närvänen & Elvstrand 2015), Religion (Fahlén 2017), Männlichkeit (Ljusberg 2018), Präsentation von School-Age Educare Centren im Internet (Holmberg 2019), die Sicht von Schulleitungen auf Schüler:innen (Jonsson 2020), Netzwerke von Betreuungspersonen (Glaés-Coutts 2020), einzelne Fächer wie Kunst in EE (Fahlén 2020) oder Mathe in EE (Wallin, Valero & Norén 2021), Spielverhalten von Kindern (Evaldsson 2021), digitales Lernen (Stenliden, Elvstrand & Lago 2022), Benutzung von Schulplätzen im Vergleich zu Frankreich (Larsson & Rönnlund 2021), wie die Effektivität von den Betreuungspersonen in Schweden wahrgenommen wird (Boström, Frykland & Frykland 2015) oder institutionelle Räume (Lager 2020).

Diese lange Forschungstradition hängt auch mit der Entwicklung der EE zusammen. Ihr Ursprung ist Ende des 19. Jahrhunderts zu verorten, als begonnen wurde, Kinder zu betreuen und neben der Schule zu fördern. Zu Beginn lag der Fokus insbesondere auf Prävention und moralischer Verbesserung. In den 1960er Jahren verschob sich der Schwerpunkt hin zu allgemein pädagogischen Aktivitäten ausserhalb der Schule. EE verbreitete sich in dieser Zeit rasant, weil Frauen auf dem Arbeitsmarkt gebraucht wurden. Zu Beginn gehörte EE zu den sozialen Diensten. Seit 1998 gehört sie zum Schulsystem (Klerfelt, Haglund, Andersson & Kane 2020, S. 178). In Schweden gibt es zudem seit den 1960er Jahren eine zweijährige Ausbildung für die Arbeit in der EE. 1976 wurde daraus ein akademischer Abschluss, und nochmals knapp 20 Jahre später wurde die Ausbildung auf drei Jahre erweitert. Seit einer weiteren Reform im Jahr 2001 ist sie eng verknüpft mit der Lehrerausbildung bzw. man macht einen Abschluss in „teaching“. Innerhalb des „teachings“ können verschiedene Abschlüsse mit entsprechenden teaching professions erworben werden: „Preschool, in primary school, elementary school oder school-age educare centers“. Die letzte bedeutsame Reform fand 2011 statt

(Klerfelt et al. 2020, S. 180). Seither ist sie noch enger verknüpft mit der Lehrerausbildung. Ausgebildete „school-age educare teachers“ sind neu auch qualifiziert, Schüler:innen bis zur 3. Klasse und praktische/ästhetische Fächer oder „home economics“ in der Primarschule zu unterrichten (Klerfelt et al. 2020, S. 181). Im EE Lehrplankapitel, der heute in Schweden SAEC-Lehrplan heißt, werden die Aufgabe von SAEC-Lehrpersonen als Kompensation von Familie und Komplementierung von Schule definiert. Dies bildet ein charakteristisches Spannungsfeld von Tagesschulen ab (Lager & Gustafsson-Nyckel 2021, S. 7). Es stellt sich die Frage, inwiefern sich dieses oder ein anderes Spannungsfeld in den untersuchten Tagesschulen zeigt, für das es kein Curriculum gibt.

5 Erhebung und Methode

Gestützt auf die skizzierte Ausgangslage wird in der vorliegenden Arbeit die Tätigkeit sozialpädagogischer Fachpersonen in Tagesschulen in den Fokus gerückt. Ziel des empirischen Teils ist es, handlungsleitende Orientierungen von Teams sozialpädagogischer Fachpersonen an sechs Tagesschulen in der Stadt Zürich zu rekonstruieren.

Das Augenmerk liegt auf der analytisch-deskriptiven Bestimmung von Qualität nach Honig (2004), welche die sozialpädagogischen Fachpersonen an den Tagesschulen hervorbringen und aus neo-institutionalistischer Perspektive analysiert wird. Im vorliegenden Kapitel wird *erstens* dargelegt, wie das Vorgehen methodologisch begründet wird (5.1) und an die skizzierte Ausgangslage anschlussfähig ist. *Zweitens* werden Angaben zur Erhebung (5.2) ausgeführt. In den letzten beiden Unterkapiteln wird *drittens* auf die Auswertung der Gruppendiskussion (5.3) und *viertens* auf die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung (5.4) eingegangen. Zum Schluss wird die Triangulation der verschiedenen Perspektiven (5.5) aufgezeigt.

5.1 Methodologische Begründung des Vorgehens

Im folgenden Kapitel wird die empirische Vorgehensweise methodologisch begründet und dargelegt, wie sie an die bereits beschriebene Ausgangslage, insbesondere die neo-institutionalistische Perspektive, anschlussfähig ist.

5.1.1 Dokumentarische Organisationsforschung

In der vorliegenden Arbeit steht die Tätigkeit sozialpädagogischer Fachpersonen in den unterschiedlichen Tagesschulen im Fokus. Dabei wird untersucht, wie mit Erwartungen und Vorstellungen umgegangen wird und wie diese verhandelt und in eine eigenlogische Praxis überführt werden können. Da einerseits der Umgang mit der beruflichen Rolle und andererseits die Teams der einzelnen Tagesschulen in der jeweiligen Organisation im Zentrum stehen, ist die vorliegende Arbeit in der dokumentarischen Organisationsforschung zu verorten. In der dokumentarischen Organisationsforschung wird davon ausgegangen, dass formale Regeln nicht direkt und linear in die Praxis überführt werden können (Nohl & Somel 2017, S. 192 f.). Organisationen können als soziale Einheiten bestimmt werden, welche sich durch formale Regeln charakterisieren, wobei die Mitglieder diese anerkennen müssen. Aber „da keine formale Regel regulieren kann,

wie sie zu praktizieren sei (ausser man würde eine weitere formale Regel entwerfen, die dann aber wieder mit demselben Problem konfrontiert wäre), entsteht in den regelbezogenen Praktiken immer eine Differenz zu den Regeln“ (Nohl & Sommel 2017, S. 193). Folglich liegt der Schwerpunkt auf dem Umgang mit den wahrgenommenen Regeln und Erwartungen und wie diese durch „informelle Erfahrungszusammenhänge strukturiert werden, die sich unter den Organisationsmitgliedern etablieren“ (Nohl & Somel 2017, S. 205).

Ausgehend von Werken von Karl Mannheim liegt der dokumentarischen Methode eine theoretische Fundierung der praxeologischen Wissenssoziologie zugrunde, was insbesondere Bohnsack (2017) herausgearbeitet hat (S. 12). Die dokumentarische Methode ist auch deswegen an die neo-institutionalistische Perspektive anschlussfähig und kann als passend bezeichnet werden, um die neo-institutionalistische Perspektive zu untersuchen, wie im folgenden Kapitel ausgeführt wird.

5.1.2 Bezug zum Neo-Institutionalismus

Für die rekonstruktive Sozialforschung ist eine Auseinandersetzung mit dem Neo-Institutionalismus erkenntnisreich, weil so implizite Wissensbestände und das, was in Organisationen verhandelt wird, in den Fokus gerückt werden kann. In der dokumentarischen Methode wie auch im Neo-Institutionalismus wird von „kollektiven überpersonalen Prozessen, die das Bewusstsein der einzelnen Akteure überschreiben“, sprich Handlungsorientierungen, ausgegangen (Vogd 2009, S. 108). Diese werde „eher mimetisch und durch die Einübung von Praxis angeeignet“, als dass Normen internalisiert werden und sich Akteur:innen mit Regeln reflexiv auseinandersetzen (Vogd 2009, S. 108).

Die neo-institutionalistische Perspektive kann als „metatheoretische Sensibilisierung“ für organisationale Prozesse hilfreich sein (Vogd 2009, S. 108). Dies ist deshalb hilfreich, da die dokumentarische Methode nicht bloss auf Organisationsforschung ausgerichtet ist.

Es gibt unterschiedliche Fokusse von Forscher:innen, welche die dokumentarische Methode anwenden und sich direkt oder indirekt auf neo-institutionalistische Überlegungen beziehen. Jedoch stützen sich nicht alle auf Vertreter:innen der Wissenssoziologie. Beispielsweise Vogd (2005 bzw. 2006), die mit der dokumentarischen Methode zu Entscheidungsprozessen in Krankenhäusern forschte und sich dabei auf systemtheoretische Konzepte bezog, anhand welcher verschiedene Systemreferenzen von Interaktion, Organisation und gesellschaftlichen Funktionssystemen in Mehrebenen-Analysen miteinbezogen werden können (Amling & Vogd 2017, S. 21). Oder, wie Mensching (2017b), auch die dokumentarische Methode anwandte, Unterschiede zwischen formalen Regelerwartungen und der organisationalen Regelpraxis untersuchte und ausgehend

davon fünf Typen von Spielpraktiken herausarbeitete. Sie bezieht sich auf den strukturtheoretischen Ansatz von Giddens (1997) und versteht, ausgehend von Giddens Überlegungen, Organisationen als „reproduzierte Praktiken in Interaktionsräumen“ (Mensching 2017, S. 62).

Auch Nohl und Somel (2017) beziehen sich auf den Neo-Institutionalismus. Sie untersuchten, wie die Veränderung von formalen Regeln, etwa die Einführung eines neuen Curriculums an Primarschulen, sich auf die organisationalen Praktiken auswirkt. Sie beziehen sich insbesondere auf einen Grundlagentext des Neo-Institutionalismus von Meyer und Rowan (2009) und gehen von einer losen Koppelung zwischen der Formalstruktur einer Organisation und den Praktiken in einer Organisation aus (Nohl & Somel, S. 192). Der Schlüsseltext von Meyer und Rowan (1977) schliesst an den damals noch jungen wissenssoziologischen Ansatz von Berger und Luckmann bzw. deren 1966 veröffentlichtes Werk „The social construction of reality“ (Koch 2018, S. 110)⁵¹ an. Der Neo-Institutionalismus, wie auch die dokumentarische Methode, haben folglich ihren Ursprung in der Wissenssoziologie (Bohnsack 2017).

In der vorliegenden Arbeit wird auch primär von den neo-institutionalistischen Texten u. a. von Meyer und Rowan (2009) ausgegangen. Es werden keine Bezüge zu Luhmanns Systemtheorie (Luhmann & Schorr 1982) oder dem strukturtheoretischen Ansatz von Giddens (1997) hergestellt. Sie ist deshalb im selben Bereich wie die Forschung von Nohl und Somel (2017) zu verorten.

5.1.3 Erhebungsmethoden

Für die Erschliessung von organisationalen Praktiken bzw. handlungsleitenden Orientierungen eignen sich besonders die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung. Sie werden häufig in der rekonstruktiven Sozialforschung in Organisationen angewendet (Mensching 2017a, S. 66). Mit beiden Erhebungsmethoden können auch die Interaktionen zwischen Organisationsmitgliedern untersucht werden, was für Untersuchungen von Organisationen von Bedeutung ist. Bei der teilnehmenden Beobachtung werden zusätzlich auch Interaktionen zwischen weiteren Mitgliedern erfasst. Dies hat den Vorteil, dass die Forschenden nahe an der Praxis sind und so auch Praktiken beobachtet werden können, die Organisationsexternen verborgen bleiben. Der Nachteil ist, dass die Praktiken und damit einhergehende Annahmen und Vorgehensweisen kaum expliziert werden. Im Gegensatz dazu kann man sich in Gruppendiskussionen von den

51 In der deutschen Übersetzung wird der Titel „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ mit dem Untertitel „Eine Theorie der Wissenssoziologie“ ergänzt (Berger, Luckmann & Plessner 1980). Beispielsweise schliessen Meyer und Rowan (2009) an den Institutionenbegriff von Berger und Luckmann (1996) an.

„Realgruppen als Erhebungseinheit [...] lösen und stattdessen entsprechend der eigenen Forschungsfrage die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen nach für das Forschungsvorhaben relevanten Kriterien (z. B. Zugehörigkeit zu Arbeitsbereichen, Professionen, Hierarchieebenen, Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigte, Berufserfahrung, Geschlecht etc.) zusammenstellen“ (Mensching 2017, S. 67 f.). Die kollektiv geteilten Orientierungen beziehen sich dabei nicht bloss auf die Gruppenmeinung, sondern umfassen die kollektive Orientierung des Milieus bzw. – in dieser Arbeit – der jeweiligen Organisationen (Mensching 2017, S. 71 f.). Anschliessend werden die beiden Erhebungsmethoden erläutert.

5.1.3.1 Gruppendiskussion

Gruppendiskussion hat Ralf Bohnsack als Erhebungsinstrument häufig in der ‚klassischen‘ Milieuforschung genutzt (Vogd 2009). Mittlerweile wird die Gruppendiskussion auch häufig in der Organisationsforschung eingesetzt (Mensching 2017, S. 66).

Bei der Methode der Gruppendiskussion wird nicht davon ausgegangen, dass die einzelnen Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Meinungen sich konstituieren und explizieren, „sondern umgekehrt und positiv gewendet zeichnen sich durch die wechselseitige *Steigerung und Ergänzung* der beteiligten Individuen hindurch die Gruppenmeinungen oder kollektiven Meinungen ab“ (Bohnsack 2014, S. 109). In Diskursprozessen werden folglich Orientierungsmuster konstruiert. Dies gilt auch, wenn vorgängig jemand eine andere Meinung hatte und diese in der Gruppendiskussion ändert: „Erst die neuen Verfahren der Textinterpretation vermögen dem dadurch Rechnung zu tragen, dass auf der Grundlage einer genauen *Rekonstruktion* sequenzieller Abläufe von Interaktionen, Erzählungen und Diskursen eine Struktur sichtbar wird“ (Bohnsack 2014, S. 112).

Aufgrund der Analyse der Diskursorganisation bzw., wie sich die Beteiligten interaktiv aufeinander beziehen sowie der Dramaturgie des Diskurses, lassen sich „transzendierende kollektive“ Orientierungsmuster identifizieren (Bohnsack 2014, S. 112). Diese sind „bereits ‚unterhalb‘ subjektiver Intentionen in Gemeinsamkeiten des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten des Schicksals verankert“ (Bohnsack 2014, S. 113). Die Orientierungsmuster werden folglich nicht erst hergestellt, sondern lediglich im Diskurs aktualisiert. Kollektive Erfahrungen beruhen auf strukturidentischem Erleben von biografischen Diskontinuitäten (z. B. die Erfahrung in der Corona-Pandemie), sozialisationsgeschichtlichen Kontinuitäten als tradierten Wissensbeständen (z. B. das Aufwachsen in der gleichen Nachbarschaft) oder dem Arbeiten in der gleichen Organisation (z. B. als sozialpädagogische Fachpersonen an Tagesschulen). Gruppendiskussionen eignen sich entsprechend besonders für das Erfassen und Analysieren von geteiltem Hintergrundwissen, das wir uns nicht bewusst sind und in Zweifel ziehen (Bohnsack 2014, S. 113 f.). Deshalb werden in der vorliegenden Arbeit

die Gruppendiskussionen mit mehreren Mitarbeitenden in einer Organisation durchgeführt.

Zudem liegt „die Stärke des Gruppendiskussionsverfahrens [...] in seiner doppelten Orientierung auf die Gruppe als Erhebungs- und als Auswertungseinheit. Ziel des Gruppendiskussionsverfahrens ist es, eine selbstläufige Diskussion, d. h. die Entfaltung kollektiver Strukturen, zu initiieren, die konjunktiven Erfahrungsräume und ebenso Ambivalenzen, Widersprüche, Spannungen zwischen Regelerwartungen und Regelmässigkeiten zu offenbaren vermag“ (Mensching 2017, S. 75). Die Erhebungsmethode eignet sich, um „Bewährtes, Selbstverständliches, Routiniertes der Organisationspraxis explizieren zu lassen und die auf den Diskussionen aufbauenden empirischen Rekonstruktionen, dann z. B. im Rahmen von Organisationsanalysen oder Evaluationsprojekten, der Organisationen als Reflexionswissen zur Verfügung zu stellen“ (Mensching 2017, S. 75).

5.1.3.2 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung kann wichtige „Einblicke in die Handlungs- und Interaktionsdynamik der Herstellung sozialer Praxis“ bieten (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 20). Im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen kann in der teilnehmenden Beobachtung die hierarchische Bearbeitung verschiedener Prozesse sowie die „Kontextsensitivität“ von Kommunikation differenzierter betrachtet werden (Vogd 2009, S. 48).

Das Vorgehen unterscheidet sich von der klassischen Ethnografie (ethnografischen Lehrbüchern). Bei der teilnehmenden Beobachtung geht es um eine „Rekonstruktion im Sinne eines methodologischen Objektivismus, der davon ausgeht, dass es Organisationen mit mehr (oder weniger) starren Strukturen gibt, diese sich jedoch ihre Gesetzlichkeit im Prozess des Organisierens selbst erschaffen und dass die (unter Umständen einzigartige) Eigenlogik dieser Prozesse durch systematische Forschung rekonstruiert werden kann“ (Vogd 2009, S. 50).

Für gewisse Forschungsfragen ist es sinnvoll, mit teilnehmender Beobachtung die handlungsleitenden Orientierungen der zu untersuchenden Akteur:innen bzw. die gelebte Praxis genauer zu betrachten. Denn teilweise stehen Selbstbeschreibungen von Akteur:innen im Widerspruch zur gelebten Praxis. Entsprechend können mit der teilnehmenden Beobachtung Kontexte und die gelebte Praxis differenziert rekonstruiert werden (Vogd 2005, S. 1).

Wenn teilnehmende Beobachtungen in einer Organisation durchgeführt werden, wird der oder die Forscher:in die Interpretationen jeweils mit den eigenen impliziten Orientierungen und Werthaltungen vergleichen. Wenn jedoch in zwei Organisationen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt werden, wird im Vergleich zwischen den Fällen insbesondere nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht, wobei die Perspektive der forschenden Person relativiert wird. Die

eigene Standortabhängigkeit lässt sich somit methodisch und mit dem Hinzuziehen von weiteren Kontrasten systematisch kontrollieren (Vogd 2005, S. 6).

Bei der teilnehmenden Beobachtung ist der oder die Forschende immer bis zu einem gewissen Grad involviert. Die Rolle der Feldforscher:in muss deshalb reflektiert werden. Sie bedeutet jeweils eine Gratwanderung zwischen dem Schaffen von Nähe und dem Einhalten von Distanz. Ohne Nähe wird die forschende Person die Situation zu wenig verstehen, und ohne Distanz wird es ihr nicht möglich sein, das Beobachtete sozialwissenschaftlich angemessen zu reflektieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 44 ff.): Es ist ein schmaler Grat zwischen der empirischen Teilhabe und der forschenden Distanz. Zudem stellt sich die Frage der Fokussierung. Die forschende Person läuft Gefahr, sich zu verzetteln und den Überblick zu verlieren (Vogd 2009, S. 50).

5.2 Erhebung

Im folgenden Kapitel werden Angaben zur Erhebung dargelegt, wie die Stichprobe, die Planung, Organisation und Durchführung der teilnehmenden Beobachtung sowie der Gruppendiskussion. Zum Schluss wird auf die Dokumentation und Anonymisierung des Datenmaterials eingegangen.

5.2.1 Einbettung des Forschungsvorhabens und Stichprobe

Die Erhebung fand im Rahmen des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ der Stadt Zürich statt. Innerhalb des Projekts war, ausgehend von einem gutgeheissenen Änderungsantrag zur Weiterentwicklung der Betreuung, eine Untersuchung geplant (Schulpflege Stadt Zürich 2020). Die Erhebung wurde erweitert mit teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen einerseits aufgrund eines Projekts des Departements Soziale Arbeit an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) und einer sich darauf beziehenden Kooperationsvereinbarung zwischen der ZHAW und dem Schulamt der Stadt Zürich. Und andererseits aufgrund der vorliegenden Monografie.

Da die Erhebung im Rahmen des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ stattfand, war die Auswahl der beteiligten Schulen vorgegeben. Zusätzlich zu den fünf teilnehmenden Schulen wurde für diese Arbeit eine weitere untersucht. Die Stichprobe umfasst die Erhebung an sechs Tagesschulen der Stadt Zürich.

Die untersuchten Schulen liegen in fünf der sieben Schulkreise der Stadt Zürich, wobei zwei Schulen zum gleichen Schulkreis gehören. Die untersuchten Schulen sind bis auf eine alles Tagesschulen. Die eine wurde nachträglich in eine Tagesschule überführt. Zum Zeitpunkt der Erhebung war sie eine reguläre Schule

mit einem Hort⁵². Als Betreuungseinrichtung hat sie, wie andere untersuchten Tagesschulen, Kurse angeboten. Im Gegensatz zur ‚reinen‘ Tagesschule betreut eine reguläre Schule über Mittag weniger Kinder, wobei Abmeldungen auch in Tagesschulen möglich sind und so die Anzahl teilnehmender Kinder variiert⁵³. Zudem ist die Mittagszeit in Tagesschulen etwas kürzer und dauert zwischen 80 und 110 Minuten. Die Kosten für die Betreuung über alle Mittagessen sind bei der regulären Schule vom Einkommen der Eltern abhängig und betragen 6 bis 33 Franken. An Tagesschulen kostet das Essen für die gebundenen Mittagessen – zu welchen die Kinder automatisch angemeldet werden – sechs Franken für alle. Zudem bieten Tagesschulen im Gegensatz zu regulären Schulen kostenlose Hausaufgabenstunden an. Für die sozialpädagogischen Fachpersonen hängt die Gestaltung der Betreuung insbesondere von der Anzahl Kinder wie auch der Mittagsdauer ab. Da beides variieren kann, sind die Unterschiede zwischen regulären Schulen und Tagesschulen je nach Anmeldungen und Mittagsdauer gering. Das Projekt ‚Tagesschule 2025‘ strebt eine Optimierung zwischen Unterricht und Betreuung an. Das umfasst dementsprechend auch die Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachpersonen und Lehrpersonen.

In der Auswertung zeigten sich bezüglich der Zusammenarbeit keine besonderen Unterschiede zwischen der Schule, die noch keine Tagesschule war, und den untersuchten Tagesschulen. Bei der regulären Schule war die Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachpersonen und der Lehrerschaft nicht anders bzw. geringer.

5.2.2 Planung und Organisation der Erhebung

Die ‚Leitungen Betreuung‘ der Tagesschulen wurden von der Leitung des Projektes ‚Betreuung Freizeit‘ der Stadt Zürich angefragt, ob sie an der Erhebung im Rahmen des Projekts teilnehmen würden. Nach deren Zustimmung wurden die Termine für die teilnehmenden Beobachtungen sowie für die Gruppendiskussionen vereinbart. Die Beobachtungen in den Tagesschulen fand zuerst statt. Rund eine Woche später wurden die Gruppendiskussionen geführt.

Die teilnehmenden Beobachtungen wurden von der Autorin dieser Arbeit durchgeführt. Bei der Tagesschule Inn, Linth, Thur und Aare⁵⁴ war zudem die Co-Leitung des ZHAW-Projekts anwesend.

52 Wie in der Einleitung bereits erwähnt, wird in der Arbeit der Begriff Tagesschule für alle untersuchten Schulen bzw. Betreuungseinrichtungen verwendet.

53 Die Abmeldequote variierte im Schuljahr 2020/2021 in den Primarschulen zwischen 2 bis 43 Prozent (Infras 2021, S. 18).

54 Die Tagesschulen wurden zwecks Anonymisierung nach Flüssen in der Schweiz benannt (Aare, Inn, Linth, Reuss, Sihl und Thur).

Für die Gruppendiskussion wurden die ‚Leitungen Betreuung‘ gebeten, mindestens zwei sozialpädagogische Fachpersonen zu bestimmen, die an der Gruppendiskussion teilnehmen. Weil die Teilnahme freiwillig war, variiert die Zahl der Fachpersonen, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen und interviewt wurden. Den ‚Leitungen Betreuung‘ war es freigestellt, ebenfalls bei den Gruppendiskussionen dabei zu sein. Bei der Tagesschule Thur war die Leitung nicht vertreten, bei allen anderen war eine oder die Leitung Betreuung dabei. Ausserdem wurden die Leitungen angefragt, ob man auch die Verantwortliche des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ der Stadt Zürich dabei haben möchte. Die Projektleitung war, mit Ausnahme der Tagesschulen Linth und Thur, auch anwesend. Bei einer dieser Schulen aufgrund einer Terminüberschneidung von Seiten der Projektleitung. Bei den Gruppendiskussionen der Tagesschulen Aare und Inn war auch die Co-Projektleitung des Projekts der ZHAW anwesend. Im Anschluss an die Gruppendiskussionen folgte jeweils ein Gruppeninterview mit geschlossenen Fragen der Projektleitung der Stadt Zürich. Die Fragen bezogen sich vor allem auf die Inhalte und Ziele des Projektes ‚Betreuung Freizeit‘.

Die teilnehmenden Beobachtungen und die Gruppendiskussionen wurden zwischen März und September 2021 durchgeführt. Die Gruppendiskussionen dauerten 60 bis 90 Minuten und wurden in Schweizerdeutsch geführt.

5.2.3 Durchführung teilnehmende Beobachtung

In den untersuchten Tagesschulen wurde jeweils an einem Tag eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Sie begann um ca. 11 Uhr und startete häufig mit einem kurzen Austausch mit der Leitung Betreuung. Die Dauer der Gespräche variierte. Die Betreuungszeit begann jeweils um ca. 12 Uhr und dauerte bis 18 Uhr.

Die teilnehmende Beobachtung ist als Mischung einer offenen, fokussierten und selektiven Beobachtung zu verstehen. Bestimmte Aspekte werden dabei vertieft (Cohn 2014, S. 77). Eine Herausforderung beim Festhalten des Beobachteten ist der Detaillierungsgrad. Die Forschungspersonen respektive in diesem Fall die Autorin und die Co-Leitung des ZHAW Projekts müssen „Entscheidungen über den Detaillierungsgrad ad-hoc bzw. auf der Grundlage unreflektierter theoretischer Vorannahmen“ stets neu treffen, sprich, sie müssen unreflektiert Fokussierungen setzen (Vogd 2009, S. 52). Deshalb, und auch, weil eine gewisse Fokussierung hilfreich ist (siehe Kapitel 5.5 ‚Auswertung der teilnehmenden Beobachtung‘) wurde vorgängig ein vorstrukturierter Beobachtungsraster mit verschiedenen Kategorien erstellt, ausgehend von einer Literaturrecherche im Rahmen des ZHAW-Projekts. Die Inhalte beruhten auf allgemeinen Kontextinformationen zum Forschungsfeld sowie zur Erforschung des Feldes selbst,

auf theoretischen Konzepten zum Qualitätsdiskurs in Tagesschulen sowie auf sozialpädagogischen Ansätzen (u. a. Böhnisch 2012; Muri 2016; Muri & Friedrich 2009; Thiersch, Grunwald & Köngeter 2012). So finden die teilnehmenden Beobachtungen offen, jedoch nicht ohne Fokus statt.

Der Beobachtungsraster wurde nach folgenden Themen strukturiert:

- *Aktivitäten*: Kommunikation, Bewegung, Ruhe, Spiel, Erkundung, Konflikte, Einbezug des Alters der Kinder
- *Beteiligte*: Funktion, Alter, Geschlecht, besondere Bedürfnisse Gruppenbildung, Eingehen auf spezifische Bedürfnisse einzelner Kinder
- *Raum*: Angebot, Typen, Orientierung, Wege, Aneignungstypen, -qualitäten
- *Zeit*: Geplante und freie Zeitfenster, Interaktionszeit Erwachsene, Kinder
- *Rolle als Erziehende*: Kommunikation, Adressierung und Freiräume der Kinder, Verhalten gegenüber den Kindern, Bewegung im Raum
- *Rolle als Sozialpädagogen*: Kommunikation, Adressierung und Freiräume der Kinder, Verhalten gegenüber den Kindern, Bewegung im Raum
- *Informelle Bildung*: Individuelle Gestaltung, Bildung und Partizipation Kinder, Aneignung

Während der teilnehmenden Beobachtung wurden die Beobachtungen im erstellten Raster festgehalten. Bei der Protokollierung wurde darauf geachtet, „Sinngelalte“ und ihre „logischen Verbindungen“ zu notieren, jedoch nicht, einen oft im Alltag üblichen weiteren Interpretationsschritt zu vollziehen und den betreffenden Personen oder Handlungen Motive zuzuschreiben (Vogd 2009, S. 51). Zuschreibungen wie „umzu“- oder „weil“-Motive sagen mehr über den Interpreten oder die Interpretin als über die beobachtete Person aus. Es sollnotiert werden, was ein Akteur oder eine Akteurin sagt und tut und nicht, weshalb. Im Sinne der dokumentarischen Methode, wurde mit dem Ausfüllen des Rasters die formulierende Interpretation festgehalten. Gespräche wurden, wenn immer möglich, simultan stichwortartig protokolliert (Vogd 2009, S. 51).

5.2.4 Durchführung der Gruppendiskussion

Zu Beginn wurden die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion begrüsst und über die Erhebung im Rahmen des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ und die erweiterten Erhebungen für das Projekt der ZHAW und für die Dissertation informiert. Der Arbeitstitel der Dissertation und der Fokus auf Qualität blieben ungenannt. Stattdessen wurde das Thema allgemein formuliert. Dies deshalb, damit die Teilnehmenden Beispiele aus dem Alltag erzählen und nicht auf der

kommunikativen Ebene⁵⁵ Qualität beschreiben oder begründen sollen. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Moderatorin(nen) Notizen machen, um nachzufragen, wenn etwas unklar blieb oder um Gesagtes nochmals aufzugreifen. Anschliessend wurden Anonymität und Datenschutz zugesichert und gefragt, ob von der Gruppendiskussion eine Tonaufnahme gemacht werden dürfe. Die Teilnehmenden waren damit einverstanden.

Zu Beginn der Aufnahme wurden einige Angaben zur Person, wie Alter, Ausbildung und Dauer im Beruf und in der Betreuungseinrichtung, erfragt. Danach wies die Moderatorin darauf hin, dass im ersten Teil der Gruppendiskussion offene Fragen gestellt werden. Es wurde betont, dass es um Erzählungen und Beispiele von ihnen gehe, es kein Richtig oder Falsch gebe und sie als Expert:innen angesprochen würden. Die teilnehmenden sozialpädagogischen Fachpersonen wurden ausserdem darauf aufmerksam gemacht, dass es bei den offenen Fragen nicht darum gehe, diese möglichst knapp zu beantworten, sondern auch untereinander zu diskutieren.

Um das Gruppengespräch in Gang zu bringen, dienten Fragen zu verschiedenen Themen als Stimulus (Vogd 2009, S. 46). Die Gruppendiskussion wurde mit einem Anfangsstimulus begonnen. Dieser umfasste bewusst drei Fragen und nicht nur eine, damit die eigentliche Frage nicht eindeutig war. Die erste Frage fokussierte auf die Qualität in der Betreuung, ohne das Wort Qualität zu nennen. Die zweite Frage stellte den Alltag und die Abläufe ins Zentrum. Die dritte rückte die Arbeit mit den Kindern und im Betreuungsteam in den Fokus.

Nachdem die Teilnehmenden auf den Anfangsstimulus reagiert haben und eine längere Pause nichts mehr ergänzt wurde, stellte die Moderatorin weitere Fragen.

- Fragen zu typischen ‚gelungenen‘ (erfolgreichen) und herausfordernden Situationen
- Fragen ausgehend von der teilnehmenden Beobachtung
- Fragen, die sich aufgrund der diskutierten Inhalte in der Gruppendiskussion ergeben hatten (immanente Fragen)
- Fragen gegen Ende der Gruppendiskussion zu Vorgaben und Leitbild

Es wurde darauf geachtet, dass die Fragen nicht bereits in einen Orientierungsrahmen gestellt wurden. Zudem wurde versucht, die Erhebungssituation möglichst alltagsnah zu gestalten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 96 ff.).

55 Die kommunikative Ebene wird in Kapitel 5.3.1 ‚Differenzierung von kommunikativem (gesellschaftlichem) und konjunktivem (millieuspezifischem) Wissen: Unterscheidung der beiden Sinnebenen‘ erläutert.

Zu beachten ist, dass die Erhebung während der Corona-Pandemie stattfand. Die kantonalen Behörden verordneten Schutzmassnahmen, und jedes Schulhaus war verpflichtet, ein Schutzkonzept zu erstellen (Bildungsdirektion Kanton Zürich o. J.). Deshalb und aufgrund der unterschiedlichen Termine für die Gruppendiskussionen waren die Corona-Massnahmen je nach Tagesschule unterschiedlich. Beispielsweise durften die Kinder in der Tagesschule Inn nicht zwischen den Angeboten oder Räumen während der Mittagszeit wechseln. Oder in der Tagesschule Sihl wurden die Kinder zum Zeitpunkt der teilnehmenden Beobachtung bzw. bis einen Tag vor der Gruppendiskussion klassenweise betreut.

5.2.5 Dokumentation und Anonymisierung des Datenmaterials

Die Namen der Tagesschulen sind wie erwähnt anonymisiert, indem sie mit Flussnamen bezeichnet sind. Die Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen sowie die Moderatorinnen sind mit einem Buchstaben gekennzeichnet, wobei die ‚Leitung Betreuung‘ jeweils den Buchstaben L trägt und die Moderator(innen) den Buchstaben I. Auch bei der Transkription und dem Ausfüllen der Beobachtungsraster sind die Namen der Teilnehmenden, die tagesschulspezifischen Begriffe, Orte und Namen von Kindern sowie weiteren Personen gemäss datenschutzrechtlichen Vorgaben anonymisiert und durch Synonyme bzw. Doppelnamen ersetzt. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion haben eine Einverständniserklärung unterzeichnet. Darin wurde ihnen auch Anonymität zugesichert.

Die Gruppendiskussionen wurden ins Schriftdeutsche übersetzt. Spezifische schweizerdeutsche Ausdrücke wurden in den Transkripten übernommen und in Anführungszeichen gesetzt.

Die Gruppendiskussionen wurden angelehnt an die Transkriptionsrichtlinien von Bohnsack (2014, S. 253 f.) transkribiert. Die Richtlinien sind im Anhang aufgeführt. Um möglichst authentisch darzustellen, wie die Gruppendiskussionen verliefen, wurden die Transkriptauszüge nicht angepasst und bereinigt. Die Auszüge liefern so Hinweise, ob sich jemand selbstbewusst, zögerlich oder ambivalent äussert. Zudem wird ersichtlich, wie die Teilnehmenden sich sprachlich ausdrücken. Das Legitimieren ihrer Tätigkeit stellt einen bedeutsamen Aspekt in der Analyse der Transkripte dar.

5.3 Die dokumentarische Methode als Auswertungsstrategie

Im folgenden Kapitel wird die Auswertungsstrategie der dokumentarischen Methode dargelegt durch das Erläutern der Differenz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen sowie der Analyse der beiden Sinnebenen.

5.3.1 Differenzierung von kommunikativem (gesellschaftlichem) und konjunktivem (milieuspezifischem) Wissen: Unterscheidung der beiden Sinnebenen

Äusserungen haben jeweils eine öffentliche oder gesellschaftliche sowie eine nicht-öffentliche oder milieuspezifische Bedeutung. Gestützt auf die Werke von Karl Mannheim sprechen Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl (2013) von kommunikativem bzw. kommunikativ-generalisierendem Wissen. Das kommunikative Wissen lässt sich methodisch einfach erschliessen, wogegen das konjunktive Wissen nur erschlossen werden kann, „wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben“ (S. 15). In der dokumentarischen Methode ist das Ziel, das konjunktive Wissen als ein milieuspezifisches Orientierungswissen zu eruieren (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013). Das Milieu bildet in der vorliegenden Arbeit die Organisation. Bei der Dokumentarischen Methode geht es folglich darum, zwei Sinnebenen zu differenzieren. Zum einen den „*immanenten Sinngehalt*“, was den wörtlichen und expliziten Äusserungen entspricht (Nohl 2017, S. 4). Dieser kann auf seine Richtigkeit überprüft werden. Es wird zusammengefasst, was die Befragten gesagt haben, dessen Inhalt ist unstrittig – . beispielsweise, wenn eine sozialpädagogische Fachperson einen Arzt ruft, wenn ein Kind meint, es sei schwer krank (Przyborski & Slunecko 2020, S. 542). Beim „*immanenten Sinngehalt*“ kann zwischen dem „*intentionalem Ausdruckssinn*“, als Ausdruck der Absichten und Motive der interviewten Person, die empirisch nicht erfassbar wird, und dem „*Objektivsinn*“, als „*allgemeine Bedeutung eines Textinhaltes oder einer Handlung*“, einer formulierenden Interpretation empirisch erfassbar wird, unterschieden werden (Nohl 2017, S. 4). Davon ist zum anderen der „*Dokumentsinn*“ zu unterscheiden: „Bei diesem dokumentarischen Sinngehalt wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (Nohl 2017, S. 4). Es geht darum, zu rekonstruieren, in welchem Orientierungsrahmen das Thema besprochen wird. Durch den Beizug verschiedener Interviewpassagen wird der „*gesamtgeistige Habitus*“ der:des Interviewten eruirt. Der Habitus kann sich auch auf einen „*kollektiven Habitus* (im Sinne von Bourdieu 1991) oder auf die Relation zwischen Habitus und gesellschaftlichen Strukturen beziehen“ (Nohl 2017, S. 5). Die Handlungsorientierungen werden interpretiert, indem unterschiedliche Sinnmuster aufgezeigt werden, welche „*strukturidentische Handlungen hervorbringen*“ (Przyborski & Slunecko 2020, S. 546). Diese werden in homologer Weise reproduziert, jedoch auf unterschiedlichen Ebenen und in Bezug auf unterschiedliche Inhalte. Den Erfahrungsraum dahinter muss sich der Interviewer zuerst erschliessen, Personen mit dem gleichen Erfahrungsraum werden von den Befragten unmittelbar verstanden. Der gemeinsame Erfahrungsraum ist in der vorliegenden Arbeit die Tätigkeit in der

jeweiligen Tagesschule. Mit Bezug auf das vorherige Beispiel ist der Dokumentensinn, dass die sozialpädagogische Fachperson keinen Arzt holt, sondern sich fragt, ob das Kind, das meint, schwer krank zu sein, sich übernommen hat: „Im Alltag fangen wir dort an, uns mit dem Dokumentensinn zu beschäftigen, wo ein Phänomen nicht mehr situationsimmanent verstanden werden kann“ (Przyborski & Slunecko 2020, S. 542).

5.3.2 Die Analyse der beiden Sinnebenen

Aus methodologischer Sicht wird das kommunikativ-generalisierende Gesagte (das wörtlich Gesagte oder der immanente Sinngehalt) unterschieden vom „konjunktiven, metaphorischen oder eben dokumentarischen Sinngehalt“ (Bohnsack et al. 2013, S. 15). Ersteres wird als Beobachtung erster Ordnung vom zweiten als Beobachtung zweiter Ordnung differenziert. Dies zeigt sich auch in den zwei zu unterscheidenden Arbeitsschritten der dokumentarischen Interpretation, die in Kapitel 5.4.2 ‚Formulierende und Reflektierende Interpretation‘ ausgeführt werden. Die formulierende Interpretation, in welcher der:die Forscher:in die Perspektive behält und nach dem ‚was‘ fragt (was wird thematisiert?). Zum anderen die reflektierte Interpretation, bei der rekonstruiert wird, in welchem Rahmen eine Problemstellung oder ein Thema abgehandelt wird und der:die Forscher:in nach dem ‚wie‘ fragt (wie oder in welchem Rahmen wird das Thema behandelt?). Beispielsweise kann kaum jemand erklären, weshalb man auf dem Fahrrad nicht umkippt oder wie man beim Schuhe anziehen den Knopf knüpft. All das ist in der Handlungspraxis verwurzelt. Zudem steht dieses Wissen in Zusammenhang mit dem Menschen selbst und kann nicht isoliert von ihm verstanden und interpretiert werden (Bohnsack et al. 2013, S. 15 f.; Nohl 2017, S. 5 f.).

5.4 Auswertungsschritte der Gruppendiskussion

Im folgenden Kapitel werden die Auswertungsschritte der Gruppendiskussion einzeln dargelegt: Der Beginn der Analyse, die formulierende und reflektierende Interpretation, die Fallrekonstruktionen, die Typenbildung sowie die soziogenetischen Analysen.

5.4.1 Beginn der Analyse: Thematischer Verlauf und Auswahl der Passagen

Zu Beginn der Auswertung wird ein thematischer Verlauf der Gruppendiskussion erstellt. Dafür werden die besprochenen Themen in der Reihenfolge, wie sie

angesprochen wurden, aufgeschrieben. Dabei werden besonders Themenwechsel beachtet. Wenn ein Thema abschliessend behandelt wird, wird diese Interaktionseinheit als „Passage“ bezeichnet. Die Passage ist die kleinste Einheit für den darauffolgenden Analyseschritt.

Für die Analyse einer Gruppendiskussion müssen jeweils zentrale Passage ausgewählt und differenziert analysiert werden (Przyborski & Slunecko 2020, S. 545). Um die wesentlichen Passagen auszuwählen, sind folgende Kriterien zu beachten:

Erstens: Orientierungen sind in der Regel nicht Gegenstand expliziter, sondern impliziter Darstellungen in Beschreibungen oder Erzählungen. Passagen, welche Beschreibungen oder Erzählungen beinhalten, eignen sich deshalb besonders, um Orientierungsmuster zu rekonstruieren (Bohnsack et al. 2013, S. 19). Nur ausnahmsweise wird die Struktur der Handlungspraxis in bestimmten Aspekten begrifflich (theoretisch) erklärt. Im Prozess der Fallvergleiche soll „sich die Orientierungsfigur [...] zu einer Klasse von Orientierungen abstrahieren“ (Bohnsack 2013, S. 251).

Zweitens: Es werden Passagen ausgewählt, die eine interaktive Dichte aufweisen und viele Sprecher:innenwechsel und Überlappungen enthalten (Bohnsack 2013, S. 250). Entsprechend werden nicht bloss die diskutierten Inhalte ausgewertet. Es wird auch untersucht, wie sich Argumentationen innerhalb einer Gruppe entwickeln und wie sich die Diskussionsteilnehmer aufeinander beziehen.

Drittens: Es werden Passagen nach Inhalten ausgewählt, die für die untersuchende Thematik relevant sind und die sich gleichzeitig auch in den unterschiedlichen Gruppendiskussionen wiederfinden (Bohnsack 2013, S. 250).

5.4.2 Formulierende und Reflektierende Interpretation

Nach der Auswahl der Passagen folgt die formulierende und reflektierende Interpretation. Bei ersterer wird das kommunikative Wissen, bei letzterer das konjunktive Wissen herausgearbeitet. Um den dokumentarischen Sinngehalt habituellen Handelns zu erschliessen, wird die komparative Sequenzanalyse angewendet. Dafür muss das „atheoretische Wissen“ der Teilnehmenden an der Gruppendiskussion rekonstruiert und expliziert werden (Nohl 2017, S. 8). Mit der reflektierenden Interpretation werden nicht spezifische Interaktionsbeziehungen, sondern organisationale Praktiken rekonstruiert, „die milieuspezifisch (für die jeweils untersuchten Organisationen), aber eben nicht realgruppenabhängig sind“ (Mensching 2017, S. 66). Die Dokumentarische Methode erlaubt es, das Organisieren bzw. die Gestaltung der Organisation zu erfassen „und damit [...] die Autopoiesis von Organisationen über alltägliche Praktiken“ (Mensching 2017, S. 66).

Im Zuge der reflektierenden Interpretation werden auch die Interaktionsstruktur bzw. die Diskursorganisation rekonstruiert. Die unterschiedlichen Diskursverläufe und Reaktionen auf Erzählinhalte von Diskussionsteilnehmenden werden sequenzanalytisch ausgewertet. Ein umfassendes Instrumentarium zur Rekonstruktion der Diskursorganisation hat Przyborski (2004) erstellt. Dieses ist von weiteren Autoren aufgegriffen worden und gibt es beispielsweise auch in Form eines Glossars (Asbrand & Martens 2018, S. 335 ff.).

Eine Interaktionseinheit wird jeweils mit einer Proposition – einem neuen Thema – eröffnet. Darin kommt ein Orientierungsgehalt zum Ausdruck. Auf eine Proposition kann eine Anschlussproposition oder Elaboration folgen. Wird derselbe Orientierungsgehalt zum Ausdruck gebracht, handelt es sich um eine Anschlussproposition. Wird der Orientierungsgehalt differenziert, wird dies als Elaboration bezeichnet. Bei einer Bestätigung des Orientierungsgehaltes, handelt es sich um eine Validierung. Im Vergleich dazu werden zustimmende Äusserungen, „bei denen es sich entweder eindeutig um ein Hörersignal handelt, oder bei denen unklar ist, ob sie nur das akustische Verstehen oder eine Inhaltliche Zustimmung zur vorausgegangenen Interaktion zum Ausdruck bringen“, als Ratifizierungen bezeichnet (Asbrand & Martens 2018, S. 346).

Pro Interaktionseinheit werden anschliessend auf Grundlage des Diskursverläufe die Interaktionsmodi definiert. Diese können inkludierend oder exkludierend sein. Der inkludierende Modus, der mit einer echten Konklusion oder Synthese abgeschlossen wird, weist auf einen geteilten Orientierungsrahmen der an der Interaktionseinheit beteiligten Personen hin⁵⁶. Als exkludierend werden alle Modi bezeichnet, die auf keinen geteilten Orientierungsrahmen hindeuten⁵⁷. Diese werden mit einer kommunikativen oder rituellen Konklusion beendet (Asbrand & Martens 2018, S. 340 f.).

Die Diskursverläufe werden pro Thema innerhalb derselben Gruppendiskussion wie auch zwischen den Fällen verglichen. Aufgrund der unterschiedlich verlaufenen Gruppendiskussionen wird die „Standortverbundenheit“ sowie die „Seinsverbundenheit“ der:des Forschenden relativiert. (Nohl 2017, S. 9).

5.4.3 Fallrekonstruktionen: Gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum innerhalb einer Organisation

In der Dokumentarischen Methode wird von einem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum ausgegangen, der in einem bestimmten Milieu identisch ist. Es

56 Innerhalb des inkludierenden Modus werden der univoke, parallele und antithetische Interaktionsmodus unterschieden (Asbrand & Martens 2018, S. 340 f.).

57 Darunter werden der oppositionelle, der divergente und der komplementäre Modus gefasst (Asbrand & Martens 2018, S. 340 f.).

wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass der konjunktive Erfahrungsraum auf der organisationalen Ebene zu verorten ist (Bohnsack et al 2013, S. 24). Personen, die am gleichen konjunktiven Erfahrungsraum teilhaben, sind auf irgendeine Weise selbstverständlich miteinander verbunden. Dabei ist analytisch zu unterscheiden zwischen dem Begriff Gruppe und dem konjunktiven Erfahrungsraum. Um einen konjunktiven Erfahrungsraum zu haben, müssen sich die Personen nicht in Gruppen zusammengeschlossen haben. Auch Personen, die nicht zu Gruppen gehören, können sich auf einen geteilten soziokulturellen Hintergrund stützen. Geteilte Orientierungen erfordern keine geteilten Interaktionen, sondern einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack 2013, S. 241 ff.).

Ziel in der vorliegenden Arbeit ist es, konjunktive Erfahrungsräume von Personen der gleichen Organisation zu erschliessen und sie in Fallrekonstruktionen darzustellen. Die Organisationsmitglieder, die an der Gruppendiskussion teilnehmen, werden „als Repräsentanten organisationaler Milieus betrachtet, die mit ähnlichen beruflichen Sozialisationshintergründen bzw. organisationalen Regelerwartungen und Regelpraktiken vertraut sind“ (Mensching 2017, S. 65). Wenn die Organisationsmitglieder über einen konjunktiven Erfahrungsraum verfügen, können sie, auch ohne im Alltag miteinander zu tun zu haben, ins Gespräch kommen (Mensching 2017, S. 65 f.).

5.4.4 Sinngenetische Typenbildung

Ziel der Auswertungsmethode ist es, Typen von Orientierungsmustern zu bilden. Es wird davon ausgegangen, dass die Typen abhängig von den verschiedenen Tagesschulen sein werden, wobei durch die dokumentarische Methode ein kontrastierender Vergleich vorgenommen wird.

Ziel der Typenbildung ist es, bedeutende Orientierungsrahmen zu identifizieren, die nicht bloss fallspezifisch sind, sondern sich auch in anderen Fällen wiederfinden. Dabei geht es darum, eine Umgangs- bzw. Gestaltungsweise oder eine Art der Problemlösung zu identifizieren, die sich in einer bestimmten Art in den Fällen zeigt, etwa, wie die sozialpädagogischen Fachperson in Tagesschulen mit Herausforderungen umgehen. Ein weiteres Beispiel ist der Umgang mit einem Jobverlust oder die Art und Weise, wie der Tod eines nahen Familienangehörigen verarbeitet wird. Wenn sich dieser Umgang in weiteren Fällen findet, kann der Orientierungsrahmen vom Fall gelöst und in einen Typus integriert werden (Nohl 2017, S. 9).

Da eine Typenbildung angestrebt wird, muss eine „fallübergreifende komparative Analyse“, bei welcher die „Abstraktionsfähigkeit von Orientierungsmustern ausgelotet wird“, früh im Forschungsprozess beginnen, weil so „das Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben werden kann“ (Nohl 2017, S. 10). Falls möglich, erfolgt diese fallübergreifende Analyse

vor der fallinternen. Das nennt Bohnsack (2013) „die Spezifizierung eines Typus“ (S. 252).

Das strukturierende Element bezeichnet Bohnsack als das „Tertium Comparationis“, das gemeinsame „Thema“. Indem ein Thema explizit behandelt wird, kann ein ausschlaggebender Qualitätsrahmen bearbeitet werden, der anhand des Themas sichtbar und begrifflich erklärbar wird. Das ist in der vorliegenden Arbeit der Umgang mit der Rolle als sozialpädagogische Fachperson in der Tagesschule (Bohnsack 2013, S. 252).

Die praxeologische Typenbildung stellt im Gegensatz zur Common Sense Typenbildung nicht das „was“ des Motivs in den Vordergrund, sondern fragt nach dem „wie“, wobei es um die „Interpretation des subjektiv gemeinten Sinns auf dem Weg der Zuschreibung von Motivtypen“ geht (Bohnsack 2013, S. 244). Ziel ist es, das habitualisierte Handeln herauszuarbeiten: „In einem praxeologischen Verständnis ist die Frage nach dem Sinn einer Handlung oder Äußerung diejenige nach der Struktur, nach dem generativen Muster oder der generativen Form, dem Modus Operandi des handlungspraktischen Herstellungsprozesses. Die Identifikation dieses generativen Musters, also dessen Interpretation, setzt die Beobachtung einer Handlungspraxis voraus. Diese kann uns entweder unmittelbar gegeben sein oder auf dem Weg von Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten“ (Bohnsack 2013, S. 248). Dabei werden „zentrale Orientierungsfiguren oder (Sinn-)Muster“ eruiert und „im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert“ (Bohnsack 2013, S. 251).

Im Unterschied zur Ethnografie und der objektiven Hermeneutik, die den Fall und ihre Besonderheit in den Mittelpunkt der Analyse stellen und damit das Typische implizit voraussetzen, es jedoch nicht explizieren, werden bei der dokumentarischen Methode wie auch in der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1969) nicht auf die fallspezifische Besonderheit fokussiert, sondern es wird versucht, das „Tertium Comparationis“, sprich das strukturierende gemeinsame Thema, zu finden und somit den Orientierungsrahmen begrifflich zu explizieren (S. 252). Um den Typus zu spezifizieren, wird nicht mehr nach Gemeinsamkeiten bzw. dem gemeinsamen Thema gesucht, sondern auf die Kontraste zwischen den Fällen fokussiert. Es wird von einem Erkenntnisinteresse ausgegangen, hier der Organisationstypik (Basistypik). Diese Organisationstypik gilt es zu validieren und zu präzisieren. Diese Basistypik zeigt sich darin, dass in Gruppendiskussionen unterschiedliche Themen „immer wieder innerhalb desselben Orientierungsrahmens in homologer Weise [...] bearbeitet werden“ (Bohnsack 2013, S. 255). Mit Problematiken kann organisationstypisch unterschiedlich umgegangen werden. Beispielsweise, wenn in einer Organisation Anforderungen oder Erwartungen negiert, abgestritten oder kritisiert, aber dennoch akzeptiert werden, oder sie werden anerkannt und es wird versucht, ihnen gerecht zu werden.

5.4.5 Soziogenetische Analysen

Im Vergleich zur sinn-genetischen Typenbildung geht es bei den soziogenetischen Analysen um die „soziale Genese“ des Orientierungsrahmens. Diese liefert eine Form der Erklärung für den jeweiligen Orientierungsrahmen (Bohnsack 2013, S. 248). Soziogenetische Analysen haben zum Ziel, den spezifischen Erfahrungsraum oder, allgemeiner formuliert, den Erfahrungshintergrund nachzuzeichnen, „innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist“ (Bohnsack 2013, S. 248). Es stellt sich die Frage, „für welchen existenziellen Erfahrungszusammenhang bestimmte Orientierungsmuster typisch sind“ (ebd.). Der Fokus liegt folglich auf der spezifischen Art und Weise des Erfahrungshintergrunds bzw. -raumes (Bohnsack 2013, S. 248).

Amling und Hoffmann (2013) haben für die ursprünglich genannte soziogenetische Typenbildung die einzelnen Schritte differenziert und ausgearbeitet. Diese Schritte sind nicht chronologisch, sondern vielmehr zirkulär zu verstehen (Amling 2015, S. 97). Amling und Hoffmann (2013) unterscheiden die typen- sowie fallvergleichende Korrespondenzanalyse und die soziogenetische Interpretation der Fälle. Davon ausgehend wird auch das Material in der vorliegenden Monografie analysiert.

In der typen- und fallvergleichenden Korrespondenzanalyse geht es darum, die „soziale Genese“ bzw. verschiedene „soziale Lagerungen“ zu eruieren, die den Orientierungsrahmen in besonderer Weise prägen (Amling & Hoffmann 2013, S. 184 ff.). Diese sozialen Lagerungen prägen die befragten sozialen Akteur:innen in den Gruppendiskussionen gleichermaßen und wirken sich entsprechend auf deren Orientierungsrahmen aus. Dafür werden herkömmliche Kategorien geprüft, die auch bei der Zusammenstellung eines Samplings hinzugezogen werden. Ein Beispiel ist, ob die Tagesschule auf dem Land oder in der Stadt ist. Dafür wird nach Ähnlichkeiten der sozialen Lagerung innerhalb der Typen sowie nach Kontrasten der sozialen Lagerung unter den Typen gesucht. Ziel ist es, soziale Lagerungen zu identifizieren, die für die „Soziogenese des Orientierungsrahmens eines Falls von Bedeutung“ sind (Amling & Hoffmann 2013, S. 193).

Die soziogenetische Interpretation geht über die Kategorien der typen- und fallvergleichenden Analyse hinaus und fokussiert auf mögliche relevante konjunktive Erfahrungsräume aufgrund der Äusserungen der Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen. Die Relevanz soll sich aus den Erzählungen rekonstruieren lassen. Die sozialen Lagerungen ergeben sich folglich aus den Erfahrungsdimensionen, welche die Teilnehmenden selbst angesprochen haben. Einerseits kann die Häufigkeit der Thematisierung einen Hinweis auf die Relevanz der Lagerungsdimension geben. Andererseits ist die interaktive Dichte der Passagen von Bedeutung (Amling & Hoffmann 2013, S. 184 ff.).

5.5 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung und Triangulation

Wie für die Auswertung der Gruppendiskussionen wird auch für die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung ein praxeologischer Zugang gewählt (Przyborski & Slunecku 2017). Weil pro Schule bloss an einem Tag teilnehmende Beobachtungen durchgeführt wurden, können diese nicht mit der dokumentarischen Methode ausgewertet werden, weil dafür detaillierte Beobachtungsprotokolle mit wörtlich protokollierten Gesprächen sowie Beobachtungen über mehrere Wochen vorliegen sollten (Vogd 2005, S. 5 f.). Gleichwohl soll für die Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen ein praxeologischer Zugang gewählt werden, in denen die „Einzigartigkeit der Praxis gewürdigt wird“ (Vogd 2005, S. 3). Dafür scheint eine kulturtheoretische Perspektive geeignet zu sein, weil die Praxistheorie eine „spezifische Version einer kulturtheoretischen [...] Perspektive“ darstellt (Reckwitz 2003, S. 286 f.). Wie in Anlehnung an Klatetzki (2003) bereits beschrieben wurde, wird in der Praxistheorie von einem Wissen ausgegangen, das sich in der Handlung zeigt, jedoch nicht mit einer „Explizierbarkeit oder Explizierungsbedürftigkeit dieses Wissens einhergeht“ (Reckwitz 2003, S. 290). Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung geht mit einer pragmatischen Methodenwahl einher, wobei das Datenmaterial „feldnah, aber theorievorsichtig“ ausgewertet wird (Bischoff 2014, S. 17). Ausgehend von den Kategorien des Beobachtungsbogens werden die beobachteten Situationen nach dem situations-theoretischen Ansatz nach Muri (2016) ausgewertet. Die Auswertung erfolgt in Anlehnung an eine thematische Codierung beziehungsweise einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2022).

Aufgrund des grossen Umfangs des empirischen Materials sollen zudem die teilnehmenden Beobachtungen weniger im Fokus stehen, sondern dazu genutzt werden, Auswertungen auf der Grundlage der Gruppendiskussionen gegenüberzustellen, wie im darauffolgenden Kapitel beschrieben wird. Denn wie in Kapitel 5.1.3.2 ‚Teilnehmende Beobachtung‘ ausgeführt, liefert diese Erhebungsmethode zentrale „Einblicke in die Handlungs- und Interaktionsdynamik der Herstellung sozialer Praxis“ (Bohnsack et al. 2013, S. 20).

5.6 Triangulation der verschiedenen Perspektiven

In der Triangulation wird ein Forschungsgegenstand aus mindestens zwei Perspektiven betrachtet. Damit können Schwächen der einzelnen Methoden und Zugänge kompensiert und die Zuverlässigkeit der Ergebnisse erhöht werden (Muri 2014, S. 459 f.). Im Sinne eines explorativen Vorgehens sollen die Beobachtungen mit den Fallbeschrieben verglichen werden. Die Daten- und Methodentriangulation erfolgt in Anlehnung an Wopfner (2012). Sie erstellt gestützt

auf Kinderzeichnungen Fallbeschriebe und ging dann der „Frage nach möglichen Homologien und Divergenzen zwischen“ den Bildzeichnungen und der Gruppendiskussionen nach (S. 33). Die Gruppendiskussionen ergänzten und validierten die Interpretationen der Zeichnungen. Dies „führt schliesslich zu Überlegungen einer soziogenetischen Interpretation des gesamten empirischen Materialkorpus“ (Wopfner 2012, S. 367 ff.). Einzelne Sequenzen aus den Gruppendiskussionen stellte sie den Zeichnungsinterpretationen gegenüber. Entsprechend sollen auch in der vorliegenden Arbeit die beobachteten Situationen den Analysen aus den Gruppendiskussionen gegenübergestellt und auf Passungen und Widersprüche untersucht werden.

6 Fallrekonstruktionen

Dieses Kapitel bildet das empirische Kernstück der Arbeit. Es werden die empirischen Rekonstruktionen der sechs Fälle dargestellt. Dabei werden die Orientierungen beziehungsweise das handlungsleitende Wissen der Betreuungsteams der Tagesschulen rekonstruiert. Die Reihenfolge der Fälle ist mit Blick auf eine besserer Nachvollziehbarkeit an der Zuordnung zu den drei sinngenetischen Typen ausgerichtet: Zuerst werden die Fälle des Typs „Angepasst“ rekonstruiert. Dazu gehören die Fälle Inn, Linth und Thur. Anschliessend werden die Fälle des Typs „Autonom“ dargestellt, zu dem die Fälle Aare und Sihl gehören. Abschliessend wird der Fall Reuss, der als einziger dem Typ „Integriert“ zugeordnet wurde, rekonstruiert. Die Typen werden im anschliessenden Kapitel 7 ‚Sinngenetische Typenbildung‘ ausführlich dargestellt.

Bei der Rekonstruktion der Fälle liegt der Fokus auf bedeutsamen Aspekten ausgehend von der Fragestellung. In den Fällen wird Qualität von den sozialpädagogischen Fachpersonen hervorgebracht. In den Teams offenbarten sich unterschiedliche Umgangsweisen mit den Rahmenbedingungen sowie den unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen. In allen Fällen wird ein Aushandeln der eigenen Rolle als Betreuungspersonal im System Schule deutlich.

Zuerst wird pro Fall die Teamzusammensetzung beschrieben. Dabei wird auf das Geschlecht, das Alter, die Ausbildung sowie die Dauer der Tätigkeit der Teammitglieder im Beruf und in der Schule eingegangen. Anschliessend folgt die Analyse der Gruppendiskussionen nach der dokumentarischen Methode. Um die Qualität und den Umgang mit den Rahmenbedingungen sowie den unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen zu thematisieren, wird zwischen drei Themen differenziert. Anhand dieser wird jeder Fall vorgestellt: *Erstens die Strukturierung des Tages*: Dessen Gestaltung steht bei allen Fällen im Spannungsfeld zwischen Offenheit und räumlicher, zeitlicher sowie regulierender Strukturierung. Einfluss haben insbesondere die Rahmenbedingungen sowie wahrgenommene oder persönliche Erwartungen der Fachpersonen. *Zweitens die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften*, wobei die Ansprüche der sozialpädagogischen Fachpersonen, der Lehrer:innen und die Verortung in der Schule besonders zentral sind. *Drittens die Elternarbeit*, die unter anderem im Spannungsfeld zwischen den Erwartungen des Betreuungspersonals an die Eltern wie auch deren Erwartungen im Zentrum stehen. Diese Themen werden anhand von dazu passenden Passagen innerhalb der Gruppendiskussion dargelegt, wobei teilweise auch mehrere Themen innerhalb einer Passage verhandelt werden. Jede Fallbeschreibung wird mit einer Synthese des Falls abgeschlossen.

Ausserdem ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass nicht alle Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode dargelegt werden können.

Ausgehend von darstellungspraktischen Überlegungen wird beispielsweise darauf verzichtet, zu jeder Passage die formulierende Interpretation auszuführen. Sofern diese für die reflektierende Interpretation bedeutsam ist, wird sie ausformuliert. Zudem wird die formulierende Interpretation dargelegt, sofern die Interaktion nur auf der kommunikativen Ebene – sprich mit der formulierenden Interpretation – analysiert werden kann. Auf die Diskursbewegungen wird in den Fallrekonstruktionen jeweils am Ende der Passage eingegangen, sofern anhand des Transkriptauszugs auf einen inkludierenden oder exkludierenden Interaktionsmodus geschlossen werden kann.

6.1 Der Fall Inn

Im folgenden Kapitel wird der Fall Inn dargelegt. Zuerst werden die Teilnehmer:innen an der Gruppendiskussion genannt. Danach wird die Gestaltung der Betreuung in der Tagesschule Inn anhand der Kapitel ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘, ‚Zusammenarbeit mit Lehrpersonen‘ und ‚Elternarbeit‘ ausgeführt. Zum Schluss folgt die Synthese zum Fall Inn.

6.1.1 Teilnehmer:innen an Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand mit vier Personen der Tagesschule Inn statt. Alle arbeiten als Betreuungspersonen⁵⁸ im Alltag, L⁵⁹ als Leitung Betreuung, wobei sie auch in der alltäglichen Betreuung tätig ist. Alle Teilnehmenden schlossen die Ausbildung vor neun bis sechs Jahren ab und arbeiten seither im sozialpädagogischen Bereich. B und C sind ausgebildete Fachfrauen Betreuung mit einem Berufslehraabschluss. L und E haben einen Tertiärabschluss im sozialen Bereich. Die Teilnehmenden sind zwischen 25 und 40 Jahre alt. Die älteste ist die Leitung Betreuung, C ist die Jüngste. B, C und L sind weiblich und arbeiten seit neun bis

58 In den Kapiteln, in welchen die empirischen Ergebnisse dargelegt und analysiert werden (Kapitel 6 ‚Fallrekonstruktionen‘, 7 ‚Sinngenetische Typenbildung‘ und 8 ‚Soziogenetische Analysen‘ sowie Abgleichen der sinngenetischen Typenbildung mit der teilnehmenden Beobachtung) wird die Bezeichnung Betreuungspersonen verwendet anstatt sozialpädagogische Fachpersonen. Sie bezeichnen sich selbst so.

59 Die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion sowie die Moderatorinnen sind mit einem Buchstaben bezeichnet: B, C, E und L, L für Leitung sowie I für die Haupt-Moderatorin, I2 für die Leitung des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ und I3 für die Co-Leitung des ZHAW-Projekts.

sechs Jahren in diesem Schulhaus. E ist männlich und arbeitet seit mehr als drei Jahren im Schulhaus⁶⁰.

6.1.2 Strukturierung des Betreuungsalltags

Die Strukturierung des Betreuungsalltags wird *erstens* anhand des Ablaufs des Betreuungsalltags dargelegt. *Zweitens* werden zwei Spannungsfelder, welche sich in der Gruppendiskussion zeigen, thematisiert. Einerseits das Spannungsfeld zwischen Strukturierung und dem Freiraum der Kinder und andererseits das Spannungsfeld zwischen der Aufsicht und den Bedürfnissen der Kinder. *Drittens* wird auf räumliche Herausforderungen bei der Betreuung unterschiedlicher Klassenstufen eingegangen.

6.1.2.1 Ablauf des Betreuungsalltags

Die Strukturierung des Betreuungsalltags wird im folgenden Transkriptauszug besonders deutlich. Die Passage findet sich kurz nach Beginn der Gruppendiskussion. Nach der Einstiegsfrage wird von B und E die Tagesstruktur beschrieben. Anschliessend fährt B folgendermassen fort:

B: Und einfach auch klare Strukturen, dass die Kinder genau wissen, wie, wie müssen sie sich auch verhalten, so Orientierungspunkte und zum Beispiel die Liste, die wir haben, und die Kinder müssen sich melden. Sie wissen, es liegt auch etwas in ihrer Verantwortung, dass wir nicht im ganzen Schulhaus sie dann zusammensuchen, haben sie auch wirklich fixe Orte, wobei sie wissen, wenn der Unterricht fertig ist, komme ich an diesen Posten und melde mich dort, oder. Und von dort aus tun wir dies, das Ganze koordinieren. Und das ist für die Kinder auch mega wichtig, dass wir einfach immer den gleichen Ablauf haben, oder. Diese Orientierungspunkte und sie auch in die Verantwortung miteinbeziehen

?: L: mhm

B: oder quasi mit den Spielorten, sie dürfen wechseln, aber sie sind in der Verantwortung sich melden zu kommen. Und wenn jetzt zum Beispiel, Kindergartenstufe wird natürlich enger begleitet. Dort sind die Kinder jetzt ähm nicht so im Freispiel in dem Sinn, dass sie jetzt einfach auf den Spielplatz, Pausenplatz könnten, wo natürlich auch Aufsicht ist. ähm sie werden wirklich enger begleitet. Dann die Unterstufe und Mittelstufe sind dann wieder etwas auf einer selbstständigeren Ebene. Also auch mit den Angeboten, oder. Der Kindergarten führt sie wirklich sehr eng, auch in einem geschützten Rahmen. Und dann für die Unter- und die Mittelstufe wird dann eigentlich das ganze Schulhaus geöffnet. Und wir haben nun auch neu eingeführt, dass ab einer gewissen Stufe sich die Kinder gar nicht mehr direkt bei uns abmelden kommen müssen, sondern wenn es klingelt, gehen sie in die

60 Die Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt der Gruppendiskussionen. Diese fanden von März bis September 2021 statt.

Schule. Und dann liegt es auch etwas an ihnen, das Gespür zu haben. Ok, jetzt klingelt es, jetzt rufe ich meinen Kollegen, räume zusammen und gehe. Oder und früher haben mussten wir zusammenrufen, sagen hey

C: L: zusammensammeln

B: zusammensammeln, es klingelt nun bald, aufräumen. Und so, so etwas die Selbstverantwortung probieren wir natürlich auch etwas zu fördern mit unserer Struktur

(GD: Fall Inn, Z. 143–183)

In der Textstelle wird sichtbar, dass die Betreuung stark durch eine Organisation dieser in Form einer starken zeitlichen, räumlichen und regulierenden Strukturierung des Tages, durch Abläufe, geprägt ist. Diese Strukturierung lässt sich für die Kinder wie auch für die Betreuungspersonen erkennen. Deutlich wird die Strukturierung anhand von Begriffen wie „klare Strukturen“, „Orientierungspunkte“, „fixe Orte“, „Posten“ und „gleicher Ablauf“. Im zeitlich und räumlich strukturierten Alltag übernehmen die Betreuungspersonen eine Koordinationsfunktion, sie müssen „das Ganze koordinieren“. Sie regulieren die Abläufe, an die sich die Kinder richten müssen, indem sie sich beispielsweise an den Posten anmelden müssen. Auch die Liste⁶¹ dient der Koordination und verschafft den Betreuungspersonen einen Überblick, wer anwesend ist und wer fehlt. Zu wissen, wo sich ein Kind jeweils aufhält, scheint wichtig zu sein, was auf die Gewährleistung von Sicherheit durch die Betreuung hinweist: Die Betreuung muss die „Aufsicht“ gewährleisten, insbesondere bei kleinen Kindern.

„Ab einer gewissen Stufe [müssen] sich die Kinder nicht mehr direkt bei uns abmelden“. Dies deutet an, dass sich die Betreuungsarbeit je nach Klassenstufe unterscheidet. Der Freiraum der Kinder wird mit zunehmendem Alter grösser. Dies lässt sich im Vergleich zur Kindergartenstufe erkennen. Im Kindergarten ist die Betreuung näher bzw. „enger“ und findet in einem „geschützten Rahmen“ statt. Sind die Kinder älter, sind sie entsprechend weniger geschützt und werden weniger kontrolliert. In der Primarstufe wird „das ganze Schulhaus“ „geöffnet“. Die Kindergartenkinder können anders als die älteren Kindern den Ort, an dem sie sich im Schulhaus aufhalten, nicht frei wählen, obschon auf dem Pausenplatz und dem Spielplatz eine „Aufsicht“ ist“.

Auf der kommunikativen Ebene begründet B diese Struktur mit der zunehmenden Übernahme von Verantwortung durch die Kinder. Das „natürlich auch“ deutet jedoch darauf hin, dass die Struktur nicht primär der Verantwortungsübernahme dient. Wozu die Struktur primär dient, wird nicht gesagt. Aus pädagogischer Sicht ist die Übernahme von Verantwortung durch die Kinder

61 Während der Beobachtung wurden die Namen der anwesenden Kinder auf einer Liste abgehakt. Diese Liste führt alle Namen der Kinder auf.

häufig positiv konnotiert⁶². Es ist folglich eine legitime Begründung für den zunehmenden Freiraum der Kinder mit steigendem Alter.

In der Textstelle zeichnet sich ein Umsetzungsdilemma zwischen Sicherheit und Freiraum ab, wobei die Sicherheit Priorität hat. In der Betreuung scheint es ein Anliegen zu sein, den Kindern Freiräume zu gewähren, indem „das ganze Schulhaus geöffnet“ wird. Diese Möglichkeit scheint jedoch im Widerspruch mit dem Sicherheitsaspekt zu stehen. Denn das ganze Schulhaus zu öffnen, heisst auch, die Kinder vor Ende der Betreuungszeit wieder „zusammensammeln“. Auch die Bezeichnung „Aufsicht“ verweist darauf, dass das Schulhaus zwar „geöffnet wird“, dies jedoch impliziert, dass überall eine „Aufsicht“ vorhanden ist. Die Kinder können den Spielort wählen, „wo natürlich auch Aufsicht ist“. Zudem scheint der Freiraum eingeschränkt, denn B sagt, dass sich die Kinder frei bewegen können, weist jedoch mit dem „aber“ auf damit verbundene Verantwortlichkeiten oder Einschränkungen hin, ohne diese weiter auszuführen.

Es scheint, dass auch die Rahmenbedingungen in Form der Räumlichkeiten bzw. der (wahrgenommene) Grösse des Schulhauses die Gestaltung der Betreuungsarbeit mitbedingen. Beispielsweise wird sichtbar, dass das „Zusammensammeln“ der Kinder „im ganzen Schulhaus“ aufwändig ist und das Öffnen des „ganzen Schulhauses“ keinem „geschützten Rahmen“ mehr entspricht. Zudem weist B auf die klaren Strukturen hin, welche den Kindern „Orientierungspunkte“ geben. Diese scheinen wichtig zu sein, damit sich die Kinder „im ganzen Schulhaus“ zurechtfinden.

6.1.2.2 Strukturen vs. Freiraum für Kinder

An die Ausführungen von B in der vorhergehenden Passage schliesst L an und fährt mit einer Anschlussproposition fort:

L: Und ich finde, unsere Arbeit hat (.) ganz anders begonnen hier drin oder, also es, es hat sich sehr viel um Strukturen, Bildung gedreht und Optimierung und eben die Abläufe eben möglichst anpassen auch an die Kinderbedürfnisse. Und ich wie das Gefühl jetzt, jetzt sind wir so etwas in einem Flow drin, in dem wir dann auch ähm ähm gezielter mit den Kindern auch arbeiten können, ohne immer das Optimieren im Hintergrund im Hinterkopf zu haben, sondern es ist jetzt so etwas (.) es läuft, der Wagen läuft und und trotzdem sieht man immer wieder Dinge, die man verbessern kann, aber es ist jetzt so, dass wir (.) eine Struktur haben, welche uns auch Sicherheit gibt, weil am Anfang ist sehr viel of: viel offen gewesen, oder. Und für alle unbekannt. (...)

(GD: Fall Inn, Z. 185–197)

62 Die Verantwortung zu fördern wird in verschiedenen Elternzeitschriften thematisiert, wie beispielsweise im Schweizer ElternMagazin ‚Fritz und Fränzi‘ (Juli 2021).

Auch in dieser Textstelle lässt sich das Umsetzungsdilemma zwischen Strukturierung bzw. Sicherheit und Freiraum erkennen.

Einerseits zeigt sich eine Orientierung an Sicherheit, die durch Strukturen geschaffen wird: Es „hat sich sehr viel um Strukturen, Bildung gedreht und Optimierung“. Die Festlegung der Struktur gibt „uns“ Sicherheit, wobei anzunehmen ist, dass L das Betreuungsteam meint, wenn sie im darauffolgenden Satz von „alle“ spricht. Deutlich wird, dass die Struktur nicht nur der Sicherheit der Kinder dient, sondern auch den Betreuungspersonen. Diese Sicherheit begründet L auf der kommunikativen Ebene damit, dass am Anfang „viele offen“ und die Tagesschule „für alle unbekannt“ war.

Andererseits kommt zum Ausdruck, dass den Kindern Freiräume ermöglicht werden sollen, sofern die Sicherheit gewährleistet bleibt. Denn L ergänzt, dass die Strukturen „auch“ den Kinderbedürfnissen „möglichst“ angepasst worden sind. Das „auch“ weist wiederum darauf hin, dass neben den Kinderbedürfnissen, Aspekte wie die Sicherheitsverantwortung zentral erscheint. Es mutet an, dass die Kinderbedürfnisse und die Strukturen bzw. das Sorgen für Sicherheit in einem Widerspruch zueinander zu stehen, weil die Betreuungspersonen sich zuerst den Strukturen und dem Optimieren zuwandten und gleichzeitig die Strukturen „möglichst“ den Kinderbedürfnissen angepasst werden sollten.

Gleichzeitig spricht L auf der kommunikativen Ebene davon, bestimmte Ziele in der Arbeit mit den Kindern zu verfolgen. Denn sie sagt, dass sie nun mit den Kindern „arbeiten“ könne. Das „Arbeiten“ deutet auf den Erziehungskontext hin und scheint nicht mit einem besonderen Freiraum für die Kinder verbunden zu sein. Die Aussage weist womöglich auch auf einen Professionalisierungsanspruch und eine Legitimierung ihrer Arbeit hin.

Zudem macht L eine Differenzierung in Bezug auf die Vergangenheit. Durch die Überführung der Schule und Betreuung in eine Tagesschule scheint sich die Betreuungsarbeit verändert zu haben. Abläufe und Strukturen nehmen in der Tagesschule eine zentrale Rolle ein und die Effizienz steht im Fokus. Der Ausdruck „Optimierung“ verweist primär auf ökonomische Überlegungen und damit zusammenhängende Rahmenbedingungen. „Der Wagen läuft“ deutet darauf hin, dass die Entwicklung von Strukturen abgeschlossen ist und sie sich nun auf die „Arbeit“ mit den Kindern konzentrieren können. Es fällt auf, dass ihre Erzählung zu stocken beginnt, nachdem sie „der Wagen läuft“ und „in einem Flow drin“ gesagt hat. Allenfalls läuft der Wagen eben doch nicht und die „Arbeit“ mit den Kindern ist nur bedingt möglich und die Strukturen stehen nach wie vor im Zentrum der Betreuungsarbeit, wie in der Analyse der Textstelle davor ebenfalls deutlich wurde.

Nach einer kurzen Pause fährt L fort:

L: Und das andere würde ich sagen, ähm, eben jetzt zum Beispiel mit den Angeboten, die wir haben, ähm ist auch ein grosses Thema gewesen, dass es nicht zu durchstrukturiert ist der Tag, dass sie sich eben noch frei bewegen können, dass es ihnen klar ist, es ist ihre Freizeit ähm, in welcher sie

auswählen können, wann sie etwas machen wollen. Aber es ist nicht, nichts irgendetwas nach Programm oder ähm ä: à la Unterricht, sondern es ist wirklich freie Zeit, in der sie sich frei bewegen. Das das ist nicht einmal so einfach, die Balance zu finden,

E?:

L: mhm

L:

L: denn es sind viele

Angebote und ähm ähm es ist auch gut, dass wir die haben, aber eben, einfach den Kindern immer wieder zu vermitteln: es ist eure Freizeit, bewegt euch frei, das finde ich sehr wichtig, also.

(GD: Fall Inn, Z. 197–214)

L spricht das Spannungsfeld bzw. die „Balance“ zu halten zwischen Strukturierung und den Kindern Freiraum zu gewährleisten auf der kommunikativen Ebene explizit an. Das Abwägen, was wichtiger ist, bedeutet eine Herausforderung. Denn L sagt selbst, dass es nicht immer einfach sei, die „Balance so zu finden“. Auch auf der konjunktiven Ebene zeigt sich dieses Spannungsfeld. Das „noch“ vor „frei bewegen“ weist jedoch darauf hin, dass es unrealistisch ist, dass sich die Kinder völlig frei bewegen können, dies jedoch ideal wäre. Gleichzeitig soll dennoch den Kindern ein Freiraum ermöglicht werden. Diesen begründet L mit der „Freizeit“ der Kinder, in welcher sie sich „frei bewegen können“. Der Freiraum lässt sich in den Angeboten für die Kinder erkennen. Wie die Betreuungspersonen den Freiraum ermöglichen, führt L nicht aus, sondern argumentiert, dass es wichtig sei, dass dies „ihnen klar ist“. Es scheint, als ob den Kindern dies nicht aufgrund der Strukturierung und Gestaltung der Betreuung deutlich wird, sondern, dass man ihnen dies verständlich machen muss, sie müssten es den Kindern „vermitteln“ und es sei wichtig, dass „ihnen [das] klar ist.“

6.1.2.3 Die Aufsicht vs. Bedürfnisse der Kinder

Im Anschluss an die obige Textstelle, einem Vergleich zur Situation vor der Überführung in eine Tagesschule und einem kurzen Vergleich der Betreuung mit Unterricht auf der kommunikativen Ebene sowie der formulierten Herausforderung, im Schulhaus Nischen zu schaffen, fügt B an:

B: Und das, das habe ich schon gemerkt, das künstlich, oh, wie schaffe ich einen ruhigen Ort für das Kind, oder und die Räume nicht zu haben, das ist herausfordernd gewesen, finde ich. Oder ist es bis jetzt auch noch. Und das ist auch der Grund gewesen, wieso wir dann in den Gang heruntergezogen sind, es ist eigentlich ein Durchgangsort, welchen wir schon lösen konnten, aber wir wären auch froh, hätten wir wieder etwas ein geschützteren Ort auch mit den Kindern, so etwas

L: Oder eben auch, das was du sagst, Räume schaffen für bestimmte Bedürfnisse, aber trotzdem

E:

L: die

Aufsicht

L: Die Aufsicht aber auch

B:

L: mhm

L: die Bedürfnisse der Kinder

E: L: mhm

L: weil sie wollen ja auch nicht alles schon vorbereitet haben und dann kommen sie in den fertigen Raum. Ihnen auch die Möglichkeit zu geben, um mitzureden, sich mit zu beteiligen wie gestalten wir einen Ort, oder. ähm oder wo wir dann auch schauen mussten, zum Beispiel jetzt auf der Kindergartengruppen, der Raum, der muss alle alle Spielnischen beinhalten, Konstruktionsecke, Baby-Ecke, was auch immer und dann mussten wir auch schauen, ja, was wird überhaupt gebraucht, oder. Wenn das eine nur ganz wenig gebraucht wird, mussten wir den Raum etwas verkürzen, dafür den anderen grösser machen.

(GD: Fall Inn, Z. 261–284)

In der Textstelle wird sichtbar, dass nicht nur die Grösse des Schulhauses, sondern auch dessen Architektur und der begrenzte Raum die Betreuungsarbeit einschränken. Sie wird einerseits limitiert, indem es keine natürlichen Rückzugsorte für die Kinder gibt, diese müssen „künstlich“ geschaffen werden. Andererseits wird die Betreuungsarbeit beschränkt, indem sie in einem Raum stattfindet, in dem die Betreuungspersonen nicht ungestört sein können, beobachtet werden und ständig Kinder hin und her gehen, da es sich um einen „Durchgangsort“ handelt. Das scheint die bestmögliche Lösung gewesen zu sein, es war „schon [zu] lösen“. Man scheint diesen Kompromiss eingegangen zu sein, weil sich keine andere Lösung abgezeichnet hat. Im Wunsch nach einem „wieder [...] geschützteren“ Ort wird deutlich, dass ein „geschützter“ Ort auch Sicherheit im übertragenen Sinn gewährleistet, im Sinne des Wohlbefindens. Die Ergänzung „auch mit den Kindern“ weist darauf hin, dass die Betreuungspersonen sich „auch“ mit den Kindern nicht an einem behüteten Ort fühlen, aber auch ohne Kinder scheinen sie keinen eigenen, privaten Raum zu haben, . vermutlich gerade deshalb, weil das Schulhaus als so gross wahrgenommen wird, scheint dies wichtig zu sein.

Zudem wird in der Textstelle das bereits erwähnte Umsetzungsdilemma zwischen Sicherheit bzw. Aufsicht und Freiraum bzw. die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen sichtbar.

Am Ende der Passage zeichnet sich eine echte Konklusion und entsprechend eine parallele Diskursorganisation ab. Es wird die geteilte Orientierung am Spannungsfeld deutlich, einerseits mit Strukturen für Sicherheit zu sorgen und andererseits, den Kindern den Freiraum zu gewährleisten und deren Bedürfnissen gerecht zu werden, wobei Rahmenbedingungen wie der verfügbare Raum die Gestaltung des Spannungsfeldes einschränken.

In der letzten Ergänzung von L wird das Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Freiraum anhand von Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder erkennbar. Einerseits sollen die Kinder die Räume mitgestalten und andererseits scheinen die Betreuungspersonen von bestimmten Spielnischen und einer bestimmten räumlicher Strukturierung auszugehen, wie einer „Konstruktionsecke“ oder einer „Baby-Ecke“. Auf der kommunikativen Ebene spricht L von der

Bedürfnisorientierung, wobei auf der konjunktiven Ebene sichtbar wird, dass diese Bedürfnisorientierung durch die räumliche Strukturierung einer Kindergartenbetreuungseinrichtung eingeschränkt wird. Sie spricht auf der kommunikativen Ebene davon, den Kindern die Möglichkeit zu geben, „mitzureden“ und sich „zu beteiligen“. Am Beispiel lässt sich jedoch erkennen, dass diese Beteiligungsmöglichkeiten eingeschränkt sind.

6.1.2.4 Räumliche Herausforderungen in der Betreuung unterschiedlicher Klassenstufen

Im folgenden Unterkapitel werden wiederum räumliche Herausforderungen thematisiert, diesmal verbunden mit der Betreuung von Kindern unterschiedlicher Altersstufen.

E: Seit die Unterstüfler auch bei uns Zvieri⁶³ essen dürfen, das ist früher ein reiner Mittelstüfler-Raum gewesen (unv.) also am Nachmittag ist man hier hineingelaufen und man hat das Gefühl gehabt es sei ein Jugendtreff.

I?: mhm

I3?: @(.)@

E: Also eben mit den Kids die Heftchen gelesen haben, mit denen, die einfach herumgelegen sind, andere haben Musik gehört, oder und, der Raum ist wie dann auch noch von den Unterstüflern, damals 1. Klässler

I3?: L: @(.)@

E: Was natürlich die Grossen rausgetrieben hat. Also plötzlich hat, es hat. Ich weiss, das Bild habe ich noch vor Augen. Wir haben ein paar 6. Klässlerinnen gehabt, die irgendwelche Gespräche, Mädchengespräche geführt haben dort im Ecken und ein 1. Klässler, welcher so vorne hingestanden ist und zugehört und zugeschaut hat

I2?: L: @(.)@

E: Sie haben dann versucht nett zu sein und zu sagen, schau, es sind private Gespräche

I2?: L: @(.)@

E: Ja, ja, schön, wollt ihr mit mir spielen

Verschiedene: @(.)@

E: Nein. @(.)@ Ja, ähm, das ist wiederum eine Herausforderung, man muss wirklich etwas allen gerecht werden. Und die Kinder haben natürlich auch ein Anrecht, also der 1. Klässler hat auch ein Anrecht in diesem Raum x zu sein und mit den Kapla zu spielen oder was auch immer (.) ähm (.) wir wollen es ihm natürlich nicht verbieten, aber man hat seit dann schon eine Veränderung festgestellt bei uns (unv.), als es die Grossen dann mehr raus getrieben hat auf den Pausenplatz, also eben, zum Teil so auch erwachsenenfreie Räume gesucht haben, also Orte, auf dem Pausenplatz hinter der Mauer, also (unv.), von hier aus (hinter dem Gitter)

C: L: hinten recht

63 Zwischenmahlzeit am Nachmittag (Schul- und Sportdepartement o. J.-e).

B?:

L: mhm

E: Das ist sehr beliebt, oder. Und es soll auch so sein. Ich finde auch das muss gegeben werden, also, ein Ort, wo die Kinder. Also es ist geschützt, nach wie vor, es ist noch Schulhausareal, wir sehen sie, aber wir müssen nicht unbedingt mitbekommen, was sie reden oder was sie sagen.

L?:

L: mhm

E: Darum, also, dass das auch sauber verläuft (...)

(GD: Fall Inn, Z. 287–348)

Wiederum zeichnet sich eine Differenzierung in der Betreuungsarbeit je nach Klassen- respektive Altersstufe ab. Der Eindruck von E, dass der Raum an einen Jugendtreff erinnert habe, ist bei ihm positiv konnotiert. Ein Jugendtreff ist im Vergleich zur Betreuung von Mittelstufenkindern ein Ort, wo Jugendliche kommen und gehen können, wann sie möchten. Es ist kein An- und Abmelden nötig. Zudem gehen die Kinder und Jugendlichen meist freiwillig dorthin, was bei der Betreuung nicht unbedingt der Fall ist, weil die Eltern die Kinder anmelden (Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit [DOJ] 2018, S. 3). E spricht nicht von Kindern, sondern von Kids, was eher ein Ausdruck für Mittelstufenkinder ist. Es scheint da einen Freiraum für die Kinder gegeben zu haben, und nicht alles scheint klar strukturiert gewesen zu sein. Beispielsweise sind die Heftchen einfach „herumgelegen“ oder man konnte Musik hören. Die Kinder mussten nicht ein bestimmtes Angebot besuchen, sondern konnten in einem Raum tun, was sie gerade wollten.

Seit die Erstklässler ebenfalls diesen Raum benutzen, gibt es Veränderungen, die sich auf die Raumnutzung der 6. Klässler und damit auch auf die Betreuungsarbeit auswirken. Die Erstklässler hätten die älteren Kinder vertrieben. E zeigt Verständnis für die Mädchengruppe, die unter sich bleiben wollte und nicht von kleinen Kindern gestört werden. Sie sollten auch in Innenräumen ungestört private Gespräche führen dürfen. Es wird somit sichtbar, dass nicht nur B, sondern auch E das Thema Räumlichkeiten als herausfordernd und einschränkend empfindet.

Auch in dieser Textstelle lässt sich das Spannungsfeld zwischen Strukturierung, wobei es hier die räumliche Strukturierung ist, und dem Freiraum der Kinder erkennen. E möchte den Mittelstufenkindern weiterhin den Freiraum im Raum x gewähren. Gleichzeitig sagt E, dass man den Erstklässlern den Zutritt nicht verbieten könne, was mit der vereinbarten Strukturierung zusammenhänge. E erwähnt nicht, weshalb Erstklässlern der Zutritt in den Raum gewährt wurde. Die Mittelstufenschüler suchen erwachsenenfreie Räume, was der Raum x vorher nicht bot, denn E war vermutlich jeweils ebenfalls im Raum. Jedoch haben die Betreuungspersonen wohl nicht private Gespräche unterbrochen oder mitgehört.

Auch hier zeigt sich das Spannungsfeld zwischen Sicherheit und Freiraum für die Kinder – jedoch nicht als Umsetzungsdilemma. Denn die Mittelstufenkinder suchen „erwachsenenfreie Räume“. Einerseits haben sie einen Freiraum und können frei entscheiden, wo sie sich auf dem Schulhausareal aufhalten und somit auch einen Ort suchen, an dem ihre Gespräche nicht mitgehört werden.

Andererseits ist die Sicherheit gewährleistet, indem sie sich auf dem Schulhausareal – einem „geschützt[en] Ort“ aufhalten. Auch die Aussage „sauber verlaufen“ deutet auf die Gewährleistung von Sicherheit hin.

6.1.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Im folgenden Kapitel wird auf die Entwicklung der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen eingegangen sowie auf die Aspekte des Entlastens von Lehrpersonen und der Veränderungen aufgrund der Einführung der Tagesschule.

6.1.3.1 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen als Prozess

Ausgehend von der Frage der Moderatorin nach typischen gelungenen und herausfordernden Situationen wird die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen von B folgendermassen in die Gruppendiskussion eingebracht:

B: Ich schätze zum Beispiel auch sehr unsere Schulleitung und Leitung Betreuung, einfach die wertschätzende Haltung, die, die uns mitwirken lässt, mitreden lässt auch in den ganzen Strukturen. Es hat dann nicht einfach geheissen, ihr macht dies jetzt einfach so. Sondern wir haben es mit, miteinander bearbeitet und gesehen, wo gibt es die Stellen, welche nicht gehen und dann sind wir wirklich einbezogen worden, um hier eine Lösung zu finden. Und so die wertschätzende Haltung schätze ich sehr. Die Vernetzung auch, bei welcher ich weiss, dass das in vielen Schulhäusern nicht ist, dass die Lehrpersonen und Hort miteinander versuchen auf einer Ebene zu sein, oder. Und klar, sind es verschiedene Aufträge irgendwo durch, aber trotzdem schaffen wir es in diesem Haus irgendwie (so eine Verbindung zu setzen).

L: L: mit: mittlerweile würde ich sagen

E: @(.).@

B: Mittlerweile, ja, ja. Aber ich habe, ja mittlerweile

L: L: mittlerweile langsam

B: Genau. Aber ich habe ja eben auch an Orten gearbeitet, wo das gar kein Thema war, an denen Lehrpersonen, Betreuung und Kinder so stehen. Und da ist wirklich. Wir versuchen, Lehrpersonen, Betreuung, Kinder, oder, dass das, wie ein Zusammenspiel ist. Und es gibt Schwierigkeiten, jeweils, aber ähm halt auch wer tut jetzt bei wem aushelfen, ersetzen und so. Aber ich finde allgemein, so die Grundhaltung, ist sehr wertschätzend hier drin.

L: L: ja, ja.

B: Finde ich sehr wertschätzend hier drin.

L: Ja, das finde ich auch, ich wollte dir nicht widersprechen. Ich finde auch von der Schulleitung und der Leitung Betreuung⁶⁴ kommt das wirklich stark, auch der (...) der Versuch uns zu verbinden. Und am Anfang ist das wirklich (.) eine Herausforderung gewesen, als, als wir plötzlich musste man

64 In der Tagesschule Inn gibt es zwei Leitungen Betreuung

interdisziplinär arbeiten. Und ja, (.) schwierig. Weil man kennt. Also wir kennen alle Lehrpersonen, weil wir haben früher alle einen Lehrer gehabt. Aber nicht alle haben einen Hortleiter gehabt und sie kennen unser Berufsfeld nicht so gut und dann musste man sich auch finden und kennenlernen. Und ich würde sagen, mittlerweile haben auch wir uns emanzipiert ((Stimme geht auffällig hoch)) in dem Ganzen und es ist, es ist auch ein Erfolgserlebnis. Aber ich glaube es geht schon noch, bis (.) bis es bis es überall klappt. Ja.

(GD: Fall Inn, Z. 1060–1113)

In der Textstelle wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen immer noch herausfordernd ist, obschon sie sich positiv verändert hat. Die Absicht der Schulleitung und der Leitung Betreuung ist willkommen, was B und L auf der kommunikativen Ebene erwähnen. Es besteht jedoch ein Unterschied bei der Einschätzung der Zusammenarbeit. B schätzt neben dem Einbezug das „Zusammenspiel“ und die „Vernetzung“, obwohl in Ihrer Aussage deutlich wird, dass es herausfordernde und ungeklärte Aspekte in der Zusammenarbeit und Vernetzung gibt. Das lässt sich auch in Aussagen weiterer Mitarbeitenden erkennen. Denn B relativiert die Zusammenarbeit, indem sie dreimal sagt: „wir versuchen“ und von „irgendwie (so eine Verbindung zu setzen)“. B erwähnt auch explizit „Schwierigkeiten“ in der Zusammenarbeit, wobei sie insbesondere die Art und Weise anspricht. In den Aussagen von B und L fällt ausserdem die Prozesshaftigkeit auf durch die Ausdrücke „mittlerweile“ und „langsam“. Zudem spricht L vom „Versuch, uns zu verbinden“. L weist auf eine zeitliche Dimension hin und vergleicht die Situation mit der Einführung der Tagesschule und zeigt, dass die Zusammenarbeit ein Prozess ist, sich vieles bereits verändert hat, jedoch noch weitere Schritte zu erwarten bzw. notwendig sind. Denn sie spricht vom „Anfang“. Das „plötzlich interdisziplinär“ deutet darauf hin, dass das Interdisziplinäre Arbeiten für alle neu war. „Im dem Ganzen“ sich „emanzipiert“ zu haben deutet ebenfalls auf einen Prozess hin. Dieser wird als langandauernd und steinig beschrieben. Dass er noch nicht abgeschlossen ist und es weiter Zeit benötigt, wird in der Aussage, dass es noch dauert, „bis es überall klappt“, sichtbar.

Es deutet sich ein Zudienen als Art der Zusammenarbeit nach Breuer (2015) ab. Darauf verweisen die Ausdrücke „aushelfen“ und „ersetzen“. Zudem zeigt sich zwischen den Betreuungspersonen und dem Lehrpersonal eine Hierarchie. „Auf einer Ebene zu sein“ verweist mit dem „versuchen“ auf das Ziel, in keinem hierarchischen Verhältnis mehr zu stehen. Die Arbeit der Betreuung scheint nicht bemerkt worden zu sein, worauf das „man musste sich kennenlernen“ verweist. Die Betreuungspersonen akzeptieren diese Hierarchie, worauf das „klar“ hindeutet. Diese Aussage relativiert B jedoch anschliessend wiederum durch das „irgendwo durch“. Dies stimmt mit der normalisierten Hierarchie überein, welche Buchna et al. (2017) in ihrer Studie festgestellt haben. Zueinander finden deutet im Sinne des Findens der Lösung eines Problems auf das gemeinsame Lösen der interdisziplinären Arbeit hin.

Auf der kommunikativen Ebene zeigen sich widersprüchliche Aussagen zwischen B und L. Insbesondere, indem L sagt, sie wolle B „nicht widersprechen“, mutet an, dass sie doch anderer Meinung ist. Auf der konjunktiven Ebene wird jedoch eine weitgehend geteilte Orientierung deutlich: Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen ist hierarchisch, verläuft als Prozess und ist mit Herausforderungen verbunden.

B beschreibt, wenn auch knapp, den eigenen Handlungsspielraum in der Arbeitsgestaltung. Sie sagt, dass sie die wertschätzende Haltung der Schulleitung und der Leitung Betreuung begrüße. B als Betreuungsperson dürften bei Strukturen „mitreden“ und sie sind „wirklich miteinbezogen worden“. Dies betrifft primär die Zusammenarbeit zwischen Betreuungspersonen und der Leitung Betreuung und allenfalls der Schulleitung. Mit „Strukturen“ können zeitliche Abläufe, Zuteilung von Räumen und Gruppen gemeint sein – die Strukturierung von Raum, Zeit und der Kindergruppe. Es scheint Situationen zu geben, „welche nicht gehen“. Dies weist auf Abläufe hin, die nicht umsetzbar zu sein scheinen. B lobt den „wirklichen“ Miteinbezug insbesondere im Vergleich zu anderen Schulhäusern, wo womöglich nur eine Scheinpartizipation oder gar kein Miteinbezug vorhanden ist.

Nachdem die Moderatorin fragt, wie sich dies im Alltag zeigt, fährt L fort:

D: Mehr, ja, ich würde sagen, mehr Austausch, oder?

E: L: Also, wir merken es ganz stark bei der Kommunikation.

D: Ja

E: Also jetzt zum Beispiel hier im Raum x hatten wir lange wirklich zu beissen gehabt mit Lehrpersonen, die teils die Kinder heimgeschickt haben, wenn sie krank gewesen sind und wir nichts davon wissen und die Kinder gesucht haben und dann nach einer Viertelstunde oder 20 Minuten suchen erfährt man: ah, nein, schau, es hat Bauchweh gehabt, ich habe es heimgeschickt. Also (.) Ja. Ein Mail, hätte dort geholfen. Und das mussten wir ein zwei Mal sagen und jetzt sitzt es. Wenn ein Kind krank ist, werden wir informiert.

(GD: Fall Inn, Z. 1122–1138)

In der Textstelle wird die Art der Zusammenarbeit in Form eines Austausches sichtbar, da die Lehrperson eine Information weiterleitet. Der Austausch kann als eine Form der Zusammenarbeit bezeichnet werden, die sich durch wenige gemeinsame Aufgaben und Ziele sowie durch wenig Vertrauen und starke eigene Autonomie auszeichnet (Gräsel, Fussnagel & Pröbstel 2006).

Erneut zeigt sich, dass die Zusammenarbeit ein herausfordernder Prozess ist. Darauf verweist beispielsweise der Ausdruck „zu beissen gehabt“. Das wird relativiert durch die Bemerkung am Schluss, dass die Forderung nur ein oder zwei Mal gestellt werden musste und sie daraufhin befolgt wurde. „Jetzt sitzt es“, deutet auf eine Institutionalisierung der Forderung hin. Im Beispiel wird deutlich, dass zuvor die fehlende Information seitens der Lehrperson die Betreuung Zeit (eine Viertelstunde bis 20 Minuten) gekostet hat.

Zudem lässt sich erkennen, welchen Anspruch Betreuungspersonen an die Zusammenarbeit haben. Sie erwarten, über die Abwesenheit von Kindern informiert zu werden. Die Lehrpersonen scheinen nicht an die Betreuung gedacht zu haben. Dies deutet auf eine geringe Anerkennung der Betreuungs- durch die Lehrpersonen hin.

L: Oder auch die Kenntnis darüber, dass wir nicht einfach die sind, die verpflegen, oder.

E:

L: Ja ((seufzen))

L: Oder so, dass wir auch

E:

L: der verlängerte Arm zum Teil auch noch

L: genau, ja.

E: der Schule. War eine Weile ein Thema gewesen.

L: mhm

(GD: Fall Inn, Z. 1140–1154)

In der Textstelle zeichnet sich wiederum eine Hierarchie und eine damit verbundene geringere Wertschätzung durch die Lehrpersonen auch der Qualität ab, die von den Betreuungspersonen geleistet wird. L schliesst an ihre vorherige Aussage an: Jemand, der nie in der Betreuung gearbeitet hat, kann nicht beurteilen, was das alles beinhaltet. Ebenso kann man die Arbeit nicht wertschätzen, wenn Lehrpersonen ein einseitiges Bild von der Betreuung haben und nur das „Verpflegen“ wahrnehmen, obwohl das zeitlich und inhaltlich nur ein Teil der Aufgabe ist. L zeigt sich verärgert, möchte, dass die Lehrpersonen die Vielfalt der Betreuungsarbeit endlich anerkennen. „Kenntnis“ wird als Begriff häufig in der Redewendung verwendet, „etwas zur Kenntnis nehmen“. Obschon es die Lehrpersonen nicht voll wahrnehmen, sollen sie die Arbeit der Betreuung über die Verpflegung hinaus anerkennen.

Erneut zeigt sich das Zudienen als eine Art der Zusammenarbeit. Die Betreuung nimmt die Erwartung wahr, dass sie stellvertretend für die Schule etwas lösen oder übernehmen kann. Dies wird durch „der verlängerte Arm“ deutlich. Der verlängerte Arm ist ein häufig abwertend verwendeter Ausdruck für einen stellvertretenden Akteur – in diesem Fall die Betreuung. Der stellvertretende Akteur soll Aufgaben übernehmen und so dem Hauptakteur zudienen. Dabei fällt wiederum die Hierarchie zwischen Betreuungspersonen und Lehrpersonal auf. So auch am Schluss der Passage:

L: Das Umdenken, welches ich finde, hat doch auch mehrheitlich stattgefunden

B: Stattgefunden

E: Oder findet statt.

L: Ja, oder ist noch

C: @(.)@

B: Ja.

(GD: Fall Inn, Z. 1242–1253)

Die Passage endet mit einer Konklusion, einem inkludierenden Interaktionsmodus. Es lässt die geteilte Orientierung erkennen, dass die Zusammenarbeit ein andauernder herausfordernder Prozess ist. Bisher zeichnet sich die Zusammenarbeit insbesondere in Form des Austausches oder des erwarteten Zudienens ab, wie auch in der nächsten Textstelle sichtbar wird.

6.1.3.2 Entlasten der Lehrperson

Vor der Konklusion verweist B auf einen weiteren Aspekt der Zusammenarbeit: Die Entlastung der Lehrpersonen. Sie beschreibt es anhand eines Beispiels:

B: und zum Teil entlasten, also so etwas, versuchen. Also wir versuchen nun auch die Lehrpersonen zu entlasten, wenn es jetzt wirklich ein Kind sehr verhaltensauffällig ist und wirklich nicht klar kommt in der Schulklasse, kommt das auch mal zu uns in die Betreuung und wird eins zu eins begleitet und und, das finde ich eigentlich noch ein schönes Zusammenspiel. Weil, man tauscht sich dann ständig mit den Lehrpersonen aus, wann ist es nötig. Und auch mit der Klassenassistenz, mit der Aufgabenstunde, das verbindet. Man sieht einmal in die Klasse hinein, man weiss etwas, wie die Dynamiken sind, man lernt die Kinder nochmals auf einer anderen Ebene kennen.

E: mhm

B: und so die Vernetzung irgendwie hier drin. Eben auch zuerst.

(GD: Fall Inn, Z. 1156–1172)

Es wird in der Textstelle deutlich, dass die Zusammenarbeit und Vernetzung in einer Zuarbeit durch die Betreuungspersonen an die Lehrpersonen stattfindet (Breuer 2015). So scheint ein Austausch stattzufinden, wenngleich keine Zusammenarbeit in Form einer fachbezogenen Zuständigkeit. Es ist anzunehmen, dass primär die Lehrperson die Zusammenarbeit bestimmt, indem sie den Zeitpunkt festlegt – „wann ist es nötig“, dass die Betreuungsperson das Kind „eins zu eins“ betreut. Der Begriff „verhaltensauffällig“ deutet an, dass sich das Kind nicht so verhält, wie es sollte und im Unterricht üblich ist. Das nicht mehr Klarkommen lässt ein Stören des Unterrichts vermuten. Indem B das Kind ausserhalb des Unterrichts „eins zu eins“ begleitet, wird die Lehrperson entlastet.

Die Zusammenarbeit scheint auch ein Ausprobieren unterschiedlicher Möglichkeiten zu sein. Lehrpersonen zu entlasten weist zwar auf eine klare Hierarchie hin, wie auch bei der Klassenassistenz und der Hausaufgabenstunde. Gleichzeitig stellt sie die Zusammenarbeit als Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Lehrperson dar.

6.1.3.3 Exkurs: Zu Beginn der Einführung einer Tagesschule

L macht vor der Konklusion zur Zusammenarbeit nochmals einen Vergleich zur Situation, als die Tagesschule eingeführt wurde:

L: Oder eben nochmals das mit den Lehrpersonen, wenn man es auf die Kinder bezieht, oder. ähm
(.) am Anfang sind sie halt durch den Gang gelaufen über den Mittag und haben den Lärm gesehen
und es hat nach Chaos gewirkt, ist es teils am Anfang vielleicht auch gewesen und dann sind auch
entsprechend Rückmeldungen gekommen, wobei wir dann auch sagen mussten, ja aber, das ist eine
andere Zeit, das ist ist die Freizeit der Kinder. Sie dürfen auch einmal lauter sein, sie dürfen auch
einmal miteinander sprechen. Es, es wirkt auf euch vielleicht laut, ist es teils auch, aber (.) es ist nicht
der Unterricht, in welchem sie ruhig sitzen müssen und zuhören, meistens. (..) das ist auch noch. (.)
(GD: Fall Inn, Z. 1231–1241)

In der Textstelle ist das Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Freiraum der Kinder zu erkennen. Dabei scheint L einzugestehen, dass das Chaos nicht bloss als solches gewirkt habe, sondern es zu Beginn vielleicht auch „ein Chaos“ gewesen sei. Sie rechtfertigt das Unstrukturierte auf der kommunikativen Ebene mit dem Hinweis „das ist eine andere Zeit“ Sie wertet den Unterricht ab und stellt ihn negativ dar, indem sie sagt, dass die Kinder in der Betreuung „auch einmal miteinander sprechen“ dürfen. Sie scheint zu befürchten, der Betreuungsalltag wirke auf die Lehrpersonen, als ob man nicht kompetent sei. Sie habe „entsprechende Rückmeldungen“ erhalten. Sie spricht dabei auch eine mögliche Beurteilung durch die Moderatorinnen an mit dem „wirkt auf euch vielleicht“.

Wie im Kapitel 6.1.2 ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘ deutlich wurde, ist die Betreuung stark strukturiert. Die Aussage von L deutet darauf hin, dass eine stärkere Strukturierung von den Lehrpersonen womöglich mehr anerkannt würde und dies vielleicht auch eingeführt worden ist, um mehr Wertschätzung durch die Lehrpersonen zu erfahren. Erneut wird mit dem „Umdenken“ auf einen Prozess hingewiesen. Dabei stellt sich die Frage, ob bei den Lehrpersonen ein Umdenken stattfand, wonach die Betreuung auch anerkannt wird, und ob nicht gleichzeitig bei der Betreuung ein Umdenken stattfand, sich mehr der Strukturierung der Schule anzupassen. Weil die Betreuung als sehr strukturiert beschrieben wird und nicht als Chaos, ist letzteres Umdenken wahrscheinlich.

6.1.4 Elternarbeit

Die Elternarbeit wird anhand des formulierten Ziels „Eltern ins Boot holen“ ausgeführt sowie anhand von dargelegten Herausforderungen in der Elternarbeit.

6.1.4.1 Eltern ins Boot holen

Auf eine Frage der Moderatorin zum Leitbild werden unterschiedliche Aspekte erwähnt, die teilweise im Leitbild vorkommen. B spricht die Elternarbeit an und sagt:

B: Und wir versuchen auch die Eltern ins Boot zu holen, das wir miteinander, die Lösungen lösen können und nicht einfach. Wir sind die eine Front, ihr sind die andere Front. Sondern wirklich, wir holen sie ins Boot und sagen: schauen sie, hier stehen wir, wie machen wir.

I: Wie zum Beispiel?

B: Wir haben nun auch eine neue Arbeitsgruppe gegründet, Arbeitsgruppe ‚Wohlbefinden‘. Und das ist eigentlich wirklich auch ein strukturierter Ablauf, wie gehe ich jetzt bei so schwierigen Situationen vor, wie gehe ich, wie bringe ich die Eltern in das Boot, wie hole ich sie in den Hafen hinein, dass wir eins sind, dass wir jetzt nichts gegen das Kind haben, sondern, dass wir wie helfen, dass das Kind mit seinem Verhalten dann auch später gut, also, durchs Leben kommt und nicht überall aneckt. Und auch das Zusammenspiel mit ihnen denke ich einmal auch, dass das in unserem Leitbild drin ist, dass man sie wirklich (.) einbezieht. Gespräche mit ihnen sucht. Wir hatten bereits Eltern gehabt, die dann wochenlang im Unterricht präsent gewesen sind bei dem Kind und einfach mitbegleitet haben und und auch einmal durften miterleben, wie ist das Kind in der Gruppendynamik, oder. Weil Zuhause verhält es sich natürlich anders. Es erzählt das, was er möchte, Zuhause. Man sieht es nicht so als Elternteil. Ihnen dann so etwas mit der Ruhe zu vermitteln, weil sie haben eine Sorge, ihres Kind kommt nach Hause, es geht ihnen nicht gut. Es möchte eventuell nicht mehr in die Schule oder was auch immer. Und dort mit ihnen eigentlich die Verbindung zu schaffen mit viel Gespräch mit eben verschiedenen Strukturen, kommen sie einmal vorbei. ähm immer wieder Rückmeldungen machen.

(GD: Fall Inn, Z. 1341–1371)

In der Textstelle wird deutlich, dass es auch darum geht, den Eltern den Eindruck der Betreuungspersonen zu schildern und sie zu überzeugen. „Eltern ins Boot holen“ impliziert, dass man in die gleiche Richtung steuern möchte. Die Betreuungspersonen sitzen bereits im Boot, die Eltern sollen hereingeholt werden. Die Betreuungspersonen scheinen dabei die Richtung vorzugeben. Sie wollen die Eltern „ins Boot holen“ und sie „in den Hafen“ lotsen. Auch das „Vermitteln“ verweist darauf, die Eltern von der eigenen Meinung, der Richtigkeit des Eindrucks, zu überzeugen. Das Ziel des Überzeugens wird dadurch sichtbar, dass der Ausgangspunkt für die Elternarbeit häufig in schwierigen Situationen mit Kindern zu liegen scheint. Die sollte mit den Eltern besprochen werden, damit sich das Verhalten des Kindes ändert. Denn „das Kind [soll] mit seinem Verhalten auch später gut [...] durchs Leben“ kommen. Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass man sich in der Betreuung „gegen“ das Kind stellt.

Dass eine Arbeitsgruppe gegründet wurde und dass B von Lösungen (Mehrzahl) spricht, weist darauf hin, dass solche Situationen ab und an vorkommen und jeweils unterschiedliche Lösungen gesucht werden.

Zudem wird eine klare Linie zwischen Innen und Aussen gezeichnet. Mehrheitlich spricht B von „wir“ und meint damit das Betreuungs- oder das gesamte Schulpersonal. Die Eltern sind nicht mitgemeint. Ausser im letzten Teilsatz ist unklar, ob mit „wir“ auch die Eltern gemeint sind.

Die Elternarbeit wird als herausfordernd dargestellt. Das „ins Boot holen“ ist das Ziel und Idealfall zugleich. Der Idealfall scheint nicht immer gegeben zu sein, wie im Begriff „versuchen“ deutlich wird und sich am Beispiel zeigt, wonach die Eltern „wochenlang im Unterricht präsent waren“. Da B von nur Beispiele von Eltern erwähnt, kann davon ausgegangen werden, dass in der Arbeitsgruppe schwierige Situationen in der Elternarbeit besprochen werden. Die Bezeichnung einer Arbeitsgruppe mit „Wohlbefinden“ ist unüblich, in keiner anderen Gruppendiskussion wird von einer solchen Arbeitsgruppe gesprochen. Der Ausdruck „gründen“ lässt vermuten, dass sie möglicherweise auf Initiative des Betreuungspersonals entstanden ist, möglicherweise weil häufig Situationen in der Elternarbeit als herausfordernd („schwierig“) empfunden wurden. Möglicherweise ist auch etwas vorgefallen, denn das „nun“ weist auf eine Reaktion hin. Das darauffolgende „auch“ lässt vermuten, dass dies eine von mehreren Massnahmen ist, was wiederum darauf hindeutet, dass die Elternarbeit, wie schon erwähnt, als Herausforderung erlebt wird.

Auch in Bezug auf die Elternarbeit wird eine starke Strukturierung beschrieben, jedoch nicht explizit eine räumliche und zeitliche. B erzählt nach der Erwähnung der Arbeitsgruppe nicht explizit von der Aufgabe der Arbeitsgruppe, sondern verweist auf den strukturierten Ablauf, wie auch beim Tagesablauf. Die Worte „auch ein strukturierter Ablauf“ weisen zudem darauf hin, dass es einen Ablauf ausserhalb der Arbeitsgruppe gibt. Ein Ablauf ist meistens strukturiert, wobei durch das Adjektiv „strukturiert“ die Eigenschaft betont wird, obschon der Einschub „eigentlich wirklich“ vor dem Erwähnen des strukturierten Ablaufs in Frage stellt, ob der Ablauf wirklich so eindeutig ist. Allenfalls ist eine starke Strukturierung in der Elternarbeit weniger möglich im Vergleich zur Strukturierung der einzelnen Tage, weil jede Situation individuell betrachtet werden muss. Die Ausführungen zu den unterschiedlichen Formen des „ins Boot holen“ der Eltern deuten darauf hin, dass B um eine Antwort zu ringen scheint. Das ist wiederum ein Hinweis darauf, dass der Ablauf möglicherweise nur bedingt strukturiert ist und verschiedene Lösungen für die Eltern gesucht werden müssen. Der Hinweis auf die Gründung der Arbeitsgruppe lässt vermuten, dass sie noch nicht lange besteht. Das kann auch der Grund sein, dass der Ablauf noch nicht strukturiert ist.

Begründet wird die Elternarbeit auf der kommunikativen Ebene mit „helfen“, wobei es scheint, dass das Problem dem Kind oder den Eltern und nicht der Betreuung zugeschrieben wird. Es wird externalisiert. Die Hilfsbedürftigkeit wird „auch“ mit dem Verweis auf die Zukunft begründet. Dass die Situation in der Tagesschule vermutlich „schwierig“ ist, wird jedoch nicht erwähnt. Die Kinder werden als hilfsbedürftig angesehen, und die Betreuungspersonen glauben zu wissen, wie sich ein Kind verhalten soll. Der anschliessende Verweis auf das Leitbild erstaunt, ist jedoch vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Moderatorin zuvor danach gefragt hat. Indem B das Leitbild erwähnt, untermauert sie ihre Aussage und legitimiert sie.

6.1.4.2 Herausforderungen in der Elternarbeit

Im Anschluss an die obige Textstelle fragt die Moderatorin, wie die Elternarbeit beim erwähnten Beispiel verlaufen sei. B versteht die Frage nicht, woraufhin die Moderatorin sie nochmals stellt. Daraufhin antwortet E:

E: Also wir haben ein ganz, ich sage jetzt mal, einen ganz heiklen Buben gehabt. Welcher wirklich. Erstklässler, aber ein Mundwerk von einem

C: 50-Jährigen @(.)@

E: Ja, @im besten Fall@. Wirklich vulgär, sexualisiert und alles und die Eltern haben abgestritten, dass das Kind so: Also Zuhause ist er ein Engelchen und in der Kita haben sie auch nie etwas gesagt. Und im Kindergarten, ja gut, im Kindergarten ist er bereits aufgefallen. (..) Auf jeden Fall, die Lehrperson konnte ihn einfach nicht (.) schulen. Und weil die Eltern das dann immer wieder abgestritten haben, sind die Eltern einmal eingeladen worden im Unterricht zuzuhören. Ich glaube die Eltern haben ihr Kind selbst nicht mehr erkannt. (.) So wie ich das gehört habe @(.)@. Ja und ähm zum Teil auch mit Kindern (unv.)

C: L: Es ist halt auch lang gegangen, bis man die Eltern im Boot gehabt hat.

E: Ja, ja, sie haben natürlich alles abgestritten

C: ja.

E: Aber ab dann ist es glaub gelaufen.

C: Ja.

E: Als sie den Sohn im Unterricht erlebt haben.

(GD: Fall Inn, Z. 1385–1415)

Die Elternarbeit erscheint neben der bereits genannten Herausforderung auch als anstrengend. Zudem werden eine gewisse Ohnmacht und Resignation erkennbar, weil die Eltern völlig anderer Meinung waren. In der beschriebenen Situation erforderte es grössere Anstrengung und Ausdauer, zumal C explizit sagt: es ist „lange gegangen, bis man die Eltern im Boot gehabt hat“. Die Anstrengung lässt sich darin erkennen, dass die Eltern es „immer wieder abgestritten haben“, weshalb sie anschliessend in den Unterricht eingeladen wurden. So „durften“ sie miterleben, „wie ist das Kind in der Gruppendynamik“ war. Zuhause habe sich das Verhalten deutlich unterschieden, dort sei er ein „Engelchen“ gewesen. B spricht von „wochenlang im Unterricht präsent gewesen“ und E von „einmal eingeladen worden im Unterricht zuzuhören“. Es bleibt somit unklar, wie lange die Eltern am Unterricht teilgenommen haben. Die Anstrengung scheint sich schliesslich gelohnt zu haben, denn danach sei es „glaub gelaufen“. E spricht in Vergangenheitsform und sagt, dass sie den Jungen „gehabt haben“, was vermuten lässt, dass er nicht mehr an dieser Schule ist oder sich die Situation verändert hat.

Die Betreuungspersonen scheinen nur am Rande in die Situation involviert gewesen zu sein. Dies, obschon alle von der Situation wissen, den Jungen kennen

und es auch scheint, dass sie ihn in der Betreuung erlebt haben. Dass sie dennoch nur am Rande involviert waren, zeigt sich in der Aussage, dass E „das gehört“ habe. Zudem sprechen B und E vom Unterricht und der Lehrperson. Die Situation scheint zwischen Eltern und Lehrpersonal geklärt worden zu sein, obschon auch das Betreuungsteam den Jungen als „heikel“ erlebt hat. Zudem werden die Eltern bloss zum Besuch des Unterrichts, nicht aber zur Betreuung eingeladen. Es bleibt unklar, ob sich die Situation im Hort verändert hat. Es scheint bei diesem Kind keine Zusammenarbeit zwischen Betreuungs- und Lehrpersonal stattgefunden zu haben. In der ganzen Passage wird trotzdem häufig von „wir“ gesprochen, worunter die Betreuung sich und die Lehrpersonen erfassen. Auch als B sagt: „wir hatten bereits Eltern“ spricht sie in der ersten Person Plural und zählt sich und die Betreuung dazu, obschon sie offenbar nicht an der Problemlösung beteiligt war. B sagt, dass das Kind nicht mehr in die Schule wollte, nennt die Schule als Ganzes und nicht bloss den Unterricht, was wiederum darauf hinweist, dass auch die Betreuung die Situation mit dem Jungen als herausfordernd erlebt hat.

Das Nicht-involviert-sein der Betreuung deutet wiederum auf die Hierarchie zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen hin. Dies wird beispielsweise deutlich, als E sagt, „in der Kita haben sie auch nie etwas gesagt“, er sei bereits im Kindergarten „aufgefallen“. Hier zeigt sich ein Machtgefälle, welches eher Lehrpersonen zugesprochen wird im Gegensatz zu Kita-Mitarbeitenden und der ausserunterrichtlichen Betreuung. Die Eltern wurden in den Unterricht eingeladen, der ein höheres Ansehen genießt im Vergleich zur ausserunterrichtlichen Betreuung und der Kita.

Es scheint an und ab vorzukommen, dass Betreuungspersonal und Eltern nicht einer Meinung sind. Denn E sagt, dass die Eltern es „natürlich“ abgestritten hätten. Zudem untertreibt er zu Beginn mit der Aussage, „ich sage jetzt mal, einen ganz heiklen Buben“.

Danach fährt L fort:

L: Oder, Entschuldigung. Bist du fertig?

E: Mach du nur.

L: Nein, ich habe jetzt auch gerade ein frisches Beispiel. ähm von einem gestrigen Elterngespräch. Also ich muss sagen, auf der Kindergartenstufe, ist die Elternkommunikation besonders anders geworden durch wieder Corona-Situation. Weil (.) früher sind ja die Eltern immer die Kleinen holen gekommen und dann haben wir immer ganz schnell austauschen können, auch wenn etwas nicht Gravierendes vorgefallen ist, konnte man sich schnell austauschen. Und es hat ja dann auch so etwas ein Vertrauen, Vertrauensbasis geschaffen. Und im Moment ist das schwieriger und wir sind manchmal so etwas im Dilemma, wenn etwas ist, ob wir jetzt anrufen sollen, weil ein Telefonat hat vielfach so etwas alarmierendes, einen alarmierenden Gedanken dahinter. Und (.) dann tun wir immer etwas abwägen. Und es ist etwas passiert, noch vor den Frühlingsferien und wir haben dann dort nicht angerufen, wir haben gedacht, es ist jetzt einmal passiert, wir warten einmal ab. Leider ist es dann aber nochmals passiert. Und gestern, genau in dem Gespräch wollte die Mutter wissen,

wann das zum ersten Mal vorgefallen ist, haben wir es gesagt und dann hat sie gefunden, ja wieso habt ihr nicht dort bereits angerufen, oder. Und dann haben wir (.) natürlich sagen müssen, ja wir haben es so entschieden aus diesem und jenem Grund. Und (.) die Frage ist dann gewesen, ja wie wollt ihr es in Zukunft haben. Wollen sie wirklich, wenn so etwas passiert oder ähnlich, dass wir sie anrufen. Und dann haben sie das gewollt. Und es gibt, denke ich, viele Eltern, die würden sagen, nein, nein, es ist nicht so schlimm. Wenn es jetzt schlimmer ist, vielleicht. Sie hat jetzt diesen Wunsch geäußert und ich denke dem kommen wir nun entgegen. Ich hoffe, wir müssen nicht mehr, aber @.(.)@

(GD: Fall Inn, Z. 1417–1449)

Die Textstelle lässt erkennen, dass die Corona-Massnahmen die Elternarbeit eingeschränkt und erschwert haben. Elternarbeit fand weniger häufig und eher punktuell statt, weil die Eltern nicht mehr täglich vorbeikommen durften. So fielen die Gespräche zwischen Tür und Angel weg, Kontakt gab es vor allem am Telefon. Das ist herausfordernder, da ein Anruf von den Eltern als etwas „Alarmierendes“ wahrgenommen werden kann oder wird. Deshalb schien man zu versuchen, Vorgefallenes nur im Notfall zu melden, oder wenn etwas mehrfach geschah. Kontakt scheint es vor allem bei einem negativen Ereignis zu geben. Darauf deutet einerseits das Beispiel hin, bei dem etwas „nicht Gravierendes“, aber dennoch etwas „vorgefallen“ war, das die Betreuungspersonen dazu bewegt hat, zu überlegen, ob sie es den Eltern melden sollten. Andererseits überlegten sie, wie erwähnt, dass ein Anruf die Eltern unnötig erschrecken könnte, weil eben die Betreuung insbesondere dann telefoniert, wenn etwas Negatives vorgefallen ist.

Es zeigt sich eine gewisse Unsicherheit in der Elternarbeit. Zudem scheinen die Erwartungen der Eltern betreffend der Elternarbeit anders zu sein als bei den Betreuungspersonen. L spricht von einem „Dilemma“ und sagt etwas später, dass man „immer etwas abwägen“ müsse. Zudem sagt L, dass es auch viele Eltern gäbe, die in einem solchen Fall nicht hätten informiert werden wollen. Das im Gegensatz zur Mutter, von der L erzählt, die kritisiert, dass die Betreuungspersonen nicht früher informiert haben.

Die Ausführungen von L weisen eine Divergenz auf im Vergleich zur Orientierung, die in der vorangegangenen Textstelle sichtbar wurde. L scheint nicht an den Orientierungen anknüpfen zu wollen, weil sie nachfragt, ob E fertig gesprochen habe. Zudem unterscheidet sich das Vorgehen der Betreuungspersonen bei der Elternarbeit in ihrem Beispiel deutlich vom vorherigen. Auch die Betonung des „frischen“ Beispiels vom „gestrigen“ Elterngespräch lässt vermuten, dass sie das vorherige Exempel nicht sehr passend fand und sich die geschilderte Situation vor längerer Zeit ereignet hatte.

Elternarbeit wird von L, im Gegensatz zur vorherigen Textstelle, als Abhollen der Erwartungen der Eltern und dementsprechendes Verhalten beschrieben. Im Beispiel fragt L die Eltern, ob sie in Zukunft stets informiert werden „wollten“. Es ist somit kein „ins Boot holen“ im Sinne eines Überzeugens, wie vorher

beschrieben, sondern ein Eingehen auf die Erwartungen der Eltern. L kritisiert die Sichtweise der Eltern nicht im Vergleich zum Beispiel zuvor und formuliert ihren ‚Fall‘ mehrheitlich neutral. Indem die Eltern, die es betraf, gefragt werden, geht L nicht davon aus, dass alle Eltern die gleiche Ansicht haben. „Dem Wunsch entgegenkommen“ weist darauf hin, dass „die Betreuung“ nicht auf ihrer Meinung beharrt, sondern versucht, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen, obschon sie bloss sagt „ich denke, dem kommen wir nun entgegen“.

Das Begründen und Legitimieren des eigenen Handelns scheint Teil der Elternarbeit zu sein Denn L begründet und legitimiert ihr Vorgehen und erklärt, dass sie „aus diesem und jenem Grund“ so gehandelt habe.

Nach einer vier Sekunden langen Pause fährt E fort:

E: Ja, und ähm, die meisten Eltern sind eher offen für ein Gespräch, oder meist gibt es natürlich schon die, die das Gefühl haben, eben, mein Kind doch nicht. Wenn, dann habt ihr etwas falsch gemacht

C: L @(.)@

B: oder die andern ja.

C: Es sind alle anderen als meine.

E: Eben in der Regel sind sie sehr gut ansprechbar. Also über Mail oder über telefonisch. Leider, wie L gesagt hat, mit dem Vorbeikommen und Kinder abholen. Selbst in der Mittelstufe hat das noch häufig stattgefunden, dass die Eltern die Kinder abholt haben und den Austausch mit uns gesucht haben. (...) ähm (.) ja. Die jetzigen Umstände lassen dies leider nicht zu.

(GD: Fall Inn, Z. 1455–1471)

Wiederum zeichnet sich in der Textstelle ab, wie bei L, dass die Corona-Massnahmen die Elternarbeit einschränkten. Denn auch in der Mittelstufe hat ein Austausch mit den Eltern beim Abholen der Kinder stattgefunden, was aufgrund der Corona-Massnahmen nicht mehr möglich war.

E bestätigt die Aussage von L auf der kommunikativen Ebene. Auf der konjunktiven Ebene zeigt sich seine Antwort als Divergenz, und die anschliessenden Äusserungen von B und C als Ratifizierung dieser divergenten Orientierung. Die Passage endet mit einer echten Konklusion zwischen B, C und E. Es lässt sich die geteilte Orientierung von B, C und E erkennen, dass es eine gewisse Ohnmacht gegenüber den Eltern gibt und eine Trennung zwischen in- und ausserhalb der Schule bzw. in diesem Fall unterschiedliche Ansichten zwischen dem „in der Schule“ und „ausserhalb der Schule“. Dies wird in der Aussage, dass Eltern unangebrachtes Verhalten ihrer Kinder abstreiten, deutlich, da sie sagen, „mein Kind doch nicht“, und die Schuld der Betreuung zuschieben. Das „meist“ und „natürlich“ lässt erkennen, dass es Eltern gibt, welche der Betreuung die Schuld geben, statt sie bei ihrem Kind zu sehen. Das wird in den Aussagen von E, C und B deutlich: „Wenn, dann habt *ihr* etwas falsch gemacht“, „oder die andern, ja“ oder, „es sind alle andern als meine“. Auch das Lachen von C deutet auf eine

Validierung der Aussage von E hin. Gespräche zwischen Eltern und Betreuungspersonen scheinen aber stattzufinden, und „die meisten Eltern“ scheinen dies zu begrüssen und sind „offen für ein Gespräch“. Wenn von den „meisten“ die Rede ist, heisst das gleichzeitig, dass ein Teil der Eltern nicht dafür zu haben sind. Ein Teil der Eltern wird in den negativen Gegenhorizont gestellt.

6.1.5 Synthese

Bei der Tagesschule Inn zeigen sich beim Betreuungsteam in den dargestellten Textstellen mehrheitlich inkludierende Modi, ausser ein exkludierender bei der Elternarbeit – spezifischer, ein divergenter, Interaktionsmodus. Bei der Elternarbeit gibt es einen inkludierenden Modus zwischen B, C und E und eine geteilte Orientierung. Jedoch unterscheidet sich diese von der Orientierung der Leitung Betreuung. Die Divergenz zeigt sich nicht explizit auf der kommunikativen Ebene, sondern bloss auf der konjunktiven Ebene und wird in den Beispielen der jeweiligen Betreuungsperson deutlich. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass Aussagen der Leitung Betreuung (L) häufiger auf der kommunikativen Ebene formuliert sind und Handlungen häufiger begründet oder legitimiert werden. Zudem meldet sich C wenig zu Wort, ratifiziert oder validiert jedoch in verschiedenen Textstellen Äusserungen von B oder E.

In der Tagesschule Inn ist die Betreuungsarbeit für die Kinder wie auch für die Betreuungspersonen zeitlich, räumlich sowie regulierend stark strukturiert. Es gibt klare Abläufe, die es einzuhalten gilt. Zudem wird das Spannungsfeld zwischen dieser Strukturierung und dem Freiraum für die Kinder sichtbar. In der Betreuungsarbeit gilt es, die „Balance“ zu finden. Den Kindern soll Freiraum gewährt werden, jedoch erscheint dies nur beschränkt möglich, weil die Strukturierung der Orientierung und einem Gefühl von Sicherheit dient. Zudem fällt ein damit zusammenhängendes Spannungsfeld von dem Gewährleisten von Sicherheit, was häufig mit einer Strukturierung verbunden und sichergestellt wird, und dem Beachten der Bedürfnisse der Kinder bzw. dem Ermöglichen von Freiraum auf. Die Sicherheit muss garantiert sein, ausgehend davon wird Freiraum für die Kinder ermöglicht. So zeichnet sich an unterschiedlichen Textstellen eine Orientierung an Sicherheit ab. In diesem Spannungsfeld wird ein Umsetzungsdilemma sichtbar, weil den Kindern mehr Freiraum ermöglicht werden soll, dies aber nicht für umsetzbar halten. Freiraum ermöglichen wird damit begründet, dass die Betreuungszeit die Freizeit der Kinder einschliesst. Die Gestaltung der Betreuungsarbeit und das Ermöglichen von Freiraum lassen sich zudem in Abhängigkeit von der Klassenstufe erkennen. Je älter die Kinder sind, desto eher wird ihnen Freiraum ermöglicht.

Als einschränkend für die Betreuungsarbeit werden die Räumlichkeiten sowie (zur damaligen Zeit) bei der Elternarbeit die Corona-Massnahmen erlebt.

Die eingeschränkten Räumlichkeiten beeinflussen die Strukturierung der Betreuungsarbeit sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen. Die Corona-Massnahmen bedingten, dass das Abholen der Kinder in der Tagesschule nicht erlaubt war und der Elternkontakt primär per Telefon stattfand.

Auch in der Elternarbeit zeichnet sich eine starke Strukturierung ab. Da scheint es klare Abläufe zu geben und eine Arbeitsgruppe. Die Elternarbeit zeigt sich bei einigen Eltern – bei B, C und E – in einem Überzeugen der Eltern. Gleichzeitig wird von ihnen eine Ohnmacht gegenüber den Eltern erlebt, wenn diese die Meinung der Betreuungspersonen nicht teilen. Die Eltern überzeugen – das „ins Boot holen“ – wird als herausfordernd beschrieben und verlangt Ausdauer. Es wird jedoch nur ein Beispiel erwähnt, in welchem die Lehrperson sowie die Eltern und nicht die Betreuung involviert war. Bei L lässt sich im Gegensatz dazu die Elternarbeit in Abhängigkeit von den jeweiligen Eltern und einem Eingehen auf deren Erwartungen erkennen, sofern die Erwartungen als berechtigt erachtet werden. Zudem wird bei L die Elternarbeit in einem Begründen und Legitimieren der eigenen Arbeit sichtbar. In der Elternarbeit lässt sich auch eine Hierarchie zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen erkennen, denn das Verhalten betreffende Konflikte scheinen primär zwischen Lehrpersonen und Eltern ausgehandelt zu werden, wie im Beispiel deutlich wird. Die Arbeit der Betreuungspersonen wird weniger anerkannt als die der Lehrpersonen. Zudem lässt sich ein Zudienen, eine Zuarbeit und ein Entlasten der Lehrperson in der Art der Zusammenarbeit erkennen. Gleichzeitig findet ein Austausch über Organisatorisches statt. Die Betreuungspersonen werden informiert, wenn die Lehrpersonen Kinder nach Hause schicken. Dieser Erwartung entsprechen die Lehrpersonen mittlerweile. Auch der Erwartung, dass die Lehrpersonen entlastet werden scheinen die Betreuungspersonen teilweise entgegenzukommen. Vollständig kann das nicht geklärt werden, da kaum Beispiele dafür beschrieben werden.

Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen wird generell als herausfordernd und als Prozess beschrieben. Vieles hat sich zum Positiven gewandelt, jedoch werden weiterhin Veränderungen im Sinne einer stärkeren Anerkennung der Betreuungspersonen und einer verringerten Hierarchie erwartet.

6.2 Der Fall Linth

Im folgenden Kapitel wird der Fall Linth dargelegt. Zuerst werden die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion aufgeführt. Danach wird die Gestaltung der Betreuung in der Tagesschule Linth anhand der Kapitel ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘, ‚Zusammenarbeit mit Lehrpersonen‘ und ‚Elternarbeit‘ ausgeführt. Zum Schluss folgt die Synthese zum Fall Linth.

6.2.1 Teilnehmer:innen an der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand mit drei Personen der Tagesschule Linth statt. Alle arbeiten als Betreuungspersonen im Alltag. Die Leitung Betreuung und auch die Leiterin des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ der Stadt Zürich waren beim Gespräch nicht anwesend. Alle Teilnehmenden sind weiblich, haben die Ausbildung als Fachperson Betreuung seit längerem absolviert und arbeiten seither – einige mit Unterbrüchen aufgrund von privaten Gründen wie Mutterschaftsurlaub oder Reisezeit – im Beruf. B hat zudem eine Tertiärausbildung im sozialen Bereich absolviert. Die Betreuungspersonen sind zwischen 25 und 35 Jahre alt. D arbeitet seit mehr als vier Jahren und damit am längsten im Schulhaus. C ist seit weniger als einem Jahr in der Tagesschule Linth tätig und B erst seit kurzem, was sie zu Beginn des Interviews anspricht. Sie sagt, sie sei ganz neu im Team und sie hätten sich bisher untereinander nicht über „solche Themen“ ausgetauscht. Das ist für die Analyse der Gruppendiskussion interessant, weil sich zeigen wird, ob eine gemeinsame Orientierung sichtbar wird, obwohl sie bisher nicht über „solche Themen“ gesprochen haben.

In der Tagesschule Linth werden, im Gegensatz zu den anderen hier untersuchten Tagesschulen, ausschliesslich Sekundarschüler:innen betreut. Bei den anderen sind es Primarschüler:innen. Deshalb wird bei der Tagesschule Linth von Jugendlichen statt von Kindern gesprochen. Die Jugendlichen dürfen ihr Handy während der Betreuungszeit nutzen, ausser beim Mittagessen. Das wird an dieser Stelle deshalb erwähnt, weil es für die Betreuungspersonen mit besonderen Herausforderungen verbunden ist, wie sich in den Transkriptauszügen zeigt.

6.2.2 Strukturierung des Betreuungsalltags

Die Strukturierung des Betreuungsalltags lässt sich in zwei Zeitfenster teilen. Die Betreuungszeit vor, während und kurz nach dem Mittagessen sowie die Zeit nach dem Essen. Die Strukturierung wird ausgehend von diesen beiden Zeitfenstern dargelegt und zum Schluss ergänzt mit einer Passage zur Verantwortung des Betreuungspersonals.

6.2.2.1 Betreuung vor-, während und kurz nach dem Mittagessen

Im Anschluss an die Einstiegsfrage und die Nachfrage der Moderatorin, was die als „konzentrierte Zeit“ beschriebene Betreuung auszeichne, beschreibt B den Ablauf der Betreuungsarbeit, wobei C sie immer wieder ergänzt:

B: Das ist halt schon so, es ist (..) also zuerst mal konzentriert es sich mega fest am Anfang (.) der, sagen wir jetzt mal, der, der die Präsenzliste macht. Der wo überhaupt schaut, sind alle, die angemeldet sind, hier. Ich meine, der hat einfach mal die ((nennt Zahl zwischen 60–100)) Angemeldeten vor sich in einer Schlage und die sind am Handy, die sind am Reden, das ist laut, das ist in einem Gang. Nur schon der Lärmpegel ist, finde ich, einfach schon einmal eine grosse Herausforderung. (.) Dann müssen die

C: L: sie überholen
und sich anschreien. Es ist wirklich uhuhuh @(.)@

B: L: Genau, genau. Dann, und dann auch so etwas, ja, dann möchte ich etwas wissen eben, kurz den Schüler spüren, „Wie geht es dir?“ frage ich dann und so, wenn ich jetzt dort vorne bin, oder. Also der hat zuerst einmal @mega viel zu@ bewältigen dort zuvorderst an der Präsenzliste. Dann, tun wir sie etwas Kanalisieren, gehen sie einzeln hindurch, durch den Gang und stehen an, um Essen zu fassen. Das ist wirklich jeweils Fütterung der Raubtiere.

C: Ja.

B: Ganz in einem positiven Sinn gemeint. Aber es ist wirklich, sie haben Hunger und sind Jugendliche und sie wollen essen und ((einatmen)) (unv.)

C: L: das Buffet stürmen.

B: Ja, genau. Und dann muss man dort auch wieder schauen, dass nicht:, dass es geordnet zu und her geht. Also um einfach einmal den Weg, ich gehe jetzt den Weg so (.) wie ich ihn durchgehen würde. Dann danach sitzen sie hin, auf, an die Tische und Plätze und haben ihre Mittagszeit, in welcher sie wirklich essen. Die einen schneller, die andern weniger schnell, auch vom Lärm recht herausfordernd. ähm, wobei man auch wieder schauen muss, was geht an den Tischen ab (..)

C: L: Ja.

B: L: bis hin zu
banalen Sachen, tun sie abräumen, verlassen sie den Tisch sauber. Ok, dann nachher zack, auf alle am besten gemeinsam und ähm rausrennen und ähm

C: L: @(.)@

B: Ja, nein, stopp, das, dieses jenes noch. ähm, ich sehe der Tisch ist überhaupt nicht ähm sauber hinterlassen, so Zeug oder dann noch nachrennen. Dann, dann kommt so etwas der Moment, an welchem ich so jeweils (unv.) suche: Wo gehst du jetzt hin? Was machst du jetzt? So vielleicht in ein Angebot hineinführen. Wir haben die Turnhalle offen oder es ist dieses und jenes und kannst du mir kurz sagen. Aber sie sind schon mit einem (.) irgendwie Fuss draussen und mit dem anderen am Handy und (,) „diesem“ am besten noch auch noch schnell eines über den Kopf schlagen, noch so im Spass irgendwie noch irgendwie (.) ja, einen Kick hier und da, all die Dinge, ja, auch ganz spannende Zeit dort im

C: L: ((einatmen))

L: ausatmen

B: @Aufsichtsraum@.

(GD: Fall Linth, Z. 400–465)

In der Passage wird deutlich, dass es in der Tagesschule Linth eine starke zeitliche und räumliche Strukturierung durch klare Abläufe gibt. Die Jugendlichen

werden „kanalisiert“. Sie gehen „einzeln“ „durch den Gang“, „stehen an“, „fassen Essen“. Der Ablauf ist dabei an bestimmte Räumlichkeiten gebunden.

Die Betreuungspersonen nehmen unterschiedliche Rollen ein, wobei eine Strukturierung zentral erscheint. B beschreibt zuerst die Rolle der Betreuungsperson, welche für die Präsenzliste verantwortlich ist, indem sie sagt „der, der die Präsenzliste macht“. Die für die Präsenzliste zuständige Person nimmt eine Kontrollfunktion und damit eine regulierende Funktion ein. Sie überprüft: „sind alle, die angemeldet sind, hier“. Auch bei den übrigen Rollen in der Mittagsbetreuung scheint eine regulierende Funktion zentral zu sein. Die Strukturierung als Orientierung an Regeln lässt sich in der Aussage, dass darauf geachtet werden müsse, dass „es geordnet zu und her geht“, erkennen. „Banale Sachen“ wie beispielsweise, ob abgeräumt oder sauber geputzt wurde, müssen kontrolliert werden bzw. „muss“ man „schauen“, dass dies getan wird. Wenn etwas nicht gemacht wurde, muss die Betreuungsperson es nochmals einfordern, spricht, den Jugendlichen „nachrennen“. In der Ergänzung „banale[n] Sachen“ wird deutlich, dass das nicht Erledigen nicht an der Schwierigkeit der Aufgaben liegt und die Jugendlichen womöglich Grenzen austesten wollen.

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Rahmenbedingungen in Kombination mit der starken Strukturierung für die Betreuungspersonen herausfordernd sind wegen der grossen Zahl von Jugendlichen, die laut und kaum zu kontrollieren sind. Durch die Betonung der Anzahl an Angemeldeten, hebt B hervor, dass es viele sind. Mit dem Ausdruck „Fütterung der Raubtiere“ wird das Verhalten der Jugendlichen mit Raubtieren verglichen, die gebändigt werden müssen. „Fütterung der Raubtiere“ ist mit der Assoziation verbunden, dass man achtgeben muss, nicht selbst gefressen zu werden. Daran, wie auch am Einatmen nach der Aussage, „sie haben Hunger und sind Jugendliche und sie wollen Essen“, ist erkennbar, dass die Essensausgabe als Herausforderung erlebt wird. C spricht nicht davon, dass sich die Jugendlichen am Büffet bedienen können, sondern verwendet den Ausdruck „Büffet stürmen“. Das mutet an, dass am Büffet ein Gerangel gibt, was wiederum auf eine laute, kaum zu kontrollierende Menge verweist. Ihre Rolle als Betreuungsperson im Essraum beschreibt auch B als Herausforderung: Mitten im Lärm darauf zu achten, was an den Tischen geschieht.

Es lässt sich eine Art Anarchie bzw. ein Ringen um Herrschaft erkennen. Die Betreuungspersonen müssen darauf achten, dass sie die Menge kontrollieren.

Ebenfalls fällt bei B auf der kommunikativen Ebene auf, dass sie die Jugendlichen für ihr Verhalten nicht kritisieren möchte, weil sie nach der Aussage „Fütterung der Raubtiere“ anfügt: „ganz in einem positiven Sinn gemeint“. Zudem zeigt sich bei ihr, wiederum auf der kommunikativen Ebene, dass sie Gespräche mit den Jugendlichen als zentral erachtet. Auffallend ist, dass sie bei Aussagen dazu jeweils die erste Person Singular verwendet – von „ich“ spricht – im Gegensatz zu ihren sonstigen Erzählungen und Beschreibungen, die sie allgemein formuliert. Sie sagt, dass sie die Jugendlichen jeweils frage, „wie geht es dir?“ und versucht, die Jugendlichen zu „spüren“. Das scheint jedoch kaum möglich zu

sein während man die Präsenzliste kontrolliert und der kaum zu kontrollierenden Menge gegenübersteht. Auch am Schluss der Betreuungssituation möchte B mit den Jugendlichen ins Gespräch kommen. Auch diese Gespräche dürften kaum möglich sein, da die Jugendlichen nicht daran interessiert scheinen. Denn sie sind bereits mit einem „Fuss draussen“, „am Handy“ und schlagen sich zum Spass „über den Kopf“ oder geben „einen Kick hier und da“.

Folglich zeigen sich zwei Umsetzungsdilemmata: Einerseits zwischen der Anzahl zu betreuender Jugendlicher als Rahmenbedingung und den eigenen Ansprüchen an die Gestaltung der Betreuungstätigkeit. Andererseits zwischen ihrem Anspruch, mit den Jugendlichen zu sprechen und deren Interesse.

6.2.2.2 Betreuung nach dem Mittagessen

Im Anschluss an die oben aufgeführte Textstelle und nach einem Einschub zum baldigen neuen Arbeitsort von C, an dem B zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion arbeitet, fährt B mit der Beschreibung der Betreuung nach dem Mittagessen fort:

B: Und danach ähm ja, rennen sie davon und dann könnte man wie sagen, ja, jetzt könnte man es wie laufen lassen. Jetzt haben sie gegessen, jetzt verteilen sie sich, jetzt sind sie wie so etwas. Je nachdem wo ich dann bin, sehe ich nicht mehr, wo sie sind, oder, wo die Grüppchen sich verteilen. Jetzt könnte man es eigentlich einfach, sage ich jetzt mal, „schleifen“ lassen, verlaufen lassen. Die einen, heute haben wir auch, von wo sind denn die, ja, hm, hat es jetzt niemand mehr gesehen, ja, wo sind sie? Ja wir vermuten jetzt einmal die gehen ab und zu bereits ins Schulzimmer, ja wir hoffen jetzt mal, sie sind dort gewesen. Oder? Aber wie der Punkt, die ((nennt Anzahl zwischen 60–100)) Schüler, ich kann nicht überall gleichzeitig sein.

C: mhm.

B: Ja:a und dann beginnt so etwas die Phase an, nämlich Rundgänge⁶⁵, schauen wo sie sind, was machen sie, geht es ihnen gut. Eben, vielleicht so die informellen Gespräche

C?: mhm

B: Motivieren für ein Spiel, weg vom Handy. Das sind so etwas die Punkte, die ich jeweils mache, ja. Genau. Und manchmal nehme ich mir auch Zeit und spreche mit ein paar, auch wenn es dann 10 Minuten beansprucht, dafür weiss ich etwas mehr, (was heisst) Lehrstellesuche, was dort abgeht und läuft, was in der Schule irgendwie irgendetwas raus spüren. Oder heute haben mir auch zwei gesagt, habe ich gesagt: Ah, euren Lehrer habe ich kennengelernt. Ah, ja, ja, wir wissen irgendwie nichts über ihn. Ja, was ihr wisst nichts über ihn? Ja, der sollte uns auch einmal erzählen von ihm und ich so, das sind so Sachen, die ich dann auch wieder zu den Lehrern tragen kann und mich etwas als Bindeglied auch dazwischen, aber auf eine informelle Art, wahrnehme, ja. (.) Genau. (Da), so jetzt habe ich mega viel geredet.

C?: ((kichern)). (...)

(GD: Fall Linth, Z. 483–522)

65 Die Bezeichnung Rundgänge wird im folgenden Unterkapitel in einer Textstelle erläutert.

Zu den Gesprächen mit Jugendlichen beschreibt B Ähnliches schon früher in der Gruppendiskussion:

B: Wenn man sich etwas Zeit nimmt, auch wenn es, ja, am Schluss nur 5 Minuten sind oder 10, weil ich habe auch immer etwas ein Stress, oh ich habe noch im Prinzip ((nennt Anzahl zwischen 60–100)) andere, mit welchen ich auch reden könnte, oder. Und dann aber so etwas, ja, trotzdem mitbekomme, wo der Schuh drückt und wer irgendwie Liebeskummer hat und wer irgendwie immer mit, mit den sozialen Medien halt im Moment, au mega das Thema, irgendwie dort, irgendwie fertig gemacht wird über und so. Das sind sind schon so Momente, in welchen ich so finde, sind sehr wichtig, dass man diese mitbekommt. Und gerade weil es so eine kurze Betreuungszeit ist, ich wie manchmal so etwas „Schiss“ habe innerlich, dass ich es zu wenig mitbekomme, was da alles ähm läuft. genau.

(GD: Fall Linth, Z. 227–239)

B differenziert die vorherigen Ausführungen, indem sie auf zwei Teile der Mittagsbetreuung verweist. Wie eben dargestellt, ist der erste Teil des Mittags stark zeitlich, räumlich und regulierend strukturiert. Der zweite Teil des Mittags scheint demgegenüber von einer starken Offenheit geprägt. Dies lässt sich darin erkennen, dass die Jugendlichen „davon“ „rennen“, „sich verteilen“, man sie auch „laufen lassen kann“ und man sie teilweise danach nicht mehr sieht, je nachdem, wo die jeweiligen Betreuungspersonen sind.

Auch die Rolle der Betreuungsperson ist im zweiten Teil der Mittagsbetreuung offener und es gibt einen Handlungsspielraum: Man kann mit den Jugendlichen informelle Gespräche führen, „wenn man sich etwas Zeit nimmt“, oder man kann es „schleifen lassen“. Gespräche scheinen ab und zu stattzufinden. Denn B spricht nicht täglich, sondern „manchmal“ mit den Jugendlichen. Die Gesprächsthemen sind jugendtypisch: „Liebeskummer“ und „fertig gemacht werden“ in „sozialen Medien“.

Die Offenheit ist mit Herausforderungen verbunden. Einerseits zeitlich, denn es ist bloss eine „kurze Betreuungszeit“, und ein Gespräch benötigt Zeit: Es „beansprucht“ etwa „10 Minuten“. Andererseits aufgrund der Anzahl von Jugendlichen, denn ein Gespräch ist nicht mit allen Schüler:innen möglich. Es zeigt sich folglich wieder das Umsetzungsdilemma zwischen den Rahmenbedingungen – der Zeit und der Anzahl Jugendlicher – sowie der Arbeit, wie die Betreuung sie ausführen möchte.

Ausserdem ist die Offenheit im zweiten Teil des Mittags mit Unsicherheiten für die Betreuungspersonen verbunden. Sie scheinen nicht immer zu wissen, wo die einzelnen Jugendlichen sind, die Betreuungspersonen sehen sie teilweise „nicht mehr“. Es scheint ihnen kaum etwas anderes übrigzubleiben als zu „hoffen“, „dass sie dort gewesen sind“. Zudem erfahren sie nur teilweise, wie es den Jugendlichen geht. Das Sprechen mit Jugendlichen wird auch damit begründet, dass die Betreuungspersonen erfahren, „wo der Schuh drückt“, beispielsweise bei der Lehrstellensuche. Das Verb „mitbekommen“, das B dreimal verwendet,

meint, etwas von jemandem zu erfahren, auch wenn die Information nicht durch die Betroffenen selbst erfolgt, sondern man von einem oder einer Jugendlichen beispielsweise erfährt, dass jemand „fertig gemacht wird“. Die Gespräche mit den Jugendlichen scheinen folglich eine Sicherheit zu geben, indem die Betreuungspersonen erfahren, wie es den Jugendlichen geht. Denn das „innerlich“ „Schiss“ haben nicht mitzubekommen, was läuft, weist auf eine Angst hin und die Erwartung, Sicherheit gewährleisten zu müssen: Einerseits für die physische Anwesenheit der Jugendlichen und andererseits für deren psychische Verfassung.

Zusätzlich scheint sie Informationen aus den Gesprächen den Lehrpersonen weiterzuleiten. Sie kann das Gehörte „dann auch wieder zu den Lehrern tragen“ und „Bindeglied“ sein. Die Zusammenarbeit wird in diesem Auszug nicht als klar geregelt beschrieben, da sich B als „Bindeglied“ auf „eine informelle Art“ sieht.

In der Textstelle wird ausserdem angedeutet, dass die Beschäftigung am Handy nicht für sinnvoll erachtet wird. Denn B motiviert sie „für ein Spiel, weg vom Handy“.

6.2.2.2.1 Rundgänge

Später stellt die Moderatorin eine immanente Nachfrage zu den erwähnten Rundgängen in der zweiten Hälfte der Mittagsbetreuung und fragt, was es damit auf sich habe. D antwortet, dass es „zwei verschiedene Wege“ gebe und fährt fort:

D: Den einen gibt es einmal durch Schulhaus durch, da gehst du wirklich durch alle Gänge durch, schauts einmal, wer ist etwas wo, wer macht etwas was und dann gibt es den grösseren Rundgang, da gehst du wirklich vom Schulareal weg, da gibt es so ein Weg hinaus, Au heisst das Plätzchen dort drüben.

I: Mhm, ich weiss wo.

D: Genau, und dann gehen wir jeweils dort noch schnell durch. Dann gehen wir den Weg wieder hinab und dann ga: läufst du wieder Richtung Schulhaus, das ist der andere Rundgang.

(GD: Fall Linth, Z. 14731484)

Der Rundgang wird neben dem Führen von Gesprächen als klar strukturierte Aufgabe verstanden. Es gibt zwei Varianten. Beim kleinen Rundgang geht man „wirklich durch alle Gänge durch“. Beim anderen, grösseren Rundgang läuft man einen bestimmten Weg vom Schulareal weg, insbesondere noch zu einem „Plätzchen“. Die Rundgänge werden als Kontrolle beschrieben, man schaut: „wer ist etwas wo, wer macht etwas was“.

Die Moderatorin fragt nach, welche Aufgabe bzw. Rolle die Betreuungspersonen bei den Rundgängen übernehmen würden. C sagt daraufhin: „Ich schaue, ob unsere Schülerinnen und Schüler dort sind, wo sie gesagt haben, dass sie sind.“. C validiert damit die Aussagen von D und beschreibt den Rundgang auch als Kontrolle. Diese Aussage wird von C ratifiziert D mit einem „Ja“. C fährt fort:

C: Und mir ist auch einmal be: vorgekommen, dass dann jemand aus meiner, von da vom Hort irgendwie 10 Schülerinnen und Schüler rund um sie gesessen sind und und sie irgendwie halb „verbrüäed“ und dann habe ich das können gerade aufnehmen [sic!], also ich habe gerade, ist schon länger her, konnte ich gerade zu ihr gehen und mit ihr sprechen und s:, sie hat dann gesagt, nein, sie ge: es ist alles gut. Irgendwie der Freund habe Schluss gemacht oder so. Und, aber es ist dann noch speziell gewesen, weil irgendwie dri:, so (.) Schüler von der 3. Klasse oder 2. Klasse und sie ist 1. Klasse, also sie sind wirklich so, eine kunterbunte Mischung dort gestanden, rund um sie, und ich habe dann, ja, ich bin dann gerade wirklich auch schauen gegangen, was los ist. Und und das hätte ich nicht gesehen, wäre ich den Rundgang nicht machen gegangen, weil das ist im anderen Schulhaus passiert. Und eben, gerade vor der Turnhalle. Also es ist einfach wirklich im Gang dort gewesen

(GD: Fall Linth, Z. 1496–1511)

Auch B beschreibt wenig später eine ähnliche Situation:

B: Auch in denen Momenten, ich finde den Rundgang etwas sehr Wertvolles und Schönes, weil genau, da passieren so zwischenmenschliche Sachen, die sie wirklich auch etwas merken, wir sind präsent, oder. Und es ist, sie sind uns nicht egal. Das habe ich eben manchmal auch etwas das Gefühl, wenn sie in der Bibi an ihrem Handy sind. Heute bin ich einfach (so zu) ein paar gegangen, schaue das Regal hinter ihnen an und sage so, ah, das habe ich gelesen, das habe ich gelesen und das habe ich gelesen. Dann schaust du so, hö:, was redet die jetzt hier, am Handy in der Bibliothek, oder. Nachher habe ich die Bücher herausgezogen und einfach, bei jedem einzelnen, haben sie ((die Hand hochgehalten)), @ich habe sie dort rausgenommen und wieder zurückgestellt@.

C: L: @(.)@

B: So, einfach so Momente, hey, es ist mir einfach nicht egal, dass ihr jetzt einfach stundenlang jeden Mittag am Handy seid, sondern ich nehme euch wahr. Ich mache den Rundgang in der Bibliothek, ich bin hier, ihr habt mich auch wenigstens einmal gesehen diesen Mittag, oder

C: @(.)@

B: Ich will euch auch einmal gesehen haben, und ja. Genau, dann kannst du eben auch solche Sachen auffangen, wie kürzlich habe ich ein, habe ich dir auch bereits erzählt, gell? Ein Schüler von der geschlossenen Zimmertüre gefunden und der hat gemeint, sie hätten irgendeine Sitzung vom Schülerrat, die ist jedoch verschoben worden und er ist der einzige gewesen, der es nicht mitbekommen hat. Ich meine, der ist wie ein Häufchen Elend vor diesem Zimmer gewesen und, es hätte niemand mehr mitbekommen, würden wir diesen Rundgang nicht machen, oder. Und dann habe ich so Momente einfach aufgreifen können und aufgabeln, oder eben, dann die Lehrperson, (unv.) die Jungs, die dort sind am Handy, dann einmal zu schauen, was machen sie für Spiele und so. Einfach etwas Interesse an ihnen zeigen auf so einem Rundgang. Das ist so, der Rundgang.

@(.)@

D: L: @(.)@

B: L: Für was? Für das ist der Rundgang, ja. Genau.

(GD: Fall Linth, Z. 1524–1567)

C und B differenzieren die Aussagen zu Beginn von C und D und ergänzen sie um einen weiteren Aspekt des Rundgangs: Situationen erkennen können, bei denen Jugendliche Unterstützung benötigen. Begegnungen, wie sie C anhand eines Beispiels beschreibt, scheinen nicht häufig stattzufinden, weil C von „einmal vorkommen“ spricht und es bereits „länger her“ ist. Zudem kann sich C nicht erinnern, wieso das Mädchen geweint hat. Der Hinweis, „irgendwie der Freund habe Schluss gemacht oder so“ zeigt, dass es ein typisches Jugendthema gewesen sein dürfte.

Der Rundgang ist folglich divers: Es finden informelle Gespräche mit den Jugendlichen statt, ihre Anwesenheit wird kontrolliert und sie werden bei Bedarf situativ unterstützt.

In Bezug auf die Offenheit der Betreuung nach dem Mittagessen scheinen die Betreuungspersonen sich daran zu stören, dass die Jugendlichen ständig das Handy benutzen. Das wird anhand der von B beschriebenen Situation deutlich. Die ausgiebige Beschäftigung mit dem Handy wird kritisiert. Das „stundenlang jeden Mittag am Handy“ Sein sei ihr nicht egal. Sie sagt „stundenlang“, obwohl die Mittagszeit ‚nur‘ 80 Minuten dauert und beim Mittagessen das Handy nicht benutzt werden darf.⁶⁶ Die Betreuungspersonen scheinen die Jugendlichen vom Handy ablenken zu wollen. B irritiert Jugendliche, die „in der Bibi⁶⁷ an ihrem Handy sind“ mit einer Bemerkung, was sich in den Aussagen „hö“, „was redet die jetzt hier“ erkennen lässt. Es scheint, dass es nichts Besonderes sein muss, wie man die Jugendlichen ablenkt.

Es zeigt sich wiederum das Umsetzungsdilemma: Einerseits möchten die Betreuungspersonen „Interesse zeigen“ an den Jugendlichen, sie beispielsweise unterstützen und von ihnen wahrgenommen werden, was im Ausdruck „ihr habt mich wenigstens einmal gesehen“ deutlich wird. Andererseits scheinen die Jugendlichen nur wenig interessiert zu sein, mit den Betreuungspersonen zu sprechen, wie sich bei der Situation in der Bibliothek oder kurz nach dem Mittagessen zeigt.

Bei den Aussagen von B fällt auf, dass sie wiederum häufig von „ich“ und wenig von „wir“ spricht, besonders im Vergleich mit D, welche die Aussagen zu den Rundgängen allgemein formuliert und mit einem „wir“ ausführt. Möglicherweise möchte sich B davon abgrenzen, die Rundgänge als Kontrollfunktion zu verstehen.

D meldet sich nach den Ausführungen von C, elaboriert zu Beginn ihre Proposition und differenziert damit die Aussagen von B:

66 Das Verbot des Handys am Mittagstisch wird an einer anderen Stelle in der Gruppendiskussion von D erwähnt: „Wir haben absolut ein Handyverbot in den Essräumen“ (Z. 1169–1170).

67 Abkürzung für Bibliothek.

D: Ja. ähm, der grosse, also der aussen herum ist wirklich eigentlich mehr, um zu, blöd gesagt, kontrollieren, weil die Schüler dürfen das Schulareal nicht verlassen, ohne uns wenigstens etwas zu sagen. Wir sind ja doch auch verantwortlich für die Schüler und ich möchte, dass auch wirklich, dass den Schülern auch bewusst ist, so hey, ihr müsst zu uns kommen, schnell etwas sagen oder fragen, darf: dürfen wir dort und dort hin. Ich habe auch schon, zig Schüler aufgegebelt (und gefragt): Was machst du hier? Ja, ich bin schnell dort und dort hin. Ja, und wen hast du gefragt? Ja:::: so (etwas). Ok, gut, in dem Fall niemand? Nein. Ok, das nächste Mal, wenn ich dich sehe, gibt es noch eine Verwarnung und beim dritten Mal ist Ende Gelände, dann kommst du am Mittwochnachmittag arbeiten. Ist wirklich einfach, um zu zeigen, hey, ihr dürft das Schulareal nicht verlassen, ohne un: ohne dass wir das wissen, weil wir sind ja verantwortlich für sie

B: Mhm. (.) Ja.

(GD: Fall Linth, Z. 1569–1587)

Wie erwähnt unterscheidet D zwei Arten des Rundgangs: klein und gross – wobei bisher nur vom kleinen gesprochen wurde, was daran deutlich wird, dass die Situationen jeweils auf dem Schulhausareal stattfanden. D beschreibt auch den grossen Rundgang als Kontrollfunktion und das damit einhergehende Gewährleisten von Sicherheit. D möchte den Rundgang wohl nicht zwingend mit der Kontrolle begründen und sagt deshalb „blöd gesagt“. Die womöglich darum, weil reine Kontrolle in der Pädagogik eher negativ konnotiert ist. Gleichzeitig schwächt sie ihre Aussage mit „eigentlich“ ab. Indem die Betreuungspersonen beim grossen Rundgang kontrollieren, ob sie Jugendliche antreffen, die das Schulareal verlassen haben, wird sichtbar, dass sie davon ausgehen, dass die Jugendlichen häufig das Schulareal verlassen. C erzählt, dass sie schon „zig“ Jugendliche „aufgebelt“ habe. Die Antwort auf ihre Frage, welche Betreuungsperson sie gefragt habe, ist immer dieselbe, womit sie stets davon ausgeht, dass die Jugendlichen das Schulareal verlassen haben, ohne zu fragen. Sie spricht nur von Schülern und nicht von Schülerinnen. Es bleibt offen, ob es immer oder meistens Jungs sind oder ob sie das generische Maskulinum verwendet. Es fällt zudem auf, dass sie von Schülern spricht und nicht von Jugendlichen. Mit dieser Bezeichnung situiert sie ihre Arbeit im Kontext der Schule und nicht in Bezug auf die Freizeit, zu der die Mittagszeit gehört. Auch D spricht von „aufgebelt“ wie B, sie trifft die Jugendlichen zufällig und scheint sie dann mitzunehmen. Verstossen Jugendliche gegen die Regeln, scheint es einen klaren Ablauf zu geben, wie hier beim Verlassen des Schulhauses: Die „aufgebelteten“ Jugendlichen erhalten zweimal eine Schonfrist. Beim dritten Mal hat es Konsequenzen. Dann ist „Ende Gelände“. Am schulfreien Mittwochnachmittag Schüler:innen arbeiten zu lassen ist eine urtümliche Bestrafung, die heute rechtlich umstritten ist.⁶⁸

68 Im Kanton Zug sind Strafen beispielsweise nur erlaubt, wenn die Befugnis der Eltern vorliegt (Buxtorf-Otter 2016).

Bei den Rundgängen wird folglich wiederum ein Spannungsfeld deutlich zwischen Offenheit und Strukturierung. Einerseits ist die Betreuung von einer Offenheit geprägt für die Betreuungspersonen wie auch für die Jugendlichen, indem sie sich auf dem Schulgelände aufhalten können, wo sie möchten. Andererseits wird mit dem „grossen“ Rundgang kontrolliert, ob sie das Schulgelände verlassen haben. Diese Offenheit wird durch die räumliche und regulierende Strukturierung eingeschränkt. Die Betreuungsarbeit ist folglich auch von einer Strukturierung, mit der Sicherheit gewährleistet werden soll, geprägt.

6.2.2.3 Verantwortung des Betreuungspersonals

Im Anschluss an den obigen Transkript-Auszug ratifiziert C die Aussagen von D zum Thema Verantwortung:

C: Ja, der David ((Leitung Betreuung)) hat auch so gesagt, wenn ein Unfall passieren wird oder

B?: L: (ja)

C: während dem sie hier in der Betreuung wären, dann (kommen wir danach dran).

B: L: Das ist das, was ich mir immer denke. So was ist, (wenn etwas passiert)

C: L: Und das sagen wir ihnen auch dann. Hey, wenn du einen Unfall hättest, während dem du da, weisst du, weisst du, wie schlimm das wäre.

B: L: Ja. L: Oder ich sage auch, wenn Feuer ausbricht und wir müssen euch evakuieren und (wir haben) die Liste und du bist nicht da. Weil, kürzlich kommt jemand und dann sage ich so: wo bist du gewesen? Ich so: Was Zuhause? Du bist angemeldet. Am Montag bist du im Hort. Ja, ich bin nach Hause. Ich gehe jeden Montag nach Hause. So ja, ich hätte kein Plan, oder. Und ich bin sie jetzt noch alle am Kennenlernen und finde so etwas diese Dinge heraus, aber.

C: mhm

(GD: Fall Linth, Z. 1589–1613)

Die Orientierung an der regulierenden Strukturierung, die Sicherheit gewährleisten soll, wird legitimiert mit dem Verweis auf die Verantwortung bzw. einer Ermahnung der Leitung Betreuung. Die Aussage, dass die Betreuungspersonen „drankommen“, falls während der Betreuungszeit ein Unfall geschieht, wirkt belastend und ist mit Verantwortung verbunden. Die Betreuungspersonen müssen folglich kontrollieren, obschon sie es möglicherweise nicht wollen. Es scheint ein präsenten Thema zu sein, für die Sicherheit zu sorgen, da B sagt, dass, „was ich mir immer denke. So was ist, wenn etwas passiert“. Das Schularaal scheint ein sicherer Ort zu sein, diesen können sie kontrollieren. Sie legitimieren so auch die Rundgänge gegenüber den Jugendlichen: „Hey, wenn du einen Unfall hättest, während dem du da“ bist. Zudem begründen sie so auch die Präsenzliste, die sie führen. Denn B fragt einen Jugendlichen: „Wo bist du gewesen?“ Als er antwortet „Zuhause“, sagt sie ihm, dass er in der Tagesschule angemeldet sei.

Dass die Gewährleistung von Sicherheit wichtig, jedoch häufig mit einer Extremsituation verbunden ist, wird daran sichtbar, dass sie kein Beispiel nennen und es folglich noch nie vorgekommen zu sein scheint. Die beschriebene Situation mit dem Feuer ist eine Extremsituation.⁶⁹

Zum Schluss der Passage zeigt sich eine echte Konklusion, ein inkludierender Interaktionsmodus zwischen B, C und D, da die Aussage von D von B und C zur Verantwortung validiert wird. Es wird die geteilte Orientierung einer wahrgenommenen Erwartung deutlich, für Sicherheit sorgen zu müssen. Die Sicherheit wird nach dem Mittagessen vor allem durch eine regulierende und räumliche Strukturierung in Form der Kontrolle des Aufenthaltsorts gewährleistet. Vor dem Mittagessen wird die Sicherheit durch die zeitliche, räumliche und regulierende Strukturierung sichergestellt.

6.2.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Im folgenden Kapitel werden zuerst unterschiedliche Beziehungen zwischen Jugendlichen und der Lehrperson im Vergleich mit den Beziehungen zur Betreuungsperson thematisiert. Anschliessend wird auf das Nicht-informiert-werden durch die Lehrperson sowie das Lösen von Konflikten durch das Delegieren an die Lehrperson eingegangen.

6.2.3.1 Unterschiedliche Beziehungen zwischen den Jugendlichen und der Lehrperson im Vergleich zur Betreuungsperson

Im Anschluss daran, dass B die Proposition aufwirft, „Schiss“ zu haben „zu wenig mitzubekommen“, was in Kapitel 6.2.2.2 ‚Betreuung nach dem Mittagessen‘ bereits analysiert wurde, thematisiert sie einen weiteren Aspekt zur Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mit einer Anschlussproposition:

B: Ja, ist noch spannend, weil es ja wie nicht Schule ist. Es ist zwar in der Schule, aber es ist Freizeit.

Ja. Und ich glaube, ich glaube aber sie machen mega gut den Unterschied zwischen uns als Betreuungspersonen im Hort, dass es jetzt wie Freizeit ist und dass wir dann (nicht) wie Lehrer sind. Ich weiss nicht, vielleicht würden sie sich einem Lehrer genau auch so öffnen, ich weiss es nicht. Aber ich kann mir schon vorstellen, dass es etwas merken, dass es ein Unterschied ist. Ja, stelle ich jetzt einmal in den Raum. Ich weiss es nicht.

C: L: Ja, ja. Das ist so.

⁶⁹ Gemäss Zeitungsartikeln hat es in den Schulhäusern der Stadt Zürich einmal im Schulhaus Hirschengraben Mitte April 2023 und einmal im Schulhaus Blumenfeld 2020 gebrannt. Ansonsten konnten keine Angaben zu Bränden in Schulhäusern gefunden werden, was darauf hinweist, dass dies äusserst selten vorkommt (Tagesanzeiger 2020, 2023).

B: Gäll?

D?: (mhm)

C: Ja, ja. Weil bei uns kommen ja selten die Lehrpersonen in die Schule ähm in den Hort essen. Und die letzte Woche sind gr: gerade zwei gekommen und du hast einfach gerade die Umstellung gesehen, bei allen. Also es ist komplette Veränderung da gewesen, als wären sie eigentlich wieder in der Schule.

B: Ja.

C: Obwohl ist ja am Mittagessen gewesen, oder. Und (.) sie, die Lehrpersonen sind relativ spät gekommen, also die Hälfte ist schon wie weg gewesen. Aber diejenigen, die noch dort am Sitzen gewesen sind, die waren wirklich so ((erstarrter Ausdruck)). Und dann habe ich irgendetwas gefragt @(.)@ gehabt, genau, ich habe gefragt: Und wie ist dein Morgen gewesen? Eso, und dann hat der Schüler @gerade mal zum Lehrer@ hinübergeschaut

@(.)@

C: So, was darf ich jetzt sagen? Und das merkst du wirklich fest. Ja.

B:

L: Ja.

B: Ja, voll. Und uf: und und trotzdem auf eine andere Art ist es wie über diese Zeit (.) ja, ich kann es mir gerade vorstellen, wie es abgelaufen ist.

(GD: Fall Linth, Z. 239–286)

Die Betreuung und der Unterricht scheinen auf der kommunikativen Ebene klar getrennt zu sein. Das zeigt sich in der mehrfachen Nennung des Unterschieds zwischen Betreuung und Schule bzw. Unterricht. B deutet dabei auf den Widerspruch hin, dass Kinder in der Betreuungszeit in der Schule sind, diese aber „ja nicht wie Schule ist“, sondern „Freizeit“.

Zudem wird sichtbar, dass die Beziehung der Jugendlichen zu Lehrpersonen gegenüber der Beziehung zu Betreuungspersonen unterschiedlich beschrieben wird. Ein negativer Gegenhorizont, in welchem der Unterricht dargestellt wird, lässt sich erahnen, da sich die Jugendlichen in der Betreuung „öffnen“. Die Jugendlichen scheinen sich der Lehrperson nicht zu öffnen, was in der Situation, die C beschreibt, deutlich wird. Denn C war irritiert vom Verhalten der Schüler:innen, das sich geändert habe mit der Anwesenheit der Lehrperson. Es habe eine „komplette Veränderung“⁷⁰ gegeben. Der Schüler scheint zudem mit der Situation etwas überfordert zu sein oder ob der Frage in Anwesenheit der Lehrperson erstaunt, da er „erstarrt“. B validiert die Aussage von C, indem sie sagt, „ich kann es mir gerade vorstellen“. Dies, obschon die Lehrpersonen „selten“ im Hort essen.

70 Auch bei der Beobachtung hat C gesagt, dass sich die Schüler:innen anders verhalten bei unserer Anwesenheit. Womöglich ist dies auch auf die Anwesenheit von erwachsenen Personen zurückzuführen, die nicht zum Betreuungsteam gehören.

6.2.3.2 Nicht informiert werden von der Lehrperson

Die Moderatorin fragt nach, welche Situationen als herausfordernd erlebt werden. B und D erzählen ein Beispiel und beschreiben eine Herausforderung, die direkt oder indirekt mit der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen verknüpft ist.

B: Dann in dieser Zeit, in welcher ich ja gerne vielleicht ein Projekt mache, ein Angebot mache und dann diesen Schülern nachrenne, obwo: wo sich herausgestellt hat, manchmal ist nicht mal der Schüler selbst irgendwie etwas dafürkann, sondern Telefon nicht geflossen sind zwischen Lehrpersonen und uns zum Beispiel. Ja, das finde ich herausfordernd. Weil ich wirklich, ich weiss auch nicht, vielleicht etwas zu pflichtbewusst, aber, nein, ich stel: ich nehme es wirklich (.) sehr ernst. Weil, wenn ich so denke, ich hätte ein Kind, welches hier in den Hort geht und es taucht nicht auf. Dann möchte ich, dass das irgendwie wahrgenommen wird, oder. (.) Ja, das finde ich jeweils noch so, Situationen, in welchen ich so, ja, mich etwas, ja, mich stressen.

(GD: Fall Linth, Z. 12600–1273)

In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Betreuungs- und Lehrpersonen kaum zusammenarbeiten. Das mangelnde Weiterleiten von Informationen wurde bereits in der Tagesschule Inn kritisiert. Auch in der Tagesschule Linth scheint nicht gewährleistet zu sein, dass die Betreuung über Abwesenheiten von Jugendlichen durch die Lehrpersonen informiert wird. Wie bei der Tagesschule Inn ärgert sich B darüber, wenn Lehrpersonen solche Informationen nicht weiterleiten. Dadurch muss sie Zeit aufwenden, indem sie dieser „nachrennen“ muss. Stattdessen könnte sie „ein Projekt“ oder ein „Angebot“ „machen“. Im Beispiel in Kapitel 6.2.2.3 ‚Verantwortung des Betreuungspersonals‘ hat der Schüler nicht gesagt, dass er am Montag jeweils nach Hause gehe. Hier beschreibt die Betreuungsperson, dass „manchmal“ auch die Lehrpersonen Informationen nicht weiterleiten. Wie zuvor bereits analysiert, will B, Sicherheit gewährleisten. In dieser Textstelle begründet sie ihr Verhalten mit ihrem Pflichtbewusstsein, indem sie sagt, dass sie „es [die Betreuung] wirklich (.) sehr ernst“ nimmt.

6.2.3.3 Lösen von Konflikten durch Delegieren an die Lehrperson

In der Situation von D geht es um den Kontakt mit Lehrpersonen wegen einer Konfliktsituation mit einem Jugendlichen:

D: Bei mir ist es mehr die Herausforderung, wir haben absolut ein Handyverbot in den Essräumen, bewusst. (.) Damit sie (nicht auch noch) beim Essen am Handy sitzen, weisst du? Das ist jeweils so mega mühsam. Wir haben es allen gesagt, sie wissen es eigentlich alle. Aber sie probieren es trotzdem. Weisst du, dann gehst du hin und findest, gib mir jetzt bitte dein Handy ab. Nein. (.) Ja, muss ich jetzt deine Lehrperson holen? Ja, können sie machen. Und das ist wirklich so so das

Diskutieren und so (.) pingelig tun bis zu bis zu ähm Palmenspitze oben, dann denkst du einfach so, mein Gott. (Das ist wieder etwas). Das (finde ich einfach) herausfordernd. Das einfach (da) immer musst ewig diskutieren und dann musst du die Lehrperson dazu holen und vielleicht noch die Schulleitung und dann musst du mit den Eltern drohen und ja, das ist, ja, nicht immer so einfach.

(.....)

I: Wie geht man dann damit um, also (.) mit den Situationen?

(.....)

I: Was macht ihr konkret?

D: Ist jetzt eben unterschiedlich. Eben, die meisten, wenn du genügend lange diskutierst geben es ab. Und dann gibt es noch ganz schwierige, das haben wir jetzt immer weniger zum Glück, da gehe ich jeweils wirklich direkt zur Lehrperson, wenn ich weiss, wo sie ist und finde: Hey, dein Schüler (.) muss sein Handy abgeben, er kann es bei dir machen, er kann es von mir aus nach der Schule holen kommen, aber er muss es (dir) jetzt abgeben. Und dann habe ich auch schon den Schüler mitgenommen und es der Lehrperson vor dem Schüler gesagt, so hey, kannst du ihm bitte das Handy wegnehmen. Du kannst es ihm nach der Schule wieder geben. Und ab dem Punkt funktioniert es meist. Aber wenn es auch dann nicht läuft, muss ich wirklich zur Schulleitung oder zur LB⁷¹ (.) und wie sie dies regeln weiss ich jeweils auch nicht

(GD: Fall Linth, Z. 1169–1207)

Auch hier lässt sich die Ambivalenz gegenüber der Benutzung des Handys erkennen. Dieses dürfen die Schüler während des Essens nicht benutzen. Das Handyverbot ist „absolut“, und es scheint klare Regeln zu geben, wie umgegangen wird, wenn sie die Vorschrift missachten. Das scheint ab und an vorzukommen, da D sagt, dass „sie“ es dennoch „probieren“. Das Durchsetzen der regulierenden Strukturierung scheint anstrengend zu sein, was auch im Kapitel 6.2.3 ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘ deutlich wurde. Für D scheinen die Situationen, in denen die Jugendlichen es „probieren“ und das Handy benützen, herausfordernd: Sie muss mit den Jugendlichen „ewig“ diskutieren, „pingelig tun“ bis zu den „Palmenspitzen“ und je nach Verhalten der Jugendlichen die Lehrperson und allenfalls auch die Schulleitung oder Leitung Betreuung „dazu holen“ sowie mit den Eltern „drohen“. Zudem braucht es Ausdauer, denn wenn „du genügend lange diskutierst, geben es [die meisten] ab“. D bezeichnet es auch explizit auf der kommunikativen Ebene als herausfordernd beziehungsweise „nicht immer so einfach“.

Es zeigt sich ausserdem, dass die Lehr- im Vergleich zu den Betreuungspersonen hierarchisch höher stehen. Wenn ein Jugendlicher das Handy nicht hergibt, geht die Betreuungsperson zur Lehrperson, die ihn dann dazu bringen soll, das Handy wegzugeben. Die Betreuungsperson delegiert das Sanktionieren an die Lehrperson, sie sagt: „kannst du ihm bitte das Handy wegnehmen“. Es scheint, dass die Betreuungspersonen nicht genügend Autorität haben. Gleichzeitig

71 Abkürzung für Leitung Betreuung

arbeiten die Betreuungspersonen nur über Mittag und können so das Handy dem Jugendlichen nicht nach dem Unterricht zurückgeben.

Wegen der langen Pausen und der fehlenden Ergänzung oder Bestätigung von Seiten der weiteren Betreuungspersonen, die am Gespräch teilnehmen, stellt sich die Frage, ob sich ausgehend vom Beispiel auf die Orientierung aller Teilnehmenden oder nur auf die von D schliessen lässt.

6.2.4 Elternarbeit

Auch im folgenden Kapitel wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen nochmals thematisiert. Die direkte Zusammenarbeit mit Eltern wird in der Gruppendiskussion nicht thematisiert, sondern nur eine indirekte Elternarbeit. Das wird im folgenden Kapitel differenziert erläutert.

6.2.4.1 Indirekte Elternarbeit

Die Eltern werden von den Betreuungspersonen kaum erwähnt, nur in der darauffolgenden Passage. Dabei geht es darum, dass der Elternkontakt über die Lehrpersonen läuft. Auch diese Passage handelt von der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen.

C berichtet von einer Situation, in der sich zwei Jugendliche „gegenseitig Cola oder irgendein Getränk angeleert“ haben und Jugendliche „Essen herum-schmeissen“. Sie beschreibt die Situation und fährt fort:

C: und ähm, wir machen dann halt in der Regel auch Berichtmeldung an die Lehrpersonen. Es ist so etwas unterschiedlich, weil ich war einmal an einer Sitzung gewesen, als die Lehrpersonen gefunden haben, sie wollen nichts davon wissen. Sie möchten, dass das (.) im Hort bleibt, in der Freizeit bleibt, weil das könnte eben ihre Meinung beeinflussen, wie sie Schülerinnen und Schüler bewerten.

B: L: Hey,
ich habe mich imfall genau das vorhin gefragt, als du gesagt, als du gesagt hast wegen dem Handy, dass du zu der Lehrperson gegangen bist und die Lehrperson aufgefordert hast, um dem Schüler das Handy wegzunehmen. Ich habe mir genau das überlegt, wie ok, dass das, wie akzeptiert, dass dies von den Lehrern ist. Ich weiss es g: (gerade nicht).

C: Es ist unterschiedlich.

B: Aha.

C: Gewisse wollen alles wissen.

B: Ja.

C: Und dann wird das wie gesammelt und dann wir das an die Leh: an die Eltern übergeben.

B: Aha, ok.

C: Eso, oder. Oder ich denke, man muss wirklich so etwas die Situation beurteilen. Also wir haben öft, wir haben manchmal auch einfach den Sozpäd dazu genommen, wenn wir gefunden haben, das müssen wir jetzt nicht gerade der Lehrperson weiterleiten?

I: Wer ist der Sozpäd?

B: Der Schulsozi? Oder

C: Der Schulsozialarbeiter.

I: Aha.

C: So, Entschuldigung, falsch gesagt. Ja, da haben wir einfach ihn gerade mitgenommen. Meisten sind wir auch froh, wenn es gerade passiert, wenn, also es ist, meist passiert, wenn (er gerade) @(.).@ es ist gerade ideal gewesen. Dann konnte er auch intervenieren und sich dem Annehmen und und, er begleitet sie ja dann weiter, also er weiss was da gelaufen ist und im Notfall kann er dann auch direkt auf die Eltern zugehen und und dann sind wie die Lehrpersonen nicht auch noch belastet mit dem. Andere Lehrpersonen finden, hey, nein, ich möchte, dass ihr mir das alles meldet und dann tun wir das eben so handhaben. Genau. Und ähm, einfach bei denen No-Goes, die wirklich so eine Grenzüberschreitung sind, also ir: kleine Eskalation so etwas, so mit dem Essen ist das wirklich häufig der Fall (...)

(GD: Fall Linth, Z. 1713–1769)

In der Textstelle zeichnet sich ab, dass sich die Betreuungspersonen auf der kommunikativen Ebene an den Lehrpersonen und deren Erwartungen orientieren. Sie fragen die Lehrpersonen, ob sie über Situationen in der Betreuung informiert werden möchten oder nicht.

Es wird zudem sichtbar, dass die Zusammenarbeit beim Berichten von Situationen mit Jugendlichen einseitig ist, da C von einer Berichtmeldung an die Lehrperson spricht. Dies wurde auch in der Aussage von B in Kapitel 6.2.2 ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘ deutlich, als B sagte, dass sie Informationen aus den Gesprächen „dann auch wieder zu den Lehrern“ trage. Die fehlende Information durch die Lehrperson an die Betreuungsperson wurde am Beispiel des Fehlens von Jugendlichen in der Betreuung kritisiert, die entsprechende Information unterbleibe teilweise. Eine andere Form von Information von Seiten der Lehrperson an die Betreuungspersonen wird nicht erwähnt. Es ist anzunehmen, dass kein gegenseitiger Austausch über die Jugendlichen zwischen Betreuungs- und Lehrpersonal stattfindet. Es scheint von der Erwartung der Lehrperson abzuhängen, ob sie über Situationen in der Betreuung informiert werden möchte, entsprechend wird sie informiert oder nicht. Darin lässt sich wiederum ein hierarchisches Verhältnis erkennen, da die Lehrperson schliesslich die Elternarbeit übernimmt. Dieses hierarchische Verhältnis und das Übernehmen der Elternarbeit durch die Lehrpersonen wird nicht hinterfragt und als normal betrachtet. Die Berichterstattung an die Lehrperson wird relativiert, indem C sagt, dass sie es „in der Regel“ tun. Womöglich leiten sie nicht alle Vorfälle weiter, auch wenn die Lehrpersonen dies wünschen.

Etwas später in der Textstelle zeigt sich, dass es „ideal“ ist, wenn der Schulsozialarbeiter bei einer „Grenzüberschreitung“ in der Betreuung arbeitet und er „intervenieren und sich dem Annehmen“ kann. Dadurch relativiert sich wiederum die Aussage von C, wonach sie stets die Lehrpersonen entsprechend ihren Erwartungen informieren würden. Sie sagt: „Wenn wir gefunden haben, das müssen wir jetzt nicht gerade der Lehrperson weiterleiten“, dann nehmen wir den Schulsozialarbeiter „dazu“. Der Schulsozialarbeiter scheint auf einer ähnlichen hierarchischen Ebene zu stehen wie die Lehrpersonen. Die Betreuungspersonen entscheiden schliesslich, wen sie informieren. Die Elternarbeit scheint nicht zu ihrer Tätigkeit zu gehören.

Vieles in der Textstelle bleibt unklar und wurde nicht weiter geklärt durch Nachfragen der Moderatorin. Es bleibt beispielsweise unklar, ob regelmässig gemeinsame Sitzungen von Lehr- und Betreuungspersonal stattfinden. C spricht von einer einzigen Sitzung, in der die Lehrpersonen ihre Wünsche zur Elternarbeit geäussert hätten. Die Art der Sitzung wird nicht genannt. Ansonsten scheinen andere Betreuungspersonen an der Sitzung teilzunehmen, oder es finden kaum Sitzungen statt. Zudem bleibt die Frage von B ohne Antwort, ob der Einbezug der Lehrpersonen wegen des Gebrauchs des Handys im Essbereich „akzeptiert“ werde. Die Frage klingt rhetorisch und lässt vermuten, dass B es nicht angemessen findet.

Welche Situationen als Grenzüberschreitung bezeichnet werden, bleibt ebenfalls unklar. „Essen herumschmeissen“ erwähnt C zu Beginn der Erzählung und sagt, „das kommt leider vor“. Am Schluss bezieht sie sich nochmals darauf, stuft es aber nicht als Grenzüberschreitung ein mit dem Argument, dass es häufig vorkomme. Bei der beschriebenen Situation haben sich die Jugendlichen „gegenseitig Cola oder irgendein Getränk angeleert“, und dort gab es eine Meldung. Es bleibt somit unklar, wann welche Situation als Grenzüberschreitung eingeschätzt wird. Vermutlich haben die Betreuungspersonen einen Spielraum, und möglicherweise ist dieser auch stark von der Betreuungsperson und ihrer Sichtweise abhängig. Zudem bleibt unklar, ob C die Rolle des Schulsozialarbeiters kennt oder nicht. „Schulsozialarbeiter“ haben in der Regel Soziale Arbeit studiert und arbeiten nicht primär sozialpädagogisch (Schulsozialarbeiterverband 2021).

6.2.5 Synthese

In der Gruppendiskussion der Tagesschule Linth zeigen sich häufig inkludierende Interaktionsmodi zwischen B und C sowie zwischen C und D, indem die Aussagen der jeweils anderen Person bestätigt oder ergänzt wird. Es wird bloss eine echte Konklusion zwischen B, C und D deutlich. Gleichzeitig wird kein

exkludierender Modi festgestellt, D bzw. B melden sich in den Interaktionen, bei denen sich die übrigen beiden Teilnehmenden melden, jeweils nicht. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass B häufig von „ich“ statt von „wir“ spricht.

Der Betreuungsalltag kann in der Tagesschule Linth in zwei Zeitfenster unterteilt werden: vor, während und kurz nach dem Mittagessen sowie nach dem Essen. Im ersten Zeitfenster gibt es eine klar zeitliche, räumliche und regulierende Strukturierung. Diese wird als herausfordernd dargestellt. Es zeigt sich dabei auch ein gewisses ‚Ringens‘ um Herrschaft.

Im zweiten Zeitfenster lässt sich eine grosse Offenheit sowohl für die Jugendlichen wie auch für die Betreuungspersonen erkennen. Dabei wird das Spannungsfeld deutlich, dass die Jugendlichen Freiheit genießen, indem sie sich auf dem Schulgelände aufhalten können, wo sie möchten. Andererseits fühlen sich die Betreuungspersonen zu einer räumlichen und regulierenden Strukturierung verpflichtet – was mit einer Aussage der Leitung Betreuung begründet wird – mit dem Rundgang zu kontrollieren, ob Jugendliche das Schulgelände verlassen.

Die Strukturierungen in den beiden Zeitfenstern sollen Sicherheit gewährleisten. Einerseits, dass alle Jugendlichen anwesend sind, die sich angemeldet haben und andererseits, dass sich alle Jugendlichen auf dem Schulhausgelände aufhalten und man soweit möglich alles „mitbekommt“. Dies, obschon betont wird, dass es die Freizeit der Kinder in der Schule ist, welche sich von Unterricht unterscheidet.

Der Betreuungsalltag ist geprägt von einem Umsetzungsdilemma zwischen den Rahmenbedingungen – der Zeit, der Anzahl Jugendlicher und dem Raum bzw. dem Schulgelände – sowie der Arbeit, wie die Betreuungspersonen diese ausführen möchten. Ein weiteres Umsetzungsdilemma fällt im Kontakt zu den Jugendlichen auf: Die Betreuungspersonen möchten mit den Jugendlichen kommunizieren, diese scheinen jedoch nur wenig Interesse an einer Interaktion zu haben.

Zudem zeigen sich die Betreuungspersonen ambivalent gegenüber der Nutzung des Handys nach dem Mittagessen.

Eine Zusammenarbeit zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen wird kaum erwähnt, und der Unterricht und die Betreuung werden klar getrennt dargestellt. Es findet primär ein einseitiger Austausch statt, indem die Betreuungspersonen teils den Lehrpersonen von Situationen in der Betreuung berichten. Gleichzeitig erwarten die Betreuungspersonen, dass sie von den Lehrpersonen informiert werden, wenn ein:e Jugendliche:r fehlt. Dieser Erwartung entsprechen die Lehrpersonen teilweise. Von einer Mitarbeit im Unterricht wird nicht berichtet. Zudem fällt auf, dass die Lehr- gegenüber den Betreuungspersonen als hierarchisch höhergestellt dargestellt werden.

Die Elternarbeit wird in der Gruppendiskussion kaum thematisiert. Sie scheint mehrheitlich von den Lehrpersonen oder dem Schulsozialarbeiter

übernommen zu werden. Die Betreuungspersonen sehen sich in der zudienenden Rolle. Gleichzeitig übernehmen die Lehrpersonen teilweise die Rolle der Eltern, wenn sich ein Konflikt im Betreuungsbereich nicht lösen lässt.

6.3 Der Fall Thur

Im folgenden Kapitel wird der Fall Thur dargelegt. Zuerst werden die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion aufgeführt. Danach wird die Gestaltung der Betreuung in der Tagesschule Thur anhand der Kapitel ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘, ‚Zusammenarbeit mit Lehrpersonen‘ und ‚Elternarbeit‘ ausgeführt. Zum Schluss folgt die Synthese zum Fall Thur.

6.3.1 Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand mit fünf Personen der Tagesschule Thur statt. B, C, D und E arbeiten im Betreuungsalltag. L ist als Leitung Betreuung insbesondere für die Organisation zuständig und die Leitungsperson von B, C, D und E. B, D und L sind weiblich und verfügen über einen Tertiärabschluss im sozialen Bereich. C und E sind ausgebildete Fachmänner Betreuung mit einem Berufslehraabschluss.

Alle sind seit drei bis zehn Jahren im Beruf tätig. Die meisten arbeiten mit ein bis zwei Jahren noch nicht sehr lange in der Tagesschule Thur. B hat mit 4 Jahren die längste Erfahrung an der Schule. Die jüngste Betreuungsperson, die an der Gruppendiskussion teilnahm, ist 22 Jahre alt, die älteste 42.

Das Gespräch verlief eher schleppend, mit vielen Pausen.

6.3.2 Strukturierung des Betreuungsalltags

Im folgenden Kapitel wird die Strukturierung des Betreuungsalltags anhand der Funktion der „Zentrale“, dem „Faktor Zeit“ sowie der „Ankündigung“ dargelegt.

6.3.2.1 Die „Zentrale“

In der Tagesschule Thur gibt es eine Zentrale, wie in der Tagesschule Inn. Im Gegensatz zur Tagesschule Inn wird hier auch am Nachmittag eine Zentrale betrieben. Die Moderatorin fragt nach dem Ablauf, den Überlegungen der Betreuungspersonen zur Zentrale und wie sie „die Zentrale“ handhaben. Daraufhin antwortet E:

E: Ja, die Überlegungen dahinter sind, also zuerst einmal die grosse Zentrale über Mittag. Jedes Kind hat einen eigenen Magnet mit einem Föteli vom Kind drauf und dass das Kind eigentlich selbst den Magnet nehmen kann von dieser Klasse und selbst, was es gerade Lust hat, das entsprechende Angebot anwählen kann, indem es das Magnetchen eigentlich auf das Feld legt. Und dass die Kinder, sie visuell sehen und so, ich bin jetzt hier und sie dürfen ja dann während, im Verlauf vom ähm Mittag auch wechseln. Dann dürfen sie auch wieder hoch und es umsetzen, ich bin jetzt dort und ja, einfach so für uns einen Überblick verschaffen, wo ist welches Kind, wo hat es viele Kinder. Zum Teil kommt, müssen oft gewisse Personen, dann irgendwie ab 1 Uhr, Viertel nach schliesst sie den Posten und kommt dann zur Zentrale und fragt, wo braucht es mich? Dann kann man schnell, dort und dort musst du hin, dort hat es am meisten Kinder. Ähm genau, dass so etwas zur Mittagszentrale und dann gibt es eigentlich einen fließenden Wechsel mit den Mittelstüflern. Die haben eigentlich alles andere, alle anderen Angebote, andere A4 Blätter, auf welche die Magnete draufkommen. Und wenn die Kinder in die Schule gehen, dann nehmen sie den Magnet und versorgen ihn wieder.

(GD: Fall Thur, Z. 1118–1138)

In der Textstelle lässt sich die Gestaltung der Betreuung im Spannungsfeld von Strukturierung und Offenheit erkennen. Zudem fällt auf, dass die Betreuung, wie bei der Tagesschule Inn, durch eine starke Organisation geprägt ist. Das zeigt sich dadurch, dass „jedes Kind“ einen „eigenen Magnet“ hat und diesen auf das Angebot setzen soll, für das es sich entschieden hat. Es scheint bedeutsam zu sein, dass die Betreuungspersonen wissen, „wo ist welches Kind, wo hat es viel Platz“, wie E es begründet. Zudem wird deutlich, dass es eine klare zeitliche und räumliche Strukturierung gibt. Dies kommt in der Beschreibung zum Ausdruck, wonach die Kinder zu Beginn zur Zentrale gehen, dort den Magnet setzen und am Ende „nehmen sie den Magnet und versorgen ihn wieder“, wobei die Kinder während der Mittagszeit die „Posten“ wechseln können. Das ist für die Betreuung mit einem Zusatzaufwand verbunden, da sie „wieder hoch und ihn umsetzen müssen“. Im Vergleich zur Tagesschule Inn und Linth wird hier deutlich, dass Zeit und Raum insbesondere für die Betreuungspersonen stark strukturiert und durch strikte Abläufe organisiert sind. Denn „ab 1 Uhr, Viertel nach schliesst sie [die Betreuungsperson] den Posten und kommt dann zur Zentrale und fragt, wo braucht es mich?“ Die ganze Situation wird aus Sicht der Betreuungspersonen als hektisch beschrieben, indem E sagt: „dann kann man schnell, dort und dort musst du hin, dort hat es am meisten Kinder“.

Diese zeitliche und räumliche Strukturierung, die sich in Form der Zentrale und der Posten zeigt, gibt es nicht nur über Mittag, sondern auch am Nachmittag. Die Zentrale über die Mittagszeit wird als die „grosse“ Zentrale bezeichnet, was darauf verweist, dass mehr Kinder involviert sind.

Es wird auch eine Orientierung an einem gewissen Freiraum für die Kinder sichtbar, da die Kinder „im Verlauf vom Mittag auch wechseln dürfen“, und weil sie den Magnet „selbst“ setzen und dasjenige Angebot wählen können, auf das sie „gerade Lust“ haben.

Zudem zeigt sich eine Differenzierung zwischen der Unter- und der Mittelstufe, wie auch in der Tagesschule Inn: Die Mittelstufenschüler:innen haben im Gegensatz zu den Unterstufenschüler:innen „alles andere, alle anderen Angebote“.

Anschliessend an die Beschreibung von E wiederholt die Moderatorin einen Teil der Aussage und sagt: „Ah, das [den Magnet wieder zurückzulegen] machen sie immer, bevor sie in die Schule gehen.“ E und D fahren betreffend der Mittelstufenkinder fort:

E: Sie sollten es. Aber ähm (.) ja.

D: L: sollten.

I: Was heisst, sie sollten?

E: Es klappt nicht so. Also ich bin jetzt nicht mehr an der Zentrale. Aber als ich an der Zentrale gewesen bin, hat es nicht so funktioniert oder nicht so gut.

D: Insbesondere die Mittelstüfler nehmen sich hier die Freiheit hinaus, weil sie halt noch im anderen Trakt sind. Also sie müssten immer noch extra im x Teil des Gebäudes das Magnetchen setzen gehen und dann im y Teil des Gebäudes in die Schule und die haben keine Lust.

E: L mhm L:(...) nö.

D: Aber sie kommen in der Regel in der Schule an, also. Und wenn ein Kind nicht ankommt, dann wird es uns gemeldet.

(GD: Fall Thur, Z. 1143–1163)

Es zeigt sich wiederum eine Orientierung an einem Freiraum für die Kinder beziehungsweise „nehmen sich“ die Kinder „die Freiheit“, indem sie die Magnete nicht wie vorgeschrieben nach dem Mittagessen „versorgen“. Sie „sollten“, jedoch „hat es nicht so funktioniert oder nicht so gut“. Die Freiheit, dass die Kinder den Magnet nicht zurücklegen, scheinen die Betreuungspersonen zu dulden, weil die Mittelstufenkinder für das Umsetzen des Magnets das Gebäude wechseln müssen. Die Regel, dass die Magnete nach dem Mittagessen zurückgesetzt werden müssen, wird nicht gelockert, obwohl sie häufig, ohne nachteilige Folgen, gebrochen wird.

Die Betreuungspersonen sehen in diesem Nichtbeachten keine Bedenken in Bezug auf die Sicherheit der Kinder. Sie vertrauen darauf, dass diese nach dem Mittag im Unterricht erscheinen. Denn „sie [die Kinder] kommen in der Regel in der Schule an“. Sollte dennoch etwas passieren, scheint die Betreuung informiert zu werden, denn D sagt, es wird „uns gemeldet“. Das „gemeldet“ deutet darauf hin, dass, wenn ein Kind „nicht ankommt“, das Betreuungspersonal dafür nicht kritisiert wird. Im „wird es uns gemeldet“ lässt sich auch nicht erkennen, ob die Betreuung das Kind suchen müssten, wie es beispielsweise Betreuungspersonen der Tagesschule Inn beschreiben.

Zudem zeichnet sich in der Textstelle wiederum ab, dass sich die Betreuungsarbeit je nach Klassenstufe unterscheidet, da die Mittelstufenkinder nicht angehalten sind, den Magnet zurückzulegen.

C fährt fort und spricht die Anzahl Kinder pro „Posten“ an:

C: Gewisse Posten auch, (sind) also limitiert von der Anzahl.

D: L: Ja.

C: Und das kann man auch so steuern. Dann kann man auch sagen, es ist voll, (..) gehst du irgendwo anders hin.

E: (unv.)

D: L: Was im Winter eine rechte Herausforderung sein kann oder im Winter jetzt gewesen ist, weil wir wie zu wenig Platz gehabt haben drin für alle Kinder und wir dann Kinder rausschicken mussten, weil es nirgendwo mehr Platz gehabt hat.

E: mhm

L: Dann eigentlich einfach die letzten, die zur Zentrale kommen, nirgends mehr Platz haben

D: L: Ja.

(..) die, die jeweils noch Mittag gegessen haben.

E: Und wenn sich ein Kind ähm zum Basteln anmeldet, dann erhält es ein Ticket, um so etwas zu überprüfen, ja, du hast dich angemeldet. Und das ist vor allem bei den Mittelstüfern so etwas reinschleichen, wenn es voll ist. Und so etwas (..), der, der am Posten ist, dass der so auch etwas der Überblick hat, ob das Kind sich angemeldet hat oder nicht. Ja.

(GD: Fall Thur, Z. 1166–1195)

Die zeitliche und räumliche Strukturierung wird hier nochmals deutlich, da alle Kinder zuerst zu Mittag essen, danach zur Zentrale gehen und ein Angebot wählen. Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Freiräumen, die den Kindern ermöglicht werden sollen und den Rahmenbedingungen bzw. den räumlichen Gegebenheiten. Einerseits sind die Posten „limitiert von der Anzahl“ Kinder, die sich darin aufhalten dürfen. Andererseits scheint es nicht für alle ein Angebot im Schulhaus zu geben, denn sie haben im Schulhaus „zu wenig Platz“. Somit wird der genannte Freiraum der Kinder, dass sie wählen können, worauf sie „gerade Lust“ haben, eingeschränkt. Insbesondere bei solchen die lange zu Mittag essen, sie haben „nirgends mehr Platz“.

Zudem lässt sich eine regulierende Strukturierung erkennen. Die Kinder, die sich für ein Angebot „angemeldet“ haben, bekommen ein „Ticket“, das von der Betreuungsperson am entsprechenden Posten „überprüft“ wird. So stellen sie sicher, dass sich Kinder nicht „reinschleichen“. Auf der anderen Seite scheint die Auswahl bewusst eingeschränkt zu werden, „denn man kann auch sagen, es ist voll“. Diese Aussage deutet an, dass das auch gesagt wird, wenn das Angebot nicht „voll“ ist, sondern, dass man die Verteilung der Kinder so bewusst „steuern“ kann.

Bei dieser Textstelle zeichnet sich keine parallele Diskursbewegung ab. Von den einzelnen Betreuungspersonen werden unterschiedliche Aspekte betont, und die Beteiligten zeigen keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen im Umgang mit der zeitlichen, räumlichen und regulierenden Strukturierung. Da die Unterschiede nicht offen ausgesprochen werden und es zu keiner kommunikativen

Konklusion kommt, in der die Interaktionseinheit einvernehmlich beendet wird, ist von einer divergenten Interaktionseinheit auszugehen. Von C und E wird der Aspekt der Regulierung und Kontrolle eingebracht, wohingegen für D und L eher der Freiraum der Kinder und das Spannungsfeld zwischen Freiraum und räumlichen Gegebenheiten im Zentrum stehen und diese auch kritisiert werden.

Die Tagesschule Thur sichert sich folglich einerseits, wie Tagesschulen Inn und Linth, ihre Legitimität durch das Organisieren und eine starke zeitliche und räumliche Strukturierung der Betreuung. Dabei spielen jedoch Sicherheitsbedenken kaum eine Rolle, sondern vielmehr, dass die Regeln eingehalten werden.

6.3.2.2 Der „Faktor Zeit“

Auf die Frage der Moderatorin zu gelungenen und herausfordernden Situationen werden verschiedene Inhalte angesprochen, woraufhin C auf die zeitliche (und räumliche) Strukturierung der Betreuung zu sprechen kommt:

C: Ja, das finde ich auch mega wichtig, auch so ein Faktor, Zeit finde ich auch einen ganz wichtigen Punkt, wie man Sachen teils gar nicht nachsehen kann mit den Kindern, oder es geht dann unter. Und dann, ja, schaut man schnell, schaut man es nachher an und nachher ist das Kind nicht mehr da oder ich habe es vergessen oder, so Sachen gehen in einem so grossen Betrieb ganz schnell unter, ja.

L: Oder es sind einfach dazwischen noch 4 andere Sachen passiert, die viel wichtiger gewesen sind.

C: L ja. L: ja L: ja

D: L: @ja@

(GD: Fall Thur, Z. 802–815)

Es wird ein Spannungsverhältnis zwischen den Rahmenbedingungen in einem „so grossen Betrieb“ und den eigenen Ansprüchen an die Tätigkeit deutlich. Die zeitlichen Rahmenbedingungen schränken den beruflichen Spielraum der Betreuungspersonen ein: Man „kann“ „teils gar nicht nachsehen“ oder „es geht unter“ oder „vergessen“, man möchte es nachholen, jedoch ist das „Kind [dann] nicht mehr da“. Das Vergessen von „so Sachen“ ist negativ konnotiert und wird als etwas Alltägliches beschrieben, es wird als allgemeine Herausforderung dargestellt, obschon die Aussage mit „teils“ relativiert wird. Die Erzählung kommt abgehackt daher, die Betreuung und das Vereinbaren von verschiedenen eigenen Ansprüchen erscheinen stressig und belastend.

Zudem scheint der Alltag kaum planbar zu sein, denn die Situationen ereignen sich plötzlich und unerwartet, sie „passieren“. Ausserdem zeigt sich, dass die Situationen eine sofortige Reaktion erfordern: Betreuungspersonen sind einem Entscheidungsdruck ausgesetzt (Dewe & Otto 2001, S. 1419), solche „Sachen“ sind „wichtiger gewesen“ und ereignen sich „dazwischen“. Oder, „Sachen“ gehen „ganz schnell“ „unter“, vom einen auf den anderen Moment hat man die Chance

verpasst. Das „schaut schnell“ kann für allerlei stehen, etwa, ob eine Bastelarbeit bereits beendet ist oder ob ein Kind vor Betreuungsschluss nach Hause geht.

Es muss somit eine Priorisierung stattfinden. Ständig scheint man abwägen zu müssen, was wichtiger ist und worum man sich zuerst kümmern muss. Weniger wichtige „Sachen“ werden verschoben und nachgeholt, falls das betreffende Kind noch dort ist, oder die „Sachen“ „gehen unter“. Die Zahl vier im Zusammenhang mit „anderen Sachen“ deutet zudem darauf hin, dass Verschiedenes „dazwischen“ geschieht und nicht nur etwas.

Es lässt sich ein Umsetzungsdilemma zwischen den Rahmenbedingungen – den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten sowie der Anzahl zu betreuender Kinder – und den eigenen Ansprüchen an die Tätigkeit erkennen.

Als Grund für das Dilemma zwischen Rahmenbedingungen und eigenen Erwartungen wird der „grosse Betrieb“ genannt. Ein grosser Betrieb signalisiert weist auf viele Kinder und ein grosses Schulhaus hin. Es gibt zahlreiche Abläufe und Strukturen, die eingehalten werden müssen. Der Begriff „Betrieb“ wird eher assoziiert mit der Koordination und Organisation statt mit der individuellen sozialpädagogischen Arbeit. Dieser Betrieb in Form von Organisation und Koordination scheint individuelle sozialpädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern teils zu verunmöglichen bzw. einzuschränken.

L: Ja, nein, ich meine an gewissen Tagen, ist ein.; also ja, es ist einfach wahnsinnig, was alles an einem Tag passiert und danach denkst, schaut du auf die Uhr, ah nein, jetzt ist 6 Uhr, jetzt ist es bereits wieder zu spät um irgendetwas zu besprechen

C: Ja

E: mhm

C: Ja

L: L: ich glaube das ist dann jeweils das,

B: ? L: mhm

L: wo du dann halt nach Hause gehst und denkst, ah Mann.

C: Ja.

L: Der Tag ist wieder durch und zu schnell vorbei.

C: Ja.

(GD: Fall Thur, Z. 817–841)

L relativiert ihre vorherige Aussage, indem sie sagt, dass dies an gewissen Tagen so sei, aber nicht alltäglich. Was an diesen besonderen Tagen passiert, sei jedoch sehr intensiv und kaum vorstellbar, denn es sei „wahnsinnig“.

Die Zeit vergeht schnell, worauf der Blick auf die Uhr hindeutet. Es scheint nicht erwartet zu werden, dass „irgendetwas“ nach 18 Uhr abgeklärt wird⁷² und

72 Die Betreuungszeit an Tagesschulen endet jeweils um 18:00 Uhr (Schul- und Sportdepartement o. J.).

beispielsweise eine Betreuungsperson länger arbeitet. Denn nach 18 Uhr ist es „zu spät“. Es zeigt sich, dass keine andere Wahl bleibt und man „halt“ nach Hause geht. Im Vergleich zur Beschreibung von C geht es um das Besprechen von etwas. Etwas „besprechen“ braucht mindestens zwei Personen. Der Ausdruck „besprechen“ weist meistens auf das „Besprechen“ eines Konflikts, eines Vorfalls oder etwas Organisatorisches hin. Es ist nicht dasselbe, wie das „schaut schnell“, was C erwähnt hat. Bei C wird davon ausgegangen, dass zum Beispiel ein Kind mit einem Anliegen an die Betreuungsperson herantritt, es ist etwas Situatives. Davon wird bei der Aussage von L mit „besprechen“ nicht ausgegangen, ihre Bemerkung hat etwas Formelleres. Dabei fällt auf, dass L, welche die Leitung innehat, anderen Aufgaben und Herausforderungen gegenübersteht, als die Mitarbeitenden, obschon die Aussage von L von Mitarbeitenden wie C ratifiziert wird.

Ls Äusserung wirkt eher negativ und resigniert. Sie sagt nicht, an gewissen Tagen könne sie nicht alles erledigen, was sie möchte, und sie verschiebe es dann auf den darauffolgenden Tag. Sondern es scheint sie zu stören, dass sie nicht alles schafft, worauf das „ah Mann“ oder „der Tag ist wieder durch und zu schnell vorbei“ hinweisen. Es ist möglicherweise auch eine Entschuldigung, sich nicht um alles kümmern zu können.

Daraufhin fährt E fort:

E: Was ich auch noch herausfordernd finde, gerade betreffend zu diesem Thema ist (.), dass irgendetwas vorgefallen ist und ich das dann anschauen möchte und, dass dann ich das dann schnell, schnell mache und nicht wirklich mir Zeit nehme oder auch für das Kind, weil ich (.) es irgendwie sehr emotional gewesen bin und das gerade klären möchte und (.) und es (.) ja, und ich mir einfach nicht so die Zeit nehmen kann und es danach halt so an der Qualität, so etwas ja, weil du halt keine Zeit hast. ist sehr (...)

(GD: Fall Thur, Z. 843–851)

Auch E thematisiert die zu wenig vorhandene Zeit. Wie zuvor wird der Betreuungsalltag als nicht planbar und nur bedingt als beeinflussbar beschrieben, worauf das „vorgefallen“ wie auch das „passieren“ verweisen. Es zeigt sich auch hier ein Umsetzungsdilemma zwischen den Rahmenbedingungen bzw. der zur Verfügung stehenden Zeit und den Ansprüchen an die eigene Tätigkeit. E bringt den Aspekt der Qualität – die Art und Weise, wie man etwas macht – ein. Dieser wurde von C nur angedeutet mit „schaut man schnell“. Es scheint teilweise höchstens möglich, etwas „schnell, schnell“ zu erledigen. Durch die Ergänzung „sich nicht Zeit nehmen“ wird darauf hingewiesen, dass, wenn „irgendetwas vorgefallen ist“, dies auch gründlicher und mit mehr Qualität getan werden könnte.

Ein weiterer Aspekt, der von E eingebracht wird, ist die Emotionalität. Die Aussage „bin“ und das Benennen der eigenen Emotionalität muten wie ein Verspreche an, doch womöglich deutet gerade dieser Versprecher auf seine emotionale Betroffenheit hin. Es erscheint ihm unmöglich, seine Arbeit qualitativ

gut zu erledigen, denn er kann sich „nicht so die Zeit nehmen“. Womöglich hat er in der Situation inadäquat reagiert und ist „sehr emotional gewesen“, was er anschliessend „klären möchte“. Zuerst spricht er von sich in der ersten Person Singular. Danach wechselt er in die zweite Person Singular. Das verweist auf eine Verallgemeinerung der Situation, die nicht ihn allein betrifft. Zeitmangel und -druck gehen mit einer generellen Entwicklung in der Arbeitswelt einher, wozu beispielsweise Vera King geforscht hat. Die Arbeit findet zunehmend „im Takt der Dringlichkeiten“ statt (King 2013, S. 226)

Es fällt auf, dass in den Aussagen der einzelnen Personen verschiedene Aspekte im Zentrum stehen, so auch bei B, sich daraufhin äussert:

B: Oder dann hast du es eben, auf dem, halb, um halb 5 möchtest du es mit dem Kind anschauen und dann ist es aber um 4 Uhr nach Hause gegangen und du hast es gar nicht mitbekommen.

E: Ja, ja, ja, zum Beispiel, ja.

(GD: Fall Thur, Z. 853–858)

Auch hier zeigt sich, wie bei der ersten Aussage von C, das Umsetzungsdilemma zwischen Rahmenbedingungen und eigenen Ansprüchen. Die Rahmenbedingungen schränken sie in ihrer Arbeit ein. Sie nimmt dabei den Aspekt auf, den C angedeutet hat. Der Umstand, dass die Kinder zu unterschiedlichen Zeiten nach Hause gehen und man als Betreuungsperson nichts davon erfährt, wird kritisiert. Es geht wiederum – wie bei E – um das „Anschauen“ von etwas. Das „gar nicht mitbekommen“ deutet daraufhin, dass es üblich zu sein scheint, dass Betreuungspersonen nicht erfahren, wenn ein Kind nach Hause geht. Es wird folglich sichtbar, dass es einerseits nicht ihre Schuld ist, dass sie nicht erfahren, wann ein Kind heimgeht. Andererseits wird deutlich sich, dass die Kinder zu unterschiedlichen Zeiten nach Hause gehen können.

In der Passage zeigt sich das Umsetzungsdilemma, unter anspruchsvollen zeitlichen und räumlichen Bedingungen den Arbeitsalltag zu bewältigen und gleichzeitig den eigenen Ansprüchen und Qualitätsvorstellungen gerecht zu werden.

Es werden kein:e Akteur:innen oder Personen erwähnt, die auf eine bestimmte Art erwarten, wie die Arbeit geleistet werden soll. Auch wenn sie ihren eigenen Ansprüchen nur bedingt gerecht werden können, werden die Rahmenbedingungen nicht kritisiert, sondern als gegeben und unveränderlich dargestellt. Gleichzeitig wird eine gewisse Resignation gegenüber den Rahmenbedingungen deutlich, man tut innerhalb der bestehenden Vorgaben sein bestes.

In der Textstelle wird von allen der Zeitmangel in der täglichen Arbeit erwähnt. Er wird aus unterschiedlichen Gründen als problematisch beschrieben. Bei C ist es das situative Eingehen auf Kinder, bei E, dass er zu emotional wird, bei L, dass sie es persönlich als unbefriedigend empfindet, nicht alles erledigen zu können und bei B ist es die Möglichkeit, die ihr genommen oder eingeschränkt wird, mit dem Kind, bevor es nach Hause geht, noch etwas „anzuschauen“.

In der Textstelle scheint keine parallele Diskursbewegung evident zu sein, sondern eine divergente, die sich auch schon im vorherigen Unterkapitel gezeigt hat. Wiederum werden die Differenzen nicht offen ausgesprochen. Es scheint, als bezögen sich die Betreuungspersonen aufeinander, sie stellen jedoch unterschiedliche Aspekte in den Fokus. Die Passage endet mit einer langen Pause. Es bleibt an dieser Stelle unklar, ob es sich definitiv um eine divergente und nicht um eine parallele Diskursbewegung handelt.

6.3.2.3 Die „Ankündigung“

Auf die Frage nach gelungenen und herausfordernden Situationen wurde neben dem „Faktor Zeit“ auch das Benehmen der Kinder thematisiert. Dabei sagt D „das Respektlose, welches schon auch sehr verbreitet ist und die verbale Gewalt ist immer, wir sind irgendwie immer konsequent dran“. Die Moderatorin kommt nach der Textpassage zum „Faktor Zeit“ darauf zurück, was es bedeutet, „dran zu sein“.

Zuerst werden unterschiedliche Aspekte verbaler Gewalt angesprochen, so wie auch in der Passage zum Zeitfaktor. Es finden sich zuerst verschiedene Anschlusspropositionen, und es wird keine gemeinsame Orientierung sichtbar. D thematisiert den Aspekt hinsichtlich der Teamarbeit, B thematisiert ihn bei der Interaktion mit den Kindern, E bezieht sich auf eine Situation vom vergangenen Mittwoch und C bringt die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zur Sprache, die für das Thema ‚verbale Gewalt‘ hilfreich sein kann – letzteres wird im darauffolgenden Kapitel ausgeführt. Es ist zu vermuten, dass es sich dabei um eine divergente Diskursbewegung handelt, was jedoch wiederum nicht abschliessend beantwortet werden kann, weil die Moderatorin eine immanente Nachfrage zur Situation am Mittwoch, die als Appell und danach als Ankündigung bezeichnet wurde, stellt.

I: Ja, was ist eine Ankündigung? Also oder

E: L: ähm, also uns ist es einfach aufgefallen, die wo am Mittwoch arbeiten mit dieser verbalen Gewalt, dass das ähm ja immer wieder mehr und mehr Platz einnimmt und dann haben wir uns wie überlegt, was können wir dagegen tun und dann haben wir einfach alle Kinder haben wir. Also eben, ich bin selbst nicht dabei gewesen, aber dann haben wir die Aula ähm getan und dann sind wir eigentlich wie auf die Bühne gestanden und? ((Stimme wird höher, formuliert es fragend))

D: L: Oder wir haben wie vorab uns überlegt, was wollen wir sagen, was wollen wir sagen, was ist uns wichtig, was (.) welches Verhalten ist erwünscht, was tolerieren wir nicht, haben wir das wie besprochen und dann sind wir alle zusammen in die Aula (.) und die Kinder sind hingesessen und wir Erwachsenen sind hingestanden und jeder von uns hat einen Satz gesagt oder etwas von den Sachen, die wir erarbeitet haben.

C:?

L: ja

D: Und dann hat wie jedes Kind einfach noch die Unterschrift dazu gegeben, dass es das gehört hat und die Sachen befolgen möchte.

E: mhm

(..)

C: Und das ist auch gut gewesen, dass wir einmal alle zusammen vorne hingestanden sind.

D: L: Mhm, ja.

C: So als Einheit, wir möchten das so, wir erwarten von euch. nicht nur ich, sondern wir alle. Ja.

E: Ja, (unv.) so Appel mässig. (unv.)

C: mhm (...)

(GD: Fall Thur, Z. 985–1026)

Auf die Frage antworten E, D und C in Form einer Erzählung. Vermutlich äussern sich B und L deshalb nicht dazu, weil B für den Kindergarten zuständig ist und L die Leitung innehat. In der Erzählung geht es um die erwähnte Situation vom letzten Mittwoch.

Es wird von einem Appell und einer Ankündigung gesprochen. Eine Ankündigung ist ein häufig verwendeter Begriff von Haim Omer⁷³. In der Ankündigung⁷⁴ nach Haim Omer (Omer & Haller 2020, S. 83) werden Forderungen an Kinder in einem ersten Schritt unter den Erwachsenen besprochen. Danach werden die Forderungen dem Kind überbracht. Sie sind auf einer Karte notiert, die von allen Erwachsenen zur Bestätigung unterschrieben wird (Omer & Haller 2020, S. 83). Die Betreuungspersonen haben die Ankündigung als Möglichkeit gewählt, um auf die „verbale Gewalt“ der Kinder zu reagieren.

Mit dem Unterschreiben erhält die Ankündigung etwas Formelles. Das Unterschreiben ist eine erwachsene Form der Vereinbarung. Die Kinder werden als Vertragspartner:innen ernst genommen, gleichzeitig scheinen sie nicht die Wahl zu haben und können nicht die Unterschrift nicht verweigern. Es kann entsprechend nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder die „Sachen befolgen möchten“, sondern, dass sie das Unterschriebene befolgen müssen. Den Kindern wird keine aktive oder mitbestimmende Rolle zugesprochen, die Betreuungspersonen sagen, was sie von den Kindern „erwarten“ und „was sie tolerieren“.

73 Viele Schulen in der Stadt Zürich arbeiten nach Haim Omer. Die Stadt Zürich (o. J.) bietet z. B. auch Kurse für Eltern an.

74 Ankündigungen sind nach Omer & Haller (2020) „Übergangsriten. Sie verdeutlichen eine neue Haltung und zeigen, dass die Schule gegen problematisches Verhalten vorgeht. Diese Interventionen verändern Lehrkräfte und Schüler. Ihr Erfolg hängt nicht von der Reaktion des Schülers ab, sondern ausschließlich von der Haltung der Lehrkräfte“ (S. 234). Zudem beschreiben sie die Ankündigung wie folgt: „Die Ankündigung ist der erste für das Kind sicht- und spürbare Ausdruck der Kooperation zwischen der Lehrkraft und den Eltern. Im Gegensatz zur Vereinbarung handelt es dabei um eine einseitige Mitteilung, die nicht erwidert oder gar diskutiert wird. Sie zeigt auf, welchem negativen Verhalten des Kindes Lehrkräfte und Eltern fortan gemeinsam mit Entschlossenheit entgegenzutreten werden“ (Omer & Haller 2020, S. 90).

Das auch die Kinder Regeln unterschreiben, wird in der Literatur zu Partizipation empfohlen, wenn die Regeln mit den Kindern erarbeitet worden sind (Vogelsaenger & Vogelsaenger 2007). Es zeigt sich hier jedoch eine regulierende Strukturierung, was erlaubt ist und was nicht. Die Strukturierung dient in diesem Fall auch der Sicherheit – sonst sind die Kinder und gegebenenfalls auch die Betreuungspersonen der Gewalt anderer Kinder ausgesetzt. Gleichzeitig scheint die „verbale Gewalt“ ihre Aufgabe als Betreuungspersonen zu erschweren.

E beginnt mit der Erzählung und spricht in der ersten Person Plural, obschon er am Mittwoch nicht dabei gewesen war. Er scheint sich mit dem Team stark zu identifizieren, indem er trotz Abwesenheit von „wir“ spricht. Auch die anderen Teammitglieder verwenden nur die 1. Person Plural. Eine gemeinsame Haltung zu zeigen, scheint bedeutsam zu sein. Die Erzählung von der Ankündigung lässt zudem erkennen, dass die Betreuungspersonen eine gewisse Macht und Einheitlichkeit aufzeigen möchten. Einerseits sind sie als Betreuungspersonen nicht, wie die Kinder gesessen, sondern gestanden. Andererseits zeigt sich, dass sie Geschlossenheit demonstrieren wollten, was dadurch deutlich wird, dass C sagt: Es ist „gut gewesen, dass wir einmal alle zusammen vorne hin gestanden sind“, und ergänzt: „So als Einheit“. Darauf verweist auch die Aussage von D, dass „jeder von uns einen Satz gesagt“ hat. Es scheint, dass sie sich als Team den Kindern gegenüber stärker fühlen als allein, was sich beispielsweise in der Aussage „nicht nur ich, sondern wir alle“ erkennen lässt. Um als Einheit auftreten zu können, wird zudem vorher im Team „überlegt“ und „bestimmt“, „was wollen wir sagen, was ist uns wichtig, was (.) welches Verhalten ist erwünscht, was tolerieren wird nicht“. Diese Geschlossenheit ergibt sich nicht einfach implizit, sondern erfordert ein Absprechen und einen Aufwand.

In der Passage zeichnet sich eine parallele und inkludierende Diskursbewegung ab, die mit einer echten Konklusion beendet wird. Es wird eine gemeinsame Orientierung an einer klaren regulierenden Strukturierung sichtbar, wobei das Auftreten als „Einheit“ im Zentrum steht. Dabei ist kein Freiraum für die Kinder oder ein Mitspracherecht von ihnen erkennbar.

6.3.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Im folgenden Kapitel wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen anhand des „Bezugspersonenmodells“ und des Wunschs der Betreuung nach mehr Zusammenarbeit mit Lehrpersonen dargelegt.

6.3.3.1 „Bezugspersonenmodell“

Die Betreuungspersonen berichten, dass sie nach dem „Bezugspersonenmodell“ arbeiten. Die Moderatorin fragt, wie sie dies definieren. Darauf antwortet zuerst D:

D: Also jede Klasse hat einfach jemanden aus der Betreuung, die Bezugsperson ist und so etwas die wichtigen Dinge im Überblick hat, was das Kind betrifft, was Organisatorisches mit den Lehrpersonen betrifft. ähm Elternarbeit, ja, so etwas dass diese auch über den Mittag eigentlich immer fix mit der gleichen Klasse im Raum isst.

(GD: Fall Thur, Z. 392–397)

D erklärt, was das „Bezugspersonenmodell“ meint: Alle Betreuungspersonen sind einer Klasse zugeteilt und für die Zusammenarbeit mit der Lehrperson und für die Elternarbeit der entsprechenden Klasse zuständig. Dabei deutet sich an, dass keine enge Zusammenarbeit mit Lehrpersonen institutionalisiert ist und die Form der Zusammenarbeit insbesondere in Form eines Austausches besteht, denn in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird das Besprechen von „Organisatorischem“ genannt.

Die Bezugsperson hat direkten Kontakt zu den Kindern der Klasse, der sie zugeteilt ist, weil sie mit den betreffenden Kindern auch zu Mittag isst. Daraufhin wird gesagt, wie sie den Kontakt zu den „Bezugskindern“ in Zukunft stärken möchten: Indem der Kontakt auch beim Zvieri und ausser den Esssituationen häufiger sein sollte. Dieser Veränderungswunsch wird hier nicht analysiert, da er sich auf die Zukunft bezieht. Die Moderatorin fragt nach, was die „Rolle der Bezugsperson“ auszeichne. Anschliessend antwortet C:

C: Ja, auch so Telefonat macht die Bezugsperson vor allem, dass sie anruft, Elternkontakt

B: Eigentlich so wie Ansprechpartner für die Klassenlehrpersonen

C: L: genau, ja

D: wenn man Bezugsperson von Klasse x ist, dann wird die Klassenlehrperson auf denjenigen oder auf diejenige zukommen oder eben, wenn es Vorfälle gegeben hat im Betreuungsalltag dann ist diese Bezugsperson zuständig, das den Eltern weiter zu vermitteln, sollte es ein spezifisches Anliegen geben.

(GD: Fall Thur, Z. 437–449)

Auch hier wird durch das Bezeichnen der Betreuungsperson als „Ansprechpartner“ oder jemanden, auf den die Klassenlehrperson „zukommt“, deutlich, dass keine enge Form der Zusammenarbeit stattfindet. Zudem ist der Austausch einseitig und wird von der Lehrperson bestimmt. Die Klassenlehrperson kommt auf die Bezugsperson zu und nicht umgekehrt.

In der Tagesschule Thur wird hier und in den übrigen Textstellen die Elternarbeit bloss als Kontaktaufnahme von Seiten der Betreuungspersonen dargestellt, nachdem es „Vorfälle“ und ein Anliegen von Seiten der Betreuung gab. Vorfälle sind meistens negative Ereignisse, die plötzlich und unerwartet auftreten. Diese gilt es nicht den Eltern zu ‚beichten‘ oder zu berichten, sondern zu ‚vermitteln‘, allerdings nur, falls es ein „Anliegen“ gibt. Dieses scheint von den Betreuungspersonen aus zu kommen. Das „Vermitteln“ deutet darauf hin, dass den Eltern

etwas verständlich gemacht werden muss, es wird nicht bloss die Sichtweise der Betreuung mitgeteilt.

Es ist anzunehmen, dass die Elternarbeit primär per Telefon stattfindet. Das dürfte mit den Corona-Massnahmen zusammenhängen, was jedoch nicht erwähnt wird und nicht von der Moderatorin nachgefragt wurde. Zudem scheinen primär die Betreuungspersonen die Eltern anzurufen und nicht umgekehrt, da bloss davon gesprochen wird, dass die Bezugsperson „anruft“. Auf die Elternarbeit wird in Kapitel 6.3.4 ‚Elternarbeit‘ noch vertiefter eingegangen, die hier analysierten Aspekte werden dort einbezogen.

In dieser Textstelle zeigt sich wiederum eine parallele und inkludierende Diskursbewegung und eine gemeinsame Orientierung an der Bezugspersonenarbeit. Es wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen nicht eng ist und vor allem in Form eines Austausches besteht. Es wird kein Beispiel genannt, es bleibt somit unklar, wie häufig und wie detailliert dieser Austausch stattfindet. Zudem hängt die Zusammenarbeit von der jeweiligen Lehrperson ab, da die Betreuungspersonen ihre Ansprechpartner:innen sind.

6.3.3.2 Wunsch nach mehr Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen

Bei der immanenten Nachfrage, was es heisst, an der „verbalen Gewalt“ „dran“ zu „sein“, werden, wie bereits beschrieben, verschiedene Aspekte genannt. Einer ist die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. C bringt dies nach der Erwähnung der „Ankündigung“ von E und B folgendermassen ein:

C: Ja, das finde ich auch ganz wichtig, da können wir vielleicht noch mehr das Vernetzte und mit der Schule zusammen, dass die Lehrpersonen und das Betreuungspersonal miteinander zusammenarbeitet und dass man dann eigentlich so auch einen besseren Austausch hat miteinander und dass man noch mehr in dieselbe Richtung geht. Das denke ich, können wir noch mehr machen.
(...)

C: Also dass die Lehrer wissen, wo wir dran sind mit einem Kind, was dort ähm (.) wo wir jetzt gerade am Handeln sind oder umgekehrt aber auch. Dass wir wissen von der Schule oder jetzt von meiner Bezugsklasse, wo sie dran ist, was sie vielleicht für ein Ziel haben, dass man da auch involviert ist.
(..) Ja. (..) Und das ist auch neue Autorität, dass man das mehr implementiert im Schulhaus. (..) Ja.
(.) Ja, denke ich sehr, hat noch Potential

(GD: Fall Thur, Z. 959–976)

C ratifiziert zuerst die vorherige Aussage, in der die Ankündigung erstmals von E und B erwähnt wird, und fährt mit einer Anschlussproposition fort. Er sagt zuerst „mit der Schule zusammen“ und sagt nichts von den Lehrpersonen. Dies verweist wiederum auf die erlebte Trennung von Schule und Betreuung. Die Lehrpersonen gehören zur Institution Schule, die Betreuungspersonen nicht. Sie scheinen bereits in einer Form mit den Lehrpersonen in Kontakt zu stehen, jedoch könnte

die Zusammenarbeit enger sein, worauf das „können“ „noch mehr“ hindeutet. Geäußert wird der Wunsch, dass man die Zusammenarbeit „mehr implementiert“. Obschon die Tagesschule seit über drei Jahren besteht, scheint die Zusammenarbeit sehr rudimentär zu sein. Auch C spricht in dieser Textstelle von Austausch, was nicht auf eine enge Kooperation mit einem gemeinsamen Ziel hinweist (Gräsel, Fussnagel & Pröbstel 2006). Um in dieselbe Richtung gehen zu können, muss man das Ziel der anderen Person kennen, was E auch sagt, es aber bisher nicht zu kennen scheint. Es ist anzunehmen, dass in der Zusammenarbeit keine gemeinsamen Ziele zwischen Lehrperson und der Betreuungsperson in der Bezugsklasse bestehen. Die Lehrpersonen scheinen beispielsweise nichts von der Ankündigung zu wissen.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit legitimiert C mit dem Ansatz „neue Autorität“ von Haim Omer. Durch die Zusammenarbeit soll gemäss Omer und Haller (2020) „die Autorität der einzelnen Beziehungsperson“ gestärkt werden, wodurch „Resignation und Erschöpfung“ vorgebeugt wird (S. 8).⁷⁵ Es wird nicht beschrieben, inwiefern versucht wird, die Zusammenarbeit zu intensivieren.

6.3.4 Elternarbeit

Im folgenden Kapitel wird die Elternarbeit analysiert. Bereits im vorangegangenen Kapitel wurden Textstellen zur Elternarbeit thematisiert. Dabei hat sich gezeigt, dass die Elternarbeit von der Bezugsperson übernommen wird und mehrheitlich am Telefon stattfindet, nachdem etwas vorgefallen ist, das den Eltern „vermittelt“ werden muss. Ergänzend wird auf die Erwartungen der Eltern und die der Betreuungspersonen an die Eltern wie auch auf die Kooperation mit ihnen eingegangen.

6.3.4.1 Erwartungen der Eltern

Gegen Ende der Gruppendiskussion fragt die Moderatorin nach Erwartungen, welche die Betreuungspersonen in der täglichen Arbeit wahrnehmen. Daraufhin werden wiederum verschiedene Aspekte von B, C D und E genannt. B erwähnt die Flexibilität und Spontantität im Job, das Team, Erwartungen gegenüber den Eltern und in der Betreuung mit Kindern. C betont die wohlwollende Haltung gegenüber den Kindern, dass man es stets gut meint. E erwähnt, präsent zu sein und präventiv Konflikte „vorher dämmen“. Danach erwähnt D die Elternarbeit und sagt, dass die Eltern...

75 „Die Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern stärkt [...] die Autorität der einzelnen Erziehungspersonen, und das beugt Resignation und Erschöpfung vor.“ (Omer & Haller 2020, S. 8)

D: ...die Erziehungsleistung möglichst auf uns übertragen wollen.

L: mhm (..)

(GD: Fall Thur, Z. 1701–1704)

Es werden Erwartungen der Eltern wahrgenommen, die nicht als gerechtfertigt erachtet werden: Die Eltern wollen „die Erziehungsleistung möglichst auf uns übertragen“. Das „wollen“ weist auf die Erwartung der Eltern hin, der man jedoch nicht entsprechen will. Es wird deutlich, dass die Betreuungspersonen finden, für Erziehungsaufgaben seien sie nicht zuständig. Die Aussage wird relativiert mit „vielleicht“.

Auf die Nachfrage der Moderatorin, wie sich dies zeige, fährt B fort:

B: Ich merke das beispielsweise, wenn die Kinder in den ersten Kindergarten kommen beziehungsweise mit dem ersten Kindergarten starten. Wir haben Kinder, die wissen nicht, wie sie mit Messer und Gabel umgehen sollen. Die gewohnt sind Zuhause mit den Händen zu essen. Ja.

C: Ich bin bei den Drittklässlern. Auch dort, also darf ich bitte

B und D?: mhm

C: (das) müssen wir immer wieder, also täglich bin ich dort dran. Oder wie sagt man, wenn man etwas erhält. „Danke“. So, ganz einfache Sachen eigentlich. Und es wäre eigentlich das Fundament

D: mhm

L: mhm

D: Einfach so Umgangsformen.

C: L: wo wir immer wieder dran sind.

D: Ja

C: Ja. Eben, auch in der dritten Klasse.

E: Und auch wie man höflich etwas sagt.

B und F?: mhm

E: Also können sie bitte etwas wegstecken, ich möchte etwas allein sein. Und nicht, gehen sie weg.

D?:

L: gehe weg.

E: Oder ähm

L: L: gehe weg.

E: L: sie stören mich. Ja, irgendwo so etwas. Höfliche Umgangsformen, ja. Muss ich auch oft jeweils dahinter oder (wir) auch, alle

(GD: Fall Thur, Z. 1709–1752)

Es werden von allen Teilnehmenden an der Gruppendiskussion Benehmen und Umgangsformen der Kinder genannt, die kritisiert werden. Es mutet an, dass es im Team ein einheitliches Verständnis von „höflichen Umgangsformen“ gibt, wie „danke“ oder das „bitten“ sagen. Auch scheint es ein einheitliches Verständnis darüber zu geben, wie man isst: nicht mit den „Händen“, sondern „mit Messer und Gabel“.

In der ersten Aussage von D wird die wahrgenommene Erwartung der Eltern sichtbar, dass Betreuungspersonen Erziehungsleistungen übernehmen sollten, In

diesem Transkriptauszug fällt gleichzeitig auf, dass ein bestimmtes Benehmen der Kinder vielmehr eine Erwartung von Seiten der Betreuungspersonen ist, welches die Kinder nicht erfüllen.

Zudem wird auf korrektes Benehmen beharren, als anstrengende, alltägliche und nie vollkommen zu erreichende Aufgabe dargestellt. Sie scheint einen grossen Teil der Arbeit auszumachen, denn C sagt, da sei sie „täglich [...] dran“, oder E sagt, dass er „auch oft jeweils dahinter“ müsse. Das Benehmen wird unabhängig vom Alter, seien es Kindergartenkinder oder Drittklässler, kritisiert. Zudem wird das Benehmen „eigentlich“ als „Fundament“ bezeichnet, welches entsprechend nicht vorhanden zu sein scheint. Dabei gelte es viel aufzubauen, denn auch rudimentäre Anforderungen bzw. „einfache Sachen“ wie „danke sagen“ erfüllten die Kinder nicht. Es ist eine gewisse Ohnmacht gegenüber dem Benehmen der Kinder zu erkennen. Für deren nicht angemessene Verhalten werden die Eltern verantwortlich gemacht.

Es zeigt sich eine echte Konklusion durch E, B, C, D, L und geteilte Orientierung, dass die Kinder sich nicht anständig genug verhalten und dass die Betreuungspersonen eine Erziehungsfunktion wahrnehmen müssten. Dies, obschon die Erwartung der Eltern, dass die Betreuungspersonen Erziehungsleistungen übernehmen sollen, von den Betreuungspersonen nicht als angemessene Erwartung dargestellt wird.

L ergänzt ihre Sicht zur Rolle der Eltern:

L: Oder auch was du gesagt hast, eben, ich finde auch irgendwie die Kinder sind einfach sehr viel in der Betreuung. Also (es verbringen) sehr viele Kinder, die sehr viel Zeit bei uns verbringen, die irgendwie von 7 bis 6 bei uns angemeldet sind, bei welchen du schon denkst, ja, gut. [...] Ja, halt auch irgendwie in den Ferien, woran man es sieht. Immer dieselben Kinder, welche fast 13 Wochen bei uns betreut werden, irgendwie von morgen früh bis um 6 Uhr. Ich meine, das sind schon so Tatsachen, wobei man denkt, ja die Kinder verbringen einfach viel mehr Zeit (.) jetzt (.) mit uns

D:

L: mhm

C:

L: mhm

L: wie wie, dass sie jetzt Daheim sind mit den Eltern. Und da wird halt schon auch viel übertragen. Jetzt so etwas von den Aufgaben, die sonst bei den Eltern ist.

(GD: Fall Thur, Z. 1754–1776)

L fährt mit einer Differenzierung fort. Zum einen scheint sie ihre Aussage nicht zu stark und absolut zu formulieren zu wollen. Denn sie äussert sich nur zögerlich und verwendet viele Füllwörter. Zwei Mal „auch“, „eben“, „ich finde“, „irgendwie“, „einfach“. Zum andern verleiht sie ihren Aussagen Nachdruck, indem sie in zwei aufeinanderfolgenden Teilsätzen dreimal den Ausdruck „sehr viel“ benutzt. Nicht bloss „sehr viel“ bzw. „sehr viel Zeit“ sind die Kinder in der Betreuung, sondern auch „sehr viele Kinder“.

Es zeigt sich ein Erstaunen und eine damit verbundene Kritik, dass viele Kinder so häufig angemeldet sind. Das wird in der Äusserung „wo du schon denkst,

ja, gut“ oder, „da wird halt schon auch viel übertragen“ deutlich. Zudem wird zwischen den Kindern unterschieden. Denn immer „dieselben Kinder“ werden „fast 13 Wochen“ lang betreut.

Es scheint sich wiederum eine Konklusion zu zeigen. Abschliessend kann dies nicht beurteilt werden, da C und D die Aussage von L nur ratifizieren und sich nicht weiter dazu äussern. Es fällt eine gewisse Ohnmacht gegenüber dieser Erwartung der Eltern an die Betreuung auf, die jedoch nicht abgelehnt werden kann

6.3.4.2 Kooperation mit den Eltern

Im Anschluss an die Textstelle im vorherigen Kapitel wird die Kooperation mit den Eltern thematisiert und C fährt fort:

C: Ja, und das finde ich mega die Schwierigkeit, wenn dann die Eltern nicht kooperativ sind.

D: Ja

L: Mhm

C: sondern, also nicht auch hinter uns stehen oder uns auch unterstützen. Sondern, ähm dass sie hinter dem Kind stehen, egal was das Kind gemacht hat.

L: mhm

C: Du hast recht. Und das bringt, also das ist ganz schwierig für uns und das ist noch oft der Fall.

I: Was wäre ein Beispiel?

C: Ja, wenn wir anrufen und dann sagt die Mutter, ja, das Mädchen hat schon recht, es hat schon richtig reagiert. Also wenn sie frech gewesen ist oder beleidigt. so, sich kompromisslos hinter das Kind stellt

L: Und auch teilweise, wenn man die andere Sichtweise noch gar nicht kennt.

C: Ja.

L: Oder ja, wenn man irgendwie nur so etwas die Sicht, von, jetzt zum Beispiel von einem Mädchen kennt und gar nicht zurückfragt. Was ist denn sonst noch gewesen? Was ist vorher gewesen? Oder was haben sie dann gesagt. So, es ist wie. Also ausnahmslos. Es ist wie, das was das Kind Zuhause erzählt, akzeptiert man so und tut sich dann wie beschweren, dass ja, dass die Betreuung etwas nicht richtig gemacht hat und (unv.).

C: L: Und es hat schon seinen Grund, wieso das Mädchen so frech gewesen ist.

L: L: Ja.

L: Sonst wäre es ja nicht so frech.

C: Ja, das erlebe ich hier viel.

L: mhm

E: Ja, ich habe auch einmal erlebt, dass ähm, nein, das kann nicht sein. Mein Sohn ist nicht so.

L: mhm

E: Sind sie wirklich sicher? Nein, ich glaube nein. Also fast so etwas verl., also ja, mir nicht glauben auf eine Art. Ja.

(GD: Fall Thur, Z. 1778–1835)

Die Eltern werden in den negativen Gegenhorizont gestellt. Die Betreuungspersonen scheinen sich abgewertet vorzukommen. Das wird als Herausforderung dargestellt und dürfte zudem häufig geschehen, denn „das ist ganz schwierig für uns“ und „das ist noch oft der Fall“. Die Betreuungspersonen empfinden ein Gefühl der Ohnmacht und des Alleingelassen werden. Dies zeigt sich auch an ihren Äußerungen, dass die Eltern „nicht auch hinter uns stehen“, „nicht kooperativ sind“ und uns nicht „unterstützen“. Das, obschon das Kind „frech gewesen ist“ oder jemanden „beleidigt“ hat.

Es scheint unterschieden zu werden zwischen der Meinung der Betreuungspersonen und der Meinung der Kinder. Die Eltern stellen sich dabei auf die Seite ihrer Kinder. Sie stehen „hinter dem Kind“, „egal was das Kind gemacht hat“, oder sein Verhalten wird als „schon recht“ und als „richtige“ Reaktion beurteilt. Was das Kind „zu Hause erzählt, akzeptiert man so“. Dies tun die Eltern „kompromisslos“, „ausnahmslos“, ohne „die andere Sichtweise“ zu kennen“ oder ohne „zurückzufragen“, was geschehen ist. Zudem wird das Verhalten des Kindes abgestritten, indem gesagt wird, „das kann nicht sein“ oder, „nein, ich glaube nein“. Die Sichtweisen der Betreuungspersonen scheinen nicht anerkannt und nicht angehört zu werden.

Gleichzeitig kritisieren die Eltern die Betreuungspersonen und es scheint, sie müssen als Schuldige herhalten. Es wird angedeutet, dass die Eltern Erwartungen haben, welche die Betreuungspersonen nicht erfüllen. Sie „beschweren“ sich und unterstellen der Betreuung, „etwas nicht richtig gemacht“ zu haben oder sehen das „freche“ Verhalten des Kindes als begründet an.

Es zeigt sich hier wiederum eine echte Konklusion am Ende der Passage und eine parallele und inkludierende Diskursbewegung. Es wird eine gemeinsame Orientierung der Betreuungspersonen erkennbar, die sich durch eine herausfordernde Elternarbeit, eine Ohnmacht gegenüber den Eltern und ihre abwertende Haltung gegenüber der Betreuung kennzeichnet.

Die analysierte Passage passt zur Analyse der Elternarbeit in Kapitel 6.3.4 dieser Fallbeschreibung. In beiden Passagen geht es um das Mitteilen von Vorfällen an die Eltern. Das geschieht, wie erwähnt allenfalls auch den Corona-Massnahmen geschuldet, mehrheitlich per Telefon.

6.3.5 Synthese

Die Diskurspraxis beim Betreuungsteam der Tagesschule Thur zeigt sich in unterschiedlichen Modi. Einerseits ist ein inkludierender Modus der Diskursorganisation zu erkennen, insbesondere, was die Zusammenarbeit im Team, mit den Lehrpersonen oder auch mit den Eltern betrifft. Andererseits zeigen sich bei der zeitlichen, räumlichen und regulierenden Strukturierung teilweise exkludierende wie inkludierende Modi der Diskursorganisation.

In der Tagesschule Thur wird die Gestaltung der Betreuungsarbeit im Spannungsfeld von Strukturierung und Offenheit sichtbar. Die Betreuung ist klar zeitlich und räumlich strukturiert, wobei diese Strukturierung für die Kinder, wie auch für die Betreuungspersonen zutrifft. Folglich wird eine Betreuung in Form des Organisierens deutlich. Ausserdem gibt es gewisse Freiräume für die Kinder. Zudem wird ein Umsetzungsdilemma zwischen den eigenen Ansprüchen bzw. der Ansicht, wie die Betreuungspersonen ihre Tätigkeit angemessen ausüben möchten, und den Rahmenbedingungen sichtbar. Die Grösse des Schulhauses, die räumlichen Gegebenheiten, die (grosse) Anzahl Kinder und ihre Möglichkeit, am Nachmittag zu einer beliebigen Zeit nach Hause zu gehen, sind Rahmenbedingungen, die ihre Tätigkeit einschränken und erschweren. In der Erzählung der Ankündigung lässt sich ausserdem erkennen, dass bestimmte Verhaltensweisen der Kinder eine besondere Herausforderung ihrer Tätigkeit darstellen. Als Reaktion darauf wird die Ankündigung als eine Lösung dargestellt, wobei das Auftreten als „Einheit“ und eine gemeinsame regulierende Strukturierung im Zentrum stehen. Dabei zeigen die Betreuungspersonen, wenn sich aus ihrer Sicht die Kinder unangemessen verhalten, eine gewisse Resignation.

Zudem zeichnet sich bei den Mittelstufen-Kindern ein Freiraum beim Einhalten der Regeln und bei allen Kindern ein Freiraum beim Wechseln von Angeboten ab. Ersteres zeigt sich jedoch nicht in einer geteilten Orientierung. Ausserdem steht der Freiraum der Kinder in einem Spannungsfeld mit den räumlichen Gegebenheiten. Gleichzeitig zeigen sich weitere Aspekte einer regulierenden Strukturierung, allerdings nicht in einer geteilten Orientierung.

Zwischen dem Betreuungsteam und den Lehrpersonen erweist sich die Zusammenarbeit nicht als eng, und es scheint eine klare Trennung zwischen Unterricht und Betreuung zu geben. Die Zusammenarbeit findet insbesondere in Form eines Austauschs statt, wobei dieser von den Lehrpersonen bestimmt wird. Denn die Betreuungsperson als Bezugsperson der Klasse ist der:die Ansprechpartner:in für die Lehrpersonen.

Die Elternarbeit wird vom Betreuungsteam als Herausforderung dargestellt. Es besteht eine gewisse Ohnmacht und Resignation den Eltern gegenüber, da die Sichtweise von ihnen als Betreuungspersonen von den Eltern kaum anerkannt wird. Elternkontakt wird bloss erwähnt bei Vorfällen in der Schule. Diese werden den Eltern telefonisch „vermittelt“.⁷⁶ Gleichzeitig deutet sich bei einem nicht angemessenen Verhalten eines Kindes eine gegenseitige Schuldzuweisung an. Die Betreuungspersonen halten die Eltern und nicht sich selbst für die Erziehung der Kinder zuständig.

76 Allenfalls ist ein persönlicher Kontakt aufgrund der Corona-Massnahmen nicht möglich. Dies wird jedoch nicht erwähnt.

6.4 Der Fall Aare

Im folgenden Kapitel wird der Fall Aare dargelegt. Zuerst werden die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion aufgeführt. Danach wird die Gestaltung der Betreuung in der Tagesschule Aare anhand der Kapitel ‚Strukturierung des Betreuungsalltag‘, ‚Zusammenarbeit mit Lehrpersonen‘ und ‚Elternarbeit‘ ausgeführt. Zum Schluss folgt die Synthese zum Fall Aare.

6.4.1 Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand mit drei Personen der Tagesschule Aare statt. B hat eine Berufslehre als Kleinkinderzieherin absolviert, was heute einem Abschluss als Fachfrau Betreuung entspricht. Sie hat bereits vor der Stelle bei der Tagesschule Aare als Fachfrau Betreuung gearbeitet. C und L (beide sind männlich) haben einen Tertiärabschluss im sozialen Bereich. B und C arbeiten beide seit etwa fünf Jahren. L seit fast zehn Jahren in der Schule. L und C sind über 40 Jahre alt, B ist etwas jünger.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion jüngere Kinder, vom Kindergartenalter bis zur dritten Klasse betreuen, anders als die Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen der übrigen Tagesschulen, wo die Kinder älter oder sogar im jugendlichen Alter sind.

Die Gruppendiskussion startet mit zwei Teilnehmenden, der Leitung Betreuung und B. C kommt nach 13 Minuten hinzu. Weil nach der Gruppendiskussion die Mittagsbetreuung beginnt, starten wir mit der Gruppendiskussion bereits, bevor C dabei ist.

Diese Gruppendiskussion wurde als erste unter den sechs Tagesschulen durchgeführt und war gleichzeitig der Pre-Test. Im Vergleich zu den übrigen Interviews zeigen sich im vorliegenden Fall häufiger argumentative Propositionen und weniger narrative bzw. erzählende Passagen, was die Auswertung schwieriger machte. Es kann deshalb auch nur teilweise auf Wissen auf der konjunktiven Ebene geschlossen werden.

6.4.2 Strukturierung des Betreuungsalltags

Im folgenden Kapitel werden die Strukturierung des Betreuungsalltags, ausgehend von den Angeboten für die Kinder, den Anliegen der Betreuungspersonen sowie der Mitbestimmung der Kinder und der Strukturierung des Raumes, dargelegt.

6.4.2.1 Angebote für Kinder

Als C zur Gruppendiskussion hinzustösst, erzählt L gerade von verschiedenen Möglichkeiten, wie die Kinder das Betreuungssetting mitbestimmen können und weshalb er dies als wichtig erachtet. Daraufhin beginnt L von einem Angebot zu berichten, welches in der Betreuung einmal durchgeführt worden ist – dem Experimentieren. Dies beschreibt L folgendermassen:

L: Da haben wir den Kindern die Hände angebrannt.⁷⁷ Wirklich: Mit flüssigem Feuerzeug und manchmal liefen die Eltern vorbei und ich dachte, oh du Schreck, dann krieg ich wieder Anrufe. Aber das war so, Umgang mit Mut, ich traue mir das, aufgehoben sein in der Gemeinschaft. Hier hingen irgendwie 10 Kinder über dem Tisch und haben dann die Finger angebrannt.

jemand leise: @(..)@

L: Es war ein einziges Käferfest. Auch da, Lernsettings gestalten, die von uns aktiviert oder angeleitet werden und trotzdem aber Erfahrungsraum bieten für die Kinder, ist super in: spannend, und anders als jetzt so diese BeFrei⁷⁸-Kurse, die (dann) sehr streng strukturiert sind, sind das ja niedrigschwellige Angebote. Also ein Kind kann hierher kommen und sagen, jawohl, ich möchte meine Hand anbrennen @(..)@. Oder es geht raus auf den Pausenplatz, oder an den Maltisch oder in die Lego-Ecke oder einfach ein Buch lesen. Hm? Unsere Erfahrung ist mit diesen, trotz allem niedrigschwelligeren Angeboten, wir haben jetzt so Experimente, ist für mich so das sichtbarste Beispiel, trotzdem 10, 15 Kinder, die dort an dem Tisch sitzen. Das ist total spannend, wie das trotz allem zieht. Die Diskussion in der Stadt war ja dann oft so die, ja:: es braucht Freispiel und immer diese Angebote wääh::, das ist doch Mist, aber es ist, es polarisiert extrem. Und die Schulen, die so::, oder wir, die mit einer Angebotsstruktur arbeiten auch über Mittag, es nimmt den Druck aus gewissen Rollen, es nimmt den Druck ähm vom Kind, weil sie wissen es gibt ein Angebot, das ist dann wie ein Ritual auch, irgendwie, jeden Montag kann ich in die Turnhalle oder jeden Donnerstag, ähm ist Experimente-Thema, das gibt Sicherheit im Alltag, und daran merkt man's, für mich viel, ja. (GD: Fall Aare, Z. 318–350)

Auch in dieser Textstelle zeigt sich das Gestalten des Betreuungssettings im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung, wie es bisher in allen dargestellten Fällen sichtbar wurde.

Eine Strukturierung lässt sich in den Angeboten erkennen. Sie sollen jedoch nicht zu stark strukturiert sein wie die BeFrei⁷⁹-Angebote. Diese sind „sehr streng strukturiert“. Die BeFrei-Angebote stellt L in den negativen Gegenhorizont und hebt die Angebote der Tagesschule A positiv hervor. Andererseits soll das Betreuungssetting nicht zu offen gestaltet werden. Denn gleichzeitig grenzt L sich

77 Es gibt Zaubertricks, bei welchen scheint, als ob man die Hände bzw. Finger angebrannt habe (wikiHow o.J.).

78 Abkürzung für Kurse im Rahmen des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘.

79 Dabei ist zu erwähnen, dass die Leiterin des Projekts ‚Betreuung Freizeit‘ während der Gruppendiskussion anwesend war.

von einer – nach seiner Ansicht – häufig in Schulen und Horten der Stadt Zürich verbreiteten Meinung ab, dass die Kinder stets frei spielen sollen und Angebote, die kritisch betrachtet werden, „wääh“ sind. Er vertritt eine andere Meinung und hält Angebote nicht grundsätzlich für schlecht. Die nicht zu offene Gestaltung des Betreuungssituation begründet L auf der kommunikativen Ebene folgendermassen: Die Angebote nehmen den „Druck“ von „Rollen“ bzw. „vom Kind“. Er beschreibt sie als Ritual, die den Kindern Halt und damit „Sicherheit“ geben. Die Struktur dient den Kindern als Orientierung. Die Verwendung des Begriffs Sicherheit scheint eine Art Gefühl zu beschreiben, das die Kinder erleben sollen. Sicherheit wird entsprechend damit begründet, dass ein Gefühl vermittelt wird und nicht etwas, was objektiv hergestellt oder geschaffen werden soll. Die Strukturierung wird folglich anders legitimiert als bei den Tagesschulen In und Linth.

Es gilt folglich das richtige Mittelmass zu finden zwischen Offenheit und Strukturierung. Einerseits strukturiert die Betreuungsperson das Angebot bzw. das „Lernsetting“, indem sie dieses „gestaltet“ und die Kinder „aktiviert“ sowie sie auch „angeleitet werden“. Andererseits besteht innerhalb des Lernsettings eine Offenheit, und die Betreuungspersonen „bieten“ einen „Erfahrungsraum“. Auch können die Kinder zu Beginn oder während des Angebots spontan entscheiden, sie „kommen und sagen“, wo sie teilnehmen möchten. Das Angebot ist folglich „niederschwellig“. „Niederschwellig“ ist ein Prinzip in der Sozialen Arbeit, das häufig als Ziel verfolgt wird.⁸⁰ Mit der anschliessenden Aufzählung von Spielorten scheint L zu betonen, dass die Kinder aus unterschiedlichen Möglichkeiten auswählen können und das „Anbrennen der Hände“ keine Pflicht ist. Neben den Angeboten gibt es verschiedene Spielorte wie den Pausenplatz, den Maltisch, die Lego-Ecke und die Möglichkeit, ein Buch zu lesen.

L weist auf der kommunikativen Ebene darauf hin, dass das Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung ein zentrales Thema in der Gestaltung des Betreuungssettings sei, denn es „polarisiert“ „extrem“.

Die Angebote an der Tagesschule Aare beschreibt L als positiv, zeigt sich von ihnen überzeugt und steht für seine Gestaltung des Betreuungssettings ein. Er legitimiert das Angebot, indem er aufzeigt, dass es den Kindern gefällt. Er sagt: „trotzdem 10, 15 Kinder“ nehmen jeweils teil. 10 bis 15 Kinder sind im Vergleich zu einer Schulklasse wenig, im Vergleich zum Betreuungsschlüssel aber „normal“⁸¹. Auch die Aussage, „Kinder“ „hingen“ „über dem Tisch“ zeigt auf, dass sie

80 Beispielsweise in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist dies ein Grundprinzip. Niederschwellig meint einen einfachen, raschen und freien Zugang für alle Kinder, Jugendliche und jungen Erwachsenen zu den Angeboten zu gewährleisten (Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit [DOJ] 2018, S. 5).

81 Im Kanton Zürich ist ein Betreuungsschlüssel von 1:11 Kindern vorgegeben (Volksschulamt 2021). Kibesuisse (2016, S. 10) empfiehlt ab sechs Jahren einen ähnlichen Betreuungsschlüssel von 1:12 für eine Fachperson Betreuung und 1:15,6 für eine Kindererzieherin mit einem Abschluss an einer Höheren Fachschule.

fasziniert waren und das Angebot toll fanden. Auch der Ausdruck „Käferfest“ deutet auf ein fröhliches, buntes Durcheinander hin, das die Beteiligten schätzen und bei dem viel gelacht wird. Zudem beschreibt L das Gemeinschaftserlebnis im Angebot: Die Kinder erlebten, „aufgehoben [zu] sein“. Gleichzeitig stellt er es als nicht selbstverständlich dar, dass die offerierten Angebote die Kinder interessieren. Denn er erwähnt dreimal „trotz“ oder „trotzdem“ und ist erstaunt, dass die Kinder interessiert sind, indem er sagt: „ist total spannend“.

Das Angebot, das L erwähnt, beschreibt er als aussergewöhnlich und zudem nur scheinbar gefährlich. Denn er sagt zweimal „angebrannt“, was die Befürchtung auslöst, das Angebot sei sehr gefährlich und könne zu Verbrennungen führen. Am Schluss sagt L, dass das Angebot von den Kindern Mut verlangt. Es wird deutlich, dass es ebenfalls von ihm als Leitung Betreuung Mut erfordert, da Eltern das Experimentieren mit dem Feuer sehen und er geht davon aus, dass sie „wieder“ anrufen. Er nimmt in Kauf, kritisiert zu werden. Das „wieder“ zeigt zudem auf, dass dies ab und an vorzukommen scheint.

L nimmt hier für die Begründung von Angeboten auf der kommunikativen Ebene die Perspektive der Kinder ein. Ein solcher Perspektivenwechsel findet in den anderen Gruppendiskussionen kaum statt. Wenn aus der Perspektive der Kinder auf der kommunikativen Ebene argumentiert wird, dann von den Leitungspersonen.

6.4.2.2 Einschub: Ansprüche der Betreuungspersonen und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder

C, der eben erst zur Gruppendiskussion hinzugestossen ist, fährt im Anschluss an den oben dargestellten Abschnitt fort:

C: Und es gibt nicht nur Sicherheit für die Kinder, sondern es gibt auch Sicherheit für, für ähm die Teammitglieder. (.) Also, kleines Beispiel, im Moment tue ich eigentlich am Donnerstag Teig machen, um am Freitag Brötchen zu backen. Jetzt sind die Kinder gekommen und haben gesagt: Miro ((C)), immer am Donnerstag kneten wir und ich bin am Freitag gar nicht hier und es sind wirklich am Freitag wenige Kinder hier. Können wir nicht einmal an einem anderen Tag? Dann habe ich gesagt: Doch wir können einmal am Montag kneten und am Dienstag backen. Ja, machen wir nächste Woche. Ja, ich habe es natürlich vergessen, dann.

jemand: @(.).@

C: Ich habe es jetzt nachgeholt, heute [Dienstag] wird gebacken. ähm, auf die eine Seite haben die Kinder jetzt Einfluss genommen, wann wir es machen, und auf die andere Seite ist es für mich, ist das, wenn ich weiss, am Donnerstag mache ich den Teig, am Freitag backe ich mit den Kindern, das gibt auch für mich so, so eine klare Ruhe hinein in die zweite Wochenhälfte. Ich weiss mein Ämtli dann bereits über den Mittag, ich habe dann zu tun. Und das, das hilft auch mir als Hortleitung⁸². (...)
(GD: Fall Aare, Z. 352–373)

82 Eine Hortleitung ist eine Betreuungsperson mit einem tertiären Abschluss im sozialen Bereich.

C differenziert das Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung weiter, wobei er sich und seine Bedürfnisse als Orientierung einbringt. Es wird ein geteilter Orientierungsrahmen mit L sichtbar, C verändert jedoch die Stossrichtung der Orientierung durch den Fokus auf sich bzw. das Betreuungspersonal. Dieses Spannungsfeld ist somit eng mit den eigenen Ansprüchen an die Tätigkeit verbunden. Denn nicht „bloss“ den Kindern geben die Angebote Sicherheit, sondern „auch“ den Teammitgliedern. Mit dem „auch“ am Schluss betont er, dass das Angebot „auch“ ihm „hilft“. Auch die Planbarkeit durch die Angebote beschreibt C als etwas Positives – Das Back-Angebot „das gibt auch für mich so, so eine klare Ruhe hinein“, sagt er. Ob das Angebot ebenso den Kindern hilft oder Ruhe gibt, erwähnt C nicht. C scheint an den Tagen, an welchen geknetet und gebacken wird, entlastet zu sein, denn dann „weiss [ich] mein Ämtli dann bereits über den Mittag“. Durch das Ämtli wird seine Aufgabe während einer bestimmten Zeit definiert.

Dass C sich und seine Ansprüche als Betreuungsperson stärker in den Fokus rückt, zeigt sich auch daran, dass er häufig Personalpronomina erste Person Singular verwendet: „ich“, „mir“ und „mich“.

Anhand des Beispiels, das C nennt, lässt sich zudem erkennen, wie Kinder die Angebotsgestaltung mitbestimmen können und somit ein Freiraum für sie im Betreuungssetting deutlich wird. So hat C das Angebot des „Teigknetens“ und des „Backens“ auf andere Wochentage verschoben. Die Kinder haben somit „Einfluss“ genommen. Denn „eigentlich“ bereitet C den Teig jeweils am Donnerstag zu, und am Freitag wird gebacken. Die Kinder fragen C, ob es an anderen Tagen möglich sei, und begründen ihren Wunsch mit den wenigen anwesenden Kindern am Freitag. Es scheint, dass die Begründung C überzeugt und er die Verschiebung als legitim erachtet: „es sind wirklich am Freitag wenig Kinder hier“.

Ähnlich wie L steht C für sein Verhalten als Betreuungsperson ein und vertritt es selbstbewusst. Er stellt das Betreuungssetting als etwas dar, das es erlaubt, Fehler zu machen und eine Betreuungsperson nicht perfekt sein muss. Als solche solle man authentisch sein. Mit „natürlich vergessen“ weist er die Schuld nicht von sich und flüchtet sich in eine Ausrede, sondern betont sogar, dass dies fast eine Selbstverständlichkeit sei. Das Vergessen stellt er nicht als schlimm dar, insbesondere, weil er sich schliesslich an die Vereinbarung des Verschiebens gehalten hat. Denn er sagt: „Ich habe es jetzt nachgeholt“.

Anschliessend sagt B etwas Unverständliches, wobei ihr C ins Wort fällt und sich auf die Aussage von L zum Freispiel bezieht:

C: Und was, was mir noch durch den Kopf ist von wegen Freispiel, wegen dieser Debatte, das sehe ich (.) nochmals anders. Ich sehe es so, dass wir mit unseren Angeboten eigentlich nicht (.) dem Freispielkonzept irgendwie entgegengesetzt wirken würden, sondern wir versuchen die Bedürfnisse der Kinder zu sehen, aufzunehmen, zu erkennen und diese umzusetzen und ein Angebot zu

gestalten, welches die Kinder dann frei wählen können und somit ist es, ob ich jetzt den Sandhaufen aufdecke und Spielsachen hinlege und die Kinder frei spielen lasse oder ob ich eben ein ein Setting schaffe, wie jetzt gerade beim Teig kneten, wobei die Kinder kommen können und sie können den Teig kneten wie sie möchten, das ist to:, es geht ja dann ums kneten und ums dabei sein. Das ist für mich auch auf eine Art Freispiel und und das denke ich, ja, da, da, da gibt es so etwas einen Unterschied zum zum von den verschiedenen Freispielverständnissen auch.

(GD: Fall Aare, Z. 378–393)

C sagt explizit, dass er eine andere Meinung habe. Mit dem „nochmals anders“ grenzt er sich von „der allgemeinen Meinung der Stadt“ sowie von Ls Meinung ab. Im Vergleich zur Aussage von L geht es C um die Bezeichnung und die Frage, was unter „Freispiel“ verstanden wird. Zum Schluss sagt er auch, dass es „verschiedene Freispielverständnisse“ gibt. Er argumentiert, dass die Angebote das freie Spielen nicht ausschliessen, sondern, dass innerhalb der Angebote auch „eine Art Freispiel“ stattfindet. C schwächt seine Meinung an verschiedenen Stellen jedoch ab, indem er sagt, „eigentlich nicht“ und „irgendwie“ und „versuchen“. Es fällt auf, dass seine Ergänzung antithetisch zur Aussage von L ist. Das macht den Anschein, als ob er eine unterschiedliche Meinung vertreten würde. Er tut dies auf der kommunikativen Ebene – auf der konjunktiven Ebene lässt sich erkennen, dass L und C dieselbe Orientierung teilen.

Diese Orientierung zeigt sich in der Gestaltung des Spannungsfelds von Strukturierung und Offenheit, wie auch bei L sichtbar wird. Einerseits wird den Kindern ein Freiraum ermöglicht, sie können „frei wählen“: Es wird nicht vorgegeben, was sie tun müssen, sondern sie können ein Angebot wahrnehmen, wenn sie möchten. Andererseits wird das Betreuungssetting durch die zur Verfügung stehenden Angebote strukturiert. Die Rahmenbedingungen scheinen es den Betreuungspersonen zu erlauben, einige Angebote zu offerieren und den übrigen Kindern den Freiraum zu lassen, entscheiden zu können, wo sie sich aufhalten möchten.

Zudem lässt sich erkennen, dass die Betreuungsarbeit bzw. die Tätigkeit als Betreuungsperson divers ist. Im Vergleich zum Angebot, bei dem sie „Backen“ und „Kneten“ spielen die Kinder „frei“ im Sandhaufen als alternativer Spielort, oft allein oder mit anderen Kindern. Beim Freispiel schaut die Betreuungsperson zu, interveniert, wenn nötig oder spielt selbst mit. Dies im Vergleich zu einem Angebot, das eine Betreuungsperson anbietet, bei dem sie den Kindern zwar einen Erfahrungsraum zugesteht, aber anleitend wirkt und die Aufmerksamkeit der Kinder stärker lenkt. Im Zentrum steht bei allen Angeboten das Gemeinschaftserlebnis („das dabei sein“), wie bereits bei L zum Ausdruck kam.

Mit der Aussage, auch für ihn sei es eine Art Freispiel, wird wiederum die Orientierung auch an den eigenen Ansprüchen deutlich.

L fährt daraufhin fort:

L: Ich denke aber dadurch, dass ich, also dass wir die Kinder abholen, die Struktur brauchen, mit strukturierten Angeboten, haben wir auch weniger Konflikte. Weil die andern, die sich so nach Struktur gesehnt haben, aber dann so im reinen Freispielsetting dann irgendwie verloren waren und dann fingen die an zu schupsen, zu treten, irgendwas. Die werden jetzt besser abgeholt, weil sie können einfach ein strukturiertes Angebot wahrnehmen. Und dadurch sind die wie vom Markt und die, die mit Freispiel bereits weiter sind, gerade im Kindergartenalter, die besser damit umgehen können, die können auch einfach frei spielen.

(GD: Fall Aare, Z. 378–387)

L argumentiert die Gestaltung des Spannungsfelds von Strukturierung und Offenheit auf der kommunikativen Ebene. Er begründet die Angebote als bedeutsam für bestimmte Kinder. Er unterscheidet zwischen zwei Gruppen von Kindern: Solche, die mit dem Freispiel umgehen können, und solche, die es nicht können. Wiederum wird die Perspektive der Kinder eingenommen und ausgehend davon argumentiert. Seine Erklärung schliesst an die Aussage von C an, dass sie als Betreuungspersonen die Bedürfnisse der Kinder erkennen und aufnehmen würden. Beide Aussagen sind auf der kommunikativen Ebene zu verorten. Sie begründen die Gestaltung des Betreuungssettings und vertreten diese selbstbewusst.

Im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung argumentiert L im Transkriptauszug für die Strukturierung. Innerhalb einer Struktur gehen die Kinder nicht „verloren“. Verloren meint hier nicht im Sinne des Verschwindens, so dass Betreuungspersonen nicht mehr wissen, wo sie sind, sondern, dass die Kinder mit dem Freispiel „nicht umgehen“ können. Sie beginnen Unsinn zu machen – „zu schubsen, zu treten, irgendwas“. Dies schliesst an Ls Aussage zu Beginn an, dass Angebote den Kindern „Sicherheit“ im Sinn einer Orientierung geben.

L fährt fort:

L: Es hat auch, von der Entwicklung, ihr kennt noch, die Kleinhorte, die man hier hatte, hatte ich das Gefühl, es war viel konfliktreicher als jetzt in diesem offenen Kinderrestaurantsetting.

B: Mhm. Sie sind auch, sie können freier, oder sie haben mehr die Möglichkeit

L: mhm

B: zum Wählen. Also sie können auch wählen, wenn sie um 12 Uhr kommen, möchte ich zuerst Essen gehen oder zuerst spielen oder mich zurückziehen, oder raus gehen oder an einem Angebot teilnehmen.

(..)

L: Das ist das bedürfnisorientierte.

C: mhm

B: Ja.

(GD: Fall Aare, Z. 406–427)

Wiederum macht L eine Differenz zwischen früher und heute und stellt das Früher in den negativen Gegenhorizont. Im Vergleich zur Situation „früher“ stellt

er die heutige Angebotsstruktur positiv dar. Er begründet wiederum die heutige Gestaltung des Spannungsfelds von Offenheit und Strukturierung damit, dass die Betreuung heute weniger „konfliktreich“ sei.

In diesen letzten Aussagen wird eine echte Konklusion deutlich, und es zeigt sich ein inkludierender Interaktionsmodus. Der geteilte Orientierungsrahmen ist die Gestaltung des Spannungsfelds. Dieser Mittelweg zwischen Strukturierung und Offenheit mit den strukturierten Angeboten und der gleichzeitig frei wählbaren Zeit fürs Mittagessen, der Möglichkeit, das Angebot zu nutzen oder sich sonst an einem Spielort, ohne starke zeitliche Strukturierung aufzuhalten, bildet folglich den geteilten Orientierungsrahmen. Ausserdem wird in dieser Passage offenkundig, dass die Gestaltung des Settings argumentativ und selbstbewusst vertreten und auf einer kommunikativen Ebene begründet werden kann.

6.4.2.3 Ergänzung zur Strukturierung der Angebote

Wenig später beschreibt C noch beispielhaft den Ablauf eines Angebots – des Knetens und Backens:

C: Ja, also, ich bin hier, ich habe vorbereitet. Das wissen die Kinder. Als ich angefangen habe, musste ich etwas Werbung machen, dass das wahrgenommen wurde. Und dann kommen sie und die einen kommen nur schnell schauen und gehen gleich wieder, dann gibt es die, die länger schauen und dann trotzdem gehen und dann gibt's diejenigen die schnell oder länger kneten und ja.

(GD: Fall Aare, Z. 469–475)

In diesem Transkriptauszug wird deutlich, wie die Angebote strukturiert werden. Es zeigt sich, dass sie selbst zeitlich strukturiert werden von der Betreuungsperson. Für die Kinder sind sie nicht zeitlich einschränkend strukturiert. Denn die einen Kinder „kommen nur schnell schauen und gehen gleich wieder“, andere „schauen“ „länger“ und gehen dann „trotzdem“. Sie können spontan und fortlaufend entscheiden, ohne sich irgendwo zu melden wie beispielsweise bei der Tagesschule Inn. Der Raum ist bei den Angeboten strukturiert, sie finden an einem bestimmten Ort statt. Die Angebote werden von einer Betreuungsperson geplant, vorbereitet und begonnen.

6.4.2.4 Strukturierung des Raumes

In der folgenden Passage lässt sich erkennen, wie die Raumstruktur angepasst worden ist, wie der Raum heute strukturiert ist und wie sich dies auf die zeitliche Strukturierung auswirkt:

L: Du ((an die Co-Projektleitung der ZHAW gewannt)) siehst ja jetzt hier das Puzzle liegen. Das wäre vorher nicht möglich gewesen. Hier in dem Hort haben 25 Kinder gegessen.

C: Und gespielt,

L: L: und gesp: Ja, ja.

C: und Aufgaben gemacht

L: Ja, also das heisst, nach dem Essen, schnell Tische putzen, spielen, dann Hausaufgaben, dann schnell wieder Tische putzen, alles wegräumen und Zvieri. Also es gab nicht die Chance mal etwas stehen zu lassen oder in den Prozess mit den Kindern zu gehen. Und das ist jetzt an der neuen Struktur deutlich, also so neu ist es ja nicht mehr

C: Nein.

L: 5 Jahre oder so

C: mhm

L: Es ist deutlich besser. Also es ist so, wir merken das so.

B: mhm

L: Draussen habt ihr jetzt die Kapplasteine (da seht ihr). Es musste immer alles weg. Also eigentlich war auch von den Ressourcen für das Team. Pro Tag war es zwei Stunden damit beschäftigt aufzuräumen, wir räumen auf, komm wir räumen auf. Das fällt weg. Klar müssen wir am Ende mal aufräumen, aber es ist nicht so (.) wegen der wegen der Angebote, die am Tag sein müssen, Essen oder Hausaufgaben. Es lässt sich alles viel schöner.

I3: Und was ist, was habt ihr dann genau geändert, dass ihr jetzt nicht mehr hier essen müsst?

L: Mit dem Kinderrestaurant

I: Das Kinderrestaurant gemacht.

L: Genau.

I3: Ok.

L: Und dann ist der Essbereich rein vorne und Spielbereich hier hinten. [...] Oh, wir haben auch gemerkt, oh, im Restaurant ist es zu laut, was machen wir. Oh, das Konzept ist eine Katastrophe. Nein, wir haben einfach Tische rausgestellt. Und gesagt, dann essen nicht 40 Kinder, sondern 30 gleichzeitig. Schon wurde es leiser, und dann müssen die andern irgendwo Spielangebote wahrnehmen. Das ist ja irgendwie eine Frage, wie lenke ich die Ströme von Kindern ähm zu welcher Zeit wohin. Und da kann ich Einfluss nehmen, indem ich sage, ok, ich nehme ein paar Tische heraus. Wir waren dann auch eine Zeitlang euphorisch und haben hier vollgestopft, oh, 5, Hausaufgabentische, Hausaufgabentische brauchen wir 5 und da brauchen wir, dort brauchen wir

C: L: (es ist dann immer mehr raus)

L: Es kann sich gar keiner mehr bewegen. Ja, wir sind irgendwie irgendwo so. Dann haben wir ganz viel rausgeräumt. Das war glaube ich letztes Jahr, gell, als wir massiv Tische rausgeschmissen haben.

C: Zweimal hintereinander, ja.

L: Und jetzt, jetzt hat man Luft,

B: L: (Luft)

L: Man hat gemerkt, auch wie die Kinder wieder Luft gekriegt haben.

(GD: Fall Aare, Z. 518–599)

Es wird wiederum eine Differenz zu früher geschaffen, wobei das Früher in den negativen Gegenhorizont gestellt wird und die heutige Situation in den positiven Horizont.

Der Raum wurde umstrukturiert. Früher scheinen alle Kinder gleichzeitig gegessen und danach gespielt zu haben: „Nach dem Essen, schnell Tische putzen, spielen, dann Hausaufgaben, dann schnell wieder Tische putzen, alles wegräumen und Zvieri“, war das Programm. Die Zeit war folglich für die Kinder wie auch für die Betreuungspersonen stärker strukturiert.

Es zeigt sich erneut die Orientierung an den Ansprüchen der Betreuungspersonen, denn sie waren früher „Pro Tag [...] zwei Stunden damit beschäftigt, aufzuräumen“. Wobei Aufräumen häufig eine negativ konnotierte Beschäftigung ist. Zudem begründet L als Leitung Betreuung die Umstrukturierung mit dem effizienteren Einsatz der Personalressourcen.

Die Betreuungspersonen sind nicht perfekt und wissen, wie das Setting ideal zu gestalten wäre. Das Betreuungssetting ist etwas, das es auszuprobieren gilt. Die Betreuungspersonen waren „eine Zeitlang euphorisch und haben hier [den Raum] vollgestopft“ mit Tischen, und später haben sie wieder „ganz viel rausgeräumt“.

6.4.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Im Vergleich zur Strukturierung des Betreuungsalltags wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen kaum erwähnt. Im Folgenden wird auf die Zusammenarbeit im Schulteam anhand der Mitarbeit im Unterricht eingegangen.

6.4.3.1 Mitarbeit im Unterricht

Auf die Frage, was ihnen in der Betreuung wichtig sei, antwortet nach B auch L betreffend die Mitarbeit im Unterricht. Er sagt folgendes:

L: Wir haben mit dem Spetenjahr, das habe ich ja euch ja schon gesagt. Gestern war so ein Beispiel, sieben Uhr dreissig ruft mich die Lehrerin an, ich muss nach Hause, mein Kind ist krank.

(GD: Fall Aare, Z. 895–898)

Es wird nachgefragt, was „Speten“ bedeutet, woraufhin L fortfährt:

L: Speten heisst Stellvertretung in der Klasse. Früher haben wir die Kinder aufgeteilt. Das lag, das ist seit Corona nicht mehr erlaubt. Das heisst, die Kinder bleiben in ihrer Klasse, ich muss ne Lehrperson da rein stellen. Wir wollen keine IF und Daz-Lehrperson reinstellen, weil dann die Schere wieder auseinandergeht, weil wir dieses halbe Jahr, seit das so Pflicht ist, würden immer mehr Förderstunden verloren gehen. Das heisst, ich rufe um 7:35 Uhr im Chat auf, ähm, bei meinem Team

und sag, wer kann kommen. In der Regel habe ich 7:36 drei Freiwillige, die kommen würden. Das ist extrem. Und im Notfall, wenn sich dann keiner gemeldet hat, wie gestern, rufe ich am Morgentisch an und dann kommt eine Betreuungsassistenz und die sagt, jawohl, ich gehe in die Klasse.

(GD: Fall Aare, Z. 908–920)

In der Textstelle wird deutlich, dass Betreuungspersonen gerne bereit sind, die Stellvertretung für Lehrpersonen zu übernehmen. Es melden sich jeweils schnell Leute, wenn eine Stellvertretung gebraucht wird. Möglicherweise weil es eine Herausforderung neben der alltäglichen Betreuung ist. Ausserdem hat man als Lehrperson eine klare Aufgabe im Vergleich zur Tätigkeit in der Betreuung. Zudem ist zu vermuten, dass auf eine Betreuungsperson eher verzichtet werden kann als auf eine Lehrperson. Es mutet an, dass das Übernehmen des Unterrichtes die Arbeit der Betreuungspersonen aufwertet, was wiederum auf eine Hierarchie zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen hindeutet.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wurde ansonsten nicht in der Gruppendiskussion thematisiert.

6.4.4 Elternarbeit

Im folgenden Kapitel wird die Elternarbeit anhand der Themen Transparenz herstellen sowie Ansprüche der Eltern dargestellt.

6.4.4.1 Transparenz herstellen

In der untenstehenden Passage wird aufgezeigt, wie Elternarbeit in Form der Transparenzförderung gestaltet wird.

Nach dem Anfangsstimulus der Moderatorin fragt B, ob ihre Sicht, diejenige der Kinder oder jene der Eltern gemeint sei. Zudem erwähnte L die Eltern und deren Sicht zu Beginn der Gruppendiskussion, als er vom Experimentieren mit dem Feuer sprach, er habe jeweils Anrufe der Eltern erhalten. Gegen Ende der Gruppendiskussion stellt die Moderatorin eine immanente Frage zur Elternarbeit. Sie fragt, welche Erwartungen von aussen und welche eigenen Ansprüche wahrgenommen würden. L antwortet folgendermassen:

L: Von aussen, dann lässt sich das recht einfach sagen. Die Eltern wollen Einblick haben in unsere Arbeit, das heisst, wir müssen transparent sein. Da ist das jüngste Beispiel, sie haben gesagt, hey, wieso schaltet ihr auf eurer Webseite nicht die Menüs auf, die es bei euch gibt, jetzt sind sie aufgeschaltet und der Elternrat hat da, wo ich's jetzt gesagt habe: Mega, juhe, hey, super Idee, Klasse, kam ja auch vom Elternrat, aber sie sind dann einfach mega begeistert. Mit ähm Corona, das habt ihr jetzt auch vom Schulamt jetzt gekriegt ((sagt L an die Projektleitung des Schulamts gewandt)), das Video, das C gedreht hat über den Hort und herzlich Willkommen in der Betreuung

und die Eltern von den neuen Kindern, die waren noch nie in diesem Gebäude, die wissen einfach nicht, was mit ihren Kindern in diesem Gebäude über sechs sieben Stunden in diesem Gebäude passiert. Das zerreisst sie fast. Mit dem Video kamen so viele positive Feedbacks ähm

C: L: Und man merkt es auch in der Abholsituation, seit das, seit so Sachen laufen. Es hat so phhuuuu, Herzlichkeit phhuuuuu ((er zeigt nach oben)).

(GD: Fall Aare, Z. 1144–1164)

In der Textstelle wird sichtbar, dass die Betreuungspersonen auf das Anliegen der Eltern, „Einblick zu erhalten“, eingehen. Sei dies, indem sie auf entsprechende Fragen mit einer Veränderung reagieren, wie mit dem Aufschalten der Mittagsmenüs auf der Homepage der Schule, oder indem sie sich vorzustellen versuchen, was Eltern sich wünschen könnten, wie das Video, das gedreht wurde. Was die Eltern erwarten, kann nachvollzogen werden, denn es wird gesagt, „die wissen einfach nicht, was mit ihrem Kind in diesem Gebäude [...] passiert“. Die Aussage „es zerreisst sie fast“ deutet ebenfalls darauf hin, dass für die Erwartungen der Eltern Verständnis gezeigt wird.

Um auf die Anliegen einzugehen, nehmen die Betreuungspersonen einen Aufwand in Kauf, wie für das schon erwähnte Aufschalten der Menüs im Netz oder das Drehen eines Videos. Dies scheint sich zu lohnen, die Betreuung erhält positive Feedbacks und die Herzlichkeit steigt exponentiell, was das Team freut.

Ein Video drehen und Mittagsmenüs aufschalten scheint zudem der Legitimation der Arbeit zu dienen, wie weiter unten noch vertiefter ausgeführt wird.

L meint daraufhin:

L: die identifizieren sich ganz anders, wenn sie merken, sie sind Teil, also sie sind, wir haben eine Weiterbildung gemacht zum Thema Bildungspartnerschaft mit den Eltern, also kooperative Bildungspartnerschaft und das ist das, was wir anstreben. Früher haben wir irgendwie auch, bei Lehrern, ne, das wurde ja immer als Konkurrenz gesehen. Und jetzt stellen die Eltern tatsächlich eine Frage, was wir mit ihrem Kind hier machen. Die spinnen ja wohl, ne, aber es ist ihr gutes Recht. Also wenn die um 7 Uhr kommen und um 18 Uhr gehen, sind die Kinder 11 Stunden in dieser Schule und die haben das Recht zu erfahren, was 11 Stunden lang mit ihren Kindern passiert. Sie haben das Recht zu erfahren, warum sie 500 Franken für den Ferienhort ausgeben und da, ähm, können wir mit Selbstvertrauen sagen: Hey, wir machen das und das. Wir können auch sagen, da ist unsere Grenze. Ich hatte auch ein Vater, der kam wegen einem irgend so einem Bubü ähm, also wirklich ein kleines Schnittchen am Finger vom Kind, da sagt er: Er hat Angst um die Sicherheit seines Kindes. Und dann habe ich ihm ein Kündigungsformular hingelegt und gesagt, da unterschreiben. Wenn das euer Anspruch ist an das, unsere Betreuung, können wir nicht gewährleisten, dann bitte wo anders hin, also wir grenzen dann auch klar ab und sagen, da ist unsere Grenze, das können wir leisten, aber das geht nur über Transparenz.

(GD: Fall Aare, Z. 1166–1189)

L begründet auf einer argumentativen bzw. der kommunikativen Ebene die positiven Reaktionen der Eltern, diese können sich zunehmend „identifizieren“, so kann eine „kooperative Bildungspartnerschaft angestrebt“ werden. Die Betreuung scheint dadurch die Sichtweise der Eltern beeinflussen zu können. Dies gelinge nicht einfach so, sondern erfordere bestimmtes Wissen, in diesem Fall eine Weiterbildung. „Bildungspartnerschaft“ und „kooperativ“ deuten auf eine gleichberechtigte Partnerschaft hin, in der Themen diskutiert und gemeinsame Lösungen gefunden werden. Das „Anstreben“ verdeutlicht, dass die gleichberechtigte Partnerschaft Ziel ist, jedoch noch nicht besteht.

Es wird im Transkriptauszug deutlich, dass die Betreuungspersonen auf Anliegen der Eltern eingehen, sofern sie diese als legitim erachten. L anerkennt das „Recht“ der Eltern, zu wissen, was in der Betreuung passiert, und vergleicht es mit einer Kundenbeziehung mit eingekaufter Dienstleistung. Die Eltern bezahlen beispielsweise „500 Franken für den Ferienhort“. Gleichzeitig wird in der Textstelle ersichtlich, dass sie sich von Anliegen der Eltern abgrenzen, wenn sie die Wünsche nicht als legitim erachten. Das Abgrenzen wird am Beispiel des Vaters sichtbar, der sich über eine kleine Verletzung („Bubus“ bzw. ein „kleines Schnittchen am Finger“) beschwert und Angst um die Sicherheit seines Sohnes hat. Es zeigt sich, dass L es als legitim erachtet, dass eine solche kleine Verletzung geschehen kann. Wiederum vertritt L seine Haltung und handelt gegenüber dem Vater selbstbewusst, denn er legt ihm das Kündigungsformular hin, falls er mit der Betreuung nicht zufrieden sei.

Ausserdem wird wiederum eine Differenzierung zu früher vorgenommen, wobei das „früher“ in den negativen Gegenhorizont gestellt wird. Früher scheinen die Betreuungspersonen weniger auf Anliegen der Eltern eingegangen zu sein, da waren Eltern und Lehrpersonen eher eine „Konkurrenz“: Fragen der Eltern, wie, was sie „mit den Kindern mach[t]en“, wurden als Angriff auf ihre Kompetenz und als Frechheit verstanden. Dies zeichnet sich in der Aussage „die spinnen ja wohl“ ab. Sie erachteten es nicht als legitim, ihre Arbeit gegenüber den Eltern und allenfalls auch gegenüber den Lehrpersonen legitimieren zu müssen. Heute sagen sie „mit Selbstvertrauen [...]: Wir machen das und das“. Dies weist darauf, dass es heute als berechtigt angesehen wird, sich legitimieren zu müssen.

Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass L dies als Leitung Betreuung erzählt. Es bleibt unklar, welche Sichtweise die Teammitarbeitenden vertreten.

Die Moderatorin stellt wiederum eine immanente Nachfrage:

I: Und wie macht-, also ihr habt von diesem Film gesprochen und ähm, von, was, was habt ihr noch gesagt?

L: Essensmenü auf der Webseite.

I: Essenmenü. Und was sind sonst andere Sachen, auch so im Alltag?

L: Ne, das, was hier, Maja ((B)), dieses Elternkaffee, dürfen wir ja nicht machen.

B: Ja, ich denke, das ist halt schon sehr ander., vorher durften die Eltern hier auf den Pausenplatz kommen, sie haben ähm uns, also die Kinder gesehen, uns, die Stimmung erlebt, das Elternkaffee ähm haben sie genutzt und haben sich auch als Eltern untereinander ausgetauscht, aber sie haben die Stimmung erlebt. Und das ist jetzt nicht möglich, sie stehen hier hinten und. Was wir machen können, ist mit dem Kind nach hinten laufen oder zumindest noch hinten rausschauen und uns zeigen und erzählen, wenn etwas Spezielles noch gewesen ist oder uns einfach zeigen, dass sie nachfragen können. Das ist schon etwas wie im Moment etwas

L: Oder Eltern ins Spiel einbringen, draussen beim Fussball, wenn Väter zugeschaut haben, habe ich so oft, ja, spielt doch einfach mit, oder Unihockey oder dann hier ein Brettspiel, Uno oder so, ja spielt doch noch eine Runde. Das ist so anders.

B: Ja.

C: Das kann man sich fast nicht mehr vorstellen.

B: L: vorstellen, Ja.

L: Ja, gell, es ist so. (.) Das fehlt uns auch.

C: Ja.

(GD: Fall Aare, Z. 1190–1229)

Die Moderatorin fragt nach weiteren Beispielen, auch, um Aussagen von anderen Teammitgliedern zu erhalten und weil Erzählungen geeignet sind, um mit der dokumentarischen Methode ausgewertet zu werden.

Die Beispiele machen deutlich, dass den Eltern einen Einblick in und ein Erleben des Betreuungssettings ermöglicht wurde. Zudem war das Betreuungssetting auch ein Ort für Eltern, an dem sie miteinander sprechen und mit den Kindern spielen konnten. Der Einblick in den Betreuungsalltags ist eine Form des Legitimierens der Betreuungsarbeit, weil so aufgezeigt wird, was sie tagtäglich leisten und welche Qualität sie herstellen. Es ist nicht mehr notwendig, den Eltern zu erklären, was sie „mit den Kindern machen“. Die Eltern haben „die Kinder gesehen“, „uns“ und „die Stimmung“ erlebt, den „Elternkaffee“ „genutzt“, sich „als Eltern untereinander ausgetauscht“. Der Kontakt war entsprechend ungezwungen und informell.

Dies im Vergleich zur Situation während der Corona-Massnahmen, als der Kontakt zwangsläufig formeller war. Die Schutzmassnahmen verhinderten das direkte Gespräch und das Erleben vor Ort. Die Betreuungspersonen „können“ bzw. konnten bloss zu den Eltern hingehen und „uns zeigen“, „erzählen, wenn etwas spezielles gewesen ist“ oder ansprechbar sein, „dass sie nachfragen können“. Die Begegnungen entstanden nicht zwanglos, und der Elternkontakt wurde gleichzeitig vom Verhalten der Betreuungsperson aktiv gesteuert: Sie konnte hingehen oder auch nicht.

Am Schluss der Passage zeichnet sich eine echte Konklusion, ein inkludierender Diskursmodus ab. Die Einschränkung Elternarbeit zur Zeit der Corona-Pandemie wurde bedauert und zeigte sich als geteilte Orientierung. Es scheint, dass

nicht bloss den Eltern der Kontakt gefehlt hat, sondern auch den Betreuungspersonen. Zudem wird gesagt, dass sie das Elternkaffee (während der Corona-Pandemie) nicht mehr machen „dürfen“. Die Aussage, man könne es sich „fast nicht mehr vorstellen“, verweist darauf, dass es der Betreuung lange vorkam, die Elternarbeit nicht mehr im ursprünglichen Sinn betreiben zu können.

6.4.4.2 Ansprüche der Eltern

Im folgenden Kapitel wird auf wahrgenommene Ansprüche der Eltern eingegangen.

Die Moderatorin stellt ausgehend von der im vorherigen Kapitel dargelegten Passage nochmals eine Nachfrage und kommentiert die Diskussion, worauf die Teilnehmenden der Gruppendiskussion folgendermassen antworten:

I: Also einfach von den Eltern nehmt ihr Ansprüche von aussen wahr.

C: In erster Linie von den Eltern, natürlich im Alltag, ja. Ähm, aber ich denke, es ist schon auch von der Öffentlichkeit allgemein, auch explizit im im Schulteam teilweise ähm, also von der Öffentlichkeit ist so ein bisschen: Ja, was macht ihr denn ausser spielen? Und das haben wir ja, das letzte Mal, als ihr hier gewesen seid, haben wir das auch bereits diskutiert. Es ist einfach nicht nur spielen. Aber für das muss sich die Betreuung auch emanzipieren und das ist jetzt, gerade heute Morgen auch ein Thema gewesen auf der, auf dem Kreisschulpräsidium. Es ist wichtig, es ist wichtig, dass die Betreuung hinstehen kann und sagen, wir machen und wir wissen, dass es gut ist und auch warum dass es gut ist. Und nicht nur, es ist gut, weil wir es immer so gemacht haben. Sondern es braucht wirklich. Die Anforderung ist die, dass eine Fachlichkeit da ist. Eine Professionalität. Und und wenn (man) das bringt, habe ich das Gefühl, dann deckt man die Anforderungen von den Eltern ab, dann deckt man Anforderungen von von den Behörden ab, von von der Öffentlichkeit, von von allen Seiten eigentlich. Ja.

L: Ja, wir haben jetzt Strukturwandel, also demografische ähm Daten von den Eltern. Das ist Zürichberg-Niveau. Das ist schon so. Wir haben also Architekten, Künstler, Hippster und sonst was. Es ist nicht so ein einfaches Quartier (.) von hin zu Leuten, die sagen, macht mit den Kindern, was ihr wollt, bis hin zu sehr, sehr, sehr kritisch nachfragenden. Aber das ist klar, man muss die Pole abdecken. Aber das geht auch nur, wenn ich Eltern nicht als Konkurrenz verstehe.

B: mhm

L: Dann kann ich nämlich mit allen Anspruchsgruppen besser umgehen.

(GD: Fall Aare, Z. 1231–1267)

In der Textstelle wird der Anspruch deutlich, die eigene Arbeit mündlich und fachlich zu legitimieren. Dies ständig zu tun beschreibt C als anstrengend und ermüdend. Dies impliziert, dass die Tätigkeit der Betreuungspersonen häufig in Frage gestellt, belächelt und nur bedingt anerkannt wird. Sie sehen sich gleichzeitig der Kritik ausgesetzt, dass sie eine simple Aufgabe haben, die jeder oder jede tun könne, nämlich, dass sie „einfach nur spielen“.

Zudem wird das Ziel sichtbar, dass die Betreuungsarbeit anerkannt wird, dass dies bisher jedoch noch nicht erreicht worden ist. Denn dafür müsse sich die Betreuung erst „emanzipieren“. Es ist „wichtig, dass die Betreuung hinstehen kann und sagen, wir machen und wir wissen, dass es gut ist“ und dies auch fachlich begründen kann. Es geht nicht primär darum, dass sie gute Arbeit leisten, sondern darum, ihr Handeln begründen zu können.

In der letzten Aussage der obigen Textstelle wird zudem eine Differenzierung gegenüber den Eltern sichtbar. L zählt Berufe auf, die mit einem höheren kulturellen Kapital in Verbindung gebracht werden. Ausserdem wird auf das Quartier Zürichberg verwiesen, wo Personen mit hohem sozioökonomischem Status wohnen. Die Ansprüche der Eltern scheinen zu variieren, je nach sozioökonomischem Status, wie auch nach kulturellem Kapital. Gleichzeitig scheint die Elternarbeit entsprechend angepasst zu werden. Bei gewissen Eltern ist es nicht wichtig, sich zu legitimieren, denn „die sagen, macht mit den Kindern was ihr wollt“. Eltern mit hohem sozioökonomischem Status bzw. hohem kulturellem Kapital ist das Legitimieren der Arbeit für die Betreuung zentral, da sie „sehr, sehr kritisch nachfragen“. Das Legitimieren muss zudem in einer Weise geschehen, dass sie nicht als identisch mit der Elternaufgabe dargestellt wird, denn Eltern sollen „nicht als Konkurrenz“ behandelt werden.

Die Passage endet in einer echten Konklusion: Der geteilte Orientierungsrahmen ist die wahrgenommene Anforderung, die eigene Tätigkeit legitimieren und die Gestaltung des Betreuungssettings begründen zu können. Das scheint auch aktuell noch nötig zu sein, denn ihre Arbeit scheint nach wie vor nur bedingt anerkannt zu werden.

Es wird erwartet, dass die Anerkennung steigt, wenn Betreuungspersonen ihre Arbeit fachlich legitimieren können. Dies zeichnet sich im Satz ab: „Es ist wichtig, es ist wichtig, dass die Betreuung hinstehen kann und sagen, wir machen und wir wissen, dass es gut ist und auch, warum dass es gut ist“. Der Legitimation dienen die genannten Beispiele, wie das Einladen der Eltern in die Tagesschule. Diese erleben so die Betreuungssituation, und die Betreuungspersonen legitimieren sich durch ihre praktische Arbeit und nicht nur mündlich. Zudem wird deutlich, dass das Legitimieren gegenüber verschiedenen Anspruchsgruppen, nicht bloss gegenüber den Eltern und Lehrpersonen, als Erwartung wahrgenommen wird.

6.4.5 Synthese

Beim Betreuungsteam der Tagesschule Aare zeigen sich in den dargestellten Textstellen inkludierende Modi der Diskursorganisation und entsprechend geteilte Orientierungsrahmen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass sich B in gewissen Passagen nicht geäußert hat und nicht sichtbar wird, ob alle drei Befragten einen

geteilten Orientierungsrahmen haben. Zudem sind viele Aussagen argumentativ formuliert, oder Handlungen werden begründet und können so nur auf der kommunikativen und nicht auf der konjunktiven Ebene analysiert werden. In einer Passage widerspricht C der Person L auf der kommunikativen Ebene, weshalb angenommen werden kann, dass den Ansichten von L nicht selbstredend entsprochen wird.

Auch in der Tagesschule Aare wird die Betreuung im Spannungsfeld von Strukturierung und Offenheit gestaltet. Dabei zeigen sich verschiedene Freiräume für die Kinder, wie auch für die Betreuungspersonen. Der Raum und die Zeit sind für die Kinder wenig strukturiert. Sie können spontan und fortlaufend entscheiden, wie lange sie zu Mittag essen, ob und falls ja, wie lange sie ein Angebot besuchen oder sich an einem anderen zur Verfügung stehenden Spielort aufhalten möchten – ohne dafür irgendwo einen Magnet platzieren zu müssen. Gleichzeitig sind die Angebote selbst für die Kinder nicht zeitlich verpflichtend strukturiert. Die zeitliche Strukturierung wurde auch verringert durch räumliche Umstrukturierungen. Seit fünf Jahren gibt es einen Essensraum mit einem Kinderrestaurant. Zudem wird den Kindern ein Freiraum geboten, indem sie über das Stattfinden der Angebote mitbestimmen können. Die Rahmenbedingungen scheinen dafür gegeben zu sein. Zudem wird das Herstellen von Sicherheit im Sinn eines sich Geborgenfühlers thematisiert, also anders wie bei den Tagesschule Inn, Linth und Thur.

Gleichzeitig zeigt sich auch eine Orientierung der Betreuung an den eigenen Ansprüchen beim Offerieren von Angeboten oder der Änderung der Raumgestaltung. Als Betreuungspersonal muss man nicht fehlerlos, sondern soll authentisch sein und Dinge auch ausprobieren können. Durch Angebote wird die Zeit für die Betreuungsperson, welche diese durchführt, strukturierter, was begrusst wird.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen lässt sich erkennen, dass die Stellvertretung für eine Lehrperson gerne übernommen wird und von einer höheren Anerkennung von Lehrpersonen ausgegangen werden kann.

Die Tätigkeit in der Betreuung und die Gestaltung der Betreuungsarbeit wird selbstbewusst vertreten und fachlich – auf der kommunikativen Ebene – begründet. Gleichzeitig wird im letzten Kapitel sichtbar, dass das Legitimieren auch als Anforderung erlebt wird, der sie bisher nur bedingt gerecht werden (können). In der Elternarbeit konnten sie ihre Arbeit vor der Corona-Pandemie legitimieren, indem die Eltern die Betreuungssituation miterleben konnten. Das mündliche und fachliche Legitimieren wird als herausfordernder erlebt. In der Gruppendiskussion kamen der Anspruch und die Legitimation der Betreuung in Form der vielen argumentativen Aussagen zum Ausdruck. Beispielsweise wurden Angebote legitimiert, indem berichtet wurde, dass Kinder diese nutzen. Auch wurde deutlich, dass die Betreuungsarbeit divers ist, was das Legitimieren erschwert. Ausserdem sehen die Teams darin den Grund für die nur teilweise Anerkennung

ihrer Tätigkeit von Seiten der Eltern, der Lehrpersonen wie auch der Gesellschaft allgemein. Auch erachten sie im Vergleich zu früher das Legitimieren ihrer Tätigkeit gegenüber den Eltern als angemessene Erwartung und versuchen nicht nur, sie zu erfüllen, sondern machen es auch Gleichzeitig grenzen sie sich von Anliegen der Eltern ab, die sie als unberechtigt erachten.

6.5 Der Fall Sihl

Im folgenden Kapitel wird der Fall Sihl dargelegt. Zuerst werden die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion aufgeführt. Danach wird die Gestaltung der Betreuung in Tagesschule Sihl anhand der Kapitel ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘, ‚Zusammenarbeit mit Lehrpersonen‘ und ‚Elternarbeit‘ ausgeführt. Zum Schluss folgt die Synthese zum Fall Sihl.

6.5.1 Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand mit drei Personen der Tagesschule Sihl statt. B und C arbeiten als Betreuungspersonen im Alltag. L ist als Leiter Betreuung insbesondere für die Organisation zuständig. B ist Fachmann Betreuung mit einem Berufslehraabschluss. C und L haben einen Tertiärabschluss im Bereich der Sozialen Arbeit. Alle arbeiten seit neun oder mehr Jahren im Beruf. Die Betreuungspersonen B und C arbeiten seit sechs bis neun Jahren im Schulhaus Sihl, die Leitung Betreuung seit etwas mehr als einem Jahr. Altersmässig ist die Spanne von 30 bis 49 Jahren eher weit. B ist der Jüngste, C die Älteste.

6.5.2 Strukturierung des Betreuungsalltags

Im folgenden Kapitel wird die Strukturierung des Betreuungsalltags anhand des Spannungsfeldes von Rahmenbedingungen und eigenen Ansprüchen sowie des Verzichts auf Magnettafeln dargelegt.

6.5.2.1 Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen und eigenen Ansprüchen

Kurz nach der Einstiegsfrage beschreibt B seine Tätigkeit, wobei er auf die Arbeit auf der Kindergartenstufe eingeht, für die er zuständig ist:

B: Und im Kindergarten habe ich jetzt zum Beispiel immer am Nachmittag Kinder im Hort und am Donnerstag machen wir jetzt so ein Waldtag, (dann) gehen wir immer ab halb 2 dann bis um 5 Uhr

weg und ähm, aber sonst so, die Zeit, oder so, weil die einen gehen dann um 3 gleich wieder nach Hause, sind dann wie im Hort, viertel nach 1 bis um 3 Uhr, dann ist es auch wieder so etwas knapp, um etwas wahnsinnig Grosses anzureissen. Es ist so etwas (...) möglichst effizient ein Programm zu gestalten für kurze Zeit irgendwie ist so etwas das Thema für mich im Hort.

(GD: Fall Sihl, Z. 105–114)

Wenig später macht er einen Vergleich zur Kita, wo er zuvor gearbeitet hat, und sagt:

B: In der Kita gibt es viel so Sequenzen, welche man macht, wobei man aber auch die Zeit hat, oder. Man hat den ganzen Nachmittag die Zeit, bis dann die ersten abgeholt werden und hier ist schon auch die Zeit, der Faktor, dass wir das nicht so stark machen können oder überhaupt.

(GD: Fall Sihl, Z. 152–156)

In den Aussagen von B wird ein Umsetzungsdilemma zwischen seinen Ansprüchen und der Strukturierung bzw. den Rahmenbedingungen deutlich, die von der Tagesschule vorgegeben werden.

B nimmt die zeitlich festgelegte Strukturierung der Betreuung als hinderlich in der freien Gestaltung der Arbeit wahr. Im Kindergarten haben die Kinder keinen Nachmittagsunterricht, was er positiv wertet. B relativiert daraufhin seine Aussage und führt aus, dass dies allerdings nur bedingt ein Vorteil sei, da die Kinder teils auch früher nach Hause gehen. Eine zeitliche und räumliche Offenheit für die Gestaltung der Arbeit schätzt er, wie dies an seinem früheren Arbeitsplatz, der Kita⁸³, der Fall war. Die dortige Arbeit stellt B in den positiven Horizont. In der Kita gestalten Betreuungsperson „Sequenzen“ und haben entsprechend einen Handlungsspielraum. Diese Gestaltung von Sequenzen ist während eines grossen Zeitfensters möglich: „Den ganzen Nachmittag“ hat man Zeit, nicht bloss den halben Nachmittag oder ein paar Stunden. Er verwendet das Wort „können“, was auf eine Art Privileg oder die Möglichkeit hinweist, über eine Zeitfenster entscheiden zu können. Es ist kein müssen. Dieser Handlungsspielraum ist in der Tagesschule je nach Tag und vorgegebener zeitlicher und räumlicher Strukturierung eingeschränkt. Den Donnerstag hebt er positiv hervor, weil er an diesem Tag für dreieinhalb Stunden ein spezielles Programm planen und durchführen kann. Die übrige Zeit – „aber sonst so, die Zeit“ – hat er keine Möglichkeit, etwas „Grosses anzureissen“, obschon er es gerne tun würde und es auch als seine Aufgabe erachtet. Er versteht die Betreuung als etwas, das er initiiert, durch das „Anreissen“ von etwas, beispielsweise mit den Kindern in den Wald gehen. Die zeitliche und räumliche Offenheit scheint eine Voraussetzung für die Gestaltung

83 In der Kita (Kindertagesstätte) werden Kinder „in der Regel ab drei Monaten bis zum Ende des Kindergartens betreut“ (kibesuisse 2016, S. 6).

seiner Arbeit zu sein. Der Ausdruck „oder überhaupt“ weist auf ein Infragestellen der vorgegeben Strukturierung hin.

Zwischen den Aussagen von B beschreibt C die Betreuungszeit in der Unterstufe:

C: Ja, ich finde jetzt in der Unterstufe ist es eher so, dass, also dass ich finde, wie man muss so verschiedene, eine Art Raumangebote machen, aus welchen die Kinder selbst auch [auswählen können]. Wir tun jetzt weniger so Gruppenaktivitäten, das gibt es schon auch, so vor den Feiertagen, aber häufig haben wir so wie offene Angebote, dass es einfach Material hat, was wir vielleicht manchmal auch machen, ist wie, dass man etwas basteln kann zum Beispiel auf irgendein spe: und dann hat es das und die, welche finden, oh, das will ich auch machen, irgendwie die Weihnachtsdekoration, oder das, was auch immer, die können dann dies auch machen, aber es ist nicht so, dass jetzt bei uns in der Betreuung alle Kinder dann müssen irgendetwas zu einem Thema machen müssen. Sondern uns ist eher wichtig, dass jetzt zum Beispiel im Aussenraum ein vielfältiges Spielangebot ist, so in dem Spielkammerchen, welches wir haben, dass in den verschiedenen Innenräumen irgendwie eben Spiele für verschiedene Altersgruppen, Bücher für verschiedene Altersgruppen (.), da jetzt der Bauraum hat sehr viel ähm (..) ja, Lego und dies und das, also verschiedenes Zeug, um irgendwie sonst zu spielen und ja, also wir versuchen eigentlich eher so irgendwie, die Möglichkeiten zu geben und (.) Kinder tun sich dann schon nach ihren eigenen Interessen, und halt, also vor Ort sein, um irgendwie das irgendwie steuern, aber nicht in dem Sinn, also so (.) nicht in dem Sinn total anregen. Also wenn jetzt Kinder jetzt verkleidet oder Schminken, oder was auch immer, dann sind wir vielleicht dabei und wir sagen, was ist möglich, oder wie kann man es machen und an was muss man auch noch denken, aber es ist (.) es ist weniger, dass wir sagen, heute Nachmittag machen wir alle das und das.

(GD: Fall Sihl, Z. 118–146)

In den Ausführungen von C wird eine Differenzierung je nach Klassenstufe bei der Arbeitsgestaltung deutlich. Ihre Aussagen und das Hervorheben von unterschiedlichen Aspekten deuten darauf hin, dass die Gestaltung je nach Klassenstufe variiert. C grenzt sich zu Beginn ihrer Aussage von B ab und weist auf die Differenz hin: „in der Unterstufe ist es eher so, dass“. Das „eher so“ deutet auf eine legitime Differenz in der Gestaltung der Arbeit zwischen Kindergarten- und Unterstufe hin.

Im Vergleich zu B hebt sie die Raumgestaltung als besonders bedeutsam hervor. C verstärkt ihre Aussage durch „man muss“ und sieht dies als unabdingbare Aufgabe an, Raumangebote zu schaffen. Die Räume sind strukturiert, indem ihnen Funktionen zugeordnet werden. Es gibt beispielsweise einen „Bauraum“ und einen „Aussenraum“ mit einem „Spielkammerchen“.

Die Betreuungsarbeit scheint sehr vielfältig und divers zu sein, denn C schildert unterschiedlichste Aspekte und Angebote. Beispielsweise sagt C, dass sie weniger Gruppenaktivitäten machen, wobei sie sich vermutlich auf B bezieht, relativiert dann jedoch, dass es dies schon gebe. Sie nennt den „Bauraum“, erwähnt

die dort vorhandenen „Lego“ und ergänzt „dies und das“ und „verschiedenes Zeug“ – ein Hinweis, dass es viel Verschiedenes im „Bauraum“ hat.

Ausser der räumlichen Strukturierung in Form von Räumen mit unterschiedlichen Materialien lässt sich ein grosser Freiraum für die Kinder erkennen. Sie sollen etwas wählen können, mit was sie sich gerne beschäftigen. Die Kinder entscheiden „schon nach ihren eigenen Interessen“, und sie als Betreuungspersonen sollen „Möglichkeiten“ dafür schaffen. Die Kinder müssen nichts Bestimmtes tun, „es ist weniger, dass wir sagen, heute Nachmittag machen wir alle das und das“. Sie sollen es überdies allein tun können, denn die Möglichkeiten wie „Spiele“, „Bücher“, „Aussenraum“ mit „Spielkammerchen“ oder „Bauraum“ beziehen sich alle auf Aktivitäten, für welche die Kinder keine Hilfe benötigen. Die Betreuungspersonen übernehmen in diesem Freiraum eine gewisse unterstützende Rolle, die jedoch schwierig zu beschreiben ist. Denn die Formulierung „irgendwie“ wird zusammen mit „steuern“ genannt. Das „Steuern“, was auch mit einer Strukturierung in Bezug gesetzt werden kann, relativiert C gleich wieder, indem sie ergänzt, dass nicht ein bestimmtes Steuern im Sinne von „total anregen“ gemeint sei, sondern: „Wir versuchen eigentlich eher so irgendwie“. Dies deutet gleichzeitig auf eine Offenheit in der Arbeitsgestaltung selbst hin und lässt ein situationsbezogenes Eingehen auf die Kinder vermuten. Denn, wenn die Kinder etwas tun, wie sich „Verkleiden oder Schminken oder was auch immer“, sagen die Betreuungspersonen „was ist möglich oder wie kann man es machen und an was muss man denken“.

Auf die Aussage von B zu den Sequenzen in Kitas fährt C fort:

C: Also auch mit diesen Kursen, die es jetzt dann die ganze Zeit hat, also

B: L: Ja, diese Kurse, ja.

C: L: Es ist ja alles ja recht durch

B: Ja, dem muss man immer schauen was man (unv.)

C: L: gespickt mit verschiede:::e ähm

B: Ja.

C: Ja.

B: (ist ja so gewesen) (unv.)

L: (unv.) interne und externe Kurse, oder?

C: Auch, ja, also. Oder auch, die die wir hier im Schulhaus anbieten.

L: L: Ja, klar. Ja.

B: Der Montag ist zum Beispiel ein super Beispiel bei uns, oder. Wir haben irgendwie ab 3 Uhr Yoga-Kurs, dann geht ein Teil von meiner Gruppe ist dann im Yoga-Kurs. Dann, eine halbe Stunde später geht wieder ein Teil ins Polysport und dann, dazwischen muss ich fragen, was wollen denn die. Und die, die dann noch in den Kurs gehen, die sollten nicht gerade alles rausreissen, denn sie müssen ja eh gerade wieder aufhören. Es ist so etwas ein Jonglieren die ganze Zeit mit den Möglichkeiten

C: mhm

(GD: Fall Sihl, Z. 152–194)

Zum Schluss der Passage zeigt sich eine echte Konklusion und ein inkludierender Diskursmodus, in dem das Umsetzungsdilemma – wie bei B zu Beginn der Passage – zwischen den eigenen Ansprüchen an die Tätigkeit und der vorgegebenen Strukturierung an der Tagesschule deutlich wird.

Mit dem „jetzt dann“ wird auf eine Zeitdimension verwiesen. Aktuell scheinen Kurse stattzufinden, jedoch noch nicht so viele, wie es in naher Zukunft geben wird. B bezieht sich auf einen bestehenden Kurs, den „Yoga-Kurs“. Diese vorgegebene Strukturierung in Form von Kursen wird als einschränkend erlebt wegen der Häufigkeit und der damit verbundenen Koordinationsaufgaben, denn man „muss [...] immer schauen“ und scheint wissen zu müssen, was wann stattfindet. Die Kurse finden häufig, sprich die „ganze Zeit“, statt. Zudem erfordern sie eine stärkere zeitliche und räumliche Betreuungsarbeit. Denn „es“ – der Betreuungsalltag – ist „durchgespickt“. Der Umgang mit dem Umsetzungsdilemma zeigt sich im Ausdruck „Jonglieren“, was Geschick in der Gestaltung ihrer Arbeit erfordert. Mit Bezug auf die Möglichkeiten deutet es auf ein Geschick hin, um mit der gewünschten Offenheit und den Rahmenbedingungen einer Tagesschule, etwa den Kursen oder der individuellen Abholmöglichkeit durch die Eltern, umzugehen. Das ist anspruchsvoll, denn die Zeiträume, in denen die Kinder spielen können, was und wie sie möchten, wird häufig unterbrochen. B nennt genaue Uhrzeiten oder Zeitfenster, wie „3 Uhr“ oder „halbe Stunde“, was auf eine zeitlich klare Strukturierung des Alltags verweist. Einerseits kann die Betreuungsperson diese Zeit nicht mehr frei gestalten. Andererseits „muss“ sie den Spielraum für die Kinder einschränken. Die Betreuungspersonen scheinen vermehrt eine regulierende Funktion zu übernehmen: Er „muss“ die Kinder „fragen“, was sie tun wollen. Wenn die Kinder wenig Zeit haben, dann „sollten [sie] nicht gerade alles rausreißen, denn sie müssen ja eh gerade wieder aufhören“, sagt B.

Die Kurse werden in den negativen Gegenhorizont gestellt, wie bei Tagesschule Aare. Doch anders als dort werden die Kurse nicht kritisiert, weil sie stark strukturiert sind, sondern, weil sie die Gestaltung der Arbeit einschränken. Welche Kurse gemeint sind, wird am Schluss sichtbar: Die internen und die externen Kurse⁸⁴. Jedoch scheint C primär die externen Kurse als einschränkend zu erleben, da sie sagt „auch, welche wir hier im Schulhaus anbieten“, wobei sie mit dem „wir“ die Betreuungspersonen zu meinen scheint. Sie könnten sich dieser zunehmenden Strukturierung durch die Kurse nicht entziehen, den C weist auf ein Involviertsein mit ihrer Aussage, „welche wir hier [...] anbieten“, hin.

Die Leitung Betreuung scheint in die Betreuungsarbeit und die damit zusammenhängenden Herausforderungen wenig involviert zu sein. Denn er fragt nach, ob die internen Kurse mit eigenem Personal oder die externen von externen

84 Mit internen und externen Kursen sind BeFrei Kurse gemeint, welche auch in der Gruppendiskussion der Tagesschule Aare erwähnt wurden.

Akteur:innen gemeint seien. Möglicherweise wurden die Kurse auch als einschränkend beschrieben, weil die Leitung des Projekts Betreuung Freizeit (Be-Frei) anwesend war.

Im letzten Abschnitt wird wiederum deutlich, dass alle Betreuungspersonen für eine bestimmte Stufe und darin auch für bestimmte Kinder zuständig sind, da B auf „meine Gruppe“ verweist.

6.5.2.2 Verzicht auf Magnettafel

Wie andere Schulhäuser hat die Tagesschule Sihl auch eine Zentrale. Gegen Ende der Gruppendiskussion fragt die Moderatorin nach der Organisation und wie sie dies handhaben würden mit dem Einteilen der Kinder, mit der Magnettafel, und wie das ablaufe.⁸⁵ C wiederholt zuerst die Frage der Moderatorin und sagt: „Bei uns sind einfach so wie die Kinder ähm eingeteilt, wer wann isst“. Danach fährt sie fort:

C: Also das haben wir jetzt etwas mehr festlegen müssen, weil es einfach immer mehr Kinder sind und die Nachmittagszeit auch nicht länger wird und der Platz auch nicht mehr wird und wir haben jetzt heute einfach nochmals alle Kinder informiert, was man jetzt, was jetzt neu ist und was man kann, und sonst haben wir eigentlich einfach ein System, wobei wir dann die Tafel hinhängen. Das haben wir auch bereits vorher gehabt. Was ist heute offen. Also zum Beispiel heute ist die Turnhalle für die Unterstufe oder heute ist die Turnhalle für die Mittelstufe, heute ist Frau Metzler im offenen Klassenzimmer, heute ist die Bibliothek offen. Also mehr so ein Infosystem, das wollen wir wieder machen.

(GD: Fall Sihl, Z. 1652–1664)

Wiederum zeigt sich die Gestaltung ihrer Tätigkeit im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung. Aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen müssen die Betreuungspersonen ihre Arbeit stärker strukturieren: Der wachsenden Anzahl Kinder bei gleichbleibenden Räumlichkeiten bzw. dem „Platz“ sowie der verkürzten Mittagszeit. Diese Bedingungen werden kritisiert und als einschränkend erlebt. Sie engen den Handlungsspielraum ein, die Betreuungspersonen müssen das Betreuungssetting stärker zeitlich und räumlich strukturieren: zunehmend „mehr festlegen“, „wer wann isst“. Es zeigt sich jedoch kein Umsetzungsdilemma, sondern vielmehr wird die stärkere Strukturierung als pragmatische Entscheidung mit den veränderten Rahmendbedingungen dargestellt, worauf das „mussten“ dies tun hinweist. C sagt nicht, dass es immer mehr

85 Der Ablauf war während der Beobachtung anders aufgrund der Corona-Pandemie bedingten Massnahmen. Zum Zeitpunkt des Interviews fand erstmals der Ablauf wieder wie gewohnt statt nach den pandemiebedingten Massnahmen. Darüber wurde die Moderatorin vor der Gruppendiskussion informiert.

Kinder werden, sondern dass es immer mehr Kinder sind. Das weist darauf hin, dass Tagesschule Sihl offenbar langsam die Kapazitätsgrenze erreicht. Wiederum zeigt sich eine Art Jonglieren im Umgang mit den einschränkenden Rahmenbedingungen. Durch das stärkere Eingrenzen, wer wann isst, müssen die Kinder über die festgelegten Abläufe informiert werden. Die Gestaltung der Betreuungsarbeit verlagert sich folglich von Freiraum hin zu einem stärkeren Strukturieren von Raum und Zeit und dem Kommunizieren von Abläufen.

Gleichzeitig wird ein umfassender Freiraum für die Kinder deutlich. Die Räume sind strukturiert, denn es wird gesagt, „was ist heute offen“. Die Kinder können jedoch entscheiden, was sie tun wollen. C beschreibt, dass sie die Kinder informiert und gesagt haben, „was neu ist und was man kann“. Es wird nicht, wie bei den Tagesschulen Inn oder Aare, von Angeboten gesprochen, sondern von offenen Räumen. Es scheint jeden Tag andere Möglichkeiten zu geben, worauf das „heute“ und auch der Verweis hindeuten, dass die Turnhalle jeweils für eine bestimmte Altersgruppe geöffnet ist. Das offene Klassenzimmer wird bereits als drittes Beispiel erwähnt und ein Personenname wird genannt, was eine Nähe der Betreuungspersonen zu den Lehrpersonen vermuten lässt.

Sie scheinen das „Infosystem“ mit der „Tafel“ jedoch noch nicht wieder eingeführt zu haben. C sagt, dass sie dies „wieder machen“ wollen, worauf das „dann“ verweist.

Anschliessend nehmen B und C auf die Frage der Moderatorin zur Magnet-tafel Bezug und ergänzen sich folgendermassen:

C: Und das mit den Magneten pff, machen wir nicht mehr.

B: Das haben wir gehabt und dort haben sie dann einfach irgendwie, das hat nie gestimmt. Die Idee war, dass man nachsehen kann

C: L: Also

ja.

B: Wo ist das Kind? Das ist in der Turnhalle.

C: L: Genau.

B: Und das hat nicht funktioniert und deshalb.

C: L: Also die Kinder haben es noch lässig gefunden, vor allem die Kleinen, einfach so, es hat ihnen vielleicht auch ein bisschen in der Orientierung geholfen, irgendwie so, wo gehe ich hin und so und die Grösseren haben es sowieso nicht so hingetan.

B: L: Ja.

C: Und wir haben einfach gefunden, es ist extrem viel Aufwand für jedes Kind, irgendwie ein

B: L: (ein Foto)

C: L: dann

mit dem Föteli und mit dem Nämeli und dann ist dann wieder das Nämeli verloren und, also so etwas, wir haben es ist zuwe., es dient uns zu wenig, für das was es als Aufwand ist.

B: L: Ja.

(GD: Fall Sihl, Z. 1664–1711)

Die Passage endet mit einer echten Konklusion, einem inkludierenden Diskursmodus zwischen B und C, in der die stärkere Orientierung an Offenheit im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung deutlich wird.

Aufgrund des Diskursmodus ist anzunehmen, dass das Team darüber entschieden hat, nicht mehr mit den Magneten zu arbeiten, denn „es dient uns zu wenig“. Zudem spricht C wie vorher von „wir“, was auf eine Entscheidung im Team hinweist. Gleichzeitig spricht B davon, dass „man“ und nicht „wir“ nachsehen können. Möglicherweise sollten auch andere Personen, wie Eltern oder Lehrpersonen, die Möglichkeit haben, nachzusehen, wo sich ein Kind aufhält. L äussert sich dazu nicht, weil er als Leitung möglicherweise nicht in die Entscheidung involviert war, was auf ein selbstständig arbeitendes Team hindeutet.

Als Vorteil der Einführung von der Magnettafel fällt zu Beginn das Argument, sie biete einen Überblick, wo welche Kinder sich aufhalten: „nach[zu] sehen“ „wo ist das Kind?“. Auch für die Kinder sei die Tafel ein Vorteil. C differenziert die Aussage von B insofern, als sie bei den Kindern zwischen dem Alter unterscheidet.⁸⁶ Es habe den jüngeren zur „Orientierung“ gedient und die offenen Räume auf dem Schulareal aufgezeigt: „wo gehe ich hin und so“. Nicht nur sie als Betreuungspersonen haben darin einen Nutzen gesehen, auch den Kindern sollte es dienen, worauf das „auch“ verweist. Sie spricht zudem von den „Grösseren“ und nicht von den Grossen. Allenfalls sind die Kleinen nur die 1. Klässler und mit den Grösseren bereits jene ab der 2. oder 3. Klasse gemeint.

Über Mittag lassen sie die Strukturierung mit den Magneten nun weg. Die Aussage „und das mit dem Magneten“ verweist auf etwas Zusätzliches, was C jedoch nur andeutet und allenfalls nicht notwendig findet, es überhaupt zu beschreiben. Der Ausdruck „pff“ im Zusammenhang mit den Magneten drückt Ernüchterung aus. B spricht von der „Idee“, was bestärkt, dass dies die Intention war. Die Magnettafel hat sich in der alltäglichen Arbeit nicht bewährt, das kommt im „nie gestimmt“ und „nicht funktioniert“ zum Vorschein. Das „sowieso nicht hingetan“ zeigt auf, dass sie bereits angenommen hat oder möglicherweise bereits davon ausgegangen ist, dass die „Grösseren“ den Magnet nicht verwenden würden. Die Kinder werden nicht dafür kritisiert, sondern die Magnettafel wird als unpassend betrachtet und wurde deshalb wieder abgeschafft.

Ausser, dass es nie gestimmt hat, wird der Aufwand als zu gross betrachtet im Verhältnis zu den Vorteilen der Magnettafel. Dies zeigt sich in der Aussage „extrem viel“ von C und dem Zusatz, es habe einen Mehraufwand „für jedes Kind“ gegeben, nicht zuletzt, wenn ein Magnet verloren ging. Das Verniedlichen des Fotos und des Namens deutet auf eine Feinarbeit – eine aufwändige Arbeit – hin. Das „wieder“ weist zudem darauf hin, dass dies ab und an vorkam.

86 C ist für die Unterstufe und somit für die „Kleinen“ zuständig. Die Kindergartenkinder haben ein separates Programm, was in Kapitel 6.5.2.1 Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen und eigenen Ansprüchen deutlich wurde.

C und B validieren ihre jeweiligen Aussagen. Es zeigt sich eine Konklusion, ein inkludierender Diskursmodus, zum Schluss der Passage. Die geteilte Orientierung an einer Offenheit wird deutlich und, dass eine stärkere Strukturierung nur sinnvoll ist, wenn Aufwand und Nutzen in einem angemessenen Verhältnis stehen.

6.5.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Im folgenden Kapitel wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen anhand der Mitarbeit der Betreuungspersonen im Unterricht dargelegt.

6.5.3.1 Mitarbeit der Betreuungspersonen im Unterricht

Auf die Frage der Moderatorin nach typischen gelungenen und herausfordernden Situationen wird Unterschiedliches genannt. L beschreibt die Flexibilität des Teams als gelungen. Anschliessend kommt B auf die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu sprechen, die er als „spezifisch hier gelungen“ erachtet. C und L ratifizieren dies.

C bestärkt dies nochmals, wonach viele es so sehen würden, die im Hort arbeiten. Nach einem kurzen Wortwechsel, einer Nachfrage von L, „Ihr seid vor allem auch im Unterricht sehr präsent, oder?“ und der Bestätigung von B und C fährt C fort:

C: Mhm. Und ich denke, das ist auch wieder etwas, was etwas dem entgegenwirkt, dass man trotzdem eine ganze Klasse kennt.

B: Ja.

D: Genau.

C: Und so etwas sieht auch wie funktioniert es in der Schule, wie funktioniert es in der Freizeit und.

B: L: (unv.)

C: L: Ich
denke auch für die Kinder ist es und auch für die Lehrer ist es häufig irgendwie wirklich eine Unterstützung jemand halt nochmals zu haben, der irgendwie, auch noch hier ist, auch etwas zeigt oder nochmals etwas erklären kann. Für die, welche es nun noch nicht verstanden haben.

B: L: mhm

C: Oder etwas holen oder einfach, ich finde auch, dass (unv.)

(GD: Fall Sihl, Z. 954–978)

Es wird deutlich, dass die Mitarbeit im Unterricht ihre Tätigkeit in der Tagesschule aufwertet. Nicht nur sonst machten sie vieles, „auch“ im Unterricht seien sie präsent. Die Schule bzw. der Unterricht werden im positiven Horizont dargestellt. Es ist für die Betreuungspersonen bereichernd, indem sie durch die

Mitarbeit im Unterricht zusätzlichen Einblick ins Verhalten der Kinder in unterschiedlichen Situationen erhalten. Es wird darauf hingewiesen, dass ein Kind im Unterricht anders „funktioniert“ bzw. sich anders verhält als in der Freizeit. Das Wort „auch“ verweist einerseits darauf, dass nicht nur die Betreuungspersonen die Mitarbeit im Unterricht positiv einschätzen, sondern diese für die Kinder und die Lehrpersonen auch eine Unterstützung ist. Andererseits scheint C damit ihrer Mitarbeit im Unterricht zu legitimieren.

Die Betreuungspersonen übernehmen mehrheitlich eine zudienende Rolle im Unterricht (Breuer 2015). „Im Unterricht dabei sein“ deutet nicht auf einen aktiven Part mit bestimmter Verantwortung hin. Das „jemanden halt zu haben“ ist ein Hinweis, dass Lehrpersonen über die Betreuungspersonen quasi verfügen können. Indem sie „etwas zeigt“, kann die Betreuungsperson zudem die Rolle der Lehrperson übernehmen, falls diese beispielsweise nicht anwesend ist. Zudem scheint C, zumindest teilweise, zuständig für bestimmte Schüler:innen zu sein, welche mehr Zeit benötigen, den Unterrichtsstoff zu verstehen bzw. „welche es nun noch nicht verstanden haben“. Ihre Rolle scheint auch im Unterricht nicht klar definiert zu sein, worauf die vielfältigen Aspekte hinweisen, die sie aufzählt: etwas erklären, etwas zeigen, etwas holen.

Es wird wiederum eine Differenz zu früher gemacht. C bezieht sich auf eine Aussage von vorhin und auf eine frühere „Zeit“. Damals waren die Betreuungspersonen jeweils mit einer Klasse in einem bestimmten Raum. Die Vergangenheit stellt sie in den positiven Horizont. Das „Entgegenwirken“ lässt erkennen, dass die Mitarbeit im Unterricht mit dem entsprechenden Zuständig sein für eine Klasse einem nach wie vor einen Einblick in die Klasse und deren Dynamik ermöglicht.

Nach einem kurzen Einschub zu Klassenlagern in der Zeit „vor Corona“ fragt die zweite Moderatorin, die Leiterin des Projektes ‚Betreuung Freizeit‘, nach: „Und im Unterricht, wie viel seid ihr da?“

Daraufhin fährt C fort:

C: Wie oft?

I2: Ja.

C: Also ich finde

B: L: Das variiert etwas.

C: Ja.

L: Mhm, sehr unterschiedlich.

C: Ja, es variiert etwas. Aber schon mehrere Stunden pro Woche (wird immer leiser)

I2: Ja. Und alle fast, oder?

C: Die meisten. Also.

B: Jetzt im Kindergarten sind wir zum Beispiel nur zu Beginn etwas dabei gewesen, als die Kleinen eingewöhnt worden sind und jetzt im Turnen sind wir dabei.

I2: Ja.

B: Dort begleiten wir sie am Dienstagmorgen.

C: Also so Standard ist, dass man jetzt in der Schule im Klassenrat dabei ist.

B: Ja, genau.

C: Und dann häufig jetzt sind wir jetzt auch im TTG⁸⁷ dabei, also so Handarbeit.

B: Genau ((leise))

C: Ich bin jetzt noch ein bisschen öfters dabei, weil es hat zurzeit gerade einen schwierigen Buben hat, also.

B: Ja.

C: Oder allgemein, weil es eine Lehrperson, welche keine Stellenpartnerin hat, und dann bin ich jetzt etwas häufiger im Unterricht. Wir arbeiten schon sehr lange zusammen und es ist (ja dann) klappt noch gut.

B: Ja, als ich auf der Mittelstufe gearbeitet habe, bin ich auch relativ viel. Im Deutsch war ich dabei, in Mathe, Englisch mit der 4. Klasse und der 6. Klasse habe ich dann mit den Buben noch den NMG⁸⁸ Teil von der Sexualerziehung mitgemacht. So etwas so diese Sachen. Mhm

(GD: Fall Sihl, Z. 1016–1067)

Es gibt eine echte Konklusion zum Schluss der Passage und es zeigt sich ein inkludierender Diskursmodus. Darin wird die geteilte Orientierung deutlich, dass es keine klaren Vereinbarungen gibt, wie oft die Betreuungspersonen im Unterricht „dabei sind“. Alle machen nur vage Aussagen und legen sich nicht fest, wie weit sie im Unterricht mitarbeiten. Die Aussage, dass sie mehrere Stunden pro Woche im Unterricht sind, relativiert C, indem sie sagt, dass es bei den meisten so sei. Man möchte es möglicherweise nicht offenlegen, weil die Leiterin des Projektes ‚Betreuung Freizeit‘ die Frage stellt. Sie möchten allenfalls nicht, dass die Mitarbeit im Unterricht eingeschränkt wird. Als Standard gilt das „dabei sein“ bei der Klassenratssitzung. Der Ausdruck „Standard“ deutet jedoch darauf hin, dass es einen Unterschied zwischen diesem „Standard“ und der Umsetzung gibt.

Zudem zeigt sich wiederum eine Differenzierung je nach Klassenstufe und je nach Betreuungsperson, wie oft diese im Unterricht dabei ist. Dass sie im Kindergarten „nur“ zu Beginn präsent waren, weist darauf hin, dass sie in anderen Klassenstufen häufiger dabei sind. Das Präzisieren des „Dabeiseins“ im Turnen und dem TTG lässt vermuten, dass es keine spezifischen Unterrichtsfächer gibt und sie in Unterrichtsfächern anwesend sind, die weniger klar strukturiert sind im Vergleich zu einer Mathestunde. C nennt zwei Gründe, weshalb sie etwas öfters im Unterricht ist. Die Begründung, wegen eines „schwierigen Jungen“, weist darauf hin, dass sie für bestimmte Schüler:innen zuständig ist, was einer fachbezogenen Zuständigkeit entspricht (Breuer 2015). Als zweiten Grund nennt sie die fehlende Stellenpartnerin. Das lässt vermuten, dass C teilweise deren Rolle übernimmt. Der Hinweis darauf, dass es noch gut klappt, zeigt auch, dass es nicht immer so ist und die Zusammenarbeit auch von den Lehrpersonen abhängig ist. Im Gegensatz zu C

87 Fachbereich Textiles und technisches Gestalten

88 Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft

zählt B viele verschiedene Fächer auf, wobei er nicht weiter erläutert, für was er spezifisch zuständig war – ausser bei der 6. Klasse, dort hat er als Mann den Unterricht „Sexualerziehung“ für die Knaben übernommen. Dort war er nicht bloss dabei, sondern hat „mitgemacht“, war somit aktiv am Unterricht beteiligt. Ansonsten verwenden alle das Verb „dabei sein[...]“; was darauf hindeutet, dass sie keine aktive, sondern eine zudienende Rolle im Unterricht übernehmen.

Etwas später sagt B zudem:

B: Also es hat auch einmal ein Fall gehabt, als ich gesagt habe, ich bin übrigens nicht hier, ich bin übrigens nicht hier, um zu Putzen und so. Das gibt es natürlich auch, (muss man) sich dann halt auch absprechen richtig, für was bin ich hier. Und ähm, aber ja. Es geht dann gut. @().@

(GD: Fall Sihl, Z. 1157–1162)

In der Textstelle wird deutlich, dass sich B abgrenzt von der Erwartung der Lehrperson, falls er Aufgaben übernehmen muss, die er nicht als angemessen erachtet: Es gab „auch einmal ein Fall [...] als ich gesagt habe, ich bin übrigens nicht hier [...] um zu Putzen und so“.

6.5.4 Elternarbeit

Im folgenden Kapitel wird der Umgang mit den Erwartungen der Eltern thematisiert sowie der Möglichkeit, ihnen einen Einblick in die Betreuungsarbeit zu geben.

6.5.4.1 Umgang mit Erwartungen der Eltern

Auf die kontroverse Nachfrage der Moderatorin „Und wie wisst ihr, dass alle Kinder danach gegessen haben?“ antworten C und B:

C: Wir haben diese Zentrale dort oben, welche immer jemand macht, wo dann alle Kinder eigentlich, welche essen gehen, gehen sich zuerst an der Zentrale anmelden. Und dann hat man dort einfach den Überblick. Also die Person schaut auch, eben, wer ist jetzt krankgemeldet und die bereits abstreichen und halt, wenn jetzt Kinder nicht auftauchen, dem nachgeht, die suchen geht, schaut wo die sind oder herausfinden, wieso sie nicht hier sind. Manchmal sind auch Kinder dann halt nach Hause gegangen und es steht nicht an der Tafel. Also einfach diese Person ist wie verantwortlich zu schauen, dass alle Kinder gegessen haben. Ja. Und dann muss man auch einmal irgendwie vielleicht irgendein Kind auf der Fussballwiese holen gehen, welches jetzt nicht gemerkt hat, dass irgendwie bald bereits die Mittagszeit vorbei ist, aber.

L: (unv.)

C: L: Grundsätzlich funktioniert es eigentlich gut. Es sind ganz selten.

(GD: Fall Sihl, Z. 1718–1737)

Erneut zeigt sich das Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung, hier der regulierenden Strukturierung in Form einer Präsenzkontrolle an der Zentrale. C nimmt mit „immer ist jemand dort“ den Aspekt der Kontrolle auf, nach welchem die Moderatorin gefragt hat. Die Person überprüft, ob die angemeldeten Kinder auch da sind.

Kinder, „welche essen gehen, gehen sich zuerst an der Zentrale anmelden“. Ab und zu erscheinen jedoch Kinder nicht bei der Zentrale und müssen beispielsweise geholt werden oder sind nach Hause gegangen, worauf „manchmal“, „auch einmal“, „grundsätzlich“ und „eigentlich“ hindeuten. C spricht von Kindern in der Mehrzahl. Es scheinen nicht bestimmte Kinder zu sein, es kann „irgendein“ Kind sein.

Wenn ein Kind nicht erscheint, „muss man [...] irgendein Kind auf der Fussballwiese holen“, weil es nicht „gemerkt hat, dass [...] bald bereits die Mittagszeit vorbei ist“. Wenn Kindern sich bei der Zentrale nicht melden, wird das nicht als gravierend dargestellt und die Kinder werden dafür nicht kritisiert.

Zudem wird wiederum deutlich, dass die Rollen der Betreuungspersonen im Betreuungssetting divers sind. Die Zentrale wird gemacht, es ist nicht bloss jemand dort, es ist eine aktive Rolle verbunden mit einer Zuständigkeit. Diese wird am Mittag von einer „Person“ übernommen.

L fährt fort:

L: Also, als ich hier begonnen habe zu arbeiten hat es Kinder gehabt, welche gar nicht so Lust hatten, um Essen zu gehen, weil sie (es eher so vergessen haben).

B: L: Eben, aber das sind so wie drei, vier Kinder gewesen.

L: Sind es nur zwei, drei. Ok. Ja. (nicht mitgespielt haben).

C: L: Und sonst ist es eigentlich mehr für uns wirklich so eine Kontrolle, dass wir sagen können, ähm.

L: L: Es sind alle Kinder hier gewesen und haben alle genug gegessen.

C: L: Genau.

B: Das ist auch eine grosse Sorge der Eltern gewesen, dass ihre Kinder irgendwie nicht essen, weil sie untergehen und (also es hat sich dann gar nicht so bewahrheitet)

C: L: Es ist eigentlich gar nicht so, nein.

B: Nein.

(GD: Fall Sihl, Z. 1740–1766)

Die Eltern erwarten, dass die Kinder zu Mittag essen, wenn sie über Mittag in der Tagesschule angemeldet sind. Mit der Zentrale überprüfen die Betreuungspersonen, ob die Kinder „hier gewesen sind“ und „gegessen“ haben. Das „Untergehen“ wird durch die Zentrale verhindert, denn „alle“ Kinder müssen sich dort melden. Sie dient der „Kontrolle“. C relativiert die Kontrolle mit „eigentlich“, verstärkt die Aussage jedoch auch mit „wirklich“.

Es scheint eine Zeit gegeben zu haben, wo diese Erwartungen von Seiten der Eltern geäussert wurden, weil sie befürchteten, die Betreuung könne die Erwartung nicht erfüllen. Die Betreuungspersonen B und C stellen die Befürchtung der Eltern nicht als legitim dar. Denn B relativiert die Aussage, dass sie sich nicht bewahrheitet habe, indem er sagt: „dann gar nicht so“. Auch C validiert die Aussage, wenn auch nicht eindeutig, sondern in relativierter Form: „eigentlich gar nicht so“. Das „Nein“ verstärkt wiederum ihre Äusserung.

Im Diskurswechsel zwischen der Leitung L und den Mitarbeitenden B und C lässt sich ein exkludierender Interaktionsmodus erkennen. L äussert seinen Eindruck, den er zu Beginn der Anstellung bei der Tagesschule Sihl hatte. Es scheint, dass jeweils mehrere Kinder das Mittagessen ausgelassen hatten und dies von den Eltern kritisiert wurde. Sie erwarten, dass die Kinder zu Mittag essen. B bestätigt die Aussage auf der kommunikativen Ebene. Auf der konjunktiven Ebene zeigt sich jedoch, dass B dies nicht als problematisch eingeschätzt hatte, und er betont, dass es bloss wenige Kinder waren. In der Wiederholung von Bs Aussage durch L wird sichtbar, dass L nicht diskutieren möchte, denn er sagt bloss „ok“ und fügt keine weiteren Bemerkungen hinzu. Zum Schluss zeichnet sich eine echte Konklusion und ein inkludierender Interaktionsmodus zwischen B und C ab. Dabei wird die geteilte Orientierung deutlich, dass die Betreuung mithilfe der Zentrale die Erwartung der Eltern garantiert, dass alle Kinder zu Mittag essen. Die Befürchtung gewisser Eltern, dies sei nicht immer der Fall gewesen, spielen sie herunter.

6.5.4.2 Elternarbeit als Ermöglichen eines Einblicks in die Betreuung

Den Elternkontakt erwähnt B positiv als eine Veränderung, die durch seinen Wechsel von der Betreuung von Mittelstufen zu Kindergartenkindern stattgefunden habe. Der Kontakt zu den Eltern sei „wahnsinnig gestiegen“.

Im Anschluss an die Aussagen zur veränderten Elternarbeit fragt die Moderatorin nach dem Elternkontakt und was diesen in der Betreuungsarbeit kennzeichne. B beschreibt darauf eine Situation, als er einem Kind während der Betreuungszeit ein Pflaster, das regelmässig gewechselt werden musste, aufs Auge geklebt hat. Er meint anschliessend:

B: Dass auch die Eltern wissen, wenn etwas gewesen ist, dann erzähle ich ihnen dies und umgekehrt weiss ich auch, wenn zuhause etwas ist oder so, dass sie dann, mir das auch erzählen können, wenn das vielleicht wichtig ist für meine Arbeit dann. Und ähm ja, dass so etwas der Austausch, dass der stattfindet

C: Und sonst haben wir fix so beim Abholen von den Kindern, also auch Unterstufenkinder werden die einen, eben die Kleineren vor allem noch viel abgeholt, und es ist halt auch manchmal, wenn sie kommen und die Kinder holen, dann redet man noch etwas, wie ist das gewesen, was ist da, was habt ihr gemacht.

B: L: Ja.

C: Also je nachdem, auch nicht jeder Tag gleich. Jetzt seit Corona ist ja das ähm nicht mehr so gewesen, haben die Eltern von aussen anrufen müssen, wir haben dann die Kinder geschickt von dem her ist es etwas weggefallen jetzt dieser Teil.

B: Ja.

C: Ja.

(GD: Fall Sihl, Z. 1237–1262)

Es wird deutlich, dass mit den Eltern informelle Gespräche stattfinden, wobei es von den Eltern abzuhängen scheint, wie häufig sie den Kontakt suchen. Die Erwähnung „redet man noch etwas“ deutet auf informelle und offene Gespräche hin. Die Fragen der Eltern „wie ist es gewesen, was ist da, was habt ihr gemacht“ richten sich nach der Qualität des Betreuungsalltags (wie ist es gewesen?) und nach den Aktivitäten (was habt ihr gemacht?). Da die Eltern diese Fragen stellen, scheinen sie durch das Hineinkommen und Nachfragen zu steuern, ob und wie häufig ein Kontakt stattfindet. Denn es werden einerseits bloss „die einen [...] abgeholt“. Unklar ist, weshalb C „fix“ sagt, denn das deutet darauf hin, dass die Eltern die Kinder immer abholen, ein Widerspruch zur Aussage „die einen“ werden „abgeholt“ und der Ergänzung „manchmal“. Andererseits handhaben es die Eltern nicht jeden Tag gleich, denn „nicht jeder Tag [ist] gleich“.

Zudem zeigt sich auch in der Elternarbeit, dass die Betreuungsarbeit variiert je nach Klassenstufe der Kinder. Es werden insbesondere „die Kleineren“ von den Eltern abgeholt. Zudem hat sich für B die Elternarbeit verändert durch den Wechsel der Zuständigkeit von der Mittel- zur Kindergartenstufe. Der Kontakt scheint enger zu sein, je jünger die Kinder sind. Durch den Wechsel der Klassenstufe sei der Kontakt „wahnsinnig gestiegen“.

Corona-Massnahmen haben die Elternarbeit verändert bzw. eingeschränkt. Informelle Gespräche scheinen weniger stattgefunden zu haben, zum Bedauern der Betreuungspersonen. Denn C sagt, auch „dieser Teil“ des informellen Kontakts sei „weggefallen“. Der Kontakt fand per Telefon statt. Erwähnt wird, Eltern hätten angerufen, nicht umgekehrt, wie bei den Tagesschule Inn und Thur. Zudem scheint per Telefon kein informeller Austausch stattgefunden zu haben, der Anruf habe dazu gedient, den Betreuungspersonen mitzuteilen, sie könnten jetzt die Kinder nach Hause schicken. Denn C ergänzt, „wir haben dann die Kinder geschickt“.

Anschliessend erwähnt B einen Elternabend und beschreibt ihn folgendermassen:

B: Aber ich hatte den Eindruck jetzt so der Elternabend, als die Eltern wieder kommen durften⁸⁹, oder, vor Ort, dabei sein und irgendwie uns auch so zu sehen live und so. Es ist irgendwie viel entspannter (habe ich den Eindruck)

89 Nach den Einschränkungen aufgrund der Corona-Massnahmen.

C: L: Es ist einfach vertrauensfördernder auch für die Eltern.

B: L: Ja, viel (unv.)

C: Also ich denke jetzt gerade für Kindergartenkinder, welche das erste Mal ihre Kinder da in das System

B: L: Ja, ja.

C: L: Und es irgendwie auch, wenn du einfach weisst, was sind das für Leute, wie schätze ich die ein und die sehe und höre und erlebe.

B: L: Ja, genau. L: Ja.

C: Ja.

B: Ja.

(GD: Fall Sihl, Z. 1264–1291)

Die Passage endet mit einer echten Konklusion, einem inkludierenden Diskursmodus. Es zeigt sich die geteilte Orientierung, dass der Elternabend den Eltern einen Einblick in die Betreuung ermöglicht. Die Eltern scheinen dies zu schätzen und wahrscheinlich auch zu erwarten. Denn für die Eltern war der Abend ein „kommen [...] [dürfen]“. Diesem Interesse und möglicherweise der damit verbundenen Erwartung scheinen die Betreuungspersonen zu entsprechen. Es macht den Anschein, dass der Elternabend zu einem willkommenen und intensiveren Kontakt führt, denn es ist nun „viel entspannter“. Der Elternabend wird als „vertrauensfördernder“ bezeichnet. Die Eltern bekommen Einblick in die Betreuung, indem sie „dabei“ sind und die Betreuungspersonen „live“ erleben. Ein Elternabend ist mit einem Aufwand verbunden, der sich zu lohnen scheint, wenn der Kontakt danach „entspannter“ ist.

Die mögliche Erwartung der Eltern mit dem Elternabend einen Einblick in den Betreuungsalltag zu erhalten, scheint gerade C nachvollziehen zu können. Sie spricht von der Tagesschule als etwas Abstraktem, ein „System“, in das die Kinder „das erste Mal kommen“. Ein System ist nichts Persönliches, es hat Regeln und Abläufe, denen man sich fügen muss.

Ein Elternabend dient auch dazu, die Eltern einzuschätzen. Das scheint das Team zu entlasten und die Elternarbeit zu vereinfachen. C sagt: „Wenn du einfach weisst, was sind das für Leute, wie schätze ich die ein und die sehe und höre und erlebe“. Man scheint den Kontakt den jeweiligen Eltern anzupassen, wie dies bei der Tagesschule Aare beschrieben wird.

6.5.5 Synthese

Beim Betreuungsteam der Tagesschule Sihl zeigen sich inkludierende Modi der Diskursorganisation zwischen den Mitarbeitenden B und C. L meldet sich in der Gruppendiskussion wenig zu Wort. Er scheint kaum in Herausforderungen und Entscheidungsprozesse des Teams involviert zu sein. In einer Passage fällt ein

exkludierender Modus zwischen der Leitung L und den Mitarbeitenden B und C auf, worauf anschliessend eine echte Konklusion zwischen B und C folgt. Deshalb ist zu vermuten, dass den Ansichten der Leitungsperson nicht selbstverständlich entsprochen wird.

Bei der Tagesschule Sihl wird sichtbar, dass die Betreuungsarbeit einerseits im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung stattfindet. Dabei wird den Kindern ein grosser Freiraum gewährt. Dieser wird höher gewichtet als gewisse strukturierende Elemente wie die Magnete, die an anderen Tagesschulen benutzt werden. Teilweise führen jedoch veränderte Rahmenbedingungen, wie die zunehmende Anzahl von Kindern und nicht erweiterbare Platzverhältnisse, dazu, dass Zeit und Raum für die Kinder stärker strukturiert werden. Zudem zeigt sich in der Zentrale eine regulierende Strukturierung. Andererseits wird die Betreuungsarbeit im Spannungsfeld von den Rahmenbedingungen bzw. der vorgegebenen Strukturierung der Schule durch die Kurse und den eigenen Ansprüchen gestaltet, wobei ein Umsetzungsdilemma zu erkennen ist. Die vorgegebene Strukturierung schränkt ihren Handlungsspielraum ein. Beispielsweise müssen sie eher eine Koordinationsfunktion übernehmen und können nicht längere Zeitfester für die Kinder gestalten. Die Kurse werden dabei, wie bei Tagesschule Aare – jedoch aus einem anderen Grund – in den negativen Gegenhorizont gestellt. Der Umgang mit dem Spannungsfeld sei ein „Jonglieren“. Zudem wird deutlich, dass die Betreuungsarbeit divers ist und je nach Klassenstufe variiert, sei es in der Strukturierung des Betreuungsalltags, der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen oder der Elternarbeit. Eine Betreuungsperson ist jeweils für eine Klassenstufe zuständig.

Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen scheint stark von den Betreuungs- und Lehrpersonen-Teams abhängig zu sein, nicht bloss von den Lehrpersonen – wie in anderen Tagesschulen. Die Zusammenarbeit wird als Mitarbeit im Unterricht beschrieben, wobei die Betreuungspersonen diese als Aufwertung ihrer Arbeit beschreiben. Dies, obschon sie mehrheitlich eine zudienende Rolle übernehmen, jedoch übernehmen sie teilweise auch zwischenzeitlich die Verantwortung während des Unterrichts bei kurzfristiger Abwesenheit einer Lehrperson oder eine fachbezogene Zuständigkeit. Gleichzeitig grenzen sich die Betreuungspersonen ab, wenn Lehrpersonen von ihnen die Übernahme von Aufgaben erwarten, für die sie sich als nicht zuständig sehen bzw. nicht für legitim halten.

In der Elternarbeit zeigt sich, dass den Erwartungen der Eltern, welche die Betreuung nachvollziehen können und als berechtigt ansehen, entsprochen wird. Den Eltern wird ein Einblick in den Betreuungsalltag ermöglicht, beispielsweise mit einem Elternabend. Dieser dient den Betreuungspersonen auch dazu, ein Bild von den Eltern zu bekommen. Das erleichtert die Elternarbeit und ermöglicht ihnen, das Kontaktverhalten den Eltern anzupassen. Gleichzeitig fällt auf, dass die Betreuungspersonen Befürchtungen, die gewisse Eltern haben, nicht immer teilen und relativiert werden.

6.6 Der Fall Reuss

Im folgenden Kapitel wird der Fall Reuss dargelegt. Zuerst werden die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion aufgeführt. Danach wird die Gestaltung der Betreuung in Tagesschule anhand der Kapitel ‚Strukturierung des Betreuungsalltags‘, ‚Zusammenarbeit mit Lehrpersonen‘ und ‚Elternarbeit‘ ausgeführt. Zum Schluss folgt die Synthese zum Fall Reuss.

6.6.1 Teilnehmer:innen an der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand mit drei Personen der Tagesschule Reuss statt. B und C arbeiten als Betreuungspersonen im Alltag. L ist als Leitung Betreuung angestellt. Alle, die an der Diskussion teilgenommen haben, waren weiblich. C und L haben eine Tertiärausbildung im sozialen Bereich, B ist ausgebildete Fachfrau Betreuung mit Berufslehreabschluss. Alle drei haben seit längerem die Ausbildung abgeschlossen und haben seither nicht immer im Betreuungsbereich gearbeitet. Alle Teilnehmenden arbeiten seit mehr als fünf Jahren im Schulhaus und sind zwischen 50 und 60 Jahren alt.

6.6.2 Strukturierung des Betreuungsalltags

Im folgenden Kapitel wird anhand des Tagesablaufs, der räumlichen und zeitlichen Strukturierung des Tages, zweier Konfliktsituationen und der Unterscheidung zwischen schul- und familienergänzender Betreuung die Strukturierung des Betreuungsalltags dargelegt.

6.6.2.1 Tagesablauf – Unterschied Mittag und Nachmittag

Gleich zu Beginn beschreibt C ihre Arbeit sowie den Tagesablauf:

C: Für mich ist. ähm für mich ist, also eigentlich die Essenz vom Betreuungsalltag ist Unvorhergesehenes. Es ist das paradoxe Intervenieren, das Agieren, Input geben und vorwiegend aufnehmen, aufnehmen an Themen, an Konflikten, aber auch an, an, gebunden an den Unterricht, was die Kinder mitbringen an Ideen, um es zu realisieren. Es ist alles möglich. Und da bin ich nicht vorbereitet, aber ich bin bereit (..), um das zu supporten, weiterführen, weiterspinnen, aufnehmen und dem auch Gewicht und Platz zu geben. Abgesehen von dem ganz Spontanen, gibt es so Rush Hours über den Mittag, bei welchen alles sehr komplementiert ist, vom Zeitablauf her, was aber auch ein Vorteil ist natürlich für uns, für die Schülerinnen und Schüler sowieso. Sie wissen, wann ist Mittag, wo ist spielen, wo ist was. Also so etwas, dass es so etwas (.), ja, eineinhalb Stunden, welche klar strukturiert sind. ähm dann ist dann so halb 2, die Mittelstufenkinder sind in der Schule, ähm, es gibt

einzelne Nachmittage, an welchen es Kinder gibt, die frei haben, welche hier sind und dort ist dasselbe. Dort nimmt man auf, also da kommen wir vielleicht nachher nochmals drauf, und dann ist nochmals eine kleine Rush Hour, das ist nun vielleicht etwas übertrieben, aber dann ist Zvieri und dann haben wir nie mehr Kinder als angemeldet sind. Also wir haben nie, also 20 ist mal das Maximum anfangs Schuljahr. Das nimmt dann meist etwas ab. Das sind die Mittelstufenkinder. Das ist einfach, ja. Zvieri, zusammen essen, gestalten, reden und dann ist wieder Struktur bis 6 Uhr.

(GD: Fall Reuss, Z. 69–94)

C beginnt mit einer Proposition. Sie drückt sich gewandt aus und legitimiert so ihre Arbeit. Sie erwähnt explizit gewisse Begriffe, wie „paradoxes Intervenieren“, „Agieren“ und zeigt so, dass sie die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen und die Gestaltung ihrer Tätigkeit begründen kann. Sie beginnt ihre Beschreibung auf der Metaebene, was sich in den Ausdrücken „aufnehmen von Themen“ oder „supporten“ erkennen lässt. Dabei bezieht sie sich allgemein auf ihre Tätigkeit. Die Beschreibung wird anschliessend konkreter, indem sie darlegt, wie der Tag abläuft. Die Passage zeigt, dass die Rahmenbedingungen die Gestaltung der Betreuungsarbeit einschränken. Entsprechend wird die Betreuung je nach Tageszeit unterschiedlich gestaltet.

Die Mittagszeit ist zeitlich und räumlich strukturiert. In der Mittagszeit bleibt wenig Gestaltungsspielraum, es scheint eine dichte und hektische Zeit zu sein, denn der Mittag wird als „Rush Hour“ bezeichnet. Zu dieser Zeit kommt alles zusammen, denn „alles“ ist „sehr komplementiert“. Die Rush Hour ist der Gegensatz zum „Spontanen“. Der eineinhalb Stunde dauernde Mittag hat einen klaren „Zeitablauf“, und C sagt explizit, dass die Zeit „klar strukturiert“ sei. Auch der Raum ist strukturiert, denn „sie [die Kinder] wissen, wann ist Mittag, wo ist spielen, wo ist was“. Bei der Rushhour spricht C in der ersten Person Plural. Die Rush Hour ist für das ganze Team dieselbe, was darauf hinweist, dass auch das Team nur einen geringen Handlungsspielraum hat. Diese Rush Hour stellt sie als Vorteil für das Betreuungsteam dar, da C von „uns“ spricht und die Schüler:innen anschliessend erwähnt, für die es ebenfalls ein Vorteil sei. Mit Blick auf den Nachmittag wird nicht deutlich, was mit Rush Hour oder Struktur gemeint ist. Es dürften die Kurse nach dem Zvieri oder das frühere Nachhause gehen von Kindern sein.

Wenn die Rahmenbedingungen wie am Nachmittag nicht starr vorgeben sind, passen die Betreuungspersonen die Arbeit entsprechend an. Einerseits scheint die Zeit weniger strukturiert. Andererseits deutet sich auch keine räumliche Strukturierung an. Zudem scheinen es weniger Kinder zu sein, denn „20 ist mal das Maximum anfangs Schuljahr“, wobei die Anzahl abnimmt, je länger das Schuljahr dauert. Es lässt sich erkennen, dass der Nachmittag die Zeit ist, bei der „Spontanes“ möglich ist. C grenzt den Mittag explizit vom „Spontanen“ am Nachmittag ab, sie sei dann „nicht vorbereitet, aber bereit“. Es zeichnet sich ein Freiraum für die Kinder wie auch für die Betreuungspersonen ab. Das wird an

der Aufzählung verschiedener Inhalte sichtbar: Die Betreuungspersonen, „agieren“, geben „Input“, nehmen „Themen“ oder „Konflikte“ auf, „supporten“, „führen“ und „spinnen“ weiter, schauen, „was Kinder mitbringen an Ideen, um es zu realisieren“ und es wird „zusammen gegessen“, „gestaltet“ oder geredet. Dass es für die Betreuungspersonen einen Freiraum gibt, zeichnet sich auch darin ab, dass C, als sie das Spontane beschreibt, von sich in der ersten Person Singular spricht. In der „spontanen“ Zeit scheinen individuelle Schwerpunkte gesetzt zu werden. Dies, obschon C zum Schluss, als sie „gestalten“ und „reden“ erwähnt, nicht mehr von sich spricht.

In der Gestaltung des Betreuungsalltags zeigt sich wiederum das Spannungsverhältnis von Offenheit und Strukturierung. Je nach Rahmenbedingungen ist mehr Freiraum für die Kinder möglich, oder Zeit und Raum werden stärker strukturiert. Das Spannungsverhältnis von Freiraum am Nachmittag und klarer Strukturierung am Mittag wird nicht als Dilemma dargestellt. Der Wechsel zwischen den Settings scheint problemlos möglich zu sein.

Zudem wird in dieser ersten Passage die starke Verbindung zum Unterricht deutlich, da Themen oder Konflikte aus dem Unterricht aufgenommen werden. Die Betreuung wird als „gebunden“⁹⁰ an den Unterricht beschrieben. Der Bezug zum Unterricht wird in Kapitel 6.6.3 ‚Zusammenarbeit mit Lehrpersonen‘ nochmals aufgegriffen.

6.6.2.2 Zeitliche und räumliche Strukturierung des Tages

Gegen Ende der Gruppendiskussion stellt die Moderatorin eine exmanente Nachfrage zur Alltagsgestaltung aufgrund der teilnehmenden Beobachtung. Bei dieser wurde der Moderatorin ein Plan gezeigt, auf dem die Zeiträume angegeben sind, wann welche Klassen zum Mittagessen kommen und wann welche Klassen bestimmte zusätzliche Räumlichkeiten beanspruchen können. Die Moderatorin schildert ihre Beobachtung in der Gruppendiskussion folgendermassen: „Ich war so erstaunt, als ich am Beobachten war, ich habe mich gefragt, wie die Kinder wie wissen, [wo sie hingehen sollen], denn nie hat jemand von euch oder ich habe nie jemanden rufen gehört, ja jetzt ist so und so spät, jetzt müsst ihr heraus- oder hereinkommen, oder so. Da habe ich mich gefragt, wie habt ihr das eingeführt? Wie funktioniert dies? [...]“. Nach einem kurzen Wortwechsel, dass der Ablauf in der Corona-Pandemie eingeführt wurde, und nach einer Erläuterung, wie diese Einführung ablief, hackt die Moderatorin nach: „Und sie [die Kinder] kommen ganz selbstverständlich immer genau dann, wann sie sollten? [...]“. Daraufhin äussern sich C und B:

90 Ausdruck der Stadt Zürich bezüglich der Unterscheidung von gebundenen und nicht gebundenen Mittagessen (Schul- und Sportdepartement o. J.-d).

C: Ah, manchmal gibt es etwas Überschneidungen und so. Und dann, wenn sie es lösen können, ah, ihr müsst raus, ja, gut wir müssen raus, ah ja, ist bereits so spät. Es gibt (unv.): Frau C (.), die 6. Klässler gehen nicht raus und wir wollen hinein, wir müssen reden, (unv.) es ist jetzt unser, und sie gehen nicht. Dann ist wie klar, gehe ich hinein: Ah, ihr habt da drin keine Uhr, es ist Zeit, dass ihr jetzt wechselt. ((Schnippt in die Finger)). Und dann geht das. Manchmal brauchen sie etwas (...) etwas Hilfe.

B: L: Ja, ja. @(.)@

C: Aber das sollen sie sich holen. Also, ja. Und die Regel ist natürlich auch, wenn man mit einer Klasse nicht drin ist (.), dann können sie es annekieren. Dann gehen sie hinein.

B: Genau.

C: Ja.

B: Aber eigentlich haben sie es sehr schnell gerade gecheckt, eigentlich.

C: Genau, und ich meine. Ich habe auch gesagt, hier habt ihr den Plan. Ich möchte eigentlich nichts damit zu tun haben, denn das ist eure Organisation. Das betrifft euch.

B: L: Ja, ja.

(GD: Fall Reuss, Z. 1836–1865)

Der Plan gibt eine detaillierte zeitliche Strukturierung für die Kinder mit Minutenangaben und Zeitfenstern von zehn Minuten⁹¹ vor. Es zeigt sich, dass die Zeitfenster von den Betreuungspersonen nicht kontrolliert werden, denn es kommt „manchmal“ zu „Überschneidungen“. Wenn es in der Folge einen Konflikt gibt, weil zum Beispiel zwei Kinder im gleichen Raum sein wollen, dann gilt, was auf dem Plan steht. Die Betreuungspersonen müssen somit nicht entscheiden, wer nun Anrecht hat, im Raum zu sein, dies ist im Plan festgelegt. Entsprechend sagen sie: „Es ist Zeit, dass ihr wechselt“.

Deutlich wird, dass Betreuungspersonen gerufen werden, wenn es solche „Überschneidungen“ gibt und diese nicht von den Kindern allein gelöst werden können. Die Kinder sagen zum Beispiel: „Frau C (.), die 6. Klässler gehen nicht raus und wir wollen hinein, wir müssen reden, (unv.) es ist unser, und sie gehen nicht“. Die Aussage „manchmal brauchen sie [...] etwas Hilfe“ weist darauf hin, dass C nach einem passenden Wort gesucht hat. „Hilfe“ benötigt jemand, der bedürftig und auf Unterstützung angewiesen ist, in diesem Fall die Jüngeren. Für die 6. Klässler ist es ein Hinweis, dass ihre Zeit, den Raum zu beanspruchen, vorbei ist. Die Betreuungsperson hilft, indem sie auf den Plan und die Zeitfenster verweist. Die Kinder sollen sich Hilfe bei den Betreuungspersonen einfordern, denn C sagt „das [die Hilfe] sollten sie sich auch holen“. Die Betreuungspersonen reagieren, „dann ist wie klar, gehe ich hinein“. Solche Situationen scheinen jeweils schnell gelöst zu werden, worauf Cs Schnippen mit dem Finger hindeuten und ihre Bemerkung: „und dann geht das“.

91 Information zum Plan, welcher bei der teilnehmenden Beobachtung gezeigt wurde.

Einerseits sind die zeitlichen Fenster rigide in dem Sinn, dass genaue Zeitangaben zur Nutzung von bestimmten Räumen festgelegt werden. Andererseits lässt sich eine Offenheit erkennen, wenn die Räume, die entgegen dem Plan von den einen Kindern nicht benutzt werden, anderen offenstehen. Der Raum kann „annektiert werden“.

Es wird keine kritisierende Haltung gegenüber den Kindern und eine regulierende Strukturierung in der Aussage „Ah, ihr habt da drin keine Uhr, es ist Zeit, dass ihr jetzt wechselt“ sichtbar. Die Kinder werden nicht getadelt, wenn der Plan nicht eingehalten wird, es wird ihnen auch keine Böswilligkeit unterstellt. Ausserdem lässt sich erkennen, dass die Veränderung der räumlichen und zeitlichen Strukturierung, die von den Betreuungspersonen initiiert wurde, von den Kindern rasch angenommen wird und sie sich entsprechend verhalten, worauf die Aussage „Aber eigentlich haben sie es sehr schnell gerade gecheckt, eigentlich“ hinweist. Der Plan scheint von allen anerkannt zu sein.

Es wird deutlich, dass die Kinder im vorgegebenen Rahmen sich selbst organisieren. Das zeichnet sich insbesondere in der letzten Aussage ab: „Ich möchte eigentlich nichts damit zu tun haben, weil das ist eure Organisation“. Dies, obwohl C den Plan erstellt hat. Gleichzeitig verweist C auf eine regulierende Strukturierung durch die Betreuungsperson bei Konflikten. Das wird in den beiden darauffolgenden Kapitel nochmals sichtbar.

Es zeigt sich ein inkludierender Interaktionsmodus zwischen B und C, da sie gegenseitig ihre Aussagen validieren.

6.6.2.3 Konfliktsituation „Tohuwabohu“

In der Gruppendiskussion wurde zu Beginn angesprochen, dass sie von den Kindern etwas „aufnehmen“, wie in Kapitel 6.6.2.1 ‚Tagesablauf – Unterschied Mittag und Nachmittag‘ auch erwähnt wurde. Die Moderatorin stellt eine immanente Nachfrage und erkundigt sich nach einer Beispielsituationen, in der die Betreuungspersonen etwas aufgefangen⁹² haben.

B berichtet von einer Situation vom Vortag:

B: Also beispielsweise jetzt gerade gestern am Mittag, oder, da haben ähm Buben ähm mit dem Wasser herumgespielt und so (...).

D: Draussen beim Brunnen?

B: Nein, dort in diesem Bereich draussen (unv.)

C: L: Aha, während des Mittagessens?

D: Ah, mit den Krügen?

B: Ja, am Mittag, ja, ja. Und dann ich bin eigentlich auf dem Pausenplatz und die Mädchen haben auf den Tisch geklopft, das hast du ja auch gehört?

92 Die Moderatorin verwendet das Wort „auffangen“ statt „aufnehmen“, welches C zu Beginn der Gruppendiskussion genannt hat.

D: Ja, wir haben alle reagiert.

B: Genau

@(.)@

B: Und dann bin ich dann nach hinten, oder. Und habe dann gesehen, dass da etwas „Tohuwabohu“ ist, oder. Und dann, bei den Buben. Die Mädchen haben dann aufgehört. Die haben dann zum Glück gerade aufgehört. Und ich bin dann bei den Buben hinter sie („hindeane“) gesessen, weil ich hatte dort noch etwas Platz gehabt, oder. Und dann nachher einmal gesagt, ja ähm, du was, habt ihr Probleme? Muss ich, also kann ich euch irgendwie behilflich sein, oder und so. Und danach. Uhhh. Und danach ((sagt es flüsternd)): Frau Weber ((B)) ist hier, Frau Weber ist hier. Und so, oder. Und dann hat man schon gemerkt, ja, sie kommen langsam herunter etwas, oder und ähm, es gibt halt immer Buben, oder. (die) natürlich (das) forcieren und (jeweils) mehr draufgehen wollen. Danach jedoch, aber ähm. Ja, also es ist heiss gewesen, es ist nicht schlimm gewesen, oder? Und ich habe dann einfach gesagt Cyril, du putzt jetzt den Tisch und ähm fertig. Und zum Glück hat er das auch gerade gemacht, was mich etwas verwundert hat, weil normalerweise hört er nicht gerade auf das erste Mal, oder. Und er hat es dann gerade gemacht, aber ich bin dann dort hingesessen und bin nicht mehr weitergegangen nicht mehr fortgegangen, oder und dann: Frau Weber, gehen sie weg. @(.)@ gehen sie doch weg, ich habe sie gestört. Nein, ich schaue nun jetzt mal hier zu und so, oder. Und gar nicht gross reagiert darauf und danach eben, Cyril den Tisch geputzt und danach sind plötzlich alle @aufgestanden und gegangen@, oder. Also ich habe gar nichts machen müssen, eigentlich, oder. Also ja, es hat sich dann von allein aufgelöst.

D: Und das sind ja meist Kinder, wenn man dann wirklich so etwas deftig einfahrt, dann werden sie auch deftig.

B: Genau! Das wollte ich eben nicht, ja.

D: Dann beginnen sie zu diskutieren und ausrufen und dann

B: L: genau.

D: Ist dann (unv.)

B: L: das bringt wie nichts.

D: L: Ja, das bringt eben wirklich nichts. Ja.

B: L: das du gehst (unv.). Darum eben, lieber eigentlich etwas unten, gedämpft sein, mal Zeit lassen, eine Zeit schauen, etwas Zeit walten lassen nützt jeweils auch viel, oder. Dann ja, ist es gegangen. Und Cyril ist danach auch gegangen, hat jedoch den Tisch geputzt. Hat sogar weggeräumt und sein Besteck und alles, sogar nicht nur seines.

(GD: Fall Reuss, Z. 579–654)

Dass sich die Situation erst am Vortag und offenbar nicht zum ersten Mal ereignet hat, weist darauf hin, dass es eine alltägliche und typische Situation ist.

In der Erzählung von B wird der Umgang zwischen Freiraum und einem „Dirigieren“⁹³ beziehungsweise einem Reagieren der Betreuungsperson deutlich. In der

93 Der Ausdruck wird in einer späteren Textstelle in der Gruppendiskussion benutzt und in Kapitel 6.6.2.4 Konfliktsituation Sofa analysiert.

Reaktion zeigt sich zu Beginn ein paradoxes Intervenieren⁹⁴. Die Betreuungsperson könnte zur Gruppe gehen und sagen, alle sollen gleich aufhören. Stattdessen setzt sie sich „hinter sie“ und fragt „kann ich behilflich sein?“ und „habt ihr Probleme?“. Mit ihren Fragen macht sie sich für die Kinder bemerkbar, denn diese erwidern: „Frau Weber ((B)) ist hier“. Durch ihre Reaktion wird deutlich, dass die Kinder nicht mit Wasser „herumspielen“ dürfen, es nicht zu laut sein darf und es zu laut ist, wenn sie „auf den Tisch klopfen“. Als sich die Situation zu beruhigen beginnt, die Kinder „langsam herunterkommen“, folgt eine klare Anweisung an einen Jungen, indem B sagt, er solle den Tisch putzen. Sie kritisiert das Verhalten der Kinder nicht findet es auch „nicht schlimm“, da es, wie sie explizit bemerkt, „heiss“ war.

Es lässt sich zudem erkennen, dass Situationen wie die beschriebene nicht berechenbar sind. B bleibt ruhig und hartnäckig. Zuerst setzt sie sich „hinter sie“ und danach geht sie nicht mehr weg, obschon einige sagen, sie solle weggehen. B zeigt sich teilweise erstaunt, dass die Kinder sich in der Situation so verhalten haben, wie sie es möchte. Die Mädchen, sagt sie beispielsweise, haben „zum Glück“ aufgehört. Auch Cyril hat „zum Glück“ getan, was sie ihm sagte, obschon es sie „verwundert hat“, weil der Junge „normalerweise“ nicht „gerade auf das erste Mal“, wenn man ihm etwas sagt, gehorcht. Zum Schluss hat Cyril „sogar nicht nur“ sein Besteck abgeräumt und den Tisch geputzt. Dabei betont sie „Glück“, „gemacht“ und „gerade“ besonders, womit sie ihre Aussage unterstreicht. Zudem müsse man stets damit rechnen, dass sich eine Situation nicht so einfach auflöst, denn es gibt „immer Buben, oder (die) natürlich (das) forcieren und (jeweils) mehr draufgehen wollen“. Nach einer Weile sind „plötzlich alle @aufgestanden und gegangen@“. Auch bei dieser Aussage wird sichtbar, dass B den Verlauf der Situation im Voraus kaum abschätzen kann.

Zudem zeigt sich, dass auch in Tagesschule Reuss die Betreuungspersonen über Mittag für bestimmte Bereiche zuständig sind, die Zuständigkeit jedoch nicht rigide ist. Es lässt sich ein Freiraum für sie als Betreuungspersonen erkennen und sie können ihren Zuständigkeitsbereich auch, wenn es die Situation erfordert, verlassen. Denn obwohl B, „dann“ „eigentlich auf dem Pausenplatz“ ist, geht sie zu den Kindern, die am Essen sind und wo ein „Tohuwabohu“ vorherrscht. Es scheint, dass sie von dort aus nicht mehr auf den Pausenplatz sieht, da sie erst, als sie „nach hinten“ gegangen sei, „gesehen“ habe, „dass da etwas ein Tohuwabohu ist“.

Schliesslich beschreibt sie ihr Verhalten, dort bloss hingessessen zu sein, ohne die Kinder zu ermahnen, als simple Methode. Denn „sie habe [schlussendlich] gar nichts machen müssen, eigentlich, oder. Also ja, es hat sich dann von allein aufgelöst“. Die Strategie wird im darauffolgenden Wortwechsel mit D deutlich. B wollte nicht „deftig“ einfahren, da dies „nichts“ „bringt“. Sie lässt bewusst

94 Dies wurde von C in Kapitel 6.6.2.1 erwähnt. Es ist eine psychotherapeutische Methode (Coaching Akademie Berlin o. J.). Diese nutzen die Betreuungspersonen der Tagesschule Reuss gegenüber den Kindern.

„etwas Zeit walten“. Die Betreuungspersonen nennen es jedoch nicht explizit ein paradoxes Intervenieren.

6.6.2.4 Konfliktsituation Sofa

C schildert daraufhin einen ähnlichen Umgang – ein paradoxes Intervenieren – bei einer Situationen, in der sie als Betreuungsperson reagiert. Sie beschreibt die Situation folgendermassen:

C: Genau, also noch, einfach an Konfliktsituationen, welche es wie täglich gibt, ist. Wir haben so eine Garderobe und da hat es einen separaten Raum, für welche es Slots gibt, zu welchen sie hineinkönnen. Und das finde ich eigentlich noch einen wertvollen Raum, weil dort sind sie dynamisch sich selbst überlassen. (.) Und (.) Sie wissen dann, ich kann rein und raus. (.) Und die Türe bleibt eigentlich offen. Und dann hat es ein Sofa, welches sie davorschieben können und dann bleibt ja die Türe zu. Das ist wie klar, das ist eigentlich „no go“, dürfen sie nicht. Weil ich immer Zugang haben muss, denn es könnte etwas sein. (.) ähm (.), dass kommt eigentlich nicht so viel vor, heute ist es wieder vorgekommen, und zwar haben Buben, Mädchen, wir wollen auch hinein, nein, wir reden jetzt gerade über Mädchen, nein, ihr könnt nicht hinein, 6. Klässler. (sagt es etwas belustigt): Und das eine Dynamik, welche ich finde, laufen lassen, oder. Also, da müssen sie wie selbst sich, da gehe ich nicht vermitteln, weil ich finde, ja, sie sind auf einem ander., ja, das ist ihres. Aber ab dem Moment, als die Mädchen dann so stören, wir wollen hinein, einen Schuh hineintun, dass sie die Türe nicht mehr schliessen können. Die Türe wird zugeknallt, der Schuh fehlt, nein, sie nehmen den Schuh rein. Die Mädchen draussen, die Buben drin, sie stellen das Sofa vor die Türe. Dann komme ich. Ok. (.) Denn es ist dann eine Aufregung, Mädchen sind irgendwie ((spricht weinend)): Sie haben den Schuh geklaut und dann geht es nur noch darum. Und das bringt Unruhe, dass (bringt zurück), dass ich der Dirigent bin, es bringt Unruhe für die Kinder, welche Essen kommen wollen. Es ist dann ein (Auflauf). ähm

L: L: Und
alle wollen wissen, was da los ist.

B: @(.).@

(GD: Fall Reuss, Z. 1249–1281)

In der Reaktion der Betreuungsperson deutet sich ein paradoxes Intervenieren an, das C zu Beginn explizit als „Intervenieren“ bezeichnet. Diese oder ähnliche Situationen scheinen täglich zu geschehen, wie C selbst sagt. Die eben beschriebene Situation, dass die Kinder den Zugang zu einem Raum versperren, scheint nicht häufig vorzukommen, aber doch ab und an. C sagt selbst: „das kommt eigentlich nicht so viel vor, heute ist es wieder vorgekommen“.

In den Ausführungen wird der Freiraum der Kinder, die Offenheit des Gestaltungssettings und die Selbstständigkeit der Kinder als charakteristisch für die Betreuung dargestellt. Das wird insbesondere auf der kommunikativen Ebene dargestellt und legitimiert. Es wird sichtbar, dass in einem kleineren Raum innerhalb

der Einrichtung, der jeweils den einzelnen Klassen für bestimmte Zeiten zugeteilt wird und von ihnen benutzt werden kann, die Kinder „dynamisch“ sein können. Dies ist positiv konnotiert. Wenn Kinder sich selbst überlassen sind, was keine Aufsicht durch Erwachsene impliziert, ist es jedoch häufig negativ konnotiert. C sagt beispielsweise nicht, die Kinder können unter sich sein. Indem sie sagt, die Kinder seien „sich selbst überlassen“, wird deutlich, dass mit Konflikten unter ihnen gerechnet wird, bei denen die Betreuungspersonen nicht eingreifen. Konflikte werden folglich nicht unter allen Umständen zu verhindern versucht. Eine regulierende Strukturierung scheint es nur in bestimmten Situationen zu geben.

Die „Mädchen“ scheinen zu erwarten, dass die Betreuungsperson in der Situation reagiert. Zudem scheint es, dass die „Buben“ wissen, dass sie eine Grenze überschritten haben und in diesem Fall die die Betreuungsperson reagiert. Ausgangspunkt des Konflikts ist, dass zwei Gruppen auf den Raum Anspruch erheben bzw. die Mädchen ihn auch nutzen wollen. Wenn sich der Konflikt zwischen Klassen abspielt, müssen sich die Kinder an einem Plan orientieren (siehe Kapitel 6.6.2.2). In diesem Fall möchten jedoch die „Buben“ für sich allein sein, da sie über „Mädchen“ sprechen möchten. Die Unrechtmässigkeit der Reaktion der „Buben“ ist „wie klar“, ein „no go“. Das „eigentlich“ verweist ausserdem darauf, dass die Kinder es wissen, aber sich trotzdem nicht daranhalten. Dies im Gegensatz zur vorherigen Situation in Kapitel 6.6.2.2 ‚zeitliche und räumliche Strukturierung‘, als C den Kindern sagte, dass keine Uhr im Raum sei, es jetzt aber Zeit sei und sie gehen müssten.

Es wird anerkannt, dass Diskussionen, Aushandlungen und auch Streiche spielen im Alter von 6. Klässlern dazugehören. Jedoch gibt es Situationen in diesem offenen Setting, auf die die Betreuungsperson reagiert, was an der Aussage „dann komme ich“ deutlich wird. Ihr Reagieren begründet C einerseits damit, dass sie die Sicherheit nicht mehr gewährleisten kann. Denn „es könnte etwas sein“. Andererseits nennt sie als Grund die „Unruhe“, die es durch die Situation gebe. Unruhe ist auch bei der im vorherigen Kapitel geschilderten Situation von B der Grund, dass die Betreuungsperson reagiert. In dem Moment, in dem sie erscheint, gewinnt sie Kontrolle über die Situation, sie ist wieder „Dirigent“.

6.6.2.5 Schulgängend vs. Familienergängend

In der folgenden Textstelle wird ein Vergleich zu früher hergestellt, als die Tagesschule Reuss noch eine reguläre Schule mit Hort war:

L: Also früher in den Horten hat es das noch gegeben. Weissst du, als die Horte kleiner gewesen sind, hat man Rituale gemacht, wobei man an den Tisch gesessen ist, hat der Hortleiterin zugehört

C:

L: genau.

L: Die hat dann alle Infos durchgegeben und dann hat man alle miteinander einen Guten Appetit gesagt.

B: Dort hat es jeweils begonnen sich zu ändern.

C: Ich muss dich unterbrechen, dort ist der Hort familienergänzend gewesen, mittlerweile sind wir schulergänzend.

(GD: Fall Reuss, Z. 166–180)

Es zeigt sich eine unterschiedliche Meinung zwischen L und C auf der kommunikativen Ebene. Deutlich wird, dass L die Veränderungen während des Mittagessens als Folge der Einführung der Tagesschule bedauert. Sie macht eine Differenz zu früher und beschreibt den damaligen Alltag mit der Aussage „alle miteinander einen Guten Appetit gesagt“ und dem Sitzen der Hortleiterin am Mittagstisch, wie einen klassischen Familientisch. Die Hortleiterin ersetzt die Rolle der Eltern über Mittag. C bestreitet das nicht, versteht die Aufgabe der Tagesschule jedoch anders als früher im Hort. C scheint die Veränderung im Gegensatz zu L nicht zu bedauern.

Es wird anschliessend kurz darüber gesprochen, dass C es wichtig findet, dass einem dies bewusst ist, dass die Betreuung den Kindern „das häusliche Umfeld nicht ersetzen kann“ und man es deshalb gar nicht probiere. Daraufhin sagt D etwas zu den Ritualen, die es früher gab. Woraufhin C wiederum antwortet:

C: Genau, also Rituale finde ich ein schönes Wort, aber ich gestehe den Kindern auch ihre Rituale zu und ich bin auch wenn ich sur place bin im Essraum oder draussen, wo sie essen, bin ich anwesend. Aber ich bin die Anwesende, welche einen Lumpen in der Hand hält und wenn es Wasser auf dem Tisch hat, putzt. Und ich versuche mich wie durchsichtig zu machen. Aber im Sinne von, die Kinder schätzen dies. Also, quasi wie früher kannst du das auch sagen hat es (unv.) das Ämtli gehabt für alle von den Kindern.

L: mhm

C: Das gibt es heute nicht mehr. Sie müssen nur einfach ihren Teller abräumen und ihren Platz ordentlich verlassen, an welchem sie gegessen haben. Tische putzen tun wir, Wasser nachfüllen tun wir. Und das ist eine gezielte Überlegung. Dass sie mich wahrnehmen, nicht als die, welche durch die Tischreihen durchstolzert und schaut, tut ihr füsseln. Das will ich wie entkräften, indem ich die Tische putze. Und wenn ich merke, es gibt eine „Füsselten“ oder es ist etwas, dann muss ich mit dem Lumpen kommen und sagen: ist es gut. Und das meine: habe ich vorher gemeint mit paradox. ähm (.) zwei Sekunden und es sind wieder alle bei ihrem Teller. Und das funktioniert.

(GD: Fall Reuss, Z. 218–240)

In dieser Textstelle wird die Betreuung von heute nicht als Ersatz für eine ‚Norm-Familie‘ dargestellt, bei der alle am gleichen Tisch sitzen, Erwachsene und Kinder miteinander sprechen und in der die Kinder bestimmte Ämtli haben. Stattdessen sehen die Betreuungspersonen in der Tagesschule Reuss für alle Kinder dieselben Zuständigkeiten vor, wie „ihren Teller abräumen und ihren Platz ordentlich verlassen, an welchem sie gegessen haben“. Die Betreuungspersonen nehmen nicht eine Elternrolle ein. Sie machen sich nicht bemerkbar, wenn es nicht notwendig

ist, sondern versuchen sogar, sich „durchsichtig zu machen“. Zudem übernehmen sie gewisse haushälterische Tätigkeiten wie „Tische putzen“ oder „Wasser auffüllen“, was früher im Hort zumeist ein Ämtli der Kinder war.

Sie beschreibt ihr Verhalten als Strategie, legitimiert diese und grenzt sich klar von der Rolle von jemandem ab, der nur als regulierende Betreuungsperson wahrgenommen wird. Sie möchte keine Betreuungsperson sein, „welche durch die Tischreihen durchstolziert und schaut, tut ihr füsseln“. In ihrem Verhalten wird wiederum ein paradoxes Intervenieren deutlich, indem sie bei einer Unruhe – wenn sie merkt, „es gibt eine „Füsselten oder es ist etwas“ – hingeht und sagt, „ist es gut“. Sie sagt nicht, hört auf, sondern macht sich bemerkbar, wie B in der Situation mit dem „Tohuwabohtu“. Diese Methode scheint sich zu bewähren, weil es nach ihrer Schilderung „zwei Sekunden“ dauert, und die Kinder hören auf. Sie benennt ihre Methode auch auf der kommunikativen Ebene als paradoxe Intervention, indem sie auf ihre Antwort im Anschluss an den Anfangsstimulus hinweist und meint, dass sie das „vorher gemeint [hat] mit dem paradox“.

In der Textstelle wird wiederum der Umgang zwischen Offenheit und einer regulierenden Strukturierung sichtbar. Es zeigt sich eine Regulierung wie in den beschriebenen Situationen, als die Kinder mit dem Wasser „herumspielen“ oder die Türe mit dem Sofa versperren.

6.6.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Im folgenden Kapitel wird auf die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen anhand der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen sowie auf Hortfeedbacks eingegangen.

6.6.3.1 Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen

In der Gruppendiskussion wird von der Tagesschule und der gegenseitigen Ergänzung von Unterricht und Betreuung auf einer argumentativen Ebene gesprochen. Dabei kommt C auf die Zusammenarbeit zu sprechen:

C: Und ich meine das Ideale ist einfach so, wie ich jetzt mit meiner Lehrperson zusammenarbeite, ich erhalte ein SMS, vor dem Mittag, der und der kurz: hast du ein Auge.

B: L: Ja.

C: Und irgendwie, was ist passiert.

B: Ja.

C: Und das hat es mehrmals gegeben und das ist irrsinnig. Weil wenn das Kind kommt, dann kann ich das abfedern, dann sitzen wir einmal in die Garderobe, ich kann zurücklehnen, es ist nicht mehr im Schulalltag.

B:

L: Ja.

C: Sie wissen eh, was die Lehrperson weiss, weiss ich auch.

B: Genau.

C: Und, ich habe jedoch einen anderen Zugang, weil ich habe das gehört, und sag mal. Und das ist wie so, müssen nicht darüber reden, aber sie können und es ist ein Angebot und man kann sie sortieren. Und was, mit dem hast du „Lampen“ gehabt. Sitz doch auch kurz hin. Und es es wird dann wie so etwas heruntergebrochen und nicht tabuisiert. Und da finde ich die Möglichkeit, dass die Kinder (unv.) ja, jetzt schauen wir das an, denn wir wollen in Ruhe zu Mittag essen.

B: Ich finde überhaupt sowieso mit den Lehrern und alles jeden (seit der Tagesschule) tut sich das so viel verbessern, wie früher, als wir das gehabt haben. Da hat man ja so mit: ah die Betreuung mit Lehrer haben kaum Kontakt gehabt, oder. Und also ich finde es hat so viel Verbesserung dadurch gegeben, weil wir miteinander sprechen. Mir kommen zusammen, wir haben Klassenrat, wir haben Quintalssitzungen, reden auch sonst zwischendurch mal miteinander. Wir kommen immer sofort, also ich bekomme immer gerade E-Mail von den Lehrpersonen, also man schaut, dass man weiss, was läuft in dieser Klasse mit diesen Schülern und was wirklich passiert auch in der Klasse selbst.

(GD: Fall Reuss, Z. 356–398)

In der Textstelle lässt sich erkennen, dass die Betreuungs- und Lehrpersonen eng zusammenarbeiten. Das scheint nicht immer so gewesen zu sein, sondern es hat sich „verbessert“. Früher hatten Betreuungs- und Lehrpersonen „kaum Kontakt gehabt“, wie B auch explizit sagt. Die enge Zusammenarbeit zeigt sich sowohl am formellen wie auch am informellen Kontakt zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen – sie „reden auch sonst zwischendurch mal miteinander“. Zudem werden verschiedene Formen der Zusammenarbeit nach Breuer (2015) sichtbar: Es findet *erstens* ein Austausch statt, beispielsweise in Quintalssitzungen, indem die Betreuungsperson eine „E-Mail“ erhält, per „SMS“ von der Lehrperson erfährt, „was läuft in dieser Klasse mit diesen Schülern“, oder „was wirklich passiert auch in der Klasse selbst“. Die Lehr- und Betreuungspersonen scheinen *zweitens* gemeinsam für den Klassenrat verantwortlich zu sein, was sich in der Aussage „wir haben Klassenrat“ abzeichnet. Dabei bleibt jedoch unklar, ob sich ihre Zuständigkeiten unterscheiden. *Drittens* fällt eine Form fachbezogenen Zuständigkeit auf, indem die Lehrperson C bittet, ein „Auge“ auf ein Kind zu werfen und C das Kind fragt „was ist passiert?“. C beschreibt, dass sie dies „abfedert“, indem sie „einen anderen Zugang“ hat. In der Beschreibung wird deutlich, dass C dem Kind ermöglicht, mit ihr darüber zu sprechen, wenn es dies möchte. Wie das konkret abläuft, beschreibt C nicht ausführlich und damit bloss auf der kommunikativen Ebene.

Ausserdem scheint klar definiert und selbstverständlich durch das „eh“, dass die Lehrpersonen mit den Betreuungspersonen über die Kinder sprechen, die Kinder darüber informiert sind und das auch erwarten. Denn sie „wissen eh, was die Lehrperson weiss, weiss auch ich“.

In der Textstelle wird sichtbar, dass die Betreuungspersonen wie in anderen Tagesschulen jeweils einer Klasse zugeteilt sind, da C von „meiner“ Lehrperson

spricht. Die Art des Austausches und der Kommunikation scheint individuell zu sein. C erhält jeweils eine SMS und B eine E-Mail.

6.6.3.2 Hortfeedbacks

In der folgenden Textstelle werden Hortfeedbacks erwähnt. Hortfeedbacks werden nur in der Gruppendiskussion der Tagesschule Reuss erwähnt. Es scheint, dass es diese in den übrigen Tagesschulen nicht gibt. C beschreibt die Feedbacks wie folgt:

C: Und (...) klar, es passiert ganz vieles auch, aber was an Problematiken oder was mir auffällt, das verläuft dann aber auch allenfalls in den Hortfeedbacks, welche ich mache im Schulzimmer. Zeit habe, Ruhe habe. Alle sind konzentriert auf mich und können etwas besprechen oder anschauen oder informieren. Bezüglich einzelner Problematiken von Kindern oder oder etwas, was uns auffällt ähm, das versuche ich auch es nicht in den Mittag zu legen, denn mir ist ja wichtig, der Durchlauf muss kommen, das ist Freizeit von den Kindern organisiert euch selbst.

(GD: Fall Reuss, Z. 137–146)

In dieser kurzen Textstelle wird deutlich, dass dem Betreuungs- und dem Unterrichtssetting unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden. Das Hortsetting ist nicht für das Besprechen von ernststen Themen geeignet, insbesondere nicht über Mittag, wenn der „Durchlauf“ kommen muss. Dies wird auch damit begründet, dass die Betreuungszeit die Freizeit der Kinder umfasst. Die Kinder sollen sich während der Betreuungszeit selbst organisieren, im Gegensatz zum Unterricht, wo man Aufmerksamkeit als Betreuungsperson erhält, sich die Kinder auf einen konzentrieren und man „etwas besprechen“, „anschauen“ oder auch bloss die Kinder über etwas „informieren“ kann.

6.6.4 Elternarbeit

Die Elternarbeit wird in der Gruppendiskussion der Tagesschule Reuss nur einmal knapp angesprochen. Unmittelbar im Anschluss an den Transkriptauszug in Kapitel 6.6.2.4 fährt C fort:

C: Sie haben, sie können gar nicht fragen, weil (.) ich tue dann alle Mädchen raus, ich regle das. Sie, welche nur ein Schuh hat, bleibt bei mir. Und ich will wissen, wo der Schuh da drin ist. In dem Moment, ist jedoch die Türe zu. Und ich stehe nicht vorne hin und sage ((sagt es in einer Pieps-Stimme)): Ich bin es, ich will jetzt

L: @(.)@

B: @(.)@

C: Aber ich habe einen Schlüssel, ich schliesse ab.

L: Uhhh!! Was? Du schliesst die Kinder ein?

C: Ich (schliesse die Kinder ein). Sie schliessen mich raus.

B: @(.).@

L: (unv.)

C: L: Und sie müssen einfach wissen, schlussendlich, wenn einer schliesst, oder eine schliesst, dann bin ich es und niemand anders

L: L: Und sie gehen dann nicht hinten raus zum Fenster raus?

C: L: Können sie nicht.

B: Können sie nicht.

C: ähm nein.

L: L: Aha, (unv.)

C: L: Es ist etwas, (ich meine) ich stehe hier, ich stehe hier, es ist eine Sache. Ich mache der da ((dreht Hand hin und her)). Ich möchte wie, dass sie merken, jetzt kommen sie nicht mehr hinaus. Dass soll ein Blitzmoment sein, das ist eine Sache von 2 Minuten und dann ist da ab:

B: L: mhm

L: L: (unv.)

abgesprochen mit dir. Ich habe jetzt gerade von einem Fall im Schulhaus gehört als auch eine Lehrperson ein Kind aus oder hineinbeschlossen haben und da sind die Eltern recht wütend geworden. (unv.)

C: L: Ich habe niemanden eingeschlossen, nein. Stopp.

L: L: (Wie wenn das vereinbart ist), ist das also.

C: Es ist nicht vereinbart. Es ist

L: L: mit den Kindern. Also wenn sie wissen, ja, die macht in 2 Minuten sowieso wieder auf.

C: Nein, sie müssen es gar nicht wissen.

B: L: (unv.)

C: Weil ich mach der da ((dreht Hand hin und her)), dass sie es hören. Dann machen sie den, schieben das Sofa weg, dann mache ich auf und gehe rein und sage: Hallo.

L: L: Aha, ok

C: Ich lasse sie nicht (.) eingesch: und dann lasse ich sie hängen und mache haha.

L: mhm

C: Sondern, es geht darum, dass etwas passiert, dass das Sofa weggeht und ich nicht erkläre: Ich möchte jetzt hinein, nehmt das Sofa bitte weg. Es muss schneller gehen. Und indem ich das hier mache und wieder das da mache ((dreht Hand hin und her)), realisieren sie, ok (...)

I: Also du schliesst zu und dann gerade wieder auf.

C: Genau, also sie müssen einfach das Geräusch des Abschlüssens hören und nicht, dass ich ihnen Angst machen möchte, aber einfach, ich will, dass die Türe aufgeht Und ich will nicht diskutieren.

I: Und dann bist du immer, dann tun sie immer gerade wieder (unv.)

C: L: Sofort, weil dann wissen sie Frau Simoni ist hier und nicht uns, und nicht diese Mädchen. Also ich muss mich (wie) bemerkbar machen.

(GD: Fall Reuss, Z. 1283–1381)

Mit dem Zu- und Aufschliessen der Türe zeigt sich erneut, dass die Kinder dies nicht dürfen und C die Rolle als „Dirigent“ übernimmt. Ihr Verhalten beschreibt sie wiederum als paradoxes Intervenieren. Sie entscheidet sich dagegen zu sagen: Lasst mich rein. Indem sie diese Bemerkung in einer Pieps-Stimme sagt, deutet sie an, dass sie diese Äusserung als Eingeständnis von Schwäche und wohl auch nicht als zielführend versteht. Stattdessen reagiert sie durch eine Handlung, welche die Kinder womöglich irritiert. Mit dem Abschiessen der Türe macht sich C bei den Kindern bemerkbar, denn „wenn einer schliesst, oder eine schliesst, dann bin ich es und niemand anders“. C geht davon aus, dass die Kinder das Sofa sofort wegschieben, nachdem sie als Betreuungsperson reagiert hat. Ihre Handlung begründet sie mit dem Prinzip: „wie du mir, so ich dir“. Es bleibt jedoch unklar, ob und falls ja, wie lange C die Türe abgeschlossen hält. Sie spricht von einem „Blitzmoment“ und gleichzeitig von „zwei Minuten“.

Zum Schluss endet die Passage mit einer rituellen Konklusion durch einen Themenwechsel, indem L von einer Situation berichtet, als sie mit Kindern über die Rolle von Mädchen und Buben gesprochen hat. Es wird eine divergente Diskursbewegung zwischen C und der Leitungsperson zum Einschliessen der Kinder deutlich. L ist entsetzt über das Einschliessen der Kinder, was im „Uhhh!! Was?“ zum Ausdruck kommt. Auf das „Was?“ reagiert C etwas trotzig, indem sie das Einschliessen mit dem Prinzip „wie du mir, so ich dir“ begründet. L hingegen stellt es als etwas dar, was nicht getan werden darf. Sie bezieht sich dabei auf eine Situation, als Eltern dies kritisierten und „wütend“ wurden. Sie scheint davon auszugehen, dass Eltern ein solches Vorgehen missbilligen, und findet es wichtig, sich entsprechend zu verhalten. Auf der anderen Seite sucht L eine Erklärung dafür, um das Einschliessen gleichwohl zu legitimieren. Sie fragt nach, ob die Kinder nicht doch eine Möglichkeit hatten, den Raum zu verlassen, und ob das Einschliessen mit den Kindern abgesprochen war. Beides wird verneint.

6.6.5 Synthese

In der Tagesschule Reuss zeigen sich in den dargestellten Textstellen primär inkludierende Interaktionsmodi, insbesondere zwischen B und C. Zudem zeigen sich exkludierende Interaktionsmodi zwischen C und L zu den Veränderungen der Betreuung wie auch in der Elternarbeit. Einige Passagen sind argumentativ formuliert, Handlungen werden begründet und können deshalb nur auf der kommunikativen Ebene analysiert werden.

In der Tagesschule Reuss wie auch in den übrigen Tagesschulen wird der Betreuungsalltag im Spannungsverhältnis von Strukturierung und Offenheit gestaltet. In Abhängigkeit von der Tageszeit und den damit verbundenen Rahmenbedingungen wird das Setting mehr oder weniger stark strukturiert.

Der Mittag ist im Gegensatz zum Nachmittag klar räumlich und zeitlich strukturiert. Diese Strukturierung ist auf einem Plan festgehalten, sie werden jedoch von den Betreuungspersonen nicht kontrolliert. Die Kinder müssen die Räume jedoch nicht benützen, welche ihnen für bestimmte Zeitfenster zugeteilt wurden, und geniessen somit einen gewissen Freiraum. Wenn es zu Konflikten kommt, weil zu viele Kinder an einem Ort sind oder zwei Gruppen den gleichen Raum benützen wollen, gilt die festgelegte Strukturierung nach Plan. Gleichzeitig wird ein Freiraum für die Betreuungspersonen sichtbar, indem ihre Zuständigkeit nicht klar zeitlich und räumlich festgelegt ist, insbesondere am Nachmittag.

Es zeigt sich eine regulierende Strukturierung. Einerseits klären die Betreuungspersonen Situationen, wenn die Kinder sie um Hilfe bitten. Andererseits reagieren sie, wenn es Unruhe gibt oder die Sicherheit nicht mehr gewährleistet werden kann. In den aufgeführten Textstellen wird in allen Reaktionen ein paradoxes Intervenieren erkennbar. Dabei wird mit den Kindern nicht diskutiert und sie werden nicht auf ihr Fehlverhalten aufmerksam gemacht. Stattdessen machen sich die Betreuungspersonen bei den Kindern bemerkbar durch einen Kommentar und eine Handlung, was die Kinder irritieren soll. Solche Situationen können täglich vorkommen, ihr Verlauf ist jedoch nicht berechenbar. Darin zeigt sich ein Umgang von Ermöglichen von Freiraum und situativem „Dirigieren“ beziehungsweise Reagieren der Betreuungspersonen.

Das Handeln wird jeweils auf der kommunikativen Ebene begründet und legitimiert. Es scheint insbesondere C keine Mühe zu bereiten, ihr Handeln zu begründen und zu legitimieren, wie beispielsweise in der ersten Textstelle in Kapitel 6.6.2.1 deutlich wird.

In der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen lässt sich in der Gruppendiskussion sowohl ein enger formeller als auch informeller Kontakt zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen erkennen. Zudem zeigen sich unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit wie Austausch, geteilte Zuständigkeit und fachbezogene Zuständigkeit. Die Lehr- und Betreuungspersonen scheinen den gegenseitigen Erwartungen zu entsprechen. Zudem sind Inhalt und Funktionen von Unterricht und Betreuung klar getrennt. Die enge Zusammenarbeit scheint in der Tagesschule formalisiert zu sein, das Kommunikationsmittel kann variieren (Mail- oder Handykontakt).

Die Elternarbeit wird in der Tagesschule Reuss nur kurz von L in einer Textstelle angesprochen. Es ist anzunehmen, dass sie die Erwartungen der Eltern in die Gestaltung der Elternarbeit einbezieht. Wie generell mit Erwartungen der Eltern umgegangen wird, kann nicht weiter geklärt werden, weil die Elternarbeit nur in dieser einen Situation angesprochen wurde.

7 Sinngenetische Typenbildung

Ausgehend von der komparativen Analyse beziehungsweise den Fallrekonstruktionen zeigt sich, dass in allen Betreuungsteams ähnliche Themen verhandelt werden. Sie werden von den Betreuungsteams jedoch unterschiedlich diskutiert und stehen in Relation zu den Rahmenbedingungen der jeweiligen Tagesschule, den wahrgenommenen Erwartungen und eigenen Ansprüchen. Diese, wie auch der Umgang damit, sind je nach Team verschieden.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass in der vorliegenden Arbeit keine dichte Typenbildung mit einem ‚theoretical sampling‘ geleistet werden kann. Die zu untersuchenden Tagesschulen waren innerhalb des Projekts der Stadt Zürich bis auf eine bereits ausgewählt. Folglich kann nicht von einer Sättigung der Stichprobe ausgegangen werden. Die vorliegende Arbeit leistet den Beitrag, aufzuzeigen, wie die Betreuungsteams ihre Rollen innerhalb der Tagesschule auf unterschiedliche Weise aushandeln und umsetzen sowie, welche Qualität die Betreuungsteams herstellen.

Im folgenden Kapitel werden das gemeinsame Dritte, das Tertium Comparationis (7.1), dargelegt, der Überblick über die sinngenetische Typenbildung (7.2) aufgezeigt und die ergänzende neo-institutionalistische Perspektive (7.3) eingeführt, woraufhin die Typen anhand der rekonstruierten Dimensionen (7.2 bis 7.6) dargestellt werden.

7.1 Tertium Comparationis

Das Tertium Comparationis – das gemeinsame Orientierungsproblem der Betreuungsteams – ist die Gestaltung der Tätigkeit durch die Betreuungspersonen an Tagesschulen, ausgehend von den Rahmenbedingungen und den Erwartungen an ihre Tätigkeit, seien dies persönliche Ansprüche oder wahrgenommene Anforderungen von Seiten der Schule, der Lehrpersonen, der Eltern oder der Kinder.

Nach der Auswertung von mindestens drei Sequenzen von sechs Gruppendiskussionen erweisen sich folgende drei genannte, aus dem Material rekonstruierte und von der Forschungsfrage abgeleitete Vergleichsdimensionen als leitend:

1. Strukturierungsgrad
2. Positionierung gegenüber Erwartungen (der Lehrpersonen und der Leitung Betreuung)
3. Elternarbeit

Seit 2016 wurden im Rahmen des Projekts „Tagesschulen 2025“ der Stadt Zürich reguläre Schulen in Tagesschulen überführt (Schul- und Sportdepartement 2021). Vor 2016 gab es in der Stadt bereits fünf Tagesschulen (Forrer & Schuler 2010, S. 4). Auch diese werden schrittweise in Tagesschulen mit den ab 2016 geltenden Bestimmungen überführt oder wurden es bereits. Folglich ist das Orientierungsproblem neu, denn aufgrund des Projekts „Tagesschule 2025“ haben sich die Rahmenbedingungen für die Betreuung verändert. Die frühere Arbeitsweise der Betreuungspersonen kann nur noch teilweise ausgeübt werden, wie sie es gewohnt waren, was sich insbesondere in der Dimension „Strukturierungsgrad“ abzeichnet. Ein Ziel der Stadt Zürich im Rahmen des Projekts ist die Optimierung der Organisation von Unterricht und Betreuung und dementsprechend die vermehrte Zusammenarbeit von Lehr- und Betreuungspersonal. Folglich haben sich auch die Erwartungen an die Zusammenarbeit verändert, die insbesondere in der Positionierung gegenüber den Erwartungen von Lehrpersonen deutlich wird.

Bei den verschiedenen Tagesschulen zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit den wahrgenommenen Erwartungen innerhalb der Rahmenbedingungen. In den Umgangsweisen werden unterschiedliche Grundverständnisse ihrer Arbeit oder Fokuse in den Betreuungsteams erkennbar, die sich in der Positionierung gegenüber der Schule als Organisation insgesamt oder in Bezug auf persönliche Erwartungen widerspiegeln. Das hängt damit zusammen, ob die Tagesschule an sich oder das Betreuungsteam mit seiner Betreuungsarbeit als zentraler Bezugspunkt erachtet wird. Zudem kann von unterschiedlichen Gewichtungen des Trippelmandats nach Staub-Bernasconi (2018) ausgegangen werden. Staub Bernasconi (2018) nimmt an, dass Sozialarbeitende drei Mandate innehaben: eines von der Gesellschaft und deren Trägern (gesellschaftliche Erwartungen), eines von der Profession (professionelle Ansprüche) und eines von den Adressat:innen (Erwartungen der Kinder und Eltern).

Das Tertium Comparationis wird im Folgenden anhand der einzelnen Dimensionen präzisiert.

7.1.1 Dimension: Strukturierungsgrad

In dieser Dimension des Tertium Comparationis zeigt sich bei allen Tagesschulen ein Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Offenheit. Gewisse zeitliche und räumliche Strukturierungen sind vorgegeben aufgrund des Unterrichts am Morgen, in der Mittagspause (zwischen 80 bis 110 Minuten), in der Betreuung am Nachmittag (v. a. nach dem Unterricht) und durch die Räumlichkeiten. Einige Tagesschulen strukturieren den Raum und die Zeit für bestimmte Aktivitäten, Angebote oder das Mittagessen, wobei Raum und Zeit in einigen Tagesschulen mehr oder weniger stark strukturiert werden. Zudem zeigen sich in den

Gruppendiskussionen regulierende Strukturen in Form von Regeln, Kontrolle und dem Reagieren von Betreuungspersonen. Gleichzeitig gibt es verschiedene Freiräume für Kinder (zeitliche, räumliche und nicht regulierte), und in der Gestaltung des Alltags wird eine entsprechende Offenheit deutlich, oft auch für die Betreuungspersonen. Der Umgang mit dem Spannungsfeld lässt sich zwischen den Polen von Freiraum gewähren und einer zeitlichen, räumlichen und regulierenden Strukturierung erkennen. Damit verbunden ist die Ambivalenz, dass die Betreuungszeit einerseits die Freizeit der Kinder umfasst, was eine Offenheit bedingen würde, und andererseits, dass diese Freizeit im Rahmen der Schule stattfindet, was eine zeitliche, räumliche und regulierende Strukturierung impliziert beziehungsweise zu implizieren scheint. Es zeigen sich verschiedene Ausprägungen der Strukturierung. Einerseits bezüglich des Fokus und andererseits bezüglich der Intensität.

Eine stärkere Strukturierung hängt zudem mit den neuen Rahmenbedingungen der Tagesschulen zusammen. Sie schränken mehrheitlich die Gestaltung der Tätigkeit ein und scheinen häufig eine stärkere Strukturierung zu erfordern. Unter Rahmenbedingungen werden Aspekte wie die räumlichen Gegebenheiten, die Anzahl Kinder, die Personalressourcen, die verfügbaren Zeitfenster oder die Einbettung in die Schule gefasst.

Auf der kommunikativen Ebene wird das Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder erwähnt, was einer sozialpädagogischen Normvorstellung entspricht. Diese Bedürfnisorientierung zeichnet sich kaum auf der konjunktiven Ebene bzw. als Normalitätsvorstellung⁹⁵ ab. In allen Gruppendiskussionen wird jedoch die übergreifende institutionalisierte Normalitätsvorstellung sichtbar, wonach die Freizeit der Kinder auch Freiheiten beinhalten soll. Wie diese ausgestaltet werden, darin unterscheiden sich die Normalitätsvorstellungen bzw. die Praxen der einzelnen Tagesschulen.

Oft wird ein weiteres Spannungsfeld zwischen den Rahmenbedingungen und den persönlichen Ansprüchen der Betreuungspersonen an ihre Tätigkeit sichtbar. Die Ansprüche können mit fachlichen Inhalten und/oder individuellen Vorlieben zusammenhängen. Zudem nehmen die Betreuungspersonen Erwartungen wahr, die sie in ihrer Arbeit erfüllen möchten. Sie können folglich teils nicht die Qualität leisten, die sie als angemessen erachten, sei dies die Qualität, die sie selbst leisten möchten, oder die Qualität, die von anderen Akteur:innen erwartet wird. In diesem Spannungsfeld ist bei einigen Tagesschulen ein Umsetzungsdilemma zu erkennen.

95 Siehe Kapitel 5.3 ‚Die dokumentarische Methode als Auswertungsstrategie‘ sowie Kapitel 3 ‚Neo-Institutionalismus‘

7.1.2 Dimension: Positionierung gegenüber Erwartungen

Ausser der Strukturierung des Alltags zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen in der Positionierung gegenüber den wahrgenommenen Erwartungen weiterer Akteur:innen.

Bedeutende Akteur:innen, die von fast allen Teilnehmenden der Gruppendiskussion angesprochen werden, sind die Eltern, die Lehrpersonen sowie die Leitung Betreuung. Die Erwartungen der Eltern werden in der darauffolgenden Dimension, der Elternarbeit, aufgeführt. Erwartungen der Kinder sowie der Stadtverwaltung werden nicht explizit thematisiert. In einem Interview werden die Erwartungen der Öffentlichkeit erwähnt, jedoch wird „Öffentlichkeit“ im gleichen Satz wie die Erwartungen von Lehrpersonen und dem Schulteam genannt und nicht von diesen unterschieden. In den übrigen Interviews werden gesellschaftliche Erwartungen nicht genannt. Die Thematik der Chancengerechtigkeit als Ziel des Tagesschulprojekts der Stadt Zürich und der damit einhergehenden Erwartung der Gesellschaft oder der Stadtverwaltung wird nur in einer Gruppendiskussion angesprochen – wobei nicht darauf Bezug genommen wird, dass diese ein Ziel des Tagesschulprojekts ist.

Bei den Erwartungen der Lehrpersonen zeigt sich häufig ein Ringen um Anerkennung von den Lehrpersonen. Betreuungspersonen sind hierarchisch tiefer gestellt als Lehrpersonen, wie in verschiedenen Gruppendiskussionen sichtbar wird. Dabei stellt sich die Frage, wie mit dieser Hierarchie zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen umgegangen wird: Wird sie anerkannt oder wird versucht, diese Hierarchie zu verringern, beispielsweise durch Legitimieren oder Begründen der eigenen Arbeit? Zudem wird in der Positionierung gegenüber den Erwartungen des Lehrpersonals deutlich, inwiefern die Betreuungspersonen Teil der Schule sind.

Die Erwartungen der Leitung Betreuung wurden explizit angesprochen oder sind implizit in der Diskursbewegung zu erkennen (bei fünf der sechs Gruppendiskussionen war die Leitung Betreuung anwesend).

Die Tagesschulen entsprechen den Erwartungen unterschiedlicher Akteur:innen, sei es, weil sie als berechtigt angesehen werden oder weil sie keine andere Möglichkeit sehen, als die Erwartungen zu erfüllen. Teilweise wird es auch als Vorteil angesehen, Erwartungen zu entsprechen. Oder sie werden zwar wahrgenommen, jedoch grenzen sich die Betreuungspersonen klar von ihnen ab und entsprechen ihnen nicht.

7.1.3 Dimension: Elternarbeit

Eine weitere Dimension stellt die Elternarbeit dar. Die Gestaltung der Elternarbeit zeigt sich im Elternkontakt sowie im Umgang mit Erwartungen an wie auch Erwartungen von den Eltern an die Betreuungspersonen.

Die Gestaltung des Elternkontakts ist unterschiedlich. In gewissen Gruppendiskussionen wird die Elternarbeit als Herausforderung dargestellt, und gegenüber den Eltern wird eine Ohnmacht und Resignation sichtbar. In anderen Tagesschulen wird die Elternarbeit aktiv gestaltet, indem die Eltern Einblick in den Betreuungsalltag erhalten. Die Betreuungspersonen scheinen damit den Erwartungen der Eltern zu entsprechen. Gleichzeitig ziehen sie einen Vorteil daraus, indem die Eltern positiv reagieren, die Betreuungspersonen die Eltern kennenlernen und sie den Kontakt gegebenenfalls den Eltern anpassen können.

Bei der Elternarbeit steht ausserdem im Zentrum, aus welchen Gründen der Kontakt gesucht wird. Wird er gesucht, um die Betreuungsarbeit transparent zu machen und die eigene Tätigkeit zu legitimieren, oder sind eher bestimmte Vorfälle dafür ausschlaggebend? Ausserdem gibt es Unterschiede je nach Betreuungsteams, ob die Lehrpersonen allein oder auch die Betreuungspersonen Elternarbeit leisten.

In gewissen Diskussionen wird zudem zwischen einer herausfordernden und einer nicht herausfordernden Elternschaft unterschieden, teilweise in Abhängigkeit von den wahrgenommenen Erwartungen der Eltern.

Wie bereits erwähnt ist zu beachten, dass die Gruppendiskussionen zu einer Zeit durchgeführt wurden, in welcher der Kontakt mit den Eltern im Schulhauses wegen der Corona-Pandemie eingeschränkt war. Die Schutzmassnahmen werden auch in den Gruppendiskussionen häufig als einschränkend beschrieben.

7.2 Überblick über die sinngenetische Typenbildung

Die einzelnen Aspekte, wie die aktuellen oder die ursprünglichen Rahmenbedingungen, die Mitarbeit im Unterricht, die Lehrpersonen, der Unterricht oder die Eltern werden teilweise in den positiven oder den negativen Gegenhorizont gestellt.

Ausgehend vom eben dargelegten Tertium Comparationis sowie den Dimensionen lassen sich drei Typen mit unterschiedlichen handlungsleitenden Orientierungen unterscheiden. Die Bezeichnung der Typen verweist auf die Umgangsweise mit dem Orientierungsproblem bzw. der Gestaltung der Tätigkeit als Betreuungspersonen an Tagesschulen.

Tabelle 5: Übersicht sinngenetische Typenbildung

Typen	Typ „Angepasst“	Typ „Autonom“	Typ „Integriert“
Wovon gehen sie aus?	Organisation Schule	persönliche Ansprüche	Tageszeit und entsprechende Rahmenbedingungen
Was steht im Fokus?	Unterricht	Betreuungsarbeit	Tagesschule als ganzes
Gewichtung Mandat	Staat / Gesellschaft	Profession	Adressat:innen
Strukturierungsgrad	Klare Strukturierung und Abläufe	Strukturierung, welche persönlichen Ansprüchen an die Tätigkeit entspricht	Strukturieren je nach Tageszeit / Strukturierung durch „Dirigieren“
Positionierung gegenüber Erwartungen von Eltern, Lehrpersonal sowie der Leitung Betreuung	Übernahme von Erwartungen: Wir tun, was wir tun müssen	Übernahme oder Abgrenzung von Erwartungen in Abhängigkeit davon, ob diese als berechtigt erachtet werden	Gegenseitige Erwartungen decken sich und entsprechen der Gestaltung der Arbeit
Elternarbeit	Sich alleingelassen fühlen: Anstrengung, Ohnmacht und Resignation	Aktive Gestaltung: Gelegenheiten schaffen für Einblicke in den Betreuungsalldag und Elternkontakt	Nicht thematisiert
Fälle	Inn, Linth, Thur	Aare, Sihl	Reuss

7.3 Ergänzende neo-institutionalistische Perspektive

Ergänzend zur dokumentarischen Methode wird das Material aus neo-institutionalistischer Perspektive betrachtet. Neo-Institutionalisten gehen davon aus, dass die Arbeit stets von der Umwelt beeinflusst wird. Für Betreuungspersonen können die Schule als Organisation, die Lehrpersonen bzw. der Unterricht, die Eltern, die Verwaltung sowie die von ihr vorgegebenen Rahmenbedingungen und Ziele, die Öffentlichkeit sowie ihre persönlichen Vorstellungen an ihre Tätigkeit als bedeutsame Umwelt betrachtet werden.

Im Rahmen der Typenbildung wird pro Typ analysiert, welches handlungsleitende Wissen bzw. welche handlungsleitenden Normalitätsvorstellungen die Betreuungspersonen institutionalisieren. Es wird davon ausgegangen, dass Erwartungen als Normalitätsvorstellungen an sie herangetragen werden und Betreuungspersonen dementsprechend eigene Normalitätsvorstellungen von ihrer Tätigkeit haben (Koch 2018, S. 120). Dabei stehen die Gewichtungen innerhalb der Spannungsfelder betreffend die Rahmenbedingungen, die eigenen Ansprüchen und die wahrgenommenen Erwartungen (1. Dimension), der Umgang mit

unterschiedlichen Erwartungen (2. Dimension) sowie die Gestaltung der Elternarbeit (3. Dimension) im Zentrum. Es stellt sich die Frage: Welche Handlung gilt als rational bzw. richtig?

Im Neo-Institutionalismus wird die Umwelt als bedeutend für Institutionalisierungsprozesse betrachtet. Bei der Gestaltung der Tätigkeit ist zentral, welche Akteur:innen die Betreuungspersonen als bedeutsame Umwelt wahrnehmen und wie sie darauf reagieren. Sind beispielsweise die Eltern und ihre Erwartungen bzw. die Normalitätsvorstellungen von Akteur:innen der Umwelt wichtig für die Gestaltung ihrer Tätigkeit? Oder werden die Erwartungen von Lehrpersonen als bedeutungsvoll erachtet?

Die Normalitätsvorstellungen sind eng verknüpft mit Normvorstellungen (Koch 2018, S. 117 ff.). Normalitätsvorstellungen deuten im Vergleich zu Normvorstellungen darauf hin, wie ein Orientierungsproblem von den Betreuungspersonen konkret gelöst wird. Die Lösung wird häufig implizit oder explizit mit Normvorstellungen begründet. Inwiefern die Lösung aufgrund der Normvorstellung festgelegt wurde, oder ob die Lösung erst anschliessend mit der Normvorstellung begründet wird, kann nicht abschliessend geklärt werden und steht nicht im Fokus der Arbeit. Es wird beispielsweise angenommen, dass die Normalitätsvorstellungen, die Eltern in die Betreuungseinrichtung einzuladen, mit den Normvorstellungen „die Elternarbeit soll auf Vertrauen und Transparenz basieren“ in Verbindung stehen und die zeitliche und räumliche Strukturierung der Betreuung mit der Normvorstellung „Betreuungsarbeit muss sich an die Institution Schule anpassen“ zusammenhängt. Der Fokus liegt darauf, welche Lösungen für das Orientierungsproblem gewählt werden bzw. welche Normalitätsvorstellungen von den Betreuungspersonen in Form von handlungsleitendem Wissen institutionalisiert werden. Die Institutionalisierung zeigt sich als Praktik der sozialpädagogischen Akteur:innen.

Aus neo-institutionalistischer Perspektive geht es einerseits darum, welche Erwartungen die Betreuungspersonen wahrnehmen und welche Funktionen ihnen von verschiedenen Akteur:innen der Schule zugeschrieben werden. Andererseits geht es um Erwartungen der Betreuungspersonen an ihre Tätigkeit und welche Funktion sie sich zuschreiben. Diese zugeschriebenen Funktionen sind jedoch zu trennen von „gesellschaftlichen Funktionserfordernissen“ (Koch 2018, S. 53). Somit wird ein Bezug zum Funktionalismus hergestellt. Die Funktion und die Rolle, die sie in ihrer Arbeit einnehmen, ist ein Aushandlungsprozess. Diese eröffnen auch eine Perspektive auf den organisationalen Kontext, in den sie eingebunden sind. Denn indem die Betreuungspersonen ihre Arbeit in Abhängigkeit von institutionalisierten Erwartungen gestalten, sichern sie sich ihre Legitimität (Koch 2018, S. 19).

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Typen anhand der Dimensionen dargestellt.

7.4 Typ „Angepasst“

Der Typ „Angepasst“ zeichnet sich, wie das Wort schon sagt, durch Anpassung aus, und zwar an die Schule bzw. den Unterricht, an die Erwartungen der Lehrpersonen, die Erwartungen der Leitung Betreuung sowie teils an die Erwartungen der Eltern. Die Betreuungsteams dieses Typs passen sich folglich einerseits stärker der zeitlichen, räumlichen und regulierenden Strukturierung der Schule bzw. des Unterrichts an im Vergleich zu den anderen Typen und verhalten sich mehrheitlich entsprechend den Erwartungen der Lehrpersonen und der Leitung Betreuung. Die Organisation der Betreuung wird in den Vordergrund gestellt. Die Betreuung ist zudem von klaren Abläufen geprägt.

Der Typ „Angepasst“ geht von der Organisation der Schule und den in diesem Zusammenhang wahrgenommenen Erwartungen an seine Tätigkeit aus. Indem der Typ „Angepasst“ sich der langjährig etablierten Struktur der Schule bzw. des Unterrichts anpasst und so den Unterricht gewährleistet, stellt er den Unterricht und dessen Strukturierung ins Zentrum und gewichtet entsprechend das Mandat der Gesellschaft am stärksten.

Der Typ „Angepasst“ wird in den folgenden Unterkapiteln anhand der unterschiedlichen Dimensionen präzisiert.

7.4.1 Strukturierungsgrad

Beim Typ „Angepasst“ lässt sich in der Gestaltung der Betreuung erkennen, dass Raum und Zeit stark strukturiert sind. Die Strukturierung scheint an die Strukturierung des Unterrichts angepasst zu sein: Einerseits zeitlich durch die Unterrichtslektionen, andererseits räumlich, indem der Unterricht häufig im Klassenzimmer stattfindet. Schliesslich gibt es im Unterricht eine regulierende Strukturierung mit Regeln, an die sich die Schüler:innen halten müssen. Auch in der Betreuung zeigt sich die zeitliche und räumliche Strukturierung in festgelegten Abläufen:

B: Und einfach auch klare Strukturen, dass die Kinder genau wissen, wie, wie müssen sie sich auch verhalten, so Orientierungspunkte und zum Beispiel die Liste, die wir haben, und die Kinder müssen sich melden. Sie wissen, es liegt auch etwas in ihrer Verantwortung, dass wir nicht im ganzen Schulhaus sie dann zusammensuchen, haben sie auch wirklich fixe Orte, wobei sie wissen, wenn der Unterricht fertig ist, komme ich an diesen Posten und melde mich dort, oder. Und von dort aus tun wir dies, das ganze koordinieren. Und das ist für die Kinder auch mega wichtig, dass wir einfach immer den gleichen Ablauf haben, oder.

(GD: Fall Inn, Z. 143–153)

Es lässt sich erkennen, dass Raum und Zeit nicht nur für die Kinder klar strukturiert sind, sondern auch für die Betreuungspersonen. Diese Strukturierung wird häufig durch die Betreuungspersonen kontrolliert.

Folglich zeichnet sich auch eine regulierende Strukturierung in Form von Verhaltensregeln oder dem Einhalten von Abläufen gegenüber den Kindern ab.

B: Aber es ist wirklich, sie haben Hunger und sind Jugendliche und sie wollen Essen und ((einatmen))
(unv.)

C: L: das
Buffet stürmen.

B: Ja, genau. Und dann muss dort auch wieder schauen, dass nicht:, dass es geordnet zu und her geht.

(GD: Fall Linth, Z. 425–432)

Die Rahmenbedingungen werden als Herausforderung für die Gestaltung der Tätigkeit der Betreuungspersonen dargestellt. Beim Typ „Angepasst“ wird ein Spannungsfeld zwischen den Rahmenbedingungen und dem Schaffen von Freiraum für die Kinder sichtbar. Die Rahmenbedingungen wie die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten oder die Anzahl Kinder werden dabei als einschränkend erlebt.

C: Gewisse Posten auch, (sind) also limitiert von der Anzahl.

D: L: Ja.

C: Und das kann man auch so steuern. Dann kann man auch sagen, es ist voll, (..) gehst du irgendwo anders hin.

E: (unv.)

D: L: Was im Winter eine rechte Herausforderung sein kann oder im Winter jetzt gewesen ist, weil wir wie zu wenig Platz gehabt haben drin für alle Kinder und wir dann Kinder rausschicken mussten, weil es nirgendwo mehr Platz gehabt hat.

E: mhm

L: Dann eigentlich einfach die letzten, die zur Zentrale kommen, nirgends mehr Platz haben

D: L: Ja.

(..) die, die jeweils noch Mittag gegessen haben.

(GD: Fall Thur, Z. 1166–1188)

Dabei wird beispielsweise deutlich, dass aufgrund der Anzahl Kinder nicht allen derselbe Freiraum geboten werden kann und sie unter den Angeboten auswählen können, weil der Platz in den einzelnen Angeboten limitiert ist. Die Kinder, die zuletzt zur Zentrale kommen, müssen und können nicht mehr entscheiden, da es nur noch die Option gibt, nach draussen zu gehen.

Ausser den einschränkenden Rahmenbedingungen werden Erwartungen wahrgenommen, wie das Herstellen von Sicherheit oder das Leisten von sozialpädagogischer Qualität. Die Rahmenbedingungen werden nicht kritisiert, sondern als gegeben wahrgenommen, jedoch werden sie als einschränkend und als nicht vereinbar mit der sozialpädagogischen Qualität erlebt, welche die Betreuungspersonen leisten wollen. Es zeichnet sich ein Umsetzungsdilemma zwischen den Rahmenbedingungen, die teils mit Ansprüchen an die Sicherheit einhergehen und den eigenen Ansprüchen an die Betreuungstätigkeit ab, wie beispielsweise mehr Freiraum zu ermöglichen oder mehr Zeit zu haben für die Kinder oder Jugendlichen.

C: Ja, das finde ich auch mega wichtig, auch so ein Faktor, Zeit finde ich auch einen ganz wichtigen Punkt, wie man Sachen teils gar nicht nachsehen kann mit den Kindern, oder es geht dann unter. Und dann, ja, schaut man schnell, schaut man es nachher an und nachher ist das Kind nicht mehr da oder ich habe es vergessen oder, so Sachen gehen in einem so grossen Betrieb ganz schnell unter, ja.

(GD: Fall Thur, Z. 1683–1687)

Es wird sichtbar, dass neben der zeitlichen Strukturierung auch die Grösse der Betreuungseinrichtung mit der sozialpädagogischen Qualität nicht vereinbar sind.

Dem Anspruch Sicherheit herzustellen, führt zu einer stärkeren Strukturierung der Betreuung und schränkt das Ermöglichen von Freiraum ein. Die Strukturierung und die Herstellung von Sicherheit werden als prioritär erachtet. Erst wenn diese gewährleistet sind, können Freiräume zugestanden werden. Diese Strukturierung wird in folgender Textstelle sichtbar:

B: [...] Wir treffen uns dann eigentlich jeden Tag. ähm zur Postenverteilung und Informationsaustausch und wir tun dann eigentlich jeden Morgen die Posten fix zuteilen je nach Personal je nach Wetter je nach Umständen was gerade möglich ist ähm. Tun wir das eigentlich jeden Tag planen.

C: L:(umsetzen), besprechen

B:

L:genau. Und dann wird eigentlich wirklich fix gesagt: Wer ist wo, wer übernimmt welchen Posten, das das einfach wirklich abgedeckt ist. Und ähm. Das wir durch den ganzen Tag durchgeplant. (...)

(GD: Fall Inn, Z. 105–117)

Die Bezeichnung „abdecken“ verdeutlicht, dass Aufsicht mit Gewährleisten von Sicherheit verbunden ist, die jederzeit garantiert sein muss. Aufsicht und Sicherheit werden somit als synonym verstanden und dargestellt als Grundvoraussetzung der Arbeit.

Um diese Aufsicht bzw. Sicherheit zu gewährleisten, scheint die rationale Lösung zu sein, dass die Organisation der Betreuung bzw. das Steuern der Kindermenge zentral ist. Dafür werden klare zeitliche und räumliche Abläufe geschaffen, sowohl für die Kinder als auch für die Betreuungspersonen. Obschon Letztere dies als Herausforderung darstellen, werden sie als rational bzw. richtig erachtet und nicht in Frage gestellt.

B: der, sagen wir jetzt mal, der, der die Präsenzliste macht. Der wo überhaupt schaut, sind alle, die angemeldet sind, hier. Ich meine, der hat einfach mal die 70 Angemeldeten vor sich in einer Schlinge und die sind am Handy, die sind am Reden, das ist laut, das ist in einem Gang. Nur schon der Lärmpegel ist, finde ich, einfach schon einmal eine grosse Herausforderung. (.) Dann müssen die

C: L: sie überholen und sich anschreien. Es wirklich uhuhuh @(.)@

B: L: Genau, genau. Dann, und dann auch so etwas, ja, dann möchte ich etwas wissen eben, kurz den Schüler spüren, wie geht es dir frage ich dann und so, wenn ich jetzt dort vorne bin, oder. Also der hat zuerst einmal @mega viel zu @ bewältigen dort zuvorderst an der Präsenzliste. Dann tun wir sie etwas Kanalisieren, gehen sie einzeln hindurch, durch den Gang und stehen an, um Essen zu fassen. Das ist wirklich jeweils Fütterung der Raubtiere.

(GD: Fall Linth, Z. 402–420)

Die Betreuung wird somit durch die Koordination und Kontrolle der Abläufe organisiert.

Aus neo-institutionalistischer Perspektive wird deutlich, dass sich die Betreuungspersonen eine organisierende, strukturierende und kontrollierende Funktion zuschreiben. Diese Funktion und die damit einhergehende Funktion des Gewährleistens von Sicherheit und Ordnung erachten sie als zentral, um ihre Legitimität zu sichern.

Dabei zeigt sich die Erwartung, dass die Kindermenge organisiert und kontrolliert werden muss, als bedeutsam für die Gestaltung der Tätigkeit. Die Normalitätsvorstellung *„Die Kinder müssen sich stets in einem bestimmten Raum oder auf dem Schulareal aufhalten. Wir wissen jederzeit, wo welches Kind ist“*, wird von den Betreuungspersonen institutionalisiert. Die dahinterliegende Normvorstellung ist die Gewährleistung von Sicherheit und Ordnung.

7.4.2 Positionierung gegenüber Erwartungen

Beim Typ „Angepasst“ passen sich die Betreuungspersonen den wahrgenommenen Erwartungen der Lehrpersonen und der Leitung Betreuung an. Die Dimension „Positionierung gegenüber Erwartungen“ wird anhand der Akteur:innengruppen dargelegt.

7.4.2.1 Lehrpersonen

Beim Typ „Angepasst“ wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen als positiv gewertet und angestrebt. Eine ausgeprägte Zusammenarbeit wird beim Typ „Angepasst“ jedoch kaum sichtbar. Bei zwei der drei Tagesschulen scheint es bisher kaum eine Zusammenarbeit zu geben. Bei der dritten Tagesschule, der Schule Inn, wird die Zusammenarbeit als Form der Kooperation mit Lehrpersonen beispielhaft beschrieben (Breuer 2015). Dabei wird den Erwartungen der Lehrpersonen entsprochen.

B: Also wir probieren nun auch die Lehrpersonen zu entlasten, wenn jetzt wirklich ein Kind sehr verhaltensauffällig ist und wirklich nicht klar kommt in der Schulklasse, kommt das auch mal zu uns in die Betreuung und wird eins zu eins begleitet und und, das finde ich eigentlich noch ein schönes Zusammenspiel. Weil man tauscht sich dann ständig mit den Lehrpersonen aus, wann ist es nötig.
(GD: Fall Inn, Z. 1156–1163)

Die Textstelle zeigt, dass die Betreuungspersonen Kinder eins zu eins begleiten, wenn das „Kind sehr verhaltensauffällig ist und wirklich nicht klar kommt [...] in der Schulklasse“, wobei die Lehrperson beurteilt, wann dies der Fall ist. Wenn diese meint, das Kind komme in der Schulklasse nicht „klar“, erwartet die Lehrperson, dass sich die Betreuung um das Kind kümmert. Die Betreuungspersonen entsprechen dieser Erwartung und begleiten das Kind ausserhalb des Unterrichts.

Zudem zeigt sich ein Austausch als Form der Zusammenarbeit einerseits im Sinne, dass die Lehrperson informiert wird. Etwa wird ihr berichtet, wenn in der Betreuung etwas vorgefallen ist.

C: und ähm, wir machen dann halt in der Regel auch Berichtmeldung an die Lehrpersonen. Es ist so etwas unterschiedlich, weil ich war einmal an einer Sitzung gewesen, als die Lehrpersonen gefunden haben, sie wollen nichts davon wissen. Sie möchten, dass das (.) im Hort bleibt, in der Freizeit bleibt, weil das könnte eben ihre Meinung beeinflussen, wie sie Schülerinnen und Schüler bewerten.

B: L: Hey,
ich habe mich imfall genau das vorhin gefragt, als du gesagt, als du gesagt hast wegen dem Handy, dass du zu der Lehrperson gegangen bist und die Lehrperson aufgefordert hast, um dem Schüler das Handy wegzunehmen. Ich habe mir genau das überlegt, wie ok, dass das, wie akzeptiert, dass dies von den Lehrern ist. Ich weiss es g: (gerade nicht).

C: Es ist unterschiedlich.

B: Aha.

C: Gewisse wollen alles wissen.

B: Ja.

C: Und dann wird das wie gesammelt und dann wir das an die Leh: an die Eltern übergeben.

(GD: Fall Linth, Z. 402–420)

Hier wird sichtbar, dass sich die Betreuungspersonen bei Vorfällen in der Betreuung den individuellen Erwartungen der Lehrpersonen anpassen und nur auf Wunsch über Vorkommnisse berichten.

Eine Betreuungsperson übernimmt jeweils die Rolle der Bezugsperson einer Klasse. Hier lässt sich in dem Sinn ein Austausch erkennen, als die Lehrperson die Bezugsperson über Klassenangelegenheiten informiert. Das scheint der Lehrperson die Kommunikation zu erleichtern, da sie eine direkte Ansprechperson hat.

B: Eigentlich so wie Ansprechpartner für die Klassenlehrpersonen

C: L: genau, ja

D: wenn man Bezugsperson von Klasse x ist, dann wird die Klassenlehrperson auf denjenigen oder auf diejenige zukommen

(GD: Fall Thur, Z. 440–446)

In der Bezeichnung der Bezugsperson als „Ansprechpartner“ zeigt sich, dass der Kontakt zwischen Betreuungspersonen und Lehrpersonen primär organisatorische Inhalte umfasst.

Gleichzeitig besteht die Erwartung der Betreuungspersonen, dass sie informiert werden, wenn Lehrpersonen ein Kind nach Hause schicken und es deshalb in der Betreuung fehlen wird. Es wird ein ‚Ringens‘ sichtbar, dass die Lehrpersonen diesen Erwartungen der Betreuungspersonen entsprechen sollen.

E: Also jetzt zum Beispiel hier im Raum x hatten wir lange wirklich zu beissen gehabt mit Lehrpersonen, die teils die Kinder heimgeschickt haben, wenn sie krank gewesen sind und wir nichts davon wissen und die Kinder gesucht haben und dann nach einer Viertelstunde oder 20 Minuten suchen erfährt man: ah, nein, schau, es hat Bauchweh gehabt, ich habe es heimgeschickt. Also (.) Ja. Ein Mail, hätte dort geholfen. Und das mussten wir ein zwei Mal sagen und jetzt sitzt es. Wenn es ein Kind krank ist, werden wir informiert.

(GD: Fall Inn, Z. 11301138)

Bei der Eröffnung der Tagesschule Inn wurden die Betreuungspersonen nicht über die Abwesenheiten von Kindern informiert. Mittlerweile „sitzt es“. Dies ist beispielsweise in der Tagesschule Linth, die weniger lang eine Tagesschule ist, noch nicht der Fall.

B: Ja, du hast ja noch gefragt, nach herausfordernden Situationen und weil ich jetzt gerade ganz neu bin, habe ich vielleicht noch einen anderen Blick, und zwar, was ich herausfordernder finde ist, Schüler, die auf meiner Liste sind, die eigentlich an diesem Tag hier sein müssen und angemeldet sind, nicht auftauchen. Das stresst mich wirklich, weil ich wie so denke: Hey, die sind in dieser Zeit jetzt gerade in meiner Betreuungsaufsicht, oder. Und ähm, die Schüler sind nicht hier. Das finde ich herausfordernd. Dann in dieser Zeit, in welcher ich ja gerne vielleicht ein Projekt mache, ein Angebot

mache und dann diesen Schülern nachrenne, obwo: wo sich herausgestellt hat, manchmal nicht mal der Schüler selbst irgendwie etwas dafür kann, sondern Telefone nicht geflossen sind zwischen Lehrpersonen und uns zum Beispiel. Ja, das finde ich herausfordernd. Weil ich wirklich, ich weiss auch nicht, vielleicht etwas zu pflichtbewusst, aber, nein, ich stel: ich nehme es wirklich (.) sehr ernst.
(GD: Fall Linth, Z. 1252–1268)

Bei dieser Textstelle, wie auch bei der vorhergehenden, zeigt sich, dass die Betreuungspersonen einen Mehraufwand haben, wenn die Lehrpersonen die Abwesenheit von Schüler:innen nicht melden.

Der Unterricht wird beim Typ „Angepasst“ auf der kommunikativen Ebene in den negativen Gegenhorizont gestellt. Im Vergleich zum Unterricht betont er die Vorteile der Betreuung und stellt die Betreuung in den positiven Gegenhorizont.

Aus neo-institutionalistischer Sicht deutet sich an, dass von den Lehr- den Betreuungspersonen die Funktion zugeschrieben wird, ihren Erwartungen zu entsprechen und sich anzupassen. Diese Erwartung haben die Betreuungspersonen institutionalisiert. Diese wiederum stellen selbst kaum Erwartungen an die Lehrpersonen, ausser, dass diese sie informieren, wenn ein Kind fehlt. Dafür einzustehen, wird demzufolge als angemessen angesehen.

7.4.2.2 Leitung Betreuung

Die Erwartungen der Leitung Betreuung können in der Gruppendiskussion der Tagesschule Inn, bei der die Leitung anwesend war, wie auch in der Gruppendiskussion der Tagesschule Linth, an der die Leitung Betreuung nicht teilnahm, rekonstruiert werden. In der Tagesschule Thur werden keine expliziten Erwartungen der Leitung Betreuung deutlich.

Den Erwartungen der Leitung Betreuung wird entsprochen, oder es wird ihr nicht explizit, sondern bloss implizit auf der konjunktiven Ebene widersprochen. Beispielsweise wird die Gewährleistung von Sicherheit und die Kontrolle, dass niemand das Schulhausareal verlässt, mit der Erwartung der Leitung Betreuung begründet.

C: Ja, der David ((Leitung Betreuung)) hat auch so gesagt, wenn ein Unfall passieren wird oder

B?: L: (ja)

C: während dem sie hier in der Betreuung wären, dann (kommen wir danach dran).

(GD: Fall Linth, Z. 1589–1595)

Ob das bloss als Begründung für das Gewährleisten von Sicherheit genutzt wird, ist nicht klar zu erkennen. Indem die Betreuungspersonen auf eine Äusserung der

Leitung Betreuung verweisen, wird sichtbar, dass sie die Aussage ernst nehmen und den Erwartungen entsprechen. Das implizite, jedoch nicht explizite Eingehen auf die Erwartungen der Leitung Betreuung zeigt sich bei der Tagesschule Inn in einem exkludierenden Interaktionsmodus. Die Mitarbeitenden teilen die Orientierung nicht, dass Betreuungspersonen den Erwartungen der Eltern entsprechen sollen, wie sich in beispielhaften Erzählungen erkennen lässt. Dies, obschon die Leitung Betreuung es erwartet. Zudem legitimiert und begründet die Leitung Betreuung im Vergleich mit den übrigen Teilnehmenden ihre Arbeit umfassender.

Bei der Tagesschule Thur zeichnen sich keine bestimmten Erwartungen ab, jedoch zeigen sich mehrheitlich geteilte Orientierungen, wobei sich die der Leitung Betreuung und jene der Mitarbeitenden nicht stärker voneinander unterscheiden als die der Mitarbeitenden untereinander.

C: Ja, wenn wir anrufen und dann sagt die Mutter, ja, das Mädchen hat schon recht, es hat schon richtig reagiert. Also wenn sie frech gewesen ist oder beleidigt, so, sich kompromisslos hinter das Kind stellt

L: Und auch teilweise, wenn man die andere Sichtweise noch gar nicht kennt.

C: Ja.

L: Oder ja, wenn man irgendwie nur so etwas die Sicht, von, jetzt zum Beispiel von einem Mädchen kennt und gar nicht zurückfragt. Was ist denn sonst noch gewesen? Was ist vorher gewesen? Oder was haben sie dann gesagt. So, es ist wie. Also ausnahmslos. Es ist wie, das was das Kind Zuhause erzählt, akzeptiert man so und tut sich dann wie beschweren, dass ja, dass die Betreuung etwas nicht richtig gemacht hat und (unv.).

C: L: Und es hat schon seinen Grund, wieso das Mädchen so frech gewesen ist.

L: L: Ja.

L: Sonst wäre es ja nicht so frech.

C: Ja, das erlebe ich hier viel.

L: mhm

(GD: Fall Thur, Z. 1796–1824)

In der Textstelle zeigt sich beispielhaft eine Art Unterstützung der Leitung Betreuung für das Team.

Aus neo-institutionalistischer Sicht wird wiederum deutlich, dass Erwartungen entsprochen oder diesen zumindest nicht explizit widersprochen wird. Das Team übernimmt in der Beziehung zu den Lehrpersonen wie auch zur Leitung Betreuung eine angepasste Funktion. Der Leitung Betreuung wird die Funktion als vorgesetzte Person zugeschrieben, deren Aussagen richtig sind und deren Erwartungen entsprochen wird.

7.4.3 Elternarbeit

Beim Typ „Angepasst“ wird die Elternarbeit als Herausforderung dargestellt. Es wird kaum auf Erwartungen der Eltern eingegangen, vielmehr werden Erwartungen der Betreuungspersonen thematisiert. Es wird eine Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Eltern erwartet, dieser Erwartung entsprechen jedoch nicht alle Eltern, vielmehr nehmen diese teilweise eine Gegenposition zu den Betreuungspersonen ein.

E: Ja, und ähm, die meisten Eltern sind eher offen für ein Gespräch, oder meist gibt es natürlich schon die, die das Gefühl haben, eben, mein Kind doch nicht. Wenn, dann habt ihr etwas falsch gemacht

C: L @(.)@

B: oder die ändern ja.

C: Es sind alle anderen als meine.

(GD: Fall Inn, Z. 1455–1464)

E formuliert die Elternarbeit zuerst positiv, indem er sagt, dass die Eltern offen sind. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass die Eltern häufig nicht die Einschätzung der Betreuungspersonen teilen und ihnen die Schuld für ein Fehlverhalten von Schüler:innen oder Jugendlichen geben.

Der Typ „Angepasst“ differenziert zwischen Eltern, die offen sind, und solchen, die den Erwartungen nicht entsprechen und in den negativen Gegenhorizont gestellt werden, was auch in der obigen Textstelle deutlich wird. An die Eltern wird implizit die Erwartung gestellt, dass sie die Sichtweise der Betreuungspersonen teilen und als richtig betrachten. Es gibt jedoch Eltern, die sich mit ihren Kindern verbünden und die Arbeit der Betreuungspersonen in Frage stellen, was als fehlende Wertschätzung und Anerkennung erlebt wird:

L: Oder ja, wenn man irgendwie nur so etwas die Sicht, von, jetzt zum Beispiel von einem Mädchen kennt und gar nicht zurückfragt. Was ist denn sonst noch gewesen? Was ist vorher gewesen? Oder was haben sie dann gesagt. So, es ist wie. Also ausnahmslos. Es ist wie, das was das Kind Zuhause erzählt, akzeptiert man so und tut sich dann wie beschweren, dass ja, dass die Betreuung etwas nicht richtig gemacht hat und (unv.).

C: L: Und es hat schon seinen Grund, wieso das Mädchen so frech gewesen ist.

L: L: Ja.

(GD: Fall Thur, Z. 1806–1818)

In der Textstelle lässt sich erkennen, dass die Betreuungspersonen das Verhalten der Eltern kritisieren. Sie beschweren sich jedoch nicht bei ihnen oder konfrontieren sie nicht, sondern es zeigt sich eine Art Resignation und Ohnmacht.

Gleichzeitig scheinen die Betreuungspersonen resigniert zu haben, ihre Arbeit zu legitimieren.

In den Gruppendiskussionen des Typs „Angepasst“ werden fast ausschliesslich Situationen der Elternarbeit erwähnt, in denen der Elternkontakt aufgrund von nicht angemessenem Verhalten der Kinder gesucht wurde. Die Elternarbeit scheint beim Typ „Angepasst“ häufig per Telefon stattzufinden. Dabei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Interviews während der Corona-Pandemie geführt wurden und Kontakte mit Eltern wegen der Schutzmassnahmen in dieser Zeit nicht wie gewohnt stattfinden konnten. Das fehlende Interesse und die mangelnde Einsicht der Eltern werden negativ beurteilt.

Bei der Tagesschule Inn muss noch erwähnt werden, dass der Leitung Betreuung im Gegensatz zum Team eine andere handlungsleitende Orientierung in der Elternarbeit rekonstruiert wurde. Wie beim Typ „Autonom“ passt sich die Leitung Betreuung den Erwartungen der Eltern an.

Ausserdem ist darauf hinzuweisen, dass von der Tagesschule Linth die Elternarbeit nicht thematisiert bzw. so dargestellt wird, dass die Lehrpersonen diese übernehmen (siehe Kapitel 6.2.4 ‚Elternarbeit‘).

Aus neo-institutionalistischer Perspektive zeigt sich, dass die Betreuungspersonen die Eltern als bedeutsame Umwelt wahrnehmen und ihr Verhalten ihre Arbeit tangiert. Wenn die Eltern sich nicht verhalten, wie es sich die Betreuungspersonen vorstellen, zeigen sich letztere resigniert und ohnmächtig.

7.5 Typ „Autonom“

Der Typ „Autonom“ gestaltet seine Arbeit autonom bzw. so autonom wie möglich. Er zeigt sich selbstbewusst hinsichtlich der Betreuungsaufgaben – er weiss, wie er die Betreuung gestalten möchte und kann dies auch begründen. Einerseits wird das beim Strukturierungsgrad sichtbar, der den persönlichen Ansprüchen entspricht, seien dies fachliche Vorstellungen oder persönliche Vorlieben. Andererseits lässt sich dies im Umgang mit Erwartungen erkennen. Die Betreuungspersonen grenzen sich von gewissen Erwartungen klar ab und entsprechen nur den Erwartungen, die ihnen angemessen erscheinen. Schliesslich gestaltet der Typ „Autonom“ die Elternarbeit aktiv, ermöglicht Einblick in den Betreuungsalltag, lernt die Eltern deshalb besser kennen und passt gegebenenfalls den Kontakt zu ihnen an.

Beim Typ „Autonom“ wird folglich von den persönlichen Ansprüchen, wie fachlichen Vorstellungen oder persönlichen Vorlieben an die Tätigkeit, ausgegangen, sei es in der Gestaltung der Strukturierung wie auch im Umgang mit Erwartungen, denen sie entsprechen, sofern sie diese als berechtigt wahrnehmen. Die Betreuungsarbeit an sich steht im Fokus. Sie orientieren sich nicht am Unterricht. Sie übernehmen ihn von den Lehrpersonen oder arbeiten im Unterricht mit,

jedoch nicht primär, um den Betrieb aufrechtzuerhalten, sondern, weil sie dies als Bereicherung empfinden. Zudem gewichten sie das Mandat der Profession, indem sie ihr Handeln begründen und die Betreuungsarbeit ins Zentrum stellen.

7.5.1 Strukturierungsgrad

Hinsichtlich der Dimension des Strukturierungsgrads lässt sich beim Typ „Autonom“ rekonstruieren, dass er seine Arbeit möglichst seinen Ansprüchen entsprechend gestaltet. Es zeigt sich wie beim Typ „Angepasst“ ein Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Offenheit. Dabei gewähren die Betreuungspersonen den Kindern möglichst grossen Freiraum. Gleichzeitig wird beim Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Offenheit darauf geachtet, dass sie Strukturierungen vornehmen, die sie schätzen und den Aufwand dafür als angemessen beurteilen.

Der Grad der zeitlichen, räumlichen und regulierenden Strukturierung ist beim Typ „Autonom“ weniger ausgeprägt als beim Typ „Angepasst“. Es gibt umfassendere zeitliche und räumliche Freiheiten für die Kinder, wie auch für die Betreuungspersonen. Zudem sind die Abläufe weniger klar definiert.

B: Mhm. Sie sind auch, sie können freier, oder sie haben mehr die Möglichkeit

L: mhm

B: zum zum Wählen. Also sie können auch wählen, wenn sie am 12i kommen, möchte ich zuerst Essen gehen oder zuerst spielen oder mich zurückziehen, oder raus gehen oder an einem Angebot teilnehmen.

(..)

L: Das ist das bedürfnisorientierte.

C: mhm

B: Ja.

(GD: Fall Aare, Z. 411–427)

Der Typ „Autonom“ schafft Angebote, wie auch die Tagesschulen Inn und Thur, welche die Kinder wählen können. Sie können sie spontan von Beginn an oder zwischendurch besuchen, ohne dies melden oder ein Magnet setzen zu müssen.

C: Ja, also, ich bin hier, ich habe vorbereitet. Das wissen die Kinder. Als ich angefangen habe, musste ich etwas Werbung machen, dass das wahrgenommen wurde. Und und dann kommen sie und die einen kommen nur schnell schauen und gehen gleich wieder, dann gibt es die, die länger schauen und dann trotzdem gehen und dann gibt's diejenigen die schnell oder länger kneten und und ja.

(GD: Fall Aare, Z. 469–475)

Neben strukturierteren Angeboten, wie dem Backen, wird eher vom Anbieten von unterschiedlichen Räumen gesprochen.

C: Was ist heute offen. Also zum Beispiel heute ist die Turnhalle für die Unterstufe oder heute ist die Turnhalle für die Mittelstufe, heute ist Frau Metzler im offenen Klassenzimmer, heute ist die Bibliothek offen.

(GD: Fall Sihl, Z. 1660–1663)

Die Angebote gestaltet jede:r so, dass sie den eigenen Ansprüchen an die Arbeit entsprechen. Zudem schätzen die Betreuungspersonen die Angebote selbst, da sie ihnen eine Struktur geben.

C: Ich habe es jetzt nachgeholt, heute wird gebacken. ähm, auf die eine Seite haben die Kinder jetzt Einfluss genommen, wann wir es machen, und auf die andere Seite ist es für mich, ist das, wenn ich weiss, am Donnerstag mache ich den Teig, am Freitag backe ich mit den Kindern, das gibt auch für mich so, so eine klare Ruhe hinein in die zweite Wochenhälfte. Ich weiss mein Ämtli dann bereits über den Mittag, ich habe dann zu tun. Und das, das hilft auch mir als Hortleitung. (...)

(GD: Fall Aare, Z. 366–373)

In der Textstelle lässt sich erkennen, dass die Betreuungsperson mit dem Angebot eine klare Aufgabe übernimmt.

Das Verhalten der Kinder wird individuell von den einzelnen Betreuungspersonen mit dem Kind oder den Kindern reguliert. Es konnte keine regulierende Strukturierung für alle Kinder rekonstruiert werden. Wie mit Kindern umgegangen wird, die sich nicht an die Abläufe halten.

C: Manchmal sind auch Kinder dann halt nach Hause gegangen und es steht nicht an der Tafel. Also einfach diese Person ist wie verantwortlich zu schauen, dass alle Kinder gegessen haben. Ja. Und dann muss man auch einmal irgendwie vielleicht irgendein Kind auf der Fussballwiese holen gehen, welches jetzt nicht gemerkt hat, dass irgendwie bald bereits die Mittagszeit vorbei ist, aber.

D:

L: (unv.)

C:

L:

Grundsätzlich funktioniert es eigentlich gut. Es sind ganz selten

(GD: Fall Sihl, Z. 1725–1737)

Kinder, die nicht bei der Zentrale vorbeikommen, werden nicht kritisiert. Erscheinen die Kinder nicht, wird das „holen Gehen“ nicht als lästig dargestellt.

Die Rahmenbedingungen werden als gegeben dargestellt, teilweise kritisiert und als einschränkend erlebt. Ausgehend von den Rahmenbedingungen wird die Betreuungsarbeit verändert, was in einem Fall zu einer stärkeren Strukturierung von Zeit und im anderen Fall zu einer Verringerung an strukturierter Zeit, sowohl bei den Kindern als auch bei den Betreuungspersonen, führt.

Weitere, die Betreuungsarbeit ergänzende Angebote – BeFrei Kurse – werden nur beim Typ „Autonom“ erwähnt und in den negativen Hintergrund gestellt, weil sie für die eigene Arbeit als einschränkend erlebt werden oder weil sie zu

strukturiert sind. Zum Beispiel ist die Zeit der Kinder durch Kurse, die von der Tagesschule angeboten werden, strukturiert.

C: Also auch mit diesen Kursen, die es jetzt dann die ganze Zeit hat, also

B: L: Ja, diese Kurse, ja.

C: L: Es ist ja alles ja recht durch

B: Ja, dem muss man immer schauen was man (unv.)

C: L: gespickt mit verschiede:::e ähm

B: Ja.

C: Ja.

(GD: Fall Sihl, Z. 158–172)

In der Textstelle wird sichtbar, dass die Kurse insbesondere den Freiraum der Betreuungspersonen bei der Gestaltung ihrer Arbeit einschränken.

Aus neo-institutionalistischer Perspektive zeigt sich, dass die Betreuungspersonen bei der Arbeitsgestaltung von ihren Normalitätsvorstellungen ausgehen und diese so weit als möglich institutionalisieren. Indem sie die Arbeit so gestalten, wie sie es als richtig erachten, können sie diese auch legitimieren und so ihre Legitimität sichern.

Hinter der Normalitätsvorstellung, die Arbeit so zu strukturieren, wie sie dies als richtig erachten stecken persönliche Normvorstellungen von ‚guter Erziehung‘. Die Betreuungspersonen scheinen die Kursangebote als Konkurrenz wahrzunehmen. Die Angebote führen dazu, dass sie immer mehr koordinative Aufgaben übernehmen müssen.

7.5.2 Positionierung gegenüber Erwartungen

Vom Typ „Autonom“ werden Erwartungen verschiedener Akteursgruppen angesprochen: der Lehrpersonen, der Öffentlichkeit und der Eltern⁹⁶. Beim Typ „Autonom“ zeigt sich, dass gewissen Erwartungen entsprochen wird, wenn diese als angemessen eingeschätzt werden. Von Erwartungen, die als nicht berechtigt erachtet werden, grenzen sich die Betreuungspersonen hingegen ab. Dabei wird implizit deutlich, dass es auch um ein Aushandeln der Anerkennung der Betreuungsarbeit geht. In der Diskursorganisation der Gruppendiskussion lässt sich erkennen, dass der Typ „Autonom“ nicht uneingeschränkt den Ansprüchen der Leitung Betreuung entspricht.

96 Die Elternarbeit wird in Kapitel 7.5.3 ‚Elternarbeit‘ thematisiert.

7.5.2.1 Lehrpersonen

Beim Typ „Autonom“ scheint eine Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungspersonen zu bestehen, indem die Betreuungspersonen teilweise den Unterricht übernehmen oder im Unterricht mitarbeiten.

C: Mhm. Und ich denke, das ist auch wieder etwas, was etwas dem entgegenwirkt, dass man trotzdem eine ganze Klasse kennt.

B: Ja.

D: Genau.

C: Und so etwas sieht auch wie funktioniert es in der Schule, wie funktioniert es in der Freizeit und.

B: L: (unv.)

C: L: Ich

denke auch für die Kinder ist es und auch für die Lehrer ist es häufig irgendwie wirklich eine Unterstützung jemand halt nochmals zu haben, der irgendwie, auch noch hier ist, auch etwas zeigt oder nochmals etwas erklären kann. Für die, die es nun noch nicht verstanden haben.

(GD: Fall Sihl, Z. 954–973)

Es fällt auf, dass das Übernehmen wie auch die Mitarbeit im Unterricht als Bereicherung der Betreuungsarbeit erlebt wird und positiv konnotiert ist.

Von Erwartungen der Lehrpersonen, die von den Betreuungspersonen als nicht gerechtfertigt erachtet werden, grenzen sie sich ab.

B: Also es hat auch einmal ein Fall gehabt, als ich gesagt habe, ich bin übrigens nicht hier, ich bin übrigens nicht hier, um zu Putzen und so. Das gibt es natürlich auch, (muss man) sich dann halt auch absprechen richtig, für was bin ich hier. Und ähm, aber ja. Es geht dann gut. @(..)@

(GD: Fall Sihl, Z. 1157–1162)

Es zeigt sich, dass unberechtigte Erwartungen direkt mit den Lehrpersonen besprochen werden, was für diese nachvollziehbar scheint.

Aus neo-institutionalistischer Sicht wird sichtbar, dass die Lehrpersonen als bedeutsame Umwelt wahrgenommen werden. Die Erwartungen der Lehrperson bzw. die Funktionszuschreibung seitens der Lehrperson wird abgeglichen mit den eigenen Ansprüchen und der eigenen Funktionszuschreibung. Bei Differenzen verweist die Betreuungsperson auf ihre sich selbst zugeschriebene Funktion.

7.5.2.2 Leitung Betreuung

Beim Typ „Autonom“ grenzen sich die Betreuungsmitarbeitenden teilweise explizit oder implizit von den Erwartungen der Leitung Betreuung ab, indem sie deren Vorstellungen nicht selbstverständlich entsprechen und die Meinung nicht

ohne weiteres teilen. In der folgenden Textstelle wird das in der Diskursorganisation deutlich:

C: Grundsätzlich funktioniert es eigentlich gut. Es sind ganz selten

L: L: Also, als ich hier begonnen habe
zu arbeiten hat es Kinder gehabt, die gar nicht so Lust hatten, um Essen zu gehen, weil sie (es eher so vergessen haben)

B: L: Eben,
aber das sind so wie drei, vier Kinder gewesen

L: Sind es nur zwei, drei. Ok. Ja. (nicht mitgespielt haben)

C: L: Und sonst ist es [die Zentrale] eigentlich mehr für uns wirklich so
eine Kontrolle, dass wir sagen können ähm.

(GD: Fall Sihl, Z. 1736–1753)

In der Textstelle wird sichtbar, dass die Leitung Betreuung die Befürchtung der Eltern, dass Kinder nicht zum Mittagessen gekommen sind, als Problem erwähnt. Die Betreuungspersonen relativieren die Befürchtung der Eltern und legitimieren die Angemessenheit ihrer Arbeit mit der Zentrale. Oder, es wird der Leitung Betreuung explizit bzw. auf der kommunikativen Ebene widersprochen, obschon schliesslich eine identische Orientierung deutlich wird.

C: Und was, was mir noch durch den Kopf ist von wegen Freispiel, wegen dieser Debatte, das sehe ich (.) nochmals anders. Ich sehe es so, dass wir mit unseren Angeboten eigentlich nicht (.) dem Freispielkonzept irgendwie entgegengesetzt wirken würden, sondern wir versuchen die Bedürfnisse der Kinder zu sehen, aufzunehmen, zu erkennen und diese umzusetzen und ein Angebot zu gestalten, wo die Kinder dann frei wählen können und somit ist es, ob ich jetzt den Sandhaufen aufdecke und Sandhaufen Spielsachen heranspiele und die Kinder frei spielen lasse oder ob ich eben ein ein Setting schaffe, wie jetzt gerade beim Teig kneten, wo die Kinder kommen können und sie können den Teig kneten wie sie möchten, das ist to., es geht ja dann ums kneten und ums dabei sein. Das ist für mich auch auf eine Art Freispiel und und das denke ich, ja, da, da, da gibt es so etwas einen Unterschied zum zum von den verschiedenen Freispielverständnissen auch.

(GD: Fall Aare, Z. 378–393)

Hier zeigt sich, dass nicht bloss das Team mit der Leitung Betreuung, sondern auch die einzelnen Mitarbeitenden autonom handeln und selbstbewusst ihre Meinung vertreten, auch wenn diese der vorgesetzten Person widerspricht.

Aus neo-institutionalistischer Perspektive wird deutlich, dass die Betreuungspersonen eigenständig sind. Es ist anzunehmen, dass sie die Erwartungen und Meinungen der Leitung Betreuung mit den eigenen abgleichen und sie nur erfüllen, wenn sie es für gerechtfertigt halten.

7.5.3 Elternarbeit

Beim Typ „Autonom“ werden die Eltern im Vergleich zum Typ „Angepasst“ in den positiven Horizont gestellt. Die Elternarbeit wird bewusst gestaltet und den Eltern wird ein Einblick in die Betreuungsarbeit gewährt, sei dies in Form eines Elternabends oder eines Elternkaffees. Es ist anzunehmen, dass die Eltern das Angebot wahrnehmen, womit auch den Erwartungen der Betreuung entsprochen wird. Letztere legitimiert damit gleichzeitig ihre Tätigkeit.

B: Ja, ich denke, das ist halt schon sehr ander., vorher durften die Eltern hier auf den Pausenplatz kommen, sie haben ähm uns, also die Kinder gesehen, uns, die Stimmung erlebt, das Elternkaffee ähm haben sie genutzt und haben sich auch als Eltern untereinander ausgetauscht, aber sie haben die Stimmung erlebt.

(GD: Fall Aare, Z. 1201–1206)

Von den Betreuungsteams werden somit gewisse Anstrengungen für die Eltern unternommen. Es scheint sich zu lohnen. Es ist zu vermuten, dass die Elternarbeit dadurch erleichtert wird, weil die Betreuungspersonen Eltern und deren Erwartungen kennen und einschätzen können. Das gibt ihnen die Möglichkeit, auch ihre Tätigkeit autonomer zu gestalten.

B: Aber ich hatte den Eindruck jetzt so der Elternabend, als die Eltern wieder kommen durften⁹⁷, oder, vor Ort, dabei sein und irgendwie uns auch so zu sehen live und so. Es ist irgendwie viel entspannter (habe ich den Eindruck)

C: L: Es ist einfach vertrauensfördernder auch für die Eltern.

B: L: Ja, viel (unv.)

(GD: Fall Sihl, Z. 1264–1275)

Zudem passen die Betreuungspersonen die Elternarbeit den jeweiligen Eltern an, abhängig davon, wie sie diese einschätzen (Tagesschule Sihl), oder welchen sozio-ökonomischen Status die Eltern haben (Tagesschule Aare).

L: Ja, wir haben jetzt Strukturwandel, also demografische ähm Daten von den Eltern. Das ist Zürichberg-Niveau. Das ist schon so. Wir haben also Architekten, Künstler, Hipster und sonst was. Es ist nicht so ein einfaches Quartier (.) von hin zu Leuten, die sagen, macht mit den Kindern, was ihr wollt, bis hin zu sehr sehr sehr kritisch nachfragenden. Aber das ist klar, man muss die Pole abdecken. Aber das geht auch nur, wenn ich Eltern nicht als Konkurrenz verstehe.

(GD: Fall Aare, Z. 1255–1262)

97 Nach den Einschränkungen aufgrund der Corona-Massnahmen.

Gleichzeitig grenzen sie sich aber von Erwartungen der Eltern ab, wenn deren Vorstellungen nicht als angemessen erachtet werden.

L: Ich hatte auch ein Vater, der kam wegen einem irgend so einem Bubu ähm, also wirklich ein kleines Schnittchen am Finger vom Kind, da sagt er: Er hat Angst um die Sicherheit seines Kindes. Und dann habe ich ihm ein Kündigungformular hingelegt und gesagt, da unterschreiben. Wenn das euer Anspruch ist an das, unsere Betreuung, können wir nicht gewährleisten, dann bitte wo anders hin, also wir grenzen dann auch klar ab und sagen, da ist unsere Grenze, das können wir leisten, aber das geht nur über Transparenz.

(GD: Fall Aare, Z. 1180–1189)

Es wird deutlich, dass die Betreuungsperson sich nicht in der Funktion sieht, vollständige Sicherheit zu gewährleisten. Falls die Eltern dies wünschen, wird die bestmögliche ‚Sicherheit‘ beispielsweise mit der Zentrale legitimiert. Die Betreuungspersonen legitimieren mit der Zentrale die Angemessenheit ihrer Arbeit bzw. stellen sicher, dass alle Kinder zu Mittag essen.

Zudem wird sichtbar, dass die Betreuungspersonen den Elternkontakt schätzen. Sie fanden es schade, dass die Corona-Massnahmen den Eltern den Besuch der Tageschule nicht mehr erlaubten.

B: Ja, ich denke, das ist halt schon sehr ander., vorher durften die Eltern hier auf den Pausenplatz kommen, sie haben ähm uns, also die Kinder gesehen, uns, die Stimmung erlebt, das Elternkaffee ähm haben sie genutzt und haben sich auch als Eltern untereinander ausgetauscht, aber sie haben wie die Stimmung erlebt. Und das ist jetzt nicht möglich, sie stehen hier hinten und. Was wir machen können, ist mit dem Kind nach hinten laufen oder zumindest noch hinten rausschauen und uns zeigen und erzählen, wenn etwas Spezielles noch gewesen ist oder uns einfach zeigen, dass sie nachfragen können. Das ist schon etwas wie im Moment etwas

L: Oder Eltern ins Spiel einbringen, draussen beim Fussball, wenn Väter zugeschaut haben, habe ich so oft, ja, spielt doch einfach mit, oder Unihockey oder dann hier ein Brettspiel, Uno oder so, ja spielt doch noch ne Runde. Das ist so anders.

B: Ja.

C: Das kann man sich fast nicht mehr vorstellen.

B: L: vorstellen, Ja.

L: Ja, gell, es ist so. (.) Das fehlt uns auch.

C: Ja.

(GD: Fall Aare, Z. 1208–1229)

Aus neo-institutionalistischer Sicht versucht der Typ „Autonom“ in der Elternarbeit der ihm zugeschriebenen Funktion durch die Eltern zu entsprechen, sofern er dies als angemessen erachtet. Teilweise gibt es Divergenzen zwischen der Funktionszuschreibung der Eltern und der eigenen Sichtweise. In diesem Fall werden

die Erwartungen der Eltern als nicht legitim dargestellt, oder die Betreuungsarbeit wird angepasst, wie mit der Einführung der Zentrale, um die Befürchtungen der Eltern zu entschärfen.

Es wird versucht, die Elternarbeit positiv zu gestalten. Als „Lösung“ bzw. Normalitätsvorstellung dafür wird als rational erachtet, die Eltern zu einem Elternabend oder -kaffee einzuladen und ihnen Einblick in den Betreuungsalltag zu gewähren. Mit dieser Normalitätsvorstellung scheint die Normvorstellung des Schaffens von Transparenz und Vertrauen verbunden.

7.6 Typ „Integriert“

Der Typ „Integriert“ erscheint, wie es das Wort sagt, integriert in die Tagesschule. Es werden keine Erwartungen deutlich, von denen sich die Betreuungspersonen abgrenzen (müssen) oder die nicht erfüllt werden. Die Strukturierung des Tages zeigt sich „integriert“, die Gestaltung der Betreuung ist den Möglichkeiten aufgrund der Rahmenbedingungen je nach Tageszeit angepasst. Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen wird als etabliert beschrieben. Wie die Elternarbeit gestaltet wird, kann nicht abschliessend geklärt werden, weil bloss die Tagesschule Reuss diesem Typ zuzuordnen ist und in der entsprechenden Gruppendiskussion die Elternarbeit nur kurz angesprochen wird.

Der Typ „Integriert“ geht folglich von den tagesabhängigen Rahmenbedingungen aus und gestaltet die Arbeit entsprechend. Im Fokus steht die Tagesschule als Ganzes, die Betreuungspersonen scheinen in der Schule integriert zu sein und ihre Erwartungen sowie die der Lehrpersonen decken sich. Zudem lässt sich eine Übereinstimmung mit den städtischen Vorgaben und den eigenen Vorstellungen erkennen. Beim Typ „Integriert“ werden die Erwartungen der Kinder einbezogen, und es wird entsprechend reagiert. Den Kindern als Adressat:innen wird für den Mittag – wenn der „Durchlauf“ kommen muss – eine Struktur vorgegeben. Falls es zu Konflikten oder Unruhe kommt oder die Sicherheit nicht mehr gewährleistet ist, werden die Kinder unterstützt, indem die Betreuungsperson reagiert und das „Dirigieren“ übernimmt.

7.6.1 Strukturierungsgrad

Die Betreuung über Mittag wird von der am Nachmittag unterschieden. Die Mittagszeit wird als „Rushhour“ bezeichnet und ist zeitlich und räumlich klar strukturiert. In der Betreuung am Nachmittag konnte keine zeitliche, räumliche und regulierende Strukturierung rekonstruiert werden. Die Betreuungsarbeit wird der Tageszeit und den entsprechenden Rahmenbedingungen angepasst.

C: Abgesehen von dem ganz Spontanen, gibt es so Rush Hours über den Mittag, bei welchen alles sehr komplementiert ist, vom Zeitablauf her, was aber auch ein Vorteil ist natürlich für uns, für die Schülerinnen und Schüler sowieso. Sie wissen, wann ist Mittag, wo ist spielen, wo ist was. Also so etwas, dass es so etwas (.), ja, eineinhalb Stunden, die klar strukturiert sind. ähm dann ist dann so halb 2, die Mittelstufenkinder sind in der Schule, ähm, es gibt einzelne Nachmittage, an welchen es Kinder gibt, die frei haben, die hier sind und dort ist dasselbe. Dort nimmt man auf, also da kommen wir vielleicht nachher nochmals drauf, und dann ist nochmals eine kleine Rush Hour, das ist nun vielleicht etwas übertrieben, aber dann ist Zvieri und dann haben wir nie mehr Kinder als angemeldet sind. Also wir haben nie, also 20 ist mal das Maximum anfangs Schuljahr. Das nimmt dann meist etwas ab. Das sind die Mittelstufenkinder. Das ist einfach, ja. Zvieri, zusammen essen, gestalten, reden und dann ist wieder Struktur bis 6 Uhr.

(GD: Fall Reuss, Z. 77–94)

Am Mittag gibt es einen Plan mit einer zeitlichen und räumlichen Strukturierung. Es ist festgelegt, wann und wo welche Kinder (in Klassen oder Stufen) sich aufhalten können. Die Vorgaben werden nicht kontrolliert, sie gelten als Richtlinien, wenn es bei Nichteinhaltung zu Konflikten kommt, beispielsweise, wenn sich mehrere Kinder im gleichen Raum aufhalten wollen. Dann greift die Betreuungsperson regulierend ein.

Eine regulierende Strukturierung wird gibt es auch sonst. Aber nicht in Form von Regeln und Kontrolle, sondern durch situatives Reagieren, wenn Unruhe aufkommt und die Sicherheit nicht mehr gewährleistet ist.

C: Es gibt (unv.): Frau C (.) die 6. Klässler gehen nicht raus und wir wollen hinein, wir müssen reden, (unv.) es ist jetzt unser und sie gehen nicht. Dann ist wie klar. Gehe ich hinein: Ah, ihr habt da drin keine Uhr, es ist Zeit, dass ihr jetzt wechselt. ((Schnippt in die Finger.)) Und dann geht das. Manchmal brauchen sie etwas (...) etwas Hilfe.

B: L: Ja, ja. @(.)@

C: Aber das sollen sie sich holen. Also, ja. Und die Regel ist natürlich auch, wenn man mit einer Klasse nicht drin ist (.), dann können sie es annekieren. Dann gehen sie hinein.

B: Genau.

C: Ja.

(GD: Fall Reuss, Z. 1838–1855)

Die Betreuungsperson reagiert auf diese Situationen und wird zum „Dirigenten“. Sie übernimmt die Kontrolle über die Situation.

Die Rahmenbedingungen werden nicht als einschränkend erlebt und auch nicht kritisiert, sondern als gegeben erachtet.

Aus neo-institutionalistischer Perspektive wird das Anpassen der Betreuungsarbeit an die Tageszeit bzw. die Rahmenbedingungen als rationale Lösung auf das Orientierungsproblem erachtet. Es zeigt sich zudem die Normalitätsvorstellung,

dass die Kinder so viel Freiraum wie möglich erhalten. Wenn die Betreuungspersonen es als angemessen erachten, greifen sie regulierend ein und übernehmen die Funktion des „Dirigenten“.

7.6.2 Positionierung gegenüber Erwartungen

Beim Typ „Integriert“ wird kaum auf Erwartungen von Akteur:innen eingegangen. Auch eigene Erwartungen werden nicht thematisiert. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird als selbstverständlich und etabliert dargestellt. Erwartungen der Eltern und der Umgang mit Erwartungen der Leitung Betreuung werden nur in einer Textstelle angesprochen. Auf den Umgang mit Erwartungen von Lehrpersonen und der Leitung Betreuung wird in den folgenden Unterkapiteln eingegangen.

7.6.2.1 Lehrpersonen

Beim Typ „Integriert“ wird die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als etabliert und selbstverständlich betrachtet. Die zeitliche Dimension wird ebenfalls thematisiert. Dabei zeigt sich, dass die Zusammenarbeit nicht seit jeher selbstverständlich war, sondern sich in den letzten Jahren entwickelt und intensiviert hat. Zudem wird beim Typ „Integriert“ zwischen Unterricht und Betreuung unterschieden. Es wird differenziert, welche Funktion der Unterricht hat, was im Unterricht (auch von den Betreuungspersonen) und was in der Betreuung mit den Kindern besprochen wird.

Sondern ähm, es sind Kinder, wo gepflegt werden, wo in einer Schule eingebettet sind und ja. Es ist so wie. ähm, die grosse Übersicht. Und (..) klar, es passiert ganz vieles auch, aber was an Problematiken oder was mir auffällt, das verläuft dann aber auch allenfalls in den Hortfeedbacks, die ich mache im Schulzimmer. Zeit habe, Ruhe habe. Alle sind konzentriert auf mich und können etwas besprechen oder anschauen oder informieren. Bezüglich einzelner Problematiken von Kindern oder oder etwas, was uns auffällt ähm, das versuche ich auch es nicht in den Mittag zu legen, denn mir ist ja wichtig, der Durchlauf muss kommen, das ist Freizeit von den Kindern organisiert euch selbst.
(GD: Fall Reuss, Z. 135–146)

In der Textstelle wird deutlich, dass die Kinder in der Betreuung so viel Freiraum wie möglich erhalten sollen. Ernsthaftere Themen sind für die Hortfeedbacks im Klassenzimmer vorgesehen.

Der etablierten Zusammenarbeit dürfte es geschuldet sein, dass sich die Erwartungen der Lehr- und der Betreuungspersonen decken.

C: Und ich meine das Ideale ist einfach so, wie ich jetzt mit meiner Lehrperson zusammenarbeite, ich erhalte ein SMS, vor dem Mittag, der und der kurz: hast du ein Auge.

B: L: Ja.

C: Und irgendwie, was ist passiert.

B: Ja.

C: Und das hat es mehrmals gegeben und das ist irrsinnig. Weil wenn das Kind kommt, dann kann ich das abfedern, dann sitzen wir einmal in die Garderobe, ich kann zurücklehnen, es ist nicht mehr im Schulalltag.

B: L: Ja.

C: Sie wissen eh, was die Lehrperson weiss, weiss ich auch.

B: Genau.

C: Und, ich habe jedoch einen anderen Zugang, weil ich habe das gehört, und sag mal. Und das ist wie so, müssen nicht darüber reden, aber sie können und es ist ein Angebot und man kann sie sortieren. Und was, mit dem hast du „Lämpen“ gehabt. Sitz doch auch kurz hin. Und es es wird dann wie so etwas heruntergebrochen und nicht tabuisiert. Und da finde ich die Möglichkeit, dass die Kinder (unv.) ja, jetzt schauen wir das an, denn wir wollen in Ruhe zu Mittag essen.

B: Ich finde überhaupt sowieso mit den Lehrern und alles jeden Tag ist Schule tut sich das so viel verbessern, wie früher, als wir das gehabt haben. Da hat man ja so mit: ah die Betreuung mit Lehrer haben kaum Kontakt gehabt, oder. Und also ich finde es hat so viel Verbesserung dadurch gegeben, weil wir miteinander sprechen. Mir kommen zusammen, wir haben Klassenrat, wir haben Quintalssitzungen, reden auch sonst zwischendurch mal miteinander. Wir kommen immer sofort, also ich bekomme immer gerade E-Mail von den Lehrpersonen, also man schaut, dass man weiss, was läuft in dieser Klasse mit diesen Schülern und was wirklich passiert auch in der Klasse selbst.

(GD: Fall Reuss, Z. 356–398)

Die Erwartungen der Lehr- wie auch der Betreuungspersonen sowie die gegenseitigen Funktionszuschreibungen werden als selbstverständlich und rational erachtet. Mit den Lehrpersonen ist eine informelle wie auch formelle Zusammenarbeit zu erkennen. Zudem zeigen sich verschiedene Formen der Zusammenarbeit wie Austausch, gemeinsame Zuständigkeiten und fachbezogene Zuständigkeiten.

7.6.2.2 Leitung Betreuung

Erwartungen der Leitung Betreuung werden nicht selbstverständlich übernommen. Es zeigen sich exkludierende Interaktionsmodi, divergente Diskursbewegungen, zwischen der Leitung Betreuung und C in Bezug auf die Veränderung an der Tagesschule auf kommunikativer Ebene und hinsichtlich des Umgangs mit den Kindern auf konjunktiver Ebene.

C: Ich mache der da ((dreht Hand hin und her – sie schliesst ab)). Ich möchte wie, dass sie merken, jetzt kommen sie nicht mehr hinaus. Dass soll ein Blitzmoment sein, das ist eine Sache von 2 Minuten und dann ist da ab:

B: L: mhm

L: L: (unv.) abgesprochen mit dir. Ich habe jetzt gerade von einem Fall im Schulhaus gehört, wo auch eine Lehrperson ein Kind aus- oder hineinbeschlossen haben und da sind die Eltern recht wütend geworden. (unv.)

C: L: Ich habe niemanden eingeschlossen, nein. Stopp.

L: L: (Wie wenn das vereinbart ist), ist das also.

C: Es ist nicht vereinbart. Es ist

L: L: mit den Kindern. Also wenn sie wissen, ja, die macht in 2 Minuten sowieso wieder auf.

C: Nein, sie müssen es gar nicht wissen.

B: L: (unv.)

C: Weil ich mach der da ((dreht Hand hin und her)), dass sie es hören. Dann machen sie den, schieben das Sofa weg, dann mache ich auf und gehe rein und sage: Hallo.

L: L: Aha, ok

C: Ich lasse sie nicht (.) eingesch: und dann lasse ich sie hängen und mache haha.

L: mhm

(GD: Fall Reuss, Z.1322–1360)

Den Erwartungen der Leitung Betreuung wird dementsprechend nicht automatisch entsprochen. Die Betreuungspersonen sind in den Tagesschulbetrieb integriert, sie können ihre Meinungen und Erwartungen vertreten und ihnen folgen und müssen sich nicht ausnahmslos jenen der Leitung Betreuung anpassen.

Aus neo-institutionalistischer Sicht stimmen die Funktionszuschreibungen der Lehrperson mit ihren eigenen überein. Die Betreuungsperson kann unterschiedliche Funktionen, je nach Setting, übernehmen. Die Betreuung wird als zugehörig zur Schule betrachtet und auch entsprechend gestaltet. Es gibt keine Konkurrenzsituation. Zudem scheint es nicht nötig, die eigene Arbeit explizit zu legitimieren. Die Arbeit wird legitimiert, indem die Betreuung in die Schule integriert gestaltet wird.

7.6.3 Elternarbeit

Beim Typ „Integriert“ kann nicht geklärt werden, wie die Elternarbeit gestaltet wird, da nur die Tagesschule Reuss diesem Typ zugeordnet ist und die Elternarbeit in der Gruppendiskussion nur kurz angesprochen wird, wie in der obenstehenden Textstelle bereits dargelegt wurde. Zudem zeigt sich in der Textstelle eine divergente Diskursbewegung, was auf unterschiedliche Umgangsweisen mit den Erwartungen der Eltern und verschiedenen Orientierungen hindeutet.

8 Soziogenetische Analysen und Abgleichen der Typenbildung mit der teilnehmenden Beobachtung

Im folgenden Kapitel werden zuerst in Kapitel 8.1 die Beobachtungssituationen den Fallrekonstruktionen auf der Grundlage der Gruppendiskussionen gegenübergestellt und nach Passungen und Widersprüchen untersucht.

In Kapitel 8.2 wird die sinngenetische Typenbildung um soziogenetische Analysen erweitert. Zuerst um eine soziogenetische Interpretation und anschliessend um eine fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalyse (Amling & Hoffmann 2013).

8.1 Abgleich der sinngenetischen Typenbildung mit der teilnehmenden Beobachtung

Da jeweils nur einzelne Situationen pro Tagesschule geschildert werden, kann das Datenmaterial der Beobachtungen nicht als gleichwertig mit jenem der Gruppendiskussionen betrachtet werden. Es wird auch deutlich weniger differenziert ausgewertet im Vergleich zu den Gruppendiskussionen, was sich am Umfang des Kapitels zeigt. In den Fallrekonstruktionen wurden drei Vergleichsdimensionen unterschieden: Strukturierungsgrad, Positionierung gegenüber Erwartungen und Elternarbeit. In den teilnehmenden Beobachtungen konnten nur Aspekte des Strukturierungsgrads beobachtet werden, nicht aber solche der anderen beiden Vergleichsdimensionen. Ausgehend von der Analyse der Gruppendiskussionen werden Beobachtungen mit einem thematischen Bezug zum Strukturierungsgrad dargelegt. Die Beobachtungen erscheinen für die vorliegende Arbeit aufschlussreich, da sie eine ergänzende Perspektive zu den Fallrekonstruktionen liefern. Die Bedeutung von Raum und Zeit in Tagesschulen wird zudem augenscheinlich.

Im folgenden Kapitel werden zuerst jeweils zwei bis vier Situationen der teilnehmenden Beobachtung in den einzelnen Tagesschulen geschildert, in denen der Strukturierungsgrad zu erkennen ist. Im Anschluss werden die Situationen der teilnehmenden Beobachtung mit den Fallrekonstruktionen verglichen. Die Tagesschulen werden in der gleichen Reihenfolge wie bei den Fallrekonstruktionen aufgeführt.

8.1.1 Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Inn

Situation 1 Mittagszeit: Nach Schulschluss gehen alle Kinder einer Klasse vor das Zimmer, in welchem sie das Mittagessen einnehmen werden. Alle Kinder scheinen zu wissen, wohin sie gehen müssen. Dort streicht sie eine Betreuungsperson auf einer Liste ab, bevor die Kinder den Raum betreten. Die Essenszeit beträgt 40 Minuten (gezählt ab Schulschlussglocke). Nach dem Essen verlassen alle Kinder zur etwa gleichen Zeit den Raum und können sich anschliessend bei der Zentrale für verschiedene Aktivitäten melden. Sie erhalten von einer Betreuungsperson einen Button mit ihrem Foto, den sie an einer Wand mit den verschiedenen Angeboten anbringen können. Sie erhalten dafür ein Ticket in Form eines Holzanhängers. Bei der Zentrale bilden sich vier Schlangen, aber es gibt kein grosses Gedränge. Die Kinder mit einem Holzanhängler laufen los. Betreuungspersonen im Korridor ermahnen sie, nicht zu rennen.

Situation 2 Angebote: Es gibt sehr viele Angebote beziehungsweise Räume zur Auswahl. Diese sind meist kontingentierte. Ausnahmen sind Räume wie der Pausenplatz oder der Korridor.

Situation 3 gegen Ende des „Zvieri“: Die Betreuungsperson sagt, dass die Kinder fertig essen und trinken sollen. Sie bestimmt Kinder, die abräumen dürfen. Da scheinbar noch Zeit bleibt, spielen sie noch ein Spiel. Die Betreuungsperson überlegt sich ein Tier. Sie sagt: Das Tier bringt xy Menschen pro Jahr um. Verschiedene Kinder strecken auf und nennen, nachdem die Betreuungsperson sie aufgerufen hat, bestimmte Tiere. Ein Kind möchte auch ein Tier ausdenken, und es darf beim dritten Durchlauf eines nennen. Nach dem Spiel sagt die Betreuungsperson, dass sie unterbrechen müsse, weil 16:15 Uhr ist. Die Kinder stehen auf und rennen. Die Betreuung sagt: stopp, stopp. Die Kinder müssen sich nochmals hinsetzen. Die Betreuungsperson erklärt, welche Räume offen sind.

Situation 4 nachmittags im Malatelier: Im Malatelier können die Kinder Verschiedenes Gestalten. Sechs Kinder sind im Atelier. Zwei Kinder bemalen Beton. Drei Kinder stecken Pailletten auf ein Styropor-Ei. Ein Kind malt Muster auf einen Kartonstreifen. Die Betreuungsperson sagt zu einzelnen Kinder: Das ist schön. Ein weiteres Kind kommt herein. Die Betreuungsperson fragt: Möchtest du auch etwas machen oder einfach hier sein? Sie ergäntz, man müsse nicht immer etwas tun, sondern könne sich auch inspirieren lassen. Wenn ein Kind hinausgeht, fragt die Betreuungsperson: Wohin gehst du?

8.1.2 Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion

In den Beobachtungen zeigt sich, dass die Mahlzeiten zeitlich und räumlich stark strukturiert sind. Zudem sind regulierende Strukturierungen durch die Betreuungspersonen zu erkennen, im Ermahnen, im Korridor nicht zu rennen, oder im

Aushändigen des Holzanhängers für das jeweilige Angebot. Es zeigen sich klare Abläufe während und nach den Mahlzeiten. Nach dem Essen können Angebote ausgewählt werden, was nicht verpflichtend ist. Die einzelnen Angebote sind räumlich strukturiert, indem sie an unterschiedlichen Orten stattfinden. Zeitlich sind die Angebote hingegen wenig strukturiert. Es finden offene Gespräche statt. Zudem gibt es ausserhalb der Essenszeit keine spezifischen Regulierungen.

8.1.3 Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Linth

Situation 1 während des Essens: Vier Betreuungspersonen stehen neben den sitzenden und essenden Jugendlichen im Essraum. Sie stellen ab und zu eine Frage wie beispielsweise: „Ist jemand krank?“ Die Jugendlichen nennen einige, sind aber nicht vollständig informiert. „Ihr seid so still.“ (Die Betreuungsperson vermutet als Grund, weil wir als Beobachtungspersonen anwesend sind). Es entsteht mit Schülerinnen ein Gespräch, welche Fiebertemperatur normal sei. Die Betreuungsperson fragt im Stehen beim Essen kichernde Mädchen: „Was ist so lustig?“ Sie antworten ausweichend und kichern weiter.

Situation 2 nach dem Essen: Nach dem Essen steht den Jugendlichen ein grosses Angebot an Räumen und Aktivitäten zur Verfügung (Bibliothek/Handy-Raum, Singraum, Chillraum, Turnhalle, Werkstatt, Nischen mit Tischen in Ecken, Korridor, Sitzbänke im Korridor). Alle Räume mit Ausnahme der Turnhalle sind wenig besetzt. Jugendliche bleiben mehrheitlich unter sich in Korridoren und Nischen mit Ausnahme der Turnhalle. Viele Jugendliche beschäftigen sich mit dem Handy.

8.1.4 Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion

Wie in der Gruppendiskussion zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Essenssituation und der Zeit danach. Es bestätigen sich die Eindrücke aus der Gruppendiskussion, dass die Betreuungspersonen während der Mittagszeit eine regulierende Funktion übernehmen, indem sie im Raum stehen. Nach dem Essen wird keine Betreuungsperson beobachtet, die einen Rundgang macht. Dadurch erscheint in der teilnehmenden Beobachtung die Differenz zwischen der zeitlich, räumlichen und regulierenden Strukturierung zwischen dem Mittagessen und der Zeit danach noch deutlicher.

8.1.5 Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Thur

Situation 1 Mittagszeit: Ein Kind geht, während es in der Schlange für das Mittagessens steht, auf ein anderes los. Eine Betreuungsperson läuft hinterher und

sagt dem Kind, es müsse nochmals hinausgehen und wieder hereinkommen. Eines der Kinder in der Schlange beginnt zu weinen. Eine andere Betreuungsperson stellt sich zu ihm hin und hört ihm zu. Zwei Kinder schubsen einander, als sie in der Schlange stehen. Die andere Betreuungsperson fragt, ob sie sich draussen noch bewegen wollen. Die Kinder gehen hinaus. Die Betreuungsperson schaut ihnen nach und folgt ihnen.

Etwas später: Die Kinder streiten sich, wer zuerst an der Reihe ist bzw. vorne in der Schlange stehen. Die Betreuungsperson sagt dem Kind, dass es, wenn es aus der Reihe gehe, seinen „Platz verliert“ und somit das andere Kind vorne sei. Es wird darüber diskutiert. Die Betreuungsperson macht keinen Lösungsvorschlag.

Als alle Kinder etwas gegessen haben, schlägt eines unter Anleitung einer Betreuungsperson den Gong. Die Betreuungsperson sagt, so, nun sind wir alle zusammen drei Minuten still. Sie stoppt die Uhr mit dem Handy. Die Kinder und Betreuungspersonen bleiben sitzen und halten die Anordnung ein. Man merkt aber, dass sich die Kinder teils erwartungsvoll ansehen und es ausreizen, indem sie unter dem Tisch füsseln, mit der Gabel laut auf den Teller schlagen oder sonst ein Geräusch machen. Nach drei Minuten fragt die Betreuungsperson, wie die Kinder die Situation beurteilen. Die meisten zeigen die Hand mit dem Daumen nach oben in die Höhe. Die Betreuungsperson sagt, sie finde auch, die Kinder seien ruhig gewesen, und wenn der Mittag so weitergehe, erhielten sie als Belohnung einen Strich (bisher hätten sie 17 Striche). Zudem könnten sie ein zweites Mal Essen holen. Es bildet sich wieder eine Schlange, da viele ein zweites Mal Essen holen möchten. Einige stehen still in der Schlange, andere sprechen angeregt, andere schlagen Füsse aneinander, woraufhin eine Betreuungsperson mit ihnen spricht. Nach einer Weile ertönt nochmals ein Gong. Die Kinder, die mit Essen fertig sind, dürfen aufstehen, abräumen und Zähneputzen. Die Betreuungsperson sagt, an welchem Tisch sie wann aufstehen und abräumen dürfen.

Situation 2 nach dem Mittagessen: Die Kinder nehmen ihr Magnet selbst und platzieren es nach ihrer Wahl. Ein Kind sagt zur Betreuungsperson, es wisse nicht, wo es hinsolle. Die Betreuung antwortet kurz etwas. Zwei Kinder stehen etwas länger vor der Magnetwand. Die Betreuungsperson sagt, sie sollen sich etwas beeilen, da viele Kinder anstehen würden. Nachdem sich die Kinder für ihr Angebot entschieden haben, erhalten einen laminierten Zettel. Diesen müssen sie am Ort abgeben, wo sie hingehen.

Situation 3 nach dem Mittagessen im Chillraum – Mittelstufe: Im Chillraum der Mittelstufe sind verschiedene Fatboys, ein Sofa, ein grosser Radio, ein Tisch etc., vorhanden. Die Kinder sitzen auf den Fatboys, liegen oder sitzen auf dem Fenstersims, auf dem Sofa oder am Boden und sprechen miteinander. Sie hören Musik von Spotify oder Youtube nach ihrer Wahl. Erlaubt ist nur Musik ohne Schimpfwörter. Die Betreuungsperson sagt zu einem Kind, es solle kommen und ein Buch flicken, das beschädigt ist. Sie gibt ihm Klebstreifen, und er, ein Knabe, flickt das Buch etwas halbherzig. Die Betreuungsperson stellt fest, dass

das Buch mehr kaputt ist, als sie gedacht hat und meint, sie nehme am nächsten Tag Klebefolie mit. Sie fragt auch, wie er es flicken würde, er sagt jedoch nichts dazu. Im informellen Gespräch mit der Beobachterin sagt sie, der Knabe habe auf dem Buch getanzt und es sei deshalb kaputt gegangen. Sie wolle, dass die Kinder Sorge zu den Dingen tragen und findet, er müsse es flicken. Die Kinder fragen die Betreuungsperson, ob sie die Musik lauter drehen dürften, worauf sie ihnen erlaubt, diese eine Stufe höher zu stellen. Die Kinder schreien teils laut und johlen. Die Betreuungsperson sagt zweimal, mit einer gewissen Unterbrechung, dass es heute viel zu laut sei. Sie mahnt die Kinder, sie sollten etwas herunterkommen sollen, ansonsten müssten sie raus gehen. Oder sie mache die Musik aus. Alle sprechen durcheinander, wollen vermutlich einen Vorschlag machen (unklar, um was es geht).

8.1.6 Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion

In der teilnehmenden Beobachtung zeigt sich, wie auch bei den Tagesschulen Inn und Linth, dass zwischen der Essenszeit – sei dies am Mittag oder am Nachmittag – und der Zeit danach sowie davor grosse Unterschiede bestehen. Das Essen ist zeitlich, räumlich und regulierend stark strukturiert. Im Vergleich zu den Tagesschulen Inn und Linth ist die Betreuung nach dem Mittagessen stärker zeitlich und räumlich strukturiert, da sich die Kinder für ein Angebot bzw. einen Raum entscheiden müssen, was gewisse Kinder zu überfordern scheint. Zudem zeigt sich hier, dass die Angebote, wie bei der Tagesschule Inn, räumlich strukturiert sind. Die räumliche Strukturierung ist etwas ausgeprägter, indem bestimmte Räume für bestimmte Stufen vorgesehen sind. Jedoch sind, wie auch bei den Tagesschulen Inn und Linth, die Angebote kaum zeitlich strukturiert. Zudem zeigen sich in den Angeboten bzw. Räumen situative Regulierungen.

8.1.7 Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Aare

Situation 1 vor dem Mittagessen: Die Betreuungsperson empfängt Kinder vom Kindergarten an der Türe. Sie stehen vor dem Eingang der Garderobe an. Die Betreuungsperson streicht die Namen der Kinder auf einer Liste ab. Eine weitere Betreuungsperson hilft den Kindern beim Umziehen in der Garderobe.

Situation 2 Essensituation: Zwei Kinder essen am Schluss eher lange. Nach einer Weile kommt eine Betreuungsperson und fragt eines der Kinder, ob es keinen Hunger mehr habe. Es gibt eine Diskussion zwischen dem Kind und der Betreuungsperson. Diese sagt, er solle noch etwas mehr essen. Das andere Kind schaut herum und isst in aller Seelenruhe. Das Kind, das wegen des Essens gefragt wurde, erzählt von einem Drachen. Die Drachengeschichte wird von der

Betreuungsperson aufgegriffen. Zudem sagt sie, das Kind solle weiter essen. Es gibt eine Diskussion darüber, was noch gegessen werden soll. Sie vereinbaren die Rüeblli und der Reis. Die Betreuungsperson ergänzt: Die Rüeblli mit der Hand und den Reis mit der Gabel.

Etwas später sitzt das Kind verkehrt auf dem Stuhl. Die Betreuungsperson geht nochmals vorbei und sagt ihm es solle die Rüeblli und den Reis essen. Das Kind kriecht unter den Tisch. Die Betreuungsperson sagt: Entweder setzt du dich hin oder isst nicht mehr. Das Kind antwortet, es wolle nicht mehr essen, steht auf und räumt ab.

Situation 3 nachmittags: Neben dem strukturierten „Zvieri“ ist nachmittags die gesamte Zeit freies Spielen, ausser beim „Zvieri“. Kinder holen aus einer Spielkiste selbstständig Spielgeräte. Die Bastelarbeit vom Morgen wird am Nachmittag nochmals aufgenommen, zeitlich und räumlich wenig strukturiert, sondern Kinder können zuschauen, wie die Betreuungsperson die gebastelten Schwäne aufhängt.

8.1.8 Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion

Es wird deutlich, dass es vor dem Mittagessen ebenfalls einen klaren Ablauf gibt mit dem Abstreichen der Kinder auf der Liste, was in der Gruppendiskussion nicht erwähnt wurde. Das Mittagessen ist räumlich strukturiert, indem es in einem bestimmten Raum stattfindet und zeitlich teilweise strukturiert, weil es scheint, dass die Kinder gleich nach der Schule essen. Nach dem Essen verteilen sich die Kinder, und auch am Nachmittag zeigt sich die Betreuung wenig strukturiert, und die Kinder erhalten viel Freiraum.

8.1.9 Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Sihl

Die teilnehmende Beobachtung in der Tagesschule Sihl fand statt, als die Kinder noch klassenweise betreut wurden.

Situation 1 mittags: Ein Kind ruft draussen auf dem Rasen einem anderen Kind zu: „Julia essen!“ Nach einer Weile läuft es kurz weg, kommt zurück mit drei weiteren Kindern und sie rufen den anderen auf dem Platz, sie sollen essen kommen.

Situation 2 nach dem „Zvieri“ – Unterstufe: Die Betreuungsperson fragt nach dem „Zvieri“, wo die Kinder danach hingehen möchten. Sie sagt, welche Räume für die Unterstufe offen sind. Die Kinder nennen einen Raum. Die Betreuungsperson sagt, dort würden andere Kinder noch „Zvieri“ essen, sie müssten sie einfach in Ruhe essen lassen. Ein Kind kommt später. Die Betreuungsperson klatscht, weil es das Kind auch noch geschafft hat, zu erscheinen. Es sagt,

es möchte nichts essen. Die Betreuungsperson meint, das ist gut, dann könne es nach draussen gehen.

Situation 3 „Zvieri“ – Mittelstufe: Kinder sind, bevor es „Zvieri“ gibt, bereits draussen am Spielen. In Körben tragen die Betreuungspersonen den „Zvieri“ für ‚Mittelstüfler‘ nach draussen. Es wird auf Teller verteilt. Die Betreuungspersonen rufen, dass es „Zvieri“ gibt. Einzelne Kinder kommen und setzen sich hin. Eines nimmt etwas und läuft weg. Einige Kinder kommen später hinzu.

Situation 4 nachmittags: Die Betreuungspersonen sprechen sich spontan ab, je nachdem, welche Kinder draussen sind, wer drinnen und wer draussen arbeitet. Eine Betreuungsperson ist draussen, läuft umher, sagt zu Kindern: „Oh das funktioniere ja gut mit dem Taxi“. Und wird einmal gefragt, ob sie den Sandkasten öffnen könne, worauf sie hilft, diesen zu öffnen.

8.1.10 Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion

Die Esssituation scheint wenig zeitlich und räumlich strukturiert zu sein. Es hat keinen klaren Start- und Endzeitpunkt. Auch das „Zvieri“ wirkt wenig strukturiert, da den Kindern einfach gerufen wird, sie könnten zum „Zvieri“ kommen. Es scheint nicht überprüft zu werden, ob alle erscheinen. Die Arbeit der Betreuungspersonen erscheint nicht klar zeitlich und räumlich vorstrukturiert, es wird spontan entschieden, wo welche Betreuungspersonen sich aufhalten.

8.1.11 Teilnehmende Beobachtung Tagesschule Reuss

Situation 1 vor dem Mittagessen und vor dem „Zvieri“: Wenn die Kinder hereinkommen, müssen sie ihren Namen auf einem Sichtmäppchen ankreuzen. Die Betreuungsperson kontrolliert im Verlauf des Essens, ob alle anwesend sind und ihren Namen abgehakt haben. Auch am Nachmittag streichen sich die Kinder selbst ab, wenn sie im Hort ankommen.

Situation 2 nach dem Mittagessen: Die Beobachterin fragt, wer im Raum y sei. Die Betreuungsperson öffnet die Tür. Es sitzen drei Jungs im Zimmer. Die Betreuungsperson sagt: „Nein, Elia, hier drin darf man nicht essen und muss eine Maske tragen.“ Der Junge steckt sich den letzten Bissen Chips in den Mund und zieht die Maske wieder an. Am Schluss sagen sie „ade“. Die Betreuungsperson meint zur Beobachterin, sie gehe ab und zu hinein und ergänzt: Sie wollten, dass wir wieder raus gehen.

Situation 3 nachmittags: Um 15:00 Uhr kommen zwei Kinder und wollen Milchshakes machen. Sie sprechen mit der Betreuungsperson. Es ist nicht zu verstehen, was sie besprechen. Sie beginnen selbstständig, die Milchshakes

zuzubereiten. Die Betreuungsperson ist zu Beginn in der Nähe, danach am PC. Eine weitere Betreuungsperson läuft etwas später vorbei und sieht, dass die Kinder allein nicht zurechtkommen und hilft ihnen, Eis aus dem Becher zu bekommen. Die Kinder machen selbstständig weiter. Die weitere Betreuungsperson sagt um 15:50 Uhr: „Ihr habt noch zehn Minuten Zeit. Schafft ihr dies?“ Zudem sagt sie: „Hey, ich habe vereinbart, dass ihr nicht das ganze Glace hineintut.“ Sie kontrolliert es dann jedoch nicht. Die Betreuungsperson hilft am Schluss, die Milchshakes zu mixen und weist darauf hin, dass eine Ablagefläche in der Küche noch verschmiert sei. Die Kinder fragen, ob sie nun „Zvieri“ essen können. Die Betreuungsperson entgegnet: „Hier, das ist noch nicht fertig“, und zeigt auf die Ablagefläche.

8.1.12 Abgleich Erkenntnisse Beobachtung und Gruppendiskussion

Das Betreuungssetting zeigt sich wenig strukturiert wie in der Gruppendiskussion. Zudem müssen sich die Kinder, im Gegensatz zu den anderen Tagesschulen, ihren Namen selbst abstreichen. So entsteht keine Warteschlange. Es zeigt sich zudem, ausgehend von der teilnehmenden Beobachtung, dass die Betreuungspersonen nicht bloss reagieren, wenn es Unruhe gibt oder die Sicherheit nicht gewährleistet ist. Teilweise reagieren sie auch, wenn Kinder etwas Unerlaubtes machen, wie Chips essen. Die Betreuungsperson reagiert dabei nicht mit einer paradoxen Intervention, sondern sagt dem einen Kind, dass es im Raum nichts essen darf.

8.1.13 Fazit

In den Gruppendiskussionen konnten der Strukturierungsgrad, die Elternarbeit sowie der Umgang mit Erwartungen analysiert werden. Bei der teilnehmenden Beobachtung konnte von diesen drei Aspekten der Strukturierungsgrad beobachtet werden. Die Beobachtungen sind deshalb für den Abgleich der Dimension Strukturierungsgrad interessant. In der teilnehmenden Beobachtung werden die strukturierenden Elemente in den einzelnen Tagesschulen deutlich. Es zeigt sich, dass sich der beobachtete Strukturierungsgrad der jeweiligen Tagesschule meist auch in den Gruppendiskussionen abzeichnet. In den Beobachtungen wird jedoch ersichtlich, dass insbesondere die Essenszeit beim Typ „Angepasst“ stark zeitlich strukturiert ist. Neben den Essenszeiten wird in diesen Tagesschulen eine stärkere Offenheit erkennbar im Vergleich zu den Analysen der Gruppendiskussionen. Zudem fällt auf, dass die Strukturierung der Betreuungsarbeit innerhalb der Typen „Autonom“ und „Integriert“ sehr ähnlich ist.

8.2 Soziogenetische Analysen

In den soziogenetischen Analysen werden zwei Schritte unterschieden: die soziogenetische Interpretation (8.2.1) und die fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalyse (8.2.2) (Amling & Hoffmann 2013). Entsprechend wird in diesem Kapitel die soziale Genese bzw. die soziale Lagerung ins Zentrum gestellt. Dies bedeutet, dass untersucht wird, welche Ausgangsbedingungen die konjunktiven Erfahrungsräume auszeichnen und sich in strukturidentischen Orientierungen widerspiegeln (Amling 2015, S. 245). Es stehen folglich nicht mehr die sinngenetische Dimension bzw. die einzelnen Teams im Fokus. Die soziogenetischen Analysen sind als Ergänzung zur sinngenetischen Typenbildung zu betrachten. Den Abschluss des Kapitels bildet das Fazit (8.2.3).

8.2.1 Soziogenetische Interpretation

In diesem Kapitel wird mit der soziogenetischen Interpretation nach Amling und Hoffmann (2013) als ein Teil der soziogenetischen Analyse, begonnen. Bei der soziogenetischen Interpretation wird von Kategorien der sozialen Lagerung ausgegangen, die von den Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen selbst erwähnt werden und sich somit im empirischen Material eruieren lassen. Diese Kategorien bzw. Aspekte wurden bei den Fallrekonstruktionen bereits erwähnt und werden nun in der soziogenetischen Interpretation übergreifend ausgearbeitet. Diese Faktoren sind häufig Erfahrungsräume, die nicht für die jeweiligen Fälle kennzeichnend sind, sondern fallübergreifend von Bedeutung (Werner 2022, S. 471 f.). Als relevante Dimensionen haben sich die folgenden Erfahrungsdimensionen erwiesen: Räumlichkeiten der Tagesschule, die Schulleitung und Lehrpersonen sowie die Betreuung pro Schulstufe.

8.2.1.1 Räumlichkeiten der Tagesschule

Der Raum wurde in den Fallrekonstruktionen hinsichtlich des Strukturierungsgrads, in der sinngenetischen Typenbildung und in der Analyse der teilnehmenden Beobachtung bereits thematisiert. In den Fallrekonstruktionen zeigt sich, dass der Raum bzw. die Räumlichkeiten der verschiedenen Tagesschulen häufig als einschränkend erlebt werden. Der Raum wird als Teil der Rahmenbedingungen einer Tagesschule aufgefasst.

In der sinngenetischen Typenbildung fällt auf, dass alle Tagesschulen, die dem Typ „Angepasst“ zugeordnet werden, die Räumlichkeiten als einschränkend erleben oder herausfordernd darstellen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Gruppendiskussion der Tagesschule Thur. Dort gibt es nicht genügend Platz für alle Kinder im Schulhaus. Sie strukturieren den Raum und können gewissen

Kindern nur die Möglichkeit bieten, sich draussen aufzuhalten. Auch in der Gruppendiskussion der Tagesschule Inn wird deutlich, dass die Räumlichkeiten herausfordernd sind: Das Schulhaus scheint gross zu sein und kaum natürliche Nischen zu bieten. Es werden Orientierungspunkte für die Kinder geschaffen. Zudem wird das gesamte Schulhaus nicht als geschützter Rahmen dargestellt. Auch werden Kinder und Betreuungspersonen Durchgangsorten zugeteilt, was darauf verweist, dass die Räumlichkeiten knapp sind. In der Gruppendiskussion der Tagesschule Linth werden die Räumlichkeiten und der damit einhergehende Lärmpegel in den Räumen als herausfordernd bezeichnet. Zudem scheinen Orte ausserhalb des Schulareals beliebt zu sein, weshalb sie kontrolliert werden.

Neben den Tagesschulen, die dem Typ „Angepasst“ zugeordnet wurden, werden in der Gruppendiskussion der Tagesschule Sihl die Räumlichkeiten einschränkend dargestellt. C begründet mit den knapper werdenden Räumlichkeiten auch das stärkere Strukturieren der Zeit. In den Tagesschulen Aare und Reuss wird der Raum nicht kritisiert und als einschränkend erlebt.

Diese soziogenetische Interpretation deutet darauf hin, dass die Räumlichkeiten als Erfahrungsdimension sich auf die Gestaltung der Arbeit und den Umgang mit der Strukturierung von Raum und Zeit auswirken. Bei der Tagesschule Sihl scheint der Raum ebenfalls immer knapper zu werden, jedoch scheint die Schule noch nicht an die Kapazitätsgrenzen gestossen zu sein, da sie erst kürzlich bestimmte Essenszeiten festgelegt hat, wie sie die Tagesschulen Inn und Thur schon länger zu kennen scheinen. Jedenfalls wurde die neue Ordnung nicht angesprochen.

8.2.1.2 Schulleitung und Lehrpersonen

Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen wird in den meisten Gruppendiskussionen thematisiert und wurde in den Fallrekonstruktionen jeweils in einem separaten Kapitel ausgeführt. Dabei scheint die Zusammenarbeit stark von den jeweiligen Lehrpersonen mitbestimmt zu werden. Zudem kann vermutet werden, dass einige Schulleitungen die Kooperation eher fördern als andere. Die Lehrpersonen, mit denen einzelne Betreuungspersonen zusammenarbeiten und die Tagesschulen, bei denen sich eine Zusammenarbeit etabliert hat, scheinen auch die handlungsleitenden Orientierungen zu beeinflussen. Wird eine Zusammenarbeit von Seiten der Schulleitung eher befürwortet und gefördert, ist davon auszugehen, dass sich die Zusammenarbeit zwischen den Betreuungs- und Lehrpersonen eher etabliert.

8.2.1.3 Betreuung pro Schulstufe

Zusätzlich zeigt sich die Betreuungsarbeit abhängig von der jeweiligen Schulstufe, wie sich dies bei den Tagesschulen Inn, Sihl und Thur in den Fallrekonstruktionen zeigt. In diesen Tagesschulen fanden die Gruppendiskussionen

stufenübergreifend statt. Zudem sind, wie auch in der Tagesschule Reuss und Linth, die einzelnen Betreuungspersonen jeweils für bestimmte Schulstufen zuständig. In den Tagesschulen Linth und Reuss fanden die Gruppendiskussionen in den Stufenteams der Schule statt, wobei in der Tagesschule Linth nur Schüler:innen der Sekundarstufe die Betreuung wie auch den Unterricht besuchen. In der Tagesschule Aare sind die Betreuungspersonen nicht für einzelne Stufen zuständig. Folglich wurde – mit Ausnahme der Tagesschule Aare – in fast allen Gruppendiskussionen bei denen Betreuungspersonen für einzelne Schulstufen zuständig sind, dieser Unterschiede thematisiert.

Die Abhängigkeit in der Gestaltung der Betreuung von der jeweiligen Schulstufe wird beispielsweise in der Tagesschule Inn benannt. E erwähnt, dass die Kinder der Mittelstufe „einfach mal sein“ möchten und sich von der Mitbenützung des Raums durch die 1. Klässler gestört fühlen. Oder B beschreibt in der Gruppendiskussion der Tagesschule Inn, dass die Anforderungen bzgl. der Raum- und Zeitstrukturierung weniger strikt sind in Abhängigkeit der jeweiligen Stufe.

Auch in der Tagesschule Sihl wird deutlich, dass sich die Betreuungsarbeit je nach Stufe unterscheidet. Dies zeigt sich sowohl im Strukturierungsgrad, in der Elternarbeit wie auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Beispielsweise ist die Zeit bei der Unterstufe weniger strukturiert, wie dies C im Vergleich zu den Ausführungen von B beschreibt, der für die Kindergartenstufe zuständig ist. Oder die Elternarbeit ist enger, je jünger die Kinder sind. Auch ist die Mitarbeit im Unterricht von der Stufe abhängig, neben der individuell festgelegten Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungspersonen.

In der Gruppendiskussion der Tagesschule Thur zeigt sich, dass Regeln bei Mittelstufenkindern weniger strikt durchgesetzt werden. Diese haben zudem unterschiedliche Räume und Angebote zur Auswahl, je nach Schulstufe.

Es wird deutlich, dass sich die Gestaltung je nach Klassenstufe unterscheidet und je älter die Kinder sind, ihnen an Tagesschulen mehr Freiraum gewährt wird. Damit kann teilweise auch die weniger strikte Strukturierung an der Tagesschule Reuss erklärt werden, da dort nur die Betreuung für Mittelstufenkinder untersucht wurde. Gleichzeitig zeigt sich bei der Tagesschule Linth, die nur von Jugendlichen besucht wird, kein grösserer Freiraum im Vergleich zu den übrigen Tagesschulen.

8.2.2 Fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalyse

Ergänzend zur soziogenetischen Interpretation folgt, angelehnt an Amling und Hoffmann (2013), eine fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalyse für die soziogenetische Typenbildung. Dabei werden weitere Kategorien der sozialen Lagerung in den Blick genommen, welche jedoch nicht oder nur vereinzelt von

den Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen angesprochen wurden. Dafür werden, wie dies Amling und Hoffmann (2013) vorschlagen, herkömmliche Kategorien geprüft, die für die Zusammenstellung eines Samplings häufig verwendet werden. Dabei wird untersucht, ob sich Ähnlichkeiten oder Unterschiede bezüglich der geprüften Kategorien zwischen den Typen ergeben.

Weil der empirische Teil der vorliegenden Arbeit auf einer qualitativen Erhebung basiert und dieser keine repräsentative Stichprobe zugrunde liegt, sind die Kategorien nicht als objektiv richtige Kategorien zu verstehen. Vielmehr sind die Kategorien, bei denen sich Ähnlichkeiten innerhalb der Typen zeigen, als Hinweise auf bedeutende konjunktive Erfahrungsräume zu verstehen, welche die handlungsleitenden Orientierungen von Teams sozialpädagogischer Fachpersonen der Betreuung in Tagesschulen prägen bzw. prägen könnten. Denn wie bei statistischen Ausgangswerten und herkömmlichen Kategorien für die Stichprobenbildung ist zu beachten, dass es sich um eine Gruppe mit statistisch „ermittelten Ähnlichkeiten“ handelt, wobei diese sich von „lebensweltlichen“ Merkmalen unterscheiden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 183).

Da die Schulen seit 2016 zuerst innerhalb des Projekts der Stadt Zürich ‚Tagesschule 2025‘ zu Tagesschulen überführt worden sind, wird *erstens* untersucht, ob die Dauer, seit wann die Schulen zu Tagesschulen wurden, in den einzelnen Typen ähnlich ist. *Zweitens* werden die Grösse der Schule bzw. die Anzahl Kinder und Jugendliche pro Tagesschule als weiterer Faktor geprüft. *Drittens* wird untersucht, ob in gewissen Typen mehrere Schulen sind, die vom Programm des Kantons Zürich „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ unterstützt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2022, S. 2). Im Kanton Zürich erhalten 140 Schulen kantonale Unterstützung, um eine gute Schulqualität gewährleisten zu können. Die Schulen kennzeichnen sich dadurch, dass sie von überdurchschnittlich vielen Schülerinnen und Schülern aus eingewanderten, fremdsprachigen und sozial nicht privilegierten Familien besucht werden“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2022, S. 2). Die Unterstützung erhalten Schulen, die „einen sogenannten Mischindex von 40 Prozent und mehr aufweisen“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2022, S. 3). Der Index wird berechnet aus dem Durchschnittswert „aus dem Anteil der Kinder nichtdeutscher Erstsprache und dem Anteil der Kinder ausländischer Nationalität (ohne Deutschland und Österreich)“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2022, S. 3). Dieser Wert ist vergleichbar mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder. Der sozioökonomische Hintergrund ist einer der am meisten erforschten und bestätigten Faktoren, die einen Einfluss auf die Schulleistungen haben (SKBF 2023, S. 106). *Viertens* wird der Bildungsstand der Bevölkerung in den unterschiedlichen Quartieren der Stadt Zürich betrachtet, in denen sich die jeweiligen Tagesschulen befinden. Dafür wird auf den Prozentsatz des Bildungsstands auf Tertiärstufe sowie der obligatorischen Schule eingegangen. Auch dieser Wert ist vergleichbar mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder. Weil die Ausbildungen, das Alter sowie die Dauer, seit wann

die Betreuungspersonen im Beruf bzw. an der Tagesschule arbeiten, innerhalb der Teams variieren, werden diese Aspekte nicht zur fall- und typenvergleichenden Analyse hinzugezogen. Jedoch ist die Anzahl der befragten Personen innerhalb der Teams unterschiedlich, weshalb *fünftens* die Anzahl Teilnehmende als weiterer Faktor geprüft wird. *Sechstens* unterscheiden sich die befragten Teams hinsichtlich der Geschlechterdurchmischung. Dieser Faktor wird folglich ebenfalls untersucht.

Zu den Ergebnissen:

8.2.2.1 Dauer, seit wann die Schule eine Tagesschule ist bzw. Tagesschule oder nicht

Es kann vermutet werden, dass die Dauer, seit wann eine Schule in eine Tagesschule überführt wurde, sich auf die handlungsleitenden Orientierungen der Teams sozialpädagogischer Fachpersonen auswirkt. Die Unterschiede zwischen den Fällen innerhalb der Typen betragen zwei bis drei Jahre. Dies scheint kein grosser Unterschied zu sein. Bedenkt man jedoch, dass die Erhebung im Jahr 2021 stattfand und folglich die Tagesschulen spätestens (bis auf eine Schule) im Sommer 2020 und frühestens 2016 überführt wurden, kann der Unterschied maximal vier Jahre betragen. Jedoch hat es in allen Typen Schulen, die im Frühjahr 2021 bereits seit mehr als drei Jahren zu Tagesschulen wurden.

Wie erwähnt, war *eine* Schule noch keine Tagesschule. Auch das spiegelt sich in der Typenbildung nicht wider. Denn die eine Tagesschule, die als einzige dem Typ „Integriert“ zugeordnet wurde, ist nicht die Schule, die noch keine Tagesschule ist. Womöglich zeigen sich keine Unterschiede, da seit der Überführung in Tagesschulen noch nicht viel Zeit vergangen ist.

8.2.2.2 Grösse der Tagesschulen nach Anzahl Kinder und Jugendliche

Die Anzahl der Kinder oder Jugendlichen wurde in einzelnen Gruppendiskussionen thematisiert. Beispielsweise betont B der Tagesschule Linth, als sie von den angemeldeten Jugendlichen spricht, die Anzahl. Oder in der Tagesschule Thur haben nicht alle Kinder in den Räumlichkeiten der Tagesschule Platz, ein Teil muss sich während der Betreuungszeit draussen aufhalten. Jedoch hängt der Hinweis auf die Anzahl mit den Räumlichkeiten oder der Gruppe von Kindern zusammen, die in einem Team der Tagesschule betreut werden müssen und nicht mit der Grösse der Tagesschule nach Anzahl Kinder insgesamt. Ausser bei der Tagesschule Thur wird von einem „grossen Betrieb“ gesprochen. Die Tagesschule, an der dieser Begriff fiel, zählt jedoch nicht zur grössten Tagesschule, sondern zu einer der fünf, die mit 200 bis 310 Kindern etwa gleich gross sind. Zwei Tagesschulen werden von mehr als 300 Kinder besucht, wobei die Schulen nicht demselben Typ angehören. Eine Tagesschule ist mit etwas mehr als 500 Kinder

bedeutend grösser. Tagesschule Aare und Sihl wurden beide dem Typ „Autonom“ zugeordnet und sind, mit weniger als 250 Kindern, eher klein. Jedoch gehen auch weniger als 200 Schüler:innen in der Tagesschule Linth zur Schule. Dies deutet darauf hin, dass die Grösse der Tagesschule keinen Einfluss auf die handlungsleitenden Orientierungen der Betreuungspersonen hat.

8.2.2.3 QUIMS-Status der Schulen

Die Tagesschulen Linth und Thur sind bzw. gehörten zur Zeit der Erhebung im Schuljahr 2020/21 seit acht Jahren zu den QUIMS-Schulen (Kanton Zürich 2021). Alle übrigen waren zu diesem Zeitpunkt keine QUIMS-Schulen. Tagesschule Linth und Thur zählen beide zum Typ „Angepasst“. Betrachtet man die Fallrekonstruktionen dieser beiden Tagesschulen, so fällt auf, dass bei ihnen das Verhalten der Kinder bzw. Jugendlichen in der Betreuungszeit teilweise kritisch dargestellt wurde im Vergleich zu den anderen Tagesschulen. Dies deckt sich damit, dass Unterschiede zwischen autochthonen und Migrationsfamilien häufig auf deren Herkunft zurückgeführt werden und ihre Erziehung als „behandlungsbedürftige Abweichungen“ erachtet werden (Neumann 2013, S. 148 f.). Das deutet darauf hin, dass der QUIMS-Status einer Schule bzw. der damit verbundene sozioökonomische Hintergrund der Kinder die handlungsleitenden Orientierungen beeinflussen.

8.2.2.4 Bildungsstand in den unterschiedlichen Quartieren

Der Bildungsstand in den Quartieren, in denen sich die Tagesschulen befinden, ist auch mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder verknüpft. Die Tagesschulen Inn und Thur – beide zum Typ „Angepasst“ gehörend – liegen in einem Quartier, in dem weniger als 40 Prozent der Bevölkerung eine Tertiärausbildung und über 20 Prozent einen obligatorischen Schulabschluss absolviert haben. Dies im Gegensatz zu Tagesschule Sihl (Typ „Autonom“), die in einem Quartier liegt, in dem über 65 Prozent einen Tertiärabschluss haben und weniger als zehn Prozent einen obligatorischen Schulabschluss aufweisen. Tagesschule Aare, Linth und Reuss liegen zwischen diesen beiden Quartieren, wobei die Tertiärabschlussquote in den Quartieren dieser Tagesschulen im Vergleich zur Stadt Zürich (55,2 Prozent) etwas höher ist, wenn auch unter 60 Prozent. Zudem haben in diesen Quartieren weniger als 15 Prozent einen obligatorischen Schulabschluss, wobei dieser Wert etwas tiefer liegt im Vergleich zur Gesamtbevölkerung der Stadt Zürich mit 15,4 Prozent (Stadt Zürich 2023). In den Gruppendiskussionen der Tagesschule Inn und Thur wurden die Eltern kritisiert, die nicht glauben wollten, dass sich ihre Kinder in der Schule unangemessen verhalten. Dies im Gegensatz zu den übrigen Tagesschulen, wo dies nicht thematisiert wurde. Die Angaben zum Bildungsstand und den Analysen in den Gruppendiskussionen stimmen mit

Untersuchungen überein, wonach die Schule besser zu Formen des Habitus passt, die der Mittel- und Oberschicht entsprechend (Sahrai 2015, S. 55). Das würde die kritische Adressierung der Eltern in den Tagesschule Inn und Thur erklären.

8.2.2.5 Grösse der befragten Teams in den Tagesschulen

Bei den Gruppendiskussionen variiert die Grösse der Teams. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Teilnahme freiwillig war. Auffallend ist, dass bei den Tagesschulen des Typs „Angepasst“ die Teams jeweils aus mehr als drei Mitgliedern bestanden. Im Falle von Aare, Reuss und Sihl nahmen jeweils nur drei Betreuungspersonen inklusive der Betreuungsleitung teil. Dies ist wiederum ein Hinweis darauf, dass die Grösse der befragten Teams einen Einfluss auf die ausgeführten handlungsleitenden Orientierungen hat, wobei das nicht mit einem Erfahrungshintergrund in Verbindung gesetzt werden kann, sondern vielmehr mit der Erhebungssituation, und damit die Erhebung relativiert wird.

8.2.2.6 Geschlechter-Zusammensetzung der befragten Teams

Bei der Tagesschule Linth und Reuss nahmen ausschliesslich Frauen an der Gruppendiskussion teil, sonst waren die befragten Teams geschlechterdurchmischt. Da Tagesschule Linth und Reuss einem anderen Typ zugeordnet wurden, scheint eine Befragung von ausschliesslich weiblichen Gruppendiskussionsteilnehmenden keinen Einfluss auf die handlungsleitenden Orientierungen zu haben. Bei den Tagesschule Aare und Sihl, die beide zum Typ „Autonom“ gehören, ist im Vergleich zu den übrigen Tagesschulen der Männeranteil grösser. Inwiefern das Geschlecht einen Einfluss hat, wäre in weiteren Studien zu untersuchen.

8.2.3 Fazit

In Kapitel 8.2.2 ‚Fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalyse‘ hat sich gezeigt, dass die Grösse der Tagesschulen nach Anzahl Kinder und Jugendlichen, unterschiedliche Räumlichkeiten sowie Betreuung pro Schulstufe die Gestaltung der Betreuung zu beeinflussen scheinen. In den darauffolgenden Kapiteln wurde deutlich, dass der QUIMS-Status, der Bildungsstand in den unterschiedlichen Quartieren, in denen sich die Tagesschulen befinden, die Grösse der befragten Teams sowie ihre Zusammensetzung hinsichtlich des Geschlechts womöglich ebenfalls einen Einfluss auf die Betreuungsarbeit haben. Diese Ergebnisse relativieren die Typenbildung und zeigen auf, welche Faktoren als Rahmenbedingungen – die Räumlichkeiten sowie der QUIMS-Status der Tagesschulen – die Strukturierung und die weitere Gestaltung der Betreuungsarbeit zu beeinflussen scheinen. Zudem zeigt sich für weitere Erhebungen, dass hinsichtlich der

Teilnehmenden an Gruppendiskussionen zukünftig stärker auf eine ähnliche Geschlechterdurchmischung und gleich grosse Gruppen geachtet werden sollte. Ausserdem wäre für eine weitere Untersuchung zentral, jeweils dieselbe Schulstufe zu betrachten, damit daraus resultierende Unterschiede, ausgeschlossen werden können. Welche Faktoren definitiv welchen Einfluss haben, kann leider nicht abschliessend geklärt werden und wäre in weiteren Arbeiten differenzierter zu untersuchen.

9 Diskussion

In Kapitel 9.1 werden zuerst die allgemeinen Erkenntnisse der Monografie vorgestellt. In Kapitel 9.2 wird die Arbeit kritisch gewürdigt. Danach folgt in Kapitel 9.3 ein Fazit. Den Abschluss bildet der Ausblick in Kapitel 9.4.

9.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, welche handlungsleitenden Orientierungen sozialpädagogische Fachpersonen im Betreuungssetting an Tagesschulen der Stadt Zürich artikulieren. Die Fragestellung wird mit drei ergänzenden Unterfragen beantwortet:

- Wie zeigt sich Qualität in divergierender Weise in den handlungsleitenden Orientierungen? (siehe Kapitel 9.1.2)
- Worin werden unterschiedliche Typen von Betreuungsteams in den handlungsleitenden Orientierungen sichtbar? (siehe 9.1.3)
- Welche Normalitätsvorstellungen und welche damit verbundenen persönlichen Ansprüche und wahrgenommenen Erwartungen zeigen sich in den handlungsleitenden Orientierungen? (siehe Kapitel 9.1.3)

In den folgenden Unterkapiteln wird auf die Unterfragestellungen nacheinander eingegangen, wobei zuerst allgemeine Erkenntnisse dargelegt werden. Zudem werden die zweite und die dritte Unterfrage zusammengefasst und in einem Unterkapitel beantwortet, da sich die Normalitätsvorstellungen und die damit verbundenen persönlichen Ansprüche und Erwartungen je nach Typ unterscheiden.

9.1.1 Allgemeine Erkenntnisse aus den Ergebnissen

Prägend für die Arbeit in Tagesschulen und damit verbundenen Herausforderungen sind die unterschiedlichen Ziele, die mit der Einführung von Tagesschulen erreicht werden sollen. Vor diesem Hintergrund manifestiert sich das Spannungsfeld zwischen Tagesschulen als primäre Sozialisationsinstanz für die Kinder und Jugendlichen und den Tagesschulen als Einrichtung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Soremski 2017, S. 195 ff.).

Wenn von einem pädagogischen Auftrag von ausserunterrichtlicher Betreuung ausgegangen wird, lässt sich ein Spannungsfeld zwischen schul- und familienergänzender Betreuung erkennen (Lager & Gustafsson-Nyckel 2021, S. 7;

Staub 2021). Die ersten Horte in der Schweiz Ende des 19. Jahrhunderts wurden als schul- wie auch als familienergänzende Institutionen geschaffen (Staub 2021, S. 199). Um 1930 verschob sich der Schwerpunkt, und Horte wurden zunehmend zu Fürsorgeeinrichtungen, wodurch sich die Anschlussfähigkeit an den Bildungsauftrag der Schule verringerte (Staub 2021, S. 198 f.). Dieses ursprüngliche Spannungsfeld in schweizerischen Horten findet sich aktuell im schwedischen Curriculum mit der Beschreibung der beiden Aufgaben Kompensation von Familie und Komplementierung von Schule (Lager & Gustafsson-Nyckel 2021, S. 7).

Mit Blick auf den empirischen Teil der Arbeit manifestieren sich diese Aufgaben auch heute in der ausserunterrichtlichen Betreuung. So bei der Tagesschule Thur, wo die Mitarbeitenden den Erziehungsauftrag übernehmen, dem die Eltern aus Sicht der sozialpädagogischen Fachpersonen zu wenig nachkommen. Ein anderes Beispiel ist die Tagesschule Aare, in der die Kinder mit Feuer experimentieren dürfen, was die Eltern als gefährlich erachten. Diese Beispiele lassen erkennen, dass familienergänzende Aspekte häufig mit qualitativen Ansprüchen der Fachpersonen verbunden sind. Auch zeigen sich schulergänzende Aufgaben: Der Typ „Angepasst“ passt sich den Erwartungen an die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen an. Typ „Autonom“ und Typ „Integriert“ streben demgegenüber mehr Freiräume an, wie es sie im Unterricht nicht gibt.

9.1.1.1 Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung

Deutlicher tritt im analysierten Datenmaterial dieser Arbeit jedoch ein Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung in der Betreuungstätigkeit zutage. Das Spannungsfeld scheint naheliegend und banal, ist jedoch charakteristisch für die spezifische Herausforderung, mit der sich die sozialpädagogischen Fachpersonen in der ausserunterrichtlichen Betreuung konfrontiert sehen: Freizeit in der Schule zu gestalten. Es ist ein typisches Spannungsfeld allgemein in der Sozialpädagogik, wie es bereits Kant formulierte: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? (Kant 2021). Der Umgang mit dem Spannungsfeld wird von den Befragten in den Gruppendiskussionen auch beschrieben als Halten einer Balance oder als Jonglieren.

Die Offenheit wird – auf der kommunikativen Ebene – mit dem Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder begründet und damit, dass die ausserunterrichtliche Betreuung die Freizeit der Kinder umfasse. Der Begriff Freizeit wird in den geführten Gruppendiskussionen im Gegensatz zum Begriff Betreuung oft verwendet und ist mit einem Freizeitverständnis verbunden, das von den Vorstellungen der Kinder ausgeht. Es ist eine Möglichkeit, um Freizeit zu definieren: Kinder gehen „subjektiv gewählte[n] [...] freiwillige[...] [...] Handlungen“ nach (Muri 2004, S. 167). Dass dies nicht spannungsfrei abläuft, zeigt die Aussage der Leitung Betreuung der Tagesschule Inn: Wir müssen den Kindern „vermitteln“, dass die Betreuungszeit die Freizeit der Kinder, ihre Freizeit, ist. Im Ausdruck

„vermitteln“ wird deutlich, dass sich dies für die Kinder nicht aus dem Erleben der Betreuungszeit ergibt, wobei die Frage ist, wie sie den Kindern dies „vermitteln“.

Auf der konjunktiven Ebene wird deutlich, dass die Kinder unter Angeboten oder Räumen an den Tagesschulen zwar selbst auswählen können und folglich frei sind. Der Freiraum ist jedoch durch strukturierende Elemente eingeschränkt. Sie müssen teils ihre Wünsche auf einer Magnettafel kundtun, die Platzzahl für die Kinder ist pro Raum und Angebot oft beschränkt oder die zur Verfügung stehenden Räume sind begrenzt und häufig für bestimmte Spiele vorgesehen. Bei der Tagesschule Thur zeigt sich eine weitere bedeutende Einschränkung in der teilnehmenden Beobachtung: Die Kinder, vor der Magnettafel stehend, müssen sich rasch für einen Aufenthaltsort entscheiden. Dies wird deutlich in der Situation, als ein Kind zur sozialpädagogischen Fachperson, vor der Magnettafel sagt, es wisse nicht, wo es hinsolle und kurz darauf ermahnt wird, es müsse sich schnell entscheiden, da andere Kinder in der Schlange warteten. Die Strukturierung wird zudem aufgrund von weiteren Rahmenbedingungen eingeschränkt. Beispielsweise werden den Kindern bestimmte Essenszeiten zugeteilt. Ausserdem wird auch aus Sicherheitsüberlegungen strukturiert. Die Sicherheit soll einerseits für die Kinder gewährleistet sein. Es geht aber auch um die Sicherheit für die Betreuungspersonen. In den Tagesschulen Inn und Aare dient die Strukturierung der Sicherheit im Tagesablauf, und in der Tagesschule Linth dient sie der allgemeinen Sicherheit, sind die Teams während der Betreuungszeit doch für die Kinder verantwortlich. Indem in den Gruppendiskussionen dargelegt wird, dass die Kinder den Aufenthaltsort frei wählen können, sind pädagogische Begründungen – wir berücksichtigen ihre Bedürfnisse – weiterhin möglich und logisch, auch wenn die strukturierenden Elemente prägend sind.

9.1.2 Wie zeigt sich Qualität in den unterschiedlichen Typen in den handlungsleitenden Orientierungen?

Ausgehend vom deskriptiv-analytischen Qualitätsbegriff, bei dem es um den Umgang mit divergierenden Erwartungen und Ansprüchen geht (Kupper 2013, S. 218), wo eine normative Bestimmung überwunden wird (Honig 2004, S. 23 ff.) und damit einhergehende Spannungsfelder miteinbezogen werden, wird im folgenden Kapitel vertieft darauf eingegangen, welche Qualität die einzelnen sozialpädagogischen Fachpersonen hervorbringen (Honig 2004). Es geht darum die „Eigenart“ der Arbeit in Tagesschulen darzulegen (Honig 2004, S. 23). Die hervorgebrachte Qualität wird als Leistung der Akteure verstanden, die auch als Praxis der Institutionalisierung aufgefasst wird. Um die Qualität aufzuzeigen, sind Routinen, die für das Bestehen der Organisation erforderlich sind, von besonderer Bedeutung (Klatetzki 2003). Um die „Eigenart“ der Arbeit in Tagesschulen zu

verstehen, geht es ausserdem darum, die Bedingungen und Grenzen der sozialpädagogischen Fachpersonen in Tagesschulen zu eruieren (Klatetzki 2003).

9.1.2.1 Drei Bereiche in der Tätigkeit sozialpädagogischer Fachpersonen

Ausgehend von den Gruppendiskussionen lassen sich drei Bereiche in der Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachpersonen unterscheiden: Der Strukturierungsgrad, die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und die Elternarbeit.

9.1.2.1.1 *Strukturierungsgrad*

Hinsichtlich des Strukturierungsgrades wird aus der Analyse des Datenmaterials deutlich, dass sich durch die Überführung von klassischen Schulen in Tagesschulen die Rahmenbedingungen in der ausserunterrichtlichen Betreuung verändern und der Handlungsspielraum der Fachpersonen kleiner wird: Die erhöhte Anzahl von zu betreuenden Kindern über Mittag wird in allen untersuchten Fällen thematisiert. Dies zeigt sich in der Betonung der grossen Anzahl angemeldeten Jugendlichen in der Tagesschule Linth, der Bezeichnung als grosser „Betrieb“ in der Tagesschule Thur oder dem „Durchlauf“ am Mittag in der Tagesschule Reuss.

Neben der Anzahl von zu betreuenden Schüler:innen bestimmen die Räumlichkeiten den Handlungsspielraum. Einerseits führen gleichbleibende Raumverhältnisse nach Überführung der klassischen in eine Tagesschule häufig zu einer stärkeren Strukturierung von Raum und Zeit, was sich beispielsweise beim Fall Sihl in der Mittagsgestaltung zeigt. Andererseits weist insbesondere der Typ „Angepasst“ mehrfach auf die herausfordernde Raumsituation hin. Die räumlichen Gegebenheiten haben einen wesentlichen Einfluss auf den Strukturierungsgrad, wie in der soziogenetischen Interpretation deutlich wird. Zur Erkenntnis, dass genügend Räume aufgrund des grossen Lärms sowie Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder als auch eigene Räume fürs Personal wichtig sind, kommt auch Windlinger (2020). Sie hat Tagesschulen in den Kantonen Aargau, Bern und Solothurn untersucht. Schliesslich beeinflussen zeitliche Gegebenheiten die Tätigkeit der Fachpersonen. Einerseits durch die kürzere Mittagszeit und andererseits durch die stärkere Strukturierung aufgrund von angebotenen Kursen. All diese Faktoren definieren die Bedingungen und Grenzen der sozialpädagogischen Arbeit in den Tagesschulen.

Vor diesem Hintergrund manifestiert sich insbesondere bei den Betreuungsteams des Typs „Angepasst“ ein Umsetzungsdilemma: einerseits zwischen den qualitativen Ansprüchen an die Arbeit bzw., wie sie ihre Arbeit ausführen möchten und – bei der Tagesschule Linth, Thur und Sihl – den Rahmenbedingungen, oder – bei Tagesschule Inn – den wahrgenommenen Erwartungen an die Sicherheit. Die Herausforderung zwischen eigenen Ansprüchen und

Rahmenbedingungen, wie der Gruppengrösse oder fehlende Ressourcen, wurde auch von Windlinger (2020) in der erwähnten Studie identifiziert.

Es zeigt sich, dass die sozialpädagogischen Fachpersonen Qualität hinsichtlich des Strukturierungsgrad folgendermassen hervorbringen: In der Gestaltung ihrer Arbeit im Spannungsfeld der Rahmenbedingungen, wie räumliche Gegebenheiten, Anzahl Kinder oder zeitlicher Vorgaben, und ihren eigenen Ansprüchen, seien dies fachlichen Inhalte oder individuelle Vorlieben. Zudem zeigt sich die Qualität im Umgang mit der Strukturierung ihrer Tätigkeit in der Herstellung von Ordnung. Dies wird mit Blick auf Raum und Zeit deutlich. Gleichzeitig wird ein offenes Angebot einer vielfältigen Lernumgebung mit – sofern möglich – Wahlmöglichkeiten geschaffen. Die Qualität der Sozialpädagogischen Fachpersonen zeigt sich folglich insbesondere im Umgang mit Spannungsfeldern.

Zudem werden in der Analyse des empirischen Materials im Strukturierungsgrad unterschiedliche Qualitäten je nach Tageszeit sichtbar: Beim Typ „Integriert“ wird der Mittag deutlich stärker strukturiert als der Nachmittag. Zudem ist in den teilnehmenden Beobachtungen zu erkennen, dass beim Typ „Angepasst“ der Strukturierungsgrad in der Mittagszeit variiert. Die Essenzeit ist deutlich stärker strukturiert als die übrige Mittageszeit. Zudem werden Unterschiede im Strukturierungsgrad in Abhängigkeit der Schulstufe sichtbar: Kindern wird mit zunehmendem Alter mehr Freiraum gewährt. Dies bestätigt sich in der soziogenetischen Interpretation.

9.1.2.1.2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

In der Art, wie sich die Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fach- und Lehrpersonen gestaltet, lassen sich insbesondere Unterschiede in der hervorgebrachten Qualität je nach Tagesschule erkennen. Die Varianz kommt auch in anderen Studien der Schweiz zum Ausdruck (u. a. Schüpbach et al. 2012). Die Unterschiede hängen – ausgehend von der soziogenetischen Interpretation – mit der Schulleitung und der jeweiligen Lehrperson zusammen, die gemeinsam mit einer sozialpädagogischen Fachperson für eine Klasse verantwortlich sind. Das der Leitung eine Schlüsselfunktion zukommt, bestätigen Studienergebnisse aus Deutschland (Kielblock & Rinck 2021). Und dass die Qualität der Kooperation vor allem von der Lehrperson abhängt, stimmt mit Erkenntnissen aus Studien überein, wonach der informelle und persönliche Kontakt (Chiapparini & Scholian 2023, S. 43; Schüpbach et al. 2012, S. 130) Vertrauen (Kielblock & Rinck 2021) sowie die Einsicht, dass Zusammenarbeit nützlich ist (Kielblock & Rinck 2021; Schüpbach et al. 2012, S. 130 f.), als bedeutsame Faktoren identifiziert wurden. Ergänzend dazu haben Studien ergeben, dass institutionelle Rahmenbedingungen (Stampfli et al. 2023), zeitliche Ressourcen (Kielblock & Rinck 2021; Stampfli et al. 2023) sowie gemeinsame Ziele und Handlungspraxen (Kielblock & Rinck 2021) eine Kooperation begünstigen. Befunde zu gemeinsamen

Fortbildungen sind widersprüchlich. In der Schweiz zeigen Untersuchungen, dass gemeinsame Weiterbildungen keinen Einfluss auf die Kooperation haben (Jutzi 2018b). In Deutschland hingegen wurden fehlende gemeinsame Fortbildungen als hinderlich für die Zusammenarbeit erkannt (StEG-Konsortium 2019). Der Handlungsspielraum für die sozialpädagogischen Fachpersonen, die Qualität in diesem Bereich zu gestalten, ist entsprechend begrenzt.

Die bedeutende Rolle der Lehrperson geht mit der Erkenntnis einher, dass Lehrkräfte hierarchisch höhergestellt sind als sozialpädagogische Fachpersonen. Diese Feststellung stimmt mit verschiedenen Studienergebnissen überein: *Erstens* haben Dollinger et al. (2016) eine (normalisierte) Hierarchie zwischen den sozialpädagogischen Fach- und Lehrpersonen festgestellt. *Zweitens* ist die Hierarchie mit einer geringeren Wertschätzung der Aufgabenbereiche verbunden, für die vielfach die sozialpädagogischen Fachpersonen zuständig sind (Fischer & Loparics 2020; Näpfl & Schweinberger 2022). Dennoch wird in den in dieser Arbeit untersuchten Tagesschulen die Kooperation positiv dargestellt. Dies zeigt sich in der erlebten Aufwertung der Tätigkeit von Betreuungspersonen durch die Mitarbeit im Unterricht (Tagesschule Sihl), durch die Bereitschaft, für eine Lehrperson einzuspringen (Tagesschule Aare) oder im Wunsch nach mehr Zusammenarbeit (Tagesschule Thur).

Dass die Zusammenarbeit geschätzt wird, deckt sich mit Studienbefunden aus der Schweiz (Näpfl & Schweinberger 2022; Schüpbach et al. 2012, S. 130) und Deutschland (Gröhlich et al. 2015; Reh & Breuer 2012). In der Schweiz wurde ausserdem ein Zusammenhang zwischen Kooperation und Arbeitszufriedenheit der sozialpädagogischen Fachpersonen festgestellt (Näpfl & Schweinberger 2022).

In der Analyse lässt sich die Qualität einer zudienenden Rolle von den sozialpädagogischen Fachpersonen nach Breuer (2015) in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen erkennen. Das geht mit Studienbefunden aus der Stadt Zürich einher (Chiapparini et al. 2016; Kappler et al. 2016). Jedoch sind weitere Kooperationsformen zu erkennen: Beim Typ „Autonom“ zeigt sich, dass die sozialpädagogischen Fachpersonen zwischenzeitlich die Verantwortung im Unterricht oder eine fachbezogene Zuständigkeit übernehmen. Beim Typ „Integriert“ wird Kooperation in Form einer geteilten und einer fachbezogenen Zuständigkeit nach Breuer (2015) deutlich. Dass sozialpädagogische Fachpersonen teilweise unterrichtsnahe bzw. nicht professionstypische Aufgaben wahrnehmen, haben neben Befunden aus der Schweiz Untersuchungen aus Dänemark ergeben (Chiapparini & Scholian 2023; Näpfl & Schweinberger 2022; Ringskou & Gravesen 2022, S. 84). Folglich sind Ansätze eines „Integrationsansatzes“ zu erkennen, bei denen Professionsgrenzen zeitweise verschwinden und es zu einer „Kopplung und Verschmelzung der unterschiedlichen Expertisen und Reflexionsmuster der Beteiligten“ kommt (Silkenbeumer et al. 2017, S. 36). Deutlicher zeigt sich jedoch der „Differenzierungsansatz“, wonach die Verschiedenheit der Professionen

aufrechterhalten wird (Silkenbeumer et al. 2017, S. 36). Diese Argumentationslinien des Differenzierungsansatzes „fussen [...] auf einer gemeinsamen Prämisse, nämlich auf jener einer grundsätzlichen Differenzierbarkeit professioneller Zuständigkeit/en“ (Silkenbeumer et al. 2017, S. 36).

Die professionellen Zuständigkeiten sind jedoch schwierig zu benennen, was sich auch im Datenmaterial dieser Arbeit zeigt. Es wird kaum erläutert, was Betreuung effektiv kennzeichnet und wofür die sozialpädagogischen Fachpersonen, neben der Verantwortung für die Kinder, explizit zuständig sind. Anders beim Lehrpersonal, wo Aufgaben und Zuständigkeiten klar definiert sind. Und wenn eine Beschreibung seitens der sozialpädagogischen Fachpersonen erfolgt, ist sie eher negativ formuliert, im Sinne von, was Betreuung nicht ist. Beispielsweise wird in verschiedenen Gruppendiskussionen betont, Betreuung sei nicht Unterricht, oder im Fall Reuss, wo das Hortsetting als ungeeignet für das Besprechen von „Problematiken“ bezeichnet wird, insbesondere über Mittag, wenn der „Durchlauf“ kommen muss. Die Schwierigkeit die Zuständigkeiten einer Sozialarbeitenden in der Schule zu benennen ist bekannt, da „Alleinstellungsmerkmale“ häufig fehlen (Silkenbeumer et al. 2017, S. 39). Diese Tatsache [dass Alleinstellungsmerkmale fehlen] ist einschränkend für die Hervorbringung von Qualität in der Zusammenarbeit, da die sozialpädagogischen Fachpersonen den Lehrpersonen nicht klar dagelegen können, worin ihre Expertise besteht, die sie in der Kooperation einbringen können.

9.1.2.1.3 *Elternarbeit*

Als drittes Element in der Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachpersonen an Tagesschulen erweist sich die Elternarbeit. Auch hier werden Unterschiede zwischen den Typen erkennbar, wobei für alle wichtig ist, wie die Eltern die Qualität der ausserunterrichtlichen Betreuung beurteilen. Beim Typ „Autonom“ zeigt sich die Qualität in einer proaktiven Gestaltung des Elternkontakts durch Elternabende oder ein Elternkaffees. Die sozialpädagogischen Fachpersonen gehen auf die Erwartung der Eltern ein, sofern sie diese als angemessen erachtet.

Im Gegensatz dazu zeigt sich beim Typ „Angepasst“, insbesondere bei den Fällen Inn und Thur, die Qualität der Elternarbeit in einer erlebten Ohnmacht oder sogar Resignation. Das Team scheint die Eltern vor allem dann zu kontaktieren, wenn etwas vorgefallen ist, wobei der eher spärliche Kontakt vermutlich auch den pandemiebedingten Massnahmen geschuldet war (die Befragung fand während der Corona-Pandemie statt). Ohnmacht und Resignation treten dann zutage, wenn Eltern zu divergierenden Einschätzungen zu Situationen im Betreuungsalltag kommen, einseitig den Schilderungen ihrer Kinder vertrauen, deren Verhalten als rechtmässig erachten und den Einschätzungen der sozialpädagogischen Fachpersonen nicht zustimmen. Dass dies nicht selten geschieht, kommt in der Gruppendiskussion zum Ausdruck.

Es fällt auf, dass die Tagesschulen Inn und Thur – in denen die Elternarbeit als Herausforderung erlebt wird – in einem Quartier liegen, in dem weniger als 40 Prozent der Bevölkerung eine Tertiärausbildung und über 20 Prozent „nur“ einen obligatorischen Schulabschluss besitzen. Dies im Gegensatz beispielsweise zur Tagesschule Sihl, die in einem Quartier liegt, in dem über 65 Prozent der Bewohner:innen einen Tertiärabschluss und unter 10 Prozent einen obligatorischen Schulabschluss aufweisen (Stadt Zürich 2023). Die Tagesschulen Linth und Thur waren zudem zum Erhebungszeitpunkt QUIMS-Schulen (Kanton Zürich 2021).

Die als Herausforderung dargestellte Elternarbeit beim Typ „Angepasst“, die mit der Kritik gewisser Eltern(gruppen) einhergeht, deutet folglich auf eine Abwertung von ressourcenschwächeren Familien hin. Dies geht mit Studienbefunden einher, wo ein defizitärer Blick auf die Familien zum Ausdruck kommt (Rother 2019) und Erziehungsdefizite versucht werden zu kompensieren (Idel et al. 2013). Auch die fall- und typenvergleichende Korrespondenzanalysen weist auf den Einfluss des Bildungsstandes der Eltern sowie den QUIMS-Status der Tagesschule betreffend der Qualität der Elternarbeit hin.

Die proaktive Gestaltung der Elternarbeit der Tagesschulen Aare und Sihl scheint den Erwartungen der Eltern zu entsprechen. Vor dem Hintergrund von Studienbefunden ist anzunehmen, dass in den Tagesschulen Aare und Sihl das Einbeziehen der Erwartungen der Eltern höher gewichtet wird. Neumann und Honig (2009) stellten in ihrer Studie fest, dass das Entsprechen von Erwartungen mit der sozialen Position der Eltern zusammenhängt, die ihre Ansprüche artikulieren. Zudem wiesen sie in der genannten Studie nach, dass sich die Erwartungen von Migranteltern und deutschen Eltern unterscheiden. Folglich stellt sich die Frage, ob erstens die Eltern an Eltern-Angeboten in den Tagesschulen Inn und Thur teilnahmen und zweitens inwiefern diese ihren Erwartungen entsprächen. Eine Passung von Schule und Familie ist aufgrund des Bildungsstandes in den Quartieren, in denen die Schulen Inn und Thur liegen, tendenziell weniger gegeben ist (u. a. Andresen et al. 2011; Becker & Schoch 2018, S. 44; Krüger 2022, S. 207; Sahrai 2015, S. 55).

An dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Grenzziehung zwischen Quartieren und darin lebenden Familien nur bedingt zutrifft. Es wird davon ausgegangen, dass Organisationen in ein bestimmtes Umfeld eingebettet sind. Dieses Umfeld bzw. die Kinder scheinen allenfalls homogen, sind es jedoch nur begrenzt. Es wird eine Trennung vorgenommen, die nicht absolut gilt. Dennoch zeigt sich die Tendenz, dass die Qualität in der Elternarbeit sich je nach Bildungsstand der Eltern variiert.

Gegen Ende der für die vorliegende Arbeit erhobenen Gruppendiskussionen wurden alle Betreuungsteams auf ihr Leitbild angesprochen. Kein Team ging jedoch darauf ein bzw. erwähnte Aspekte daraus, was zeigt, dass die Leitbilder für die Tätigkeit in der Betreuung kaum von Bedeutung scheinen. In der EduCare-Studie der Schweiz wurde kritisiert, dass ein Drittel der in den 13 Kantonen

untersuchten Schulen kein Leitbild besitzt (Schübach, Andrey et al. 2018, S. 139). Ob vorhanden oder nicht einen Unterschied ausmacht, ist mit Blick auf die Ergebnisse dieser Arbeit zu bezweifeln. Immerhin aber unterstreichen Tagesschulen, die ein Leitbild besitzen, damit ihre gesellschaftliche Legitimation und Anerkennung, unabhängig davon, ob sich der Inhalt er Leitlinien in der formalen Struktur wiederfindet oder nicht (Schaefer 2002, S. 847).

9.1.3 Erkenntnisse mit Blick auf den Neo-Institutionalismus

Ausgehend von der Tabelle am Schluss des Kapitels 3 ‚Neo-Institutionalismus‘ wird nachfolgend auf die unterschiedlichen Theorieelemente (Institutionalisierung sowie Professionswissen, Legitimität, Mythen, Isomorphie und Prozesse institutionellen Wandels sowie lose Koppelung) und die in der Tabelle formulierten Fragen eingegangen. Einzig die handlungstheoretische Fundierung wurde bereits im Kapitel 9.1.2. ‚Wie zeigt sich Qualität in den unterschiedlichen Typen in den handlungsleitenden Orientierungen?‘ dargelegt. Zudem wird im ersten Unterkapitel die Frage mit der Unterfragestellung zu den unterschiedlichen Typen kombiniert. Zum Schluss folgt ein Fazit.

9.1.3.1 Worin werden unterschiedliche Typen von Betreuungsteams in den Normalitätsvorstellungen sichtbar?

Bei den Tagesschulen kann nur bedingt davon ausgegangen werden, dass sich Normalitätsvorstellungen bereits institutionalisiert haben (Walgenbach 2019, S. 303). *Erstens*, weil Tagesschulen noch nicht lange bestehen. Dieser Aspekt kommt in den Gruppendiskussionen und den darin angesprochenen laufenden Anpassungen in der Gestaltung der Betreuungsarbeit zum Ausdruck. Auch zeigt sich dies in den Hinweisen, dass die Überführung noch nicht lange zurückliegt. *Zweitens* bringen dies die Typen und die darin ersichtlichen Unterschiede in der Betreuungsarbeit zum Vorschein. In der Analyse der Daten und der sich daraus ergebenden Typenbildung wird offenkundig, dass sich die Typen insbesondere darin unterscheiden, wie sie sich zur Schule positionieren: Sie passen sich an, zeigen sich autonom oder sind integriert.

Die Normalitätsvorstellungen unterscheiden sich entsprechend je nach Typ. Bei allen wird jedoch eine Normalitätsvorstellung deutlich, die Kindermenge zu ordnen und zu organisieren. Bei den Schulen Inn und Thur kommt dies beispielsweise durch die Magnettafel zum Ausdruck, auf der die Kinder ihre Magnete platzieren müssen. Bei der Schule Sihl gibt eine Hinweistafel Auskunft darüber, welche Räume offen sind. Die Vorstellung einer Organisation der Kindermenge ist folglich rationalisiert, jedoch zeigen sich Unterschiede in den formalen Strukturen der einzelnen Tagesschulen.

Beim Typ „Angepasst“ ist die Normalitätsvorstellung von Sicherheit und Ordnung, wozu auch die Organisation der Kindermenge gehört, besonders wichtig. Zudem wird als richtig angesehen, dass man sich, wie es die Typenbezeichnung schon sagt, den Erwartungen der Lehrpersonen und der Leitung Betreuung anpasst und nicht widerspricht. Dies im Vergleich zum Typ „Autonom“, bei dem die eigenen Ansprüchen – seien es persönliche Vorlieben oder professionelle Qualitätsvorstellungen – primär leitend sind für die Gestaltung der Tätigkeit. Die Erwartungen von Lehrpersonen, der Leitung Betreuung und der Eltern werden mit den eigenen Vorstellungen abgeglichen. Stimmen sie überein, wird den Erwartungen gemäss gehandelt. Andernfalls wird der Leitung Betreuung widersprochen, Befürchtungen der Eltern werden heruntergespielt oder die Lehrpersonen werden darauf hingewiesen, dass man für bestimmte Aufgaben, wie zum Beispiel Putzen, nicht zuständig ist. Zudem hält man es für richtig, die Elternarbeit aktiv zu gestalten und den Eltern Einblick in den Alltag der Tageschule zu gewähren. Beim Typ „Integriert“ zeigt sich die Normalitätsvorstellung darin, dass sozialpädagogische Fachpersonen ihrer Tätigkeit je nach Tageszeit und den damit einhergehenden Handlungsspielräumen gestalten. Es wird als rational angesehen, den Kindern so viel Freiraum wie möglich zu gewähren und nur in bestimmten Situationen im Sinne eines situativen „Dirigierens“ zu reagieren. Die Erwartungen der Lehrpersonen sowie umgekehrt die Erwartungen der sozialpädagogischen Fachpersonen an die Lehrerschaft werden als rational und selbstverständlich empfunden.

Die sozialpädagogischen Fachpersonen schreiben sich ausserdem – je nach Typ – unterschiedliche Funktionen zu. Einige sehen sich primär in der Funktion, Sicherheit und Ordnung zu garantieren (Typ „Angepasst“), andere stufen sich als eigenständige Fachperson ein, die es zu respektieren gilt und die, auch wenn dies von anderen Akteur:innen nicht immer akzeptiert wird (Typ „Autonom“). Die Personen vom Typ „Integriert“ sehen in ihrer Tätigkeit je nach Tageszeit unterschiedliche Funktionen.

9.1.3.2 Professionswissen

In den Praktiken der sozialpädagogischen Fachpersonen zeigt sich ein „wissenschaftliches Wissen“, das unter anderem mit Ansprüchen an die eigene Qualität der Arbeit verknüpft ist. Die Gestaltung der Tätigkeit und damit verbundene Entscheidungen gehen auf praktisches Handlungswissen zurück (Dewe et al. 1992, S. 82) und hängen mit den Normalitätsvorstellungen zusammen. Das „wissenschaftliche Wissen“ spiegelt sich nur teilweise in den Entscheidungen, die dem „praktischen Handlungswissen“ zuzuordnen sind. Grund dafür scheint das Organisationswissen zu sein. Es zeigt sich in Form von Wissensbeständen in der formalen Struktur von Organisationen und hat – da es nicht hinterfragt wird – eine grosse Bedeutungsmacht (Dewe & Peter 2016, S. 130). Es hängt mit

der Normalitätsvorstellung in Tagesschulen zusammen, wonach die Kindermenge geordnet und organisiert werden muss. Dieses Organisationswissen schränkt Handlungsräume ein, in einigen Tagesschulen stärker als in anderen. Indem dieses Organisationswissen bzw. die Normalitätsvorstellung sichtbar wird, werden auch die hegemonialen Strukturen in der Organisation deutlich (Dewe & Peter 2016, S. 130 ff.).

In der Entwicklung und Verfestigung von Routinen habitualisiert sich ein Professionswissen, das in der Selbstreflexion von einem „knowing how“ in ein „knowing that“ übersetzt wird, um das Handeln zu begründen (Dewe et al. 1992, S. 85). Das heisst, dass Handlungsprobleme von den sozialpädagogischen Fachpersonen aus einer Distanz „wissenschaftlich reflektiert“ gedeutet und bearbeitet werden (Dewe et al. 1992, S. 81).

9.1.3.3 Sichern von Legitimität: Wie und wem gegenüber erachten die sozialpädagogischen Fachpersonen das Sichern von Legitimität als relevant?

Das Reflektieren und Begründen der Tätigkeit ist in Tagesschulen als öffentliche Einrichtung bedeutsam, da sie auf Anerkennung und Unterstützung der gesellschaftlichen Umwelten angewiesen sind (Schaefer 2002, S. 842). Auch vor dem Hintergrund der in Tagesschulen der Stadt Zürich geforderten Qualität, wie es die Annahme der Gemeinderatsvariante bestätigt hat (VPOD o. J.), ist es wichtig, die Qualität auszuweisen und die Arbeit zu legitimieren (Köpp & Neumann 2003, S. 159). Dies tun zu müssen wird beispielsweise im Fall Aare explizit genannt: Die sozialpädagogischen Fachpersonen möchten den Eltern, Lehrkräften und der Öffentlichkeit erläutern, was sie warum tun und dass sie nicht bloss mit den Kindern „spielen“.

In der Analyse der Daten zeigt sich, dass einige Personen die Legitimität der Tätigkeit stärker hervorheben als andere. Es ist zu erkennen, dass die Leitungen Betreuung, etwa in den Fällen Inn und Aare, in den Gruppendiskussionen vielfach ihre Arbeit begründen und damit die Legitimität ihrer Arbeit sichern. Teilweise übernimmt diese Rolle auch eine sozialpädagogische Fachperson, wenn dies die Leitung Betreuung weniger tut oder nicht anwesend ist, wie die Personen C in den Fällen Linth, Sihl und Reuss. All diese Personen besitzen einen Tertiärabschluss von unterschiedlichen Hochschulen (Höhere Fachschule, Fachhochschule, Lehrer:innenseminar oder Universität) und haben folglich wissenschaftliches Wissen nach Dewe et al. (1992) erworben. Es gibt jedoch auch Personen mit Tertiärabschluss, die ihre Tätigkeit weniger differenziert begründen und legitimieren.

Eine andere Form der Legitimation wird in der Elternarbeit sichtbar. Durch das Einladen der Eltern in die Tagesschule, wie dies der Typ „Autonom“ macht, müssen die sozialpädagogischen Fachpersonen ihre Arbeit nicht auf der

kommunikativen Ebene legitimieren. Die Eltern machen sich selbst vor Ort ein Bild der Betreuungsarbeit und erleben auch die sozialpädagogischen Fachpersonen während ihrer Tätigkeit. Beim Typ „Angepasst“ – ausser bei der Tagesschule Linth – wird die Legitimation dadurch angestrebt, die Eltern einzig mit Worten zu überzeugen, teils mit wenig Erfolg. Das Legitimieren scheint auf der kommunikativen Ebene anspruchsvoller als auf der konjunktiven Ebene zu sein. Beim argumentativen Legitimieren der Tätigkeit – insbesondere den Eltern gegenüber – besteht die Gefahr, die eigene Arbeit als eine kompensatorische Familialisierung der Schule zu charakterisieren, wie die LUGS-Studie deutlich gemacht hat. Da wurden zwei „Spielarten“ der Familialisierung identifiziert (Idel et al. 2013, S. 256): Das Kompensieren von Erziehungsdefiziten von Eltern und die sorgende Gegenwart, die es in der Familie nicht gebe. Der Verweis auf das Kompensieren von Erziehungsdefiziten zeigt sich beispielsweise beim Fall Thur.

Einzig beim Typ „Integriert“ wird die Legitimation der Tätigkeit nicht thematisiert, wobei auch nicht zum Ausdruck kommt, ob die Tätigkeit in Frage gestellt wird. Dies im Gegensatz zu den übrigen Typen, in denen das Thema, mehr oder weniger stark, zu Tage tritt.

Herausfordernd für die Legitimation der eigenen Arbeit sind die vielen, teils auch umgangssprachlichen Begrifflichkeiten. Wie nennt man beispielsweise das Handlungsfeld? Schulergänzend, familienergänzend, ausserunterrichtlich oder Betreuung? Wie werden die Mitarbeitenden bezeichnet? Als Betreuungspersonen, sozialpädagogische Fachpersonen, Fachfrau Betreuung mit Berufsabschluss oder Hortleitung? Korrekte und nicht umgangssprachliche Begriffe – ausserunterrichtliche Betreuung oder sozialpädagogische Fachpersonen –, würden die Arbeit aufwerten, kommen aber sperrig daher. Auch in der vorliegenden Arbeit werden aus Gründen der Vereinfachung im empirischen Teil die Mitarbeitenden als Betreuungspersonen bezeichnet, und im Titel wurde der Begriff Tagesschule statt ausserunterrichtliche Betreuung gewählt. Zudem fällt auf, dass in fast allen Tagesschulen – ausser in den Fällen Aare und Inn⁹⁸ – von Schule anstatt von Unterricht gesprochen wird. Die Begriffe Tagesschule, ausserunterrichtliche Betreuung und sozialpädagogische Fachpersonen wurden in den Gruppendiskussionen kaum verwendet.

Hinzu kommt, dass es keine einheitliche Ausbildung und keine Weiterbildung für sozialpädagogische Fachpersonen gibt. Insbesondere bei den Mitarbeitenden mit Tertiärabschluss im sozialen Bereich ist die Varianz an Abschlüssen gross. Sie reicht von einem Abschluss in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule oder Sozialpädagogik an der Höheren Fachschule über ein Lehrdiplom bis zu einem Bachelor in Erziehungswissenschaft, was in den Angaben zur abgeschlossenen

98 In der Gruppendiskussion der Tagesschule Inn wird auch von Schule gesprochen, obschon Unterricht gemeint ist. Die entsprechende Textstelle wurde jedoch nicht beim Fall Inn dargelegt.

Ausbildung der befragte sozialpädagogischen Fachpersonen offenkundig wird. Der Berufslehraabschluss Fachperson Betreuung ist einheitlich, jedoch ist die Ausbildung auf die Betreuung von Vorschul- als auch von Schulkindern ausgerichtet. Die Legitimation wäre einfacher, wenn auf wissenschaftliches Wissen nach Dewey et al. (1992), das alle Mitarbeitenden besitzen, zurückgegriffen werden könnte.

9.1.3.4 Inkorporierte Mythen in der formalen Struktur: Auf welche Mythen nehmen die sozialpädagogischen Fachpersonen Bezug? Welche Mythen werden in formale Strukturen inkorporiert?

Mit Wissensbeständen sind auch Mythen nach Meyer und Rowan (2009) verknüpft. Sie haben unterschiedliche Charakteristika. Einerseits stehen sie für institutionalisierte kulturelle Wissensbestände mit handlungsleitendem Charakter: Erwartungen der Umwelt, die fortlaufend institutionalisiert werden (Koch 2009, S. 113) und häufig verbunden sind mit einem sozialen Status (Meyer & Rowan 2009, S. 30). Andererseits werden sie als normativ richtig angesehen und sind das Ergebnis einer Art Aushandlung in der Gesellschaft (Koch 2009, S. 113 ff.). Schliesslich bilden sie eine Art Rezept für die Organisationsgestaltung, an ihre Rationalität bzw. Richtigkeit wird geglaubt (Koch 2009, S. 113; Rother 2019, S. 73).

Insgesamt stellt die Einführung von Tagesschulen ein Mythos dar, als fortschrittliche Schulform, als geeignete Art der Organisationsgestaltung und mit der Abstimmung zur flächendeckenden Einführung als Ergebnis einer Aushandlung in der Gesellschaft. Ebenso ist die Chancengerechtigkeit nach Meyer und Rowan (2009) ein Mythos. Die Tagesschule sichert sich zwar ihre Legitimität, indem sie sich dem Ziel der Chancengerechtigkeit verschreibt (Meyer & Rowan 2009, S. 30). In den Gruppendiskussionen erwähnen die Beteiligten dieses Ziel aber nicht. Das erstaunt vor dem Hintergrund des politischen und medialen Diskurses zur Einführung von Tagesschulen. Jedoch ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass nicht explizit danach gefragt wurde, weil Erzählungen aus dem Alltag statt Begründungen auf der kommunikativen Ebene im Vordergrund stehen sollten. Auch Studien in Deutschland haben festgestellt, dass die Chancengerechtigkeit im Alltag der sozialpädagogischen Fachpersonen eine untergeordnete Rolle spielt (u. a. Rother 2019). Hier ist eine Differenz zwischen dem politischen und medialen Diskurs und den alltäglichen Anforderungen und Themen in den Tagesschulen zu erkennen. Chancengerechtigkeit bleibt eine Vision, um nicht zu sagen, ein leeres Versprechen, wie auch Studienergebnisse zeigen. Es konnten keine oder nur sehr geringe Effekte beim Besuch einer Tagesschule in der Schweiz (von Allmen et al. 2018, S. 242) als auch in Deutschland (Fischer & Kielblock 2022) nachgewiesen werden. Bloss in den USA haben sich positive Effekte auf die Schulleistungen beim Besuch eines „out-of-school“ (OST) Programms (Durlak et al. 2010) gezeigt. Stattdessen stellt sich die Frage, ob Fachpersonen in Tagesschulen

die Bildungsgerechtigkeit nicht verstärken, worauf Studien aus Deutschland hindeuten (Heinrich et al. 2014; Rother 2019). Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Elternarbeit legen diese Vermutung nahe. Weitere Befunde zur Elternarbeit zeigen zudem, dass Eltern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status eher dem Angebot der Tagesschule vertrauen müssen, obwohl sie die Betreuung als auch die Förderung als bedeutsamer im Vergleich zu Eltern mit höherem sozio-ökonomischem Status einschätzen. Letztere nehmen für ihre Kinder eher zusätzliche Angebote in Anspruch, wenn sie mit dem, was die Ganztagschulen bieten, nicht zufrieden sind (Andresen et al. 2011; Arnoldt & Steiner 2015). Zusätzliche Angebote werden auch eher von Schüler:innen mit besseren Schulleistungen gewählt (Fischer & Kielblock 2022, S. 426 f.). Eine Studie im asiatischen Raum hat ebenfalls nachgewiesen, dass leistungsbezogene Angebote eher von Kindern mit Eltern mit höherem sozioökonomischem Status besucht werden (Bae et al. 2019).

Die stärkere Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fach- und Lehrpersonen ist mit einem weiteren Ziel verknüpft, der Optimierung der Organisation von Unterricht und Betreuung. Das kann als eine Art Rezept der Organisationsgestaltung (Koch 2009, S. 113) betrachtet werden. Diese Zusammenarbeit ist im Projekt Tagesschule intendiert, zeigt sich jedoch nur ansatzweise und in unterschiedlich etablierten Formen in der formalen Struktur der Tagesschulen.

Aus der Analyse der Gruppendiskussionen geht hervor, dass gesellschaftlich ausgehandelte Mythen eine untergeordnete Rolle spielen, wie die Chancengerechtigkeit, oder mit Skepsis betrachtet werden, wie die Einführung des Modells Tagesschule 2025. Weshalb, wird im folgenden Kapitel deutlich.

9.1.3.4.1 Umgang mit Konflikten

Als Umgang mit Konflikten verweisen Meyer und Rowan (2009) darauf, dass sich Organisationen ihre Legitimität sichern können, indem Inkonsistenzen von Mythen – wie die Einführung von Tagesschulen – verschleiert werden. Mythen auf der „talk“-Ebene werden von der „action“-Ebene entkoppelt und mit der Logik des Vertrauens verbunden (S. 48). Zudem werden Inspektion und effektive Evaluation vermieden und Ziele inhaltsleer oder vage definiert (Meyer & Rowan 2009, S. 51). Dadurch werden Ziele und Handlungen entkoppelt. Dies zeigt sich auch in der Einführung von Tagesschulen. Das Projekt Tagesschule 2025 wurde evaluiert, jedoch wurde beispielsweise die Förderung der Bildungsgerechtigkeit nicht explizit untersucht: Die subjektive Einschätzung zur Stärkung der Bildungsgerechtigkeit wurde einerseits erhoben, ohne den Begriff zu definieren. Andererseits wurde angenommen, dass „erste Wirkungen zur Verbesserung der Bildungschancen sichtbar“ werden. Dies wird mit dem flächendeckenden Charakter, dem tiefen Einheitstarif von sechs Franken, den „vielfältigen informellen und formellen Lerngelegenheiten“ und den zusätzlichen Ressourcen für

Aufgabenstunden begründet (Stern et al. 2021, S. 71). Das sind jedoch alles Aspekte, die auf dem Modell Tagesschule beruhen und keine Evaluation der Bildungsgerechtigkeit darstellen.

9.1.3.5 Isomorphe Prozesse: Zeichnen sich isomorphe Prozesse zwischen Unterricht und Betreuung sowie zwischen den unterschiedlichen Tagesschulen ab?

Viel eher zeigen sich in der empirischen Erhebung isomorphe Prozesse. Die Einführung von Tagesschulen als staatliche Anordnung, wenn auch durch eine Volksabstimmung bestätigt, erweist sich als erzwungene Isomorphie (DiMaggio & Powell 2009, S. 65). Zudem wäre eine erzwungene Isomorphie in Form von Vorgaben hinsichtlich der Qualität wünschenswert, auch damit es keine bzw. weniger eine Glückssache ist, welche Qualität der ausserunterrichtlichen Betreuung die Kinder erleben.

Es lassen sich mimetische Formen der Isomorphie erkennen, die bei Unsicherheiten auftreten, wenn unklar ist, wie „organisationale Technologien“ umzusetzen sind (DiMaggio & Powell 2009, S. 66). Als unklar kann betrachtet werden, wie eine Kindermenge zu ordnen und zu organisieren ist. In den teilnehmenden Beobachtungen wird deutlich, dass in fast allen Tagesschulen⁹⁹ die Namen der Kinder zu Beginn des Mittags auf einer Liste angekreuzt werden, um zu überprüfen, ob auch alle Angemeldeten anwesend sind. Dies ist für die meisten Tagesschulen die rationale Vorgehensweise. Aufgrund der steigenden Kinderzahl wären allenfalls nach weiteren Methoden zu suchen, die es den Kindern ermöglichen, bei der Überprüfung ihrer Anwesenheit mitzuhelfen und sie nicht warten müssen, bis ihr Name angekreuzt wird. Dies zeigt sich beispielsweise in der Tagesschule Reuss, wo die Kinder sich selbst eintragen.

Die dritte Form der Isomorphie – die Normative Isomorphie – ist verknüpft mit Professionalisierungsprozessen. Dafür erachten es DiMaggio und Powell (2009) als bedeutsam, „dass [zum einen] formale Bildung und Legitimation auf einer kognitiven Grundlage basieren, die von universitären Fachleuten bereitgestellt wird; [und] zum andern, dass Wachstum und die Elaborierung beruflicher Netzwerke“ in Organisationen formalisiert wird und so ein Austausch über das Handlungsfeld stattfindet (S. 69). Ohne eine gemeinsame Ausbildung oder eine einheitliche Weiterbildung im Tagesschulbereich ist eine normative Isomorphie schwierig, wäre jedoch wünschenswert. Ziel sollte es sein, dass sozialpädagogische Fachpersonen in Tagesschulen professionelle Standards und

99 Die Tagesschule Sihl wird hier nicht miteinbezogen, da dort am Tag der teilnehmenden Beobachtung das Mittagessen aufgrund der Corona-Massnahmen klassenweise eingenommen wurde. In der Gruppendiskussion wurde deutlich, dass auch in der Tagesschule Sihl die Namen der Kinder auf einer Liste bei der Zentrale vor dem Mittagessen angekreuzt werden.

Erkenntnisse etablieren und durch die Übernahme von institutionalisierten Elementen der Profession sich die Organisation legitimiert und ihr Bestehen sichert (Dewe & Peter 2016, S. 133).

In der Analyse des Datenmaterials wurden zudem isomorphe Prozesse im Sinne einer Angleichung zwischen der Betreuung und dem Unterricht festgestellt (DiMaggio & Powell 2009, S. 57). Dabei zeigen sich Tendenzen einer Angleichung an die Schule. Insbesondere der Typ „Angepasst“ scheint sich in der Strukturierung zunehmend der Schule bzw. dem Unterricht anzupassen bzw. eine zunehmende Strukturierung wird als rational erachtet. Die Angleichung an die Strukturierung der Schule scheint auch aufgrund der Erwartungen der Lehrpersonen rational zu sein, wie im Fall Inn zu erkennen ist. Die Leitung Betreuung kommt auf die Anfangsphase der Tagesschule zu sprechen, als die Lehrpersonen sich über das Chaos auf den Korridoren beklagten. Die Leitung zeigt sich in der Gruppendiskussion ambivalent und sieht ein, dass es wohl chaotisch gewesen ist, betont aber, dass es sich bei der ausserunterrichtlichen Betreuung um die Freizeit der Kinder handelt, in der diese auch laut sein dürfen. In der teilnehmenden Beobachtung bestätigt sich die Angleichung an die klassische Schule, indem sozialpädagogische Fachpersonen im Korridor der Tagesschule Inn die Kinder ermahnen, nicht zu rennen.

9.1.3.6 Lose Koppelung: Sind „talk“ und „action“ Ebene lose gekoppelt? Und inwiefern nutzen die sozialpädagogischen Fachpersonen organisationale und institutionelle Vorgaben oder inwiefern gehen sie zu diesen auf Distanz?

Aus neo-institutionalistischer Perspektive stellt sich die Frage, inwiefern die sozialpädagogischen Fachpersonen das Reformvokabular auf der „talk“-Ebene beherrschen und ob sich dies auch auf der „action“-Ebene zeigt. Hinsichtlich der Reform zur Einführung von Tagesschulen wird kein Reformvokabular bezüglich der Ziele auf der „talk“-Ebene sichtbar. Jedoch haben sich durch die Einführung des Tagesschulmodells die Rahmenbedingungen verändert, was Anpassungen in der Strukturierung der Arbeit erforderte, die sich auch auf der „action“-Ebene spiegeln. Die Untersuchung, ob eine lose Koppelung besteht, ist somit obsolet. Dies beispielsweise im Gegensatz zur Einführung des Lehrplans 21, dessen Einführung nicht mit starken strukturellen Veränderungen einherging.

Zwischen den Typen zeigen sich Unterschiede, ob und wie sie zu institutionellen Vorgaben auf Distanz gehen, beispielsweise bezüglich der Freizeitangebote. Solche Freizeitkurse sollen vermehrt in den Tagesschulen der Stadt Zürich angeboten werden und auch da stattfinden (Schulpflege Stadt Zürich 2019). Dies geht mit der Entwicklung einher, dass Kinder immer mehr Freizeitangebote ausserhalb des Unterrichts besuchen, insbesondere Kinder aus höheren sozialen Milieus (Krüger 2022, S. 202; Lange 2011, S. 32). In den Gruppendiskussionen

wurden diese Kurse vom Typ „Autonom“ angesprochen und kritisch beurteilt. Wegen der Kurse müssten die sozialpädagogischen Fachpersonen zunehmend Koordinationsfunktionen übernehmen, was sich im Fall Sihl besonders deutlich zeigt: Die Kinder müssen zu den Kursen hingebacht oder daran erinnert werden, dass sie diese aufsuchen sollen. Der vermehrte Besuch von Freizeitangeboten in Tagesschulen verlangt von den sozialpädagogischen Fachpersonen entsprechend immer mehr eine Koordinationsfunktion.

9.1.3.7 Fazit

In diesem Kapitel erfolgte eine kritische Auseinandersetzung mit den empirischen Befunden hinsichtlich neo-institutionalistischer Konzepte. Diese Gegenüberstellung ermöglichte es, die gewonnenen Erkenntnisse aus der Datenanalyse in einen breiteren theoretischen Kontext einzubetten und zu interpretieren. Der Prozess der Institutionalisierung und insbesondere der Fokus auf damit verbundene Normalitätsvorstellungen bildeten eine aufschlussreiche Perspektive zur Betrachtung des Materials. Deshalb wurden in Kapitel 7 ‚Sinngenetische Typenbildung, die Normalitätsvorstellungen der jeweiligen Typen ausgeführt. Darin werden nicht Normen, sondern Normalitätsvorstellungen in den Blick gerückt und was die sozialpädagogischen Fachpersonen in der Gestaltung ihrer Tätigkeit als ‚richtig‘ betrachten. Dies ist aufschlussreich, weil es in der Betreuung in Tagesschulen keine klar definierten (sozial)pädagogischen Aufträge gibt und mit der Einführung von Tagesschulen divergierende Ziele verbunden sind. Zudem sind die Normalitätsvorstellungen anschlussfähig an den deskriptiv-analytischen Qualitätsbegriff, der in der vorliegenden Arbeit gewählt wurde. Obschon sicherlich auch in anderen Organisationen gewisse Aufgaben nicht definiert oder zwar definiert sind, aber dennoch nicht beachtet oder ausgeblendet werden, ist der Bereich der ausserunterrichtlichen Betreuung dafür besonders geeignet, da in politischen Diskussionen über den zunehmenden Ausbau insbesondere über damit verbundene Kosten diskutiert wird, statt das Erarbeiten von (sozial)pädagogischen Vorgaben. Vor dem Hintergrund des relationalen Qualitätsbegriffs ist zudem die Frage der Legitimität gewinnbringend, weil die Frage in den Fokus rückt, wessen Verständnis von Qualität für die sozialpädagogischen Fachpersonen als relevant erachtet wird.

Hinsichtlich von Veränderungsprozessen ist die Analyse isomorpher Prozesse spannend, jedoch konnten diesbezüglich nur Hypothesen aufgestellt werden. Um isomorphe Prozesse differenzierter zu untersuchen, müssten solche ausschliesslich im Zentrum einer künftigen Studie stehen. Auch die Annahmen zur Bedeutung von Mythen rund um Tagesschulen oder zum Professionswissen sind anregend. Auf der Grundlage des analysierten Materials konnten dazu jedoch nur einzelne Annahmen gemacht werden. Und schliesslich war die lose Koppelung als Konzept für die Untersuchung der eingeführten Tagesschulen in der Stadt Zürich nicht aufschlussreich.

Der Neo-Institutionalismus ist folglich bereichernd für die Untersuchung von Tagesschulen und liefert interessante Konzepte. Jedoch konnten anhand des analysierten Datenmaterials nur einzelne neo-institutionalistische Konzepte wie jenes der Institutionalisierung bzw. der damit verbundenen Normalitätsvorstellungen und jenes der Legitimität differenziert diskutiert werden. Die weiteren Aspekte eröffnen für die vorliegende Arbeit lediglich die Perspektive für Hypothesen, die weiter zu untersuchen wären. Folglich bietet der Neo-Institutionalismus insgesamt interessante Konzepte und damit verbundene Anregungen für das Handlungsfeld.

9.2 Kritische Würdigung

Zuerst wird auf Einschränkungen aufgrund der empirischen Erhebung eingegangen. Anschliessend wird die Bedeutung der vorliegenden Arbeit und damit verbundene Grenzen und Desiderate thematisiert.

9.2.1 Grenzen hinsichtlich der empirischen Erhebung

Im folgenden Kapitel werden die Grenzen der empirischen Erhebung und der damit verbundenen Methodologie aufgezeigt. Denn „Evidenz ist nämlich nicht das, was Forschung und Evaluation hervorbringen, sondern das, was auch Forscher/innen und Evaluator/innen als Grenzen ihrer Bemühungen zu akzeptieren haben“ (Reichenbach 2011, S. 257f.).

Erstens ist bezüglich der Gruppendiskussionen auf Einschränkungen hinzuweisen. Einerseits wegen der kleinen Stichprobe, die nicht auf einem ‚theoretical sample‘ beruht, da die Tagesschulen im Rahmen des Projektes „Betreuung Freizeit“ – bis auf eine – vorbestimmt waren. Ein Vergleich der Schulen ist zudem nur bedingt möglich, weil sie sich hinsichtlich diverser Aspekte unterscheiden, so bei der Alterspanne und der Anzahl Kinder pro Schule. Unterschiede wie die genaue Anzahl Kinder, die Architektur und der Ort, an dem sich die Schule befindet, können in der vorliegenden Arbeit aus Datenschutzgründen nicht eingehend thematisiert werden, obschon auch diese Faktoren die tägliche Arbeit beeinflussen. Andererseits ist auf Einschränkungen hinzuweisen aufgrund der eher kleinen Anzahl von drei bis fünf Personen, mit denen die Diskussionen geführt wurden. Grund dafür ist die freiwillige Teilnahme. Zudem waren bei fünf der sechs Tagesschulen die Leitung Betreuung und bei vier der sechs Gruppendiskussionen die Projektleitung „Betreuung Freizeit“ anwesend. Das hat die Antworten der Teammitglieder möglicherweise beeinflusst, indem sie sozial erwünschte Antworten gaben.

Zweitens kann im Hinblick auf die Methodologie kritisiert werden, dass von Gruppendiskussionen auf handlungsleitende Orientierungen geschlossen wird.

Dies ist zulässig mit der dokumentarischen Methode in Anlehnung an Bohnsack (2014). Inwiefern die Aussagen in den Interviews und die handlungsleitenden Orientierungen sich auch im alltäglichen Handeln wiederfinden, wurde in eintägigen teilnehmenden Beobachtungen pro Tagesschule überprüft. Die teilnehmenden Beobachtungen bieten einen ergänzenden Einblick in die Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachpersonen und zeigen auf, ob und allenfalls welche Widersprüche zwischen Selbstbeschreibung und der beobachteten Situationen auftreten (Vogd 2005, S. 1). Ausserdem wird die Perspektive des Forschenden bei teilnehmenden Beobachtungen in mehreren Organisationen relativiert (Vogd 2005, S. 6). Die beobachteten Situationen können jedoch nicht verallgemeinert werden. Den Beobachtungen wird in dieser Arbeit eine geringere Gewichtung zugeschrieben – auch deshalb, weil sie nur an je einem Tag stattfanden. Kommt dazu, dass verschiedene Mitarbeitende Teilzeit arbeiten und so die Betreuungsteams wie auch die Zusammensetzung der Kindergruppen je nach Wochentag variieren.

Bei der Anwendung der dokumentarischen Methode kann kritisiert werden, dass allein aufgrund der Tätigkeit der Diskussionsteilnehmenden in der gleichen nicht von einem gemeinsamen Habitus ausgegangen werden könne (u. a. Vogd & Amling 2017, S. 28 f.). In den Gruppendiskussionen wird auf handlungsleitende Orientierungen des gesamten Teams geschlossen. Hintergründe wie biografische Erfahrungen, spezifische Aus- und Weiterbildung oder persönliche Haltung und Ansichten der jeweiligen Personen wurden nicht einbezogen. Auch haben in den Gruppendiskussionen nicht immer alle Teilnehmenden eine jeweilige Aussage bestätigt, womit nur bedingt auf die Orientierungen des gesamten Teams geschlossen werden kann. Gleichzeitig wurden in einigen Gruppendiskussionen, wie im Fall Inn und Thur, divergente Diskursmodi eruiert, was darauf hinweist, dass eben nicht das ganze Team dieselbe Orientierung teilt. Schliesslich sind bei Gruppendiskussionen Personen, die sich eloquent ausdrücken können, besonders beim Auswerten der kommunikativen Ebene, im Vorteil.

Drittens wurden in der fall- und typenvergleichenden Korrespondenzanalyse weitere Faktoren betrachtet, die möglicherweise auf die einzelnen Typen unterschiedlichen Einfluss hatten. Die Erkenntnisse daraus sind nur bedingt aussagekräftig, da es sich um eine qualitative Erhebung mit einer kleinen Stichprobe handelt. Eher liefern die Faktoren Hinweise darauf, welche konjunktiven Erfahrungsräume für die Gestaltung der Betreuungsarbeit bedeutsam sein können.

9.2.2 Reichweite der Ergebnisse und Desiderata

In Kapitel 6 ‚Forschungsstand‘ wurde deutlich, dass die Forschung zu Tagesschulen insbesondere in der Schweiz überschaubar ist. Bezieht man die deutsche und englischsprachige Literatur mit ein, zeigt sich ein breiteres und differenzierteres

Bild. Hinsichtlich der Tätigkeit von Fachpersonen in der ausserunterrichtlichen Betreuung, wofür sie zuständig sind oder wie sich die Qualität in ihrer Arbeit zeigt, gibt es jedoch bloss einige wenige auf Englisch publizierte Studien (u. a. Haglund 2019; Holmberg 2021; Klerfelt 2017). Insbesondere für Bereiche, die in der vorliegenden Arbeit mit „Strukturierungsgrad“ und „Elternarbeit“ bezeichnet werden, liegen bis anhin kaum Forschungsergebnisse vor – im Gegensatz zum Aspekt der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen.

Die vorliegende Arbeit liefert damit erstmals umfassende Erkenntnisse nicht nur darüber, welche Tätigkeiten in der ausserunterrichtlichen Betreuung anfallen, sondern auch, welche Gestaltungsmöglichkeiten es gibt, welche Praktiken bzw. Routinen sich zeigen und – ein wichtiger Punkt – welchen Spannungsfeldern die Mitarbeitenden ausgesetzt sind, wie sie mit den Erwartungen und eigenen Ansprüchen umgehen und was sie selbst von sich erwarten. Daraus ergibt sich ein vertiefter Einblick in den Arbeitsalltag, ins Umfeld, die Herausforderungen, Lösungen und Perspektiven der Tätigkeit sozialpädagogischer Fachpersonen in Tagesschulen und in die Organisation selbst. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Ansprüche wird aufgezeigt, welche Qualität von den Beteiligten gefordert wird und wie das Personal diesen entspricht – nicht zuletzt in Anbetracht der sich laufend verändernden Rahmenbedingungen an den Tagesschulen. Deutlich kommt zum Ausdruck, wie unterschiedlich die Umgangsweisen sind, die sich in der Positionierung der Betreuung zur Schule spiegeln. Ein besonderes Augenmerk gilt deshalb der Rolle der Betreuung, sprich, wie sie sich in der Tagesschule zum Unterricht und gegenüber den Lehrpersonen positioniert.

Ausgehend von der vorliegenden Arbeit stellen sich weitere Fragen. Mit Blick auf die Typenbildung von Tagesschulen in der Stadt Zürich ist anzunehmen, dass die Varianz im ganzen Kanton, ja in der ganzen Schweiz noch grösser ist als in der Stadt allein. In weiteren Studien wären deshalb die Qualität der ausserschulischen Betreuung in weiteren Gemeinden und Kantonen zu untersuchen, insbesondere auch in der Westschweiz mit ihrer längeren Tradition der familienergänzenden Betreuung. Weiterzuverfolgen wäre auch die Frage, wie die Kinder die Qualität der Tagesschule, die sie besuchen, beurteilen. Erste Arbeiten haben gezeigt, dass Kinder die Tagesschule schätzen (Chiapparini et al. 2019) und welche Orte für sie bedeutsam sind (u. a. Klerfelt & Haglund 2014b; Schuler Braunschweig 2023; Simoncini, Cartmel & Young 2015). Anhand der verwendeten Methoden in den Studien, beispielsweise dem Mosaik Approach, kann die Sicht der Kinder auf die Qualität erfasst und ins Gesamtbild einbezogen werden.

Auch die Elternarbeit nimmt bisher eine Randstellung in der Forschung ein. Ausgehend von der vorliegenden Arbeit lässt sich die These formulieren, dass die Erwartungen der Eltern eine wichtige Rolle spielen und die allgemein geforderte Chancengerechtigkeit eher verhindern statt fördern. Entsprechend wäre dieses Feld weiter zu untersuchen.

In den soziogenetischen Analysen wurde deutlich, dass verschiedene Faktoren einen Einfluss auf die Qualität der Betreuung haben, zum Beispiel das Bildungsniveau im Quartier oder im Ort, wo die Tagesschule liegt, oder die Platzverhältnisse. Inwiefern sich all diese Faktoren auf die Qualität auswirken, sollte Gegenstand von weiteren Untersuchungen sein.

9.3 Fazit

Der unklare Auftrag der sozialpädagogischen Fachpersonen an Tagesschulen, die unterschiedlichen Gestaltungsweisen der Tätigkeit, die sich in unterschiedlichen Typen manifestiert, sowie die Herausforderung der Mitarbeitenden, ihre Arbeit zu beschreiben, erstaunen nicht in Anbetracht dessen, dass mit der Einführung von Tagesschulen divergierende Ziele verfolgt werden. Die Stadt Zürich begründet das Projekt Tagesschule 2025 mit den Zielen ‚Erhöhung der Chancengerechtigkeit‘, ‚Vereinbarkeit von Familie und Beruf‘ sowie ‚Optimierung der Organisation von Unterricht und Betreuung‘ (Schul- und Sportdepartement o. J.-c). Hinzu kommt, dass die von der Stimmbevölkerung angenommene Gemeinderatsvariante zur Einführung von Tagesschulen gute Qualität verlangt. Je nach Ziel, ist etwas anderes unter guter Qualität zu verstehen. Beim Ziel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind beispielsweise eine Flexibilisierung des Angebots und eine mögliche Ausweitung der Öffnungszeiten Merkmale für gute Qualität. Im Vergleich dazu entspräche eine Reduktion der Bildungsbenachteiligung einer guten Qualität hinsichtlich des Ziels zur Förderung der Chancengerechtigkeit. Zudem wird die Qualität je nach Akteur:innen aufgrund der Annahme der Rationalität des Qualitätsbegriffs verschieden beurteilt (Schaarschuch 2002, S. 52). Unterschiedliche Akteur:innen hegen ausgehend von ihren Qualitätsvorstellungen andere Erwartungen und Ansprüche an die Tagesschule und die sozialpädagogischen Fachpersonen. Beispielsweise Eltern, die in der qualitativ guten Tagesschule und insbesondere in der ausserunterrichtlichen Betreuung eine ihren Ansprüchen entsprechende Dienstleistung erwarten. Oder Lehrpersonen erwarten durch die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachpersonen vielfach eine Entlastung. Mit der Festlegung von Rahmenbedingungen spielen auch die Qualitätsvorstellungen der Regierung mit. Und nicht zu vergessen die Fachpersonen selbst, die ihre eigenen Ansprüche an eine gute Qualität haben. Die Erwartungen und die angestrebten Ziele divergieren teils erheblich. Dies zeigt sich im empirischen Material, insbesondere bei den Umsetzungsdilemmata zwischen dem Verständnis von guter Qualität der sozialpädagogischen Fachpersonen und den von der Exekutive festgelegten Rahmenbedingungen.

Gleichzeitig ist es wichtig, mit der Einführung von Tagesschulen unterschiedliche Ziele miteinander zu verknüpfen, weil ein Ausbau familienergänzender Betreuung nur mehrheitsfähig ist, wenn dieser mit verschiedenen Argumenten

begründet wird. Dies zeigte sich anfangs der 2000er Jahre, als vom Parlament eine Anstossfinanzierung für familienergänzende Betreuungsmöglichkeiten unterstützt wurde, weil zu sozialpolitischen und präventiven Zielen geschlechtspolitische und wirtschaftspolitische Argumente hinzukamen (Criblez & Manz 2011, S. 121 ff.).

Hinsichtlich widersprüchlicher Anforderung und unklarem Auftrag weisen verschiedene Autoren wie zum Beispiel Reichenbach (2011) darauf hin, dass widersprüchliche Erwartungen an Bildungsinstitutionen und divergierende Ziele üblich sind. In einer Schule ist ungeachtet vom Betreuungsangebot beispielsweise nicht klar, ob sie auch „einen Erziehungsauftrag habe und worin er bestehe“ (Reichenbach 2017, S. 16).

Nicht nur Tagesschulen, sondern auch reguläre Schulen sind entsprechend mit divergierenden Zielen konfrontiert. Sozialpädagogische Fachpersonen haben jedoch in der Schweiz im Gegensatz zu Lehrpersonen kein Curriculum oder sonstige klar definierte (sozial)pädagogische Aufträge, an denen sie sich orientieren können (SODK & EDK 2022). Die Ausnahme sind Fachpersonen in der ausserunterrichtlichen Betreuung in Schweden, wo der Betreuungs- und Bildungsauftrag im nationalen Lehrplan festgehalten ist (Largo & Elvstrand 2023, S. 145). Hinzu kommt, dass sich das Zielpublikum verändert hat. Früher waren Horte für „Arbeiterfamilien“ (Staub 2021, S. 196). Heute ist die ausserunterrichtliche Betreuung in der Regel für alle Kinder gedacht, und ihr gesellschaftlicher Auftrag ist folglich, auch aufgrund des rasanten Ausbau in den letzten Jahren, noch nicht gefestigt (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020). Schliesslich fehlen häufig „Alleinstellungsmerkmale“ für Sozialarbeitende, die in Schulen tätig sind (Silkenbeumer et al. 2017, S. 39).

Der unklare Auftrag in der ausserunterrichtlichen Betreuung manifestiert sich in Tagesschulen deshalb besonders deutlich. Dies spiegelt sich auch in den Typen, die ihre Arbeit unterschiedlich gestalten und unterschiedliche Qualitäten hervorbringen. Sie scheinen zeitweise um ihre Rolle innerhalb der Schule zu ringen – ausser der Typ „Integriert“ bzw. der Fall Reus. Dort scheint die Kooperation mit den Lehrpersonen gefestigt zu sein, und es bestehen keine widersprüchlichen Erwartungen. Der Typ „Integriert“ wäre deshalb für alle Tagesschulen zu präferieren.

Zudem zeigt sich da die Qualität im Strukturierungsgrad in Abhängigkeit der Tageszeit sowie im situativen „Dirigieren“. Letzteres ist bei einer grossen Kindermenge gut möglich. Die Anzahl Kinder variiert je nach Tageszeit. Da die Ansprüche der sozialpädagogischen Fachpersonen an gute Qualität häufig mehr Ressourcen benötigen, kann sie entsprechend den tageszeitabhängigen Bedingungen stärker oder weniger hervorgebracht und so der Handlungsspielraum ausgeschöpft werden. Denn in Tagesschulen, wo nahezu alle Kinder der Schule zu Mittag essen, wird fortwährend zu bestimmten Zeiten das Organisieren der Kindermenge, wie es sich in den Gruppendiskussionen mehr oder weniger stark zum Ausdruck kommt, im Zentrum stehen.

Eine gefestigte Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, wie beim Typ „Integriert“ können die sozialpädagogischen Fachpersonen jedoch nur bedingt beeinflussen, sondern hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie in Studien zur Kooperation in Tagesschulen deutlich wurde (Chiapparini & Scholian 2023; Kielblock & Rinck 2021; Schüpbach et al. 2012; Stampfli et al. 2023; Thieme 2021). So oder so, die Zusammenarbeit benötigt Zeitressourcen und -fenster sowie Räumlichkeiten für den Austausch und Absprachen. Die Frage ist, ob sich der Aufwand respektive die Zeit dafür lohnt, da dies bei gleichbleibenden Ressourcen das Zeitbudget der sozialpädagogische Fachpersonen bei der Betreuung der Kinder und Jugendlichen beschneidet, was ja ihre eigentliche Aufgabe ist, wie dies bereits Thieme (2021) formulierte. Hinsichtlich der Zusammenarbeit stellt sich deshalb die Frage, ob der Typ „Autonom“ eine geeignete Alternative wäre. Dieser geht von persönlichen Ansprüchen verbunden mit Vorstellungen sozialpädagogischer Qualität aus. Erwartungen werden mit den eigenen Ansprüchen abgestimmt, und je nach Übereinstimmung wird den Erwartungen entsprochen oder nicht. Mit Blick auf den Strukturierungsgrad werden bei beiden Typen, „Angepasst“ und „Autonom“, zudem bedeutsame Freiräume für die Kinder ersichtlich.

9.4 Ausblick

Der Ausbau und die Ausgestaltung von Tagesschulen stecken in der Schweiz im Vergleich zu Schweden oder Deutschland noch in den Kinderschuhen (Brisson 2021, S. 4; Klerfelt et al. 2020, S. 178 ff.). In Schweden wurde die ausserunterrichtliche Betreuung bereits in den 1960er Jahren stark gefördert (Klerfelt, Haglund, Andersson & Kane 2020, S. 178). In der Schweiz wurde die familienergänzende Betreuung erst um die 2000er Jahre zu einem politisch breit diskutierten Thema. Die ausserunterrichtliche Betreuung wurde unter anderem in Folge des 2007 vereinbarten HarmoS-Konkordats ausgebaut (EDK 2007). Es verpflichtet die beigetretenen Kantone zu einem bedarfsgerechten Ausbau von Tagesstrukturen (EDK & SODK 2018, S. 2). Doch auch heute noch ist das Betreuungsangebot vielerorts begrenzt (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020).

Gründe dafür gibt es verschiedene. Die konservative Familien- und die erst spät in den Fokus gerückte Gleichstellungspolitik in der Schweiz (Crotti 2015) sind bedeutende Faktoren wie auch die hohen Kosten für die ausserunterrichtliche Betreuung, insbesondere im Vergleich zu anderen Ländern (Unicef 2021, S. 19). Ein weiterer Aspekt ist, dass die familienergänzende Betreuung in der Verantwortung von Kantonen und Gemeinden liegt. Das erschwert einen einheitlichen Ausbau und führt zu beträchtlichen regionalen Unterschieden (Bundesamt für Statistik [BFS] 2020). Entsprechend wird argumentiert, dass der Bund nicht in der Verantwortung für den Ausbau stehe (Gnaegi 2022, S. 381). Betrachtet man jedoch die familienergänzende Kinderbetreuung als „notwendige Bedingung für

das Recht der Frauen auf Arbeit⁶ und ordnet es dem Arbeitnehmerinnenschutz zu, gibt es – wenn politisch gut argumentiert würde – durchaus Handlungsmöglichkeiten (Gnaegi 2022, S. 381). Zudem zeigt der Blick über die Grenze: In Deutschland ist ein Ausbau mit gleichzeitiger Finanzierung der Forschung Realität. Ein Rechtsanspruch auf Ganztagschule soll landesweit 2026 in Kraft treten (Brisson 2021).

Von einem allgemeinen Rechtsanspruch ist man in der Schweiz noch weit entfernt. In der Stadt Zürich besteht er seit 2009 (Stadtrat 2008, S. 1). Die Stadt möchte ihrer Vorreiterrolle weiterhin gerecht werden. Allerdings fragt sich, inwiefern die Einführung von Tagesschulen als Fortschritt bezeichnet werden kann und der Begriff Tagesschule überhaupt zutrifft, wenn Kinder einzig an den gebundenen Mittagagen (zwei bis vier Mittagage pro Woche, abhängig von der Schulklasse) automatisch angemeldet sind, sich auch abmelden können und ‚nur‘ bis 16 Uhr eine unentgeltliche Betreuung zur Verfügung steht (Schulpflege Stadt Zürich 2023; Stadtrat 2017, S. 1 ff.).

Seien es nun Tagesschulen oder Tagesstrukturen – ausserunterrichtliche Betreuung ist aus verschiedenen Gründen zentral. Einerseits haben damit heute Mütter im Vergleich zu früher die Möglichkeit zu arbeiten, Karrieremöglichkeiten wahrzunehmen und ein eigenes Einkommen zu verdienen. Das ist nicht zuletzt wichtig im Scheidungsfall oder bei der Vorsorge (humanrights.ch o.J.). So war das Alterskapital von in der Schweiz wohnhaften Frauen auch noch 2020 rund ein Drittel geringer als bei Männern (Schweizer Eidgenossenschaft 2022, S. 3). Andererseits sind Tagesstrukturen aufgrund diverser gewordenen Familienformen, wünschenswert und notwendig (Gnaegi 2022, S. 23 f.). Und schliesslich bereichern Tageschulen den Alltag von Kindern, fördern den sozialen Austausch, die Kommunikation mit Gleichaltrigen und ermöglichen Bezugspersonen ausserhalb der Familie.

Die ausserunterrichtliche Betreuung ist grundsätzlich nicht besser oder schlechter als die Betreuung in der Familie, es ist eine andere Art der Betreuung. In der heutigen Zeit mit wachsendem Leistungsdruck in der Schule (Güntzer 2017) und dem zunehmenden Besuch von Kursen in der Freizeit (Krüger 2022, S. 202). ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche neben dem Unterricht auch Freiräume haben und ihnen diese auch geboten werden. Deshalb muss das Personal sozialpädagogische Qualitätsvorstellungen umsetzen und für diese eintreten.

Um dies möglich zu machen und der Forderung nach weiterem Ausbau und guter Qualität gerecht zu werden, müssen Grundlagen geschaffen werden. Die vorliegende Arbeit zeigt auf, wie schwierig es ist, Qualität zu definieren und welche Ambivalenzen damit verbunden sind. Es stellt sich folglich die Frage, wie und was festgehalten werden soll.

Die Bestimmung von Qualität hat immer einen normativen Charakter und ist vielfach mit einer evaluativen Erfassung verbunden (Galiläer 2005, S. 27; Honig 2002). Eine normative Bestimmung ist nicht zu umgehen. Eine evaluative

jedoch schon. Eine evaluative Bestimmung ist in vielerlei Hinsicht kritisch: Es bleibt ungeklärt, was unter Qualität verstanden wird (Honig 2002, S. 3 ff.), die Inhalte sind nebensächlich, und stattdessen treten die Möglichkeiten zur Messung in den Vordergrund (Thieme & Faller 2016, S. 247); die festgeschriebenen Qualitätsvorstellungen sind eher das Abbild eines Wunsches bzw. von Erwartungen (Honig et al. 2013, S. 9; Neumann et al. 2019, S. 324) und Objektivität wird vorgetäuscht (Neumann & Honig 2009, S. 195). Zudem ist Qualität relational und die unterschiedlichen Akteur:innen haben verschiedene Ansprüche (Schaarschuch 2002, S. 52). Damit der evaluative Aspekt nicht im Vordergrund steht und Erwartungen von Akteur:innen massgebend sind, ist bei der Professionalität der Fachpersonen anzusetzen. Einerseits wäre in einem ersten Schritt ein Grundlagenpapier zu verfassen zur Grundhaltung in der ausserunterrichtlichen Betreuung, indem Prinzipien, das Bildungsverständnis, Arbeitsziele und -prozesse dargelegt werden, wie es beispielsweise für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit und die offene Kinder- und Jugendarbeit besteht (Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit [DOJ] 2018; Schulsozialarbeiterverband 2021). Ausserdem bräuchte es eine einheitliche Ausbildung oder zumindest eine gemeinsame Weiterbildung für sozialpädagogische Fachpersonen, wie es Schweden seit langem kennt (Klerfelt et al. 2020, S. 178 ff.).

Dies würde die Professionalität – und damit auch die Anerkennung – stärken und aufwerten und den sozialpädagogischen Fachpersonen das Legitimieren ihrer Arbeitsweise erleichtern. Dies ist bedeutsam vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderung, dass von Organisationen zunehmend der Nachweis ihrer Qualität verlangt wird, um ihre Legitimität zu sichern (Helmke et al. 2000, S. 8 f.; Köpp & Neumann 2003, S. 158). Obschon rationale Entscheide und die Steuerung von Organisationen nur begrenzt möglich sind (Reichenbach 2011), würde dies eine längerfristige Entwicklung hin zu mehr Qualität in der ausserunterrichtlichen Betreuung anstossen.

Anhang

I Transkriptionsrichtlinien

Unten aufgeführt sind die Transkriptionsrichtlinien angelehnt an Bohnsack (2014, S. 253 f.), nach welchen die Gruppendiskussionen transkribiert wurden.

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(..)	Punkte: Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>Nein</u>	nein betont oder laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
Viellei:	Abbruch eines Wortes
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
(unv.)	nicht verständliche Äusserung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsex-ternen Ereignissen;
@(.)@	Lachen
@nein@	lachend gesprochen

Literaturverzeichnis

- AHV IV. (2024). *Leistungen der MSE Mutterschaftsentschädigung*. Abgerufen von <https://www.ahv-iv.ch/p/6.02.d>
- Allemann-Ghionda, C. (2009). Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – Durch Vergleich Standards setzen? In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 190–208). Weinheim; Basel: Beltz.
- Amling, S. (2015). *Peergroups und Zugehörigkeit: Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (2), 179–198. doi: 10.3224/zqf.v14i2.16381
- Amling, S. & Vogd, W. (Hrsg.). (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 205–219. doi: 10.1007/s11618-011-0236-x
- Arnoldt, B. & Steiner, C. (2015). Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule. *Journal of Family Research*, 27 (2), 208–227. doi: 10.3224/zf.v27i2.20077
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bae, S. H. (2020). Concepts, Models, and Research of Extended Education. In S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (S. 11–26). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bae, S. H. & Jeon, B. S. (2013). Research on afterschool programs in Korea. Trends and outcomes. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 1 (1), 53–69. doi: 10.25656/01:22973
- Bae, Sang Hoon, Cho, Eunwon & Byun, Bo-Kyung. (2019). Stratification in extended education participation and its implications for education inequality. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 7 (2), 160–177. doi: 10.25656/01:22892
- Battilana, J., Leca, B. & Boxenbaum, E. (2009). How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship. *The Academy of Management Annals*, 3 (1), 65–107. doi: 10.1080/19416520903053598
- Becker, R. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität, Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR* (Schweizerischer Wissenschaftsrat, Hrsg.). Abgerufen von https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf
- Beckmann, C., Otto, H.-U., Richter, M. & Schrödter, M. (Hrsg.). (2004). *Qualität in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-322-89070-2
- Beckmann, C., Otto, H.-U., Schaarschuch, A. & Schrödter, M. (2007). Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Sozialreform*, 53 (3), 275–295.
- Beckmann, C. & Richter, M. (2008). Qualität und Soziale Arbeit. In *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 205–210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1969). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Book.
- Berger, P.L., Luckmann, T. & Plessner, H. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Betz, T. (2010). Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 117–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Betz, T., Koch, K., Mehlem, U. & Nentwig-Gesemann, I. (2016). Strukturwandel im Elementarbereich. Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte und Organisationen am Beispiel des Umgangs mit Sprachförderung und Bildungsplänen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler &

- R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 115–130). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-11944-7_19
- Betz, T. & Viernickel, S. (2016). Einleitung: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 9. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 11–27). Freiburg im Breisgau: FEL Verlag.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2021). *Tagesstrukturen, Allgemeine Informationen und spezifische Vorgaben*. Abgerufen von https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/tagesstrukturen/vsa_broschuere_tagesstrukturen_def_print_digital.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2022). *QUIMS, Qualität in multikulturellen Schulen*. Abgerufen von https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/unterrichtsentwicklung/quims/quims_infobroschuere_2022_def.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (o. J.). Informationen rund um Schulen, Kitas & Heime. Abgerufen 29. August 2023, von Kanton Zürich website: <https://www.zh.ch/de/gesundheit/coronavirus/informationen-rund-um-schulen-kitas-heime.html>
- Bischoff, C. (2014). Empirie und Theorie. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 14–31). Bern: Haupt.
- Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung: Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 219–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Boström, L. & Augustsson, G. (2016). Learning environments in Swedish leisure-time centres. (In) Equality, „schooling“, and lack of independence. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 125–145. doi: 10.25656/01:22902
- Boström, L., Frykland, A. & Frykland, M. (2015). Learning environments at leisure-time centres in Sweden. A comprehensive survey of staff perceptions. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 3 (1), 5–23. doi: 10.25656/01:22990
- Bray, M. & Zhang, W. (2018). Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing Experiences in East Asian Contexts. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 6 (1), 98–106. doi: 10.3224/ijree.v6i1.08
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-09491-1
- Brisson, B. (2021). Qualität für den Ganzttag: Befunde aus 15 Jahren Ganztagschulforschung im Überblick. In B. Arnoldt, B. Brisson, L. Brücher, N. Fischer, J. M. Gaiser, K. Heyl, ... K. Wutschka (Hrsg.), *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung* (S. 3–7). Frankfurt am Main. Abgerufen von https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere
- Brückel, F., Kuster, R., Annen, L. & Larcher, S. (Hrsg.). (2017). *Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS)*. hep verlag.
- Buchna, J. (2019). *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus: Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt*.
- Buchna, J. (2020). Neo-Institutionalismus. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto, *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1683–1694). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36 (3), 281–297.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2016). *Anteil der familien- und schulergänzend betreuten Kinder 0–12 Jahre, Zeitraum 2012–2014*. Abgerufen von <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/278266/master>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2020). *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung im Jahr 2018*. Abgerufen von <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/12867117/master>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2023). *Anteil der familienergänzend betreuten Kinder im Alter von 0–12 Jahren, 2021*. Abgerufen von <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/24267317/master>
- Buxtorf-Otter, D. (2016, Dezember 14). Schule und Recht – Wem darf ich was befehlen? Abgerufen 29. August 2023, von Kanton Zug website: <https://www.zg.ch/behorden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/schule-und-recht-2014-weisungsbefugnis-in-schule-und-lager>
- Cartmel, J. (2019). School Age Care Services in Australia. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 7 (1), 114–120. doi: 10.3224/ijree.v7i1.09
- Chiapparini, E. (2017). *Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen: Zwei Literaturarbeiten und eine empirische Untersuchung auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel*. Zürich: ZHAW. Abgerufen von ZHAW website: https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialarbeit/Forschung/Kindheit_Jugend_Familie/Soziale_Arbeit_Schule/f%C3%B6rderung-wohlbefinden-kinder-chiapparini-emanuela.pdf
- Chiapparini, E. & Scholian, A. (2023). „Ein noch stärker auszuschöpfendes Potenzial!“ Umfassende Bildung durch die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Fachpersonen Betreuung an Tagesschulen – Die Sicht der sozialpädagogischen Fachpersonen. In P. Schuler Braunschweig & C. Kappler (Hrsg.), *Tagesschulen im Fokus Akteur*innen – Kontexte – Perspektiven* (S. 34–46). Bern: hep verlag.
- Chiapparini, E., Scholian, A., Schuler, P. & Kappler, C. (2019). All-Day Schools and Social Work: A Swiss Case Study. *International Journal for Research on Extended Education*, 7 (1–2019), 60–68. doi: 10.3224/ijree.v7i1.05
- Chiapparini, E., Schuler, P. & Kappler, C. (2016). Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. *Dis-kurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 355–361. doi: 10.21256/ZHAW-1194
- Chiapparini, E., Selmani, K., Kappler, C. & Schuler Braunschweig, P. (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Cladellas Pros, R. & Castelló Tarrida, A. (2017). Extra-curricular Activities in Spain: Sports-related Activities and their Personal and Academic Implications. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 5 (1), 108–115. doi: 10.3224/ijree.v5i1.09
- Coaching Akademie Berlin. (o.J.). Paradoxe intervention – Bedeutung und Definition – Coaching Glossar. Abgerufen 29. August 2023, von <https://coachingakademie-berlin.de/service/wissen/coaching-glossar/>
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1. doi: 10.2307/2392088
- Cohn, M. (2014). Teilnehmende Beobachtung. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 71–84). Bern: Haupt Verl.
- 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.), *Ungleiche Geschlechtergleichheit: Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals* (S. 113–130). Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Crotti, C. (2015). Von der Teilzeit- zur Ganztagsbetreuung? Die Zeitpolitik von Kindergarten, Vor- und Grundschule in der Schweiz. In K. Hagemann & K. Jarausch (Hrsg.), *Halbtags oder Ganztags?: Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich* (S. 371–391). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit [DOJ]. (2018). *Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen*. Bern. Abgerufen von https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf
- Dahmen, S. (2022). Organisationen als Kompromissmaschinen: Zur Mikrofundierung von Organisationen im Neo-Institutionalismus und der Soziologie der Inventionen am Beispiel Sozialer Hilfen am Übergang von der Schule in den Beruf. In M. Alke & T. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 279–302). Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C. & Thomas, S. (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Der Bundesrat. (2022). *Impulsprogramm zur Förderung der familienergänzenden Kinderbetreuung bis Ende 2024 verlängert* [Medienmitteilung]. Bern. Abgerufen von <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-92229.html>
- Deutsch, N. L., Williams, J. L. & Adams-Bass, V. N. (2020). Diversity in Extended Education in the United States. In S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (S. 41–54). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2001). Profession. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2., völlig überarbeitete Auflage, S. 1399–1423). Neuwied: Luchterhand.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 197–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. & Peter, C. (2016). Professionelles Handeln – Relationierungen von Professionswissen und organisationalen Strukturen. In S. Busse, G. Ehlert, R. Becker-Lenz & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität und Organisation* (S. 127–157). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-07334-3_8
- Di Maggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- du Bois-Reymond, M. (2013). Extended education in the Netherlands. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 1 (1), 5–17. doi: 10.25656/01:22970
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3–4), 294–309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6
- Dyson, A. & Jones, L. (2014). Extended schools in England: Emerging rationales. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 2 (1), 5–19. doi: 10.25656/01:22976
- Dzengel, J. & Stein, D. (2015). Zur Schülersicht auf Freizeitangebote im offenen Ganztag. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 283–296). Wiesbaden: Springer VS.
- Edelmann, D. (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-17966-3
- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. Überlegungen zur Schulpolitik unter Bedingungen der Pfadabhängigkeit. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitus (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen: Facetten, Analysen und Kritik* (S. 47–70). Weinheim: Beltz Juventa.
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarMoS-Konkordat)*. Abgerufen von https://edudoc.ch/nanna/record/24711/files/HarMoS_d.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=1®isterDownload=1
- EDK. (2010). Abgerufen von https://edudoc.ch/nanna/record/210894/files/liste_rat_df.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=2®isterDownload=1
- EDK & SODK. (2018). *Familienergänzende Kinderbetreuung, Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 21. Juni 2018*. Abgerufen von https://edudoc.ch/nanna/record/131688/files/pb_erkl2018_kinderbetreuung_d.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=1®isterDownload=1

- Erziehungsdepartement Basel-Stadt Volksschulen & Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule. (2015). *Tagesstrukturen, Orientierungsraaster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Basel-Stadt*. Abgerufen von <https://search.app.goo.gl/GjztrVw>
- Ettetal, A. V., Thompson, B. & Kornienko, O. (2022). Examining the dynamic interplay of motivation and friendships within a collegiate extracurricular activity in the U.S.: The case of marching band. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 10 (1), 41–58. doi: 10.25656/01:28811
- Evaldsson, A.-C. (2021). Examining Children's Peer Play-in-Action: Micro Dramas and Collaborative Play Performances. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 69–86. doi: 10.3224/ijree.v9i1.07
- Fahlén, M. (2017). Freedom of religion and secular education: Teachers define the meaning of religious freedom in everyday school practice. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 5 (2–2017), 150–163. doi: 10.3224/ijree.v5i2.03
- Fahlén, M. (2020). The Educational Practice of School-Age Educare Teachers Teaching Visual Art in Swedish Primary Schools. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 8 (2), 173–190. doi: 10.3224/ijree.v8i2.06
- Feller, R. & Dietrich, F. (2018). *Evaluation der Pilotphase I des Projekts Tagesschule 2025, Schlussbericht zuhanden der Schulpflege*. Abgerufen von file:///C:/Users/scod/Downloads/tagesschulen2025_schlussbericht_pilotphase1-1.pdf
- Ferrari, I., Bretz, K. & Schuler Braunschweig, P. (2023). Bewegungs- und Sportangebote in der Tagesschule – Partizipative Auswahl. In P. Schuler Braunschweig & C. Kappler (Hrsg.), *Tagesschulen im Fokus Akteur*innen – Kontexte – Perspektiven* (S. 93–110). Bern: hep verlag.
- Fischer, Natalie & Kielblock, S. (2022). Was leistet die Ganztagschule? In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 411–432). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Nathalie, Holtappels, G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, O. & Loparics, J. (2020). Specialised professional training makes a difference! The importance and prestige of typical duties in all-day schools from the perspective of teachers, leisure educators, principals and coordinators of extended education. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 8 (2), 211–226. doi: 10.25656/01:26574
- Forrer Kasteel, E. & Schuler, P. (2010). *Schlussbericht, Evaluation „Schülerclubs und Tagesschulen in der Stadt Zürich“* [Schlussbericht]. Abgerufen von https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/5739/1/2010_Forrer_Evaluation%20Sch%3bclerclubs%20und%20Tagesschulen_ZHAW_PHZH.pdf
- Freie Universität Berlin. (o. J.). Das Forschungsprogramm EduCare Schweiz. Abgerufen 13. Mai 2024, von <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/v/educare/index.html>
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität: Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim; München: Juventa.
- Glaés-Coutts, L. (2020). University-Supported Networks as Professional Development for Teachers in School-Age Educare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 8 (1), 66–79. doi: 10.3224/ijree.v8i1.06
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1969). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Gnaegi, P. (2022). *Familienpolitik in der Schweiz*. Zürich Basel Genf: Schulthess.
- Golestrani, C. (2016). Social activism and extended education. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 4 (2), 110–127. doi: 10.25656/01:22908
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2). doi: 10.25656/01:4453
- Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkkelstett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien. Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Münster: Waxmann.

- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4). doi: 10.25656/01:25803
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Leitner, S. & Sting, S. (Hrsg.). (2010). *Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten* (1. Aufl). Berlin; Wien: LIT Verlag.
- Haglund, L. (2019). The Need for Care: A Study of Teachers' Conceptions of Care and Pupils' Needs in a Swedish School-Age Educare Setting. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 7 (2), 191–206. doi: 10.3224/ijree.v7i2.07
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 17–39). Weinheim: Beltz.
- Hasse, R. & Krücken, G. (1999). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 41–54). Weinheim: Beltz.
- Heinrich, M., Faller, C. & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? *Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000). Einleitung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 7–16). Weinheim: Beltz.
- Heyl, K., Hirsch, A., Fischer, N. & Rollett, W. (2021). Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganztagssschule in Deutschland. In B. Arnoldt, B. Brisson, L. Brücher, N. Fischer, J. M. Gaiser, K. Heyl, ... K. Wutschka (Hrsg.), *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung* (S. 46–53). Frankfurt am Main. Abgerufen von https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere
- Holmberg, L. (2019). „Bursting With Activities”: Impression Management as Edu-Business in School-Age Educare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 7 (2), 178–190. doi: 10.3224/ijree.v7i2.06
- Holmberg, L. (2021). To Teach Undercover: A Liberal Art of Rule. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 57–68. doi: 10.3224/ijree.v9i1.06
- Honig, M.-S. (2002). *Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung: Arbeitspapier II – 9*. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier. Abgerufen von https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9_Sozialpaedagogik_als_empirische_Sozialwissenschaft.pdf
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181–197). Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S. (2012). Frühpädagogische Einrichtungen. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentine & W. Schröer (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 92–128). Weinheim: Beltz.
- Honig, M.-S., Neumann, S., Schnoor, O. & Seele, C. (2013). Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit: Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Abgerufen von https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/12933/1/A4%C2%ADEDUQUA_korr_4_131104.pdf
- Hornstein, W. (2000). Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 129–136). Weinheim: Beltz. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8489/pdf/Hornstein_2000_Qualitaet_und_Evaluation_in_der_Sozialpaedagogik.pdf
- humanrights.ch. (o.J.). BGE: Das Bundesgericht läutet im Unterhaltsrecht eine neue Ära ein – humanrights.ch. Abgerufen 10. August 2023, von <https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/frau/bundesgericht-aera-unterhaltsrecht>
- Hüning, J. & Peter, C. (2010). Der sozialpädagogische Blick auf Familie. In K. Böllert & N. Oelkers (Hrsg.), *Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation* (S. 79–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüsken, K., Lippert, K. & Kuger, S. (2023). *Bildungs und Betreuungsangebote für Grundschulkin- der – entsprechen sie den Bedarfen der Eltern?, DJI-Kinderbetreuungsreport 2023* (Deutsches

- Jugendinstitut, Hrsg.). Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/publikationen/Brosch%C3%BCren_2023/Kinderbetreuungsreport_2023_Studie2_Bedarfe_GS.pdf
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 249–265). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-531-19701-2_11
- Jonsson, K. (2020). Principals' Perspectives on Pupils' Social Learning in Swedish School-Age Education. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 8 (1), 5–21. doi: 10.3224/ijree.v8i1.02
- Jurczyk, K. (2011). Privatheit, Familie, Kindheit. Anmerkungen zu einem ambivalenten Verhältnis. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 82–95). Weinheim: Juventa.
- Jutzi, M. (2018a). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in Tagesschulen im Kanton Bern. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen* (S. 195–210). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-19024-8_11
- Jutzi, M. (2018b). *Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie: Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen („IQ-Koop“)*. Universität Zürich. doi: 10.5167/uzh-160459
- Jutzi, M. (2020). *Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik*. Bern: hep Verlag. doi: 10.36933/9783035516838
- Jutzi, M. & Hostettler, U. (2019). *Erfahrung Ganztagschule, Formen der Handlungskoordination zwischen Unterricht und schulergänzenden Angeboten*. Abgerufen von https://www.phbern.ch/sites/default/files/19_12%20Abstract_Jutzi_251.pdf
- Jutzi, M., Stampfli, B., Aguilar, L. & Windlinger, R. (2023). Welche Rolle spielt die Gemeinde? *Bildung Bern*, 156 (3), 12–13.
- Juul, J. (2021, Mai 10). Die Eigenverantwortung beim Kind fördern. *Fritz und Fränzi*. Abgerufen von <https://www.fritzundfraenzi.ch/erziehung/jesper-juul-so-fordern-eltern-die-eigenverantwortung-ihrer-kinder/>
- Kanefuji, F. (2015). Evaluation of school-based after-school programs in Japan. Their impact on children's everyday activities and their social and emotional development. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 3 (1), 52–70. doi: 10.25656/01:22993
- Kanefuji, F. (2020). Extended Education in Japan: Past, Present, and Future. In S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (S. 223–246). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kant, I. (2021). *Werkausgabe. Band XII* (18 Auflage; W. Weischedel, Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kanton Bern. VSG., Pub. L. No. 14d (2022).
- Kanton Zürich. (2021). *QUIMS-Schulen Schuljahr 2020/21*. Abgerufen von https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/unterrichtsentwicklung/quims/quims_schulen_schuljahr_2020_21.pdf
- Kanton Zürich. (o. J.). Bildungssystem. Abgerufen 7. März 2024, von Kanton Zürich website: <https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem.html>
- Kappler, C., Chiapparini, E. & Schuler Braunschweig, P. (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz: Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. In Natalie Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (S. 216–231). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Kerr, K. (2021). Supporting „slow renewal“. Developments in extended education in high-poverty neighbourhoods in England. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 87–101. doi: 10.25656/01:26581
- Khojiev, A. (2020). Teachers as Private Tutors: Understanding Dual Professional Identities of Six Faculty Members from Uzbekistan University. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 8 (2), 227–243. doi: 10.3224/ijree.v8i2.09
- Kibesuisse. (2016). *Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten*. Abgerufen von https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Deutsch/kibesuisse_Broschuere_Richtlinien_Kindertagesstaetten_A5_low.pdf

- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12 (1), 47–66. doi: 10.25656/01:19118
- Kielblock, S. & Rinck, M. (2021). Multiprofessionelle Kooperation. In B. Arnoldt, B. Brisson, L. Brücher, N. Fischer, J. M. Gaiser, K. Heyl, ... K. Wutschka (Hrsg.), *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung* (S. 30–36). Frankfurt am Main. Abgerufen von https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuer
- King, V. (2013). Die Macht der Dringlichkeit. Kultureller Wandel von Zeitgestaltungen und psychischen Verarbeitungsmustern. *Schweizer Archiv Für Neurologie Und Psychiatrie*, 164 (07), 223–231. doi: 10.4414/sanp.2013.00202
- Kirchner, S., Krüger, A., Meier, F. & Meyer, U. (2015). Wie geht es weiter mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus? In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hrsg.), *Zur Zukunft der Organisationssoziologie* (S. 189–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Klatetzki, T. (2003). Sozialpädagogische Institutionenforschung. In C. Scheppe (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik* (S. 93–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klatetzki, T. & Tacke, V. (2005a). Einleitung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 7–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klatetzki, T. & Tacke, V. (Hrsg.). (2005b). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-322-80570-6
- Klerfelt, A. (2017). To author yourself. Teachers in Swedish school-age educare centres describe their professional identity. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 5 (2), 133–149. doi: 10.25656/01:22144
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (2014a). Presentation of research on school-age educare in Sweden. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 2 (1), 45–62. doi: 10.25656/01:22978
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (2014b). Walk-and-talk conversations: A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 119–134. doi: 10.25656/01:22989
- Klerfelt, A., Haglund, B., Andersson, B. & Kane, E. (2020). Swedish School-age Educare: A Combination of Education and Care. In S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (S. 173–192). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Klinkhammer, N. (2010). Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92382-6
- Koch, S. (2018). *Die Legitimität der Organisation: Eine Untersuchung von Legitimationsmythen des Zweiten Bildungswegs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009a). Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 20–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009b). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91496-1
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009c). Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91496-1
- Köpp, C. & Neumann, S. (2003). *Sozialpädagogische Qualität: Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells*. Weinheim: Juventa.
- Kosaretsky, S. & Ivanov, I. (2019). Inequality in extracurricular education in Russia. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 7 (2), 132–142. doi: 10.25656/01:22890

- Koskimies, H., Berden, I. & Harju, E. (2018). New art and culture – inspired pedagogy to Finnish schools. A child-centred approach to organising extracurricular activities. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 205–212. doi: 10.3224/ijree.v6i2.10
- Krüger, H.-H. (2022). Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Band 2* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 193–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, H.P. & Fischer, N. (2011). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 143–162. doi: 10.1007/s11618-011-0232-1
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T.H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuper, H. (2013). Qualität im Bildungssystem. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 199–222). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lager, K. (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 8 (1), 22–35. doi: 10.3224/ijree.v8i1.03
- Lager, K. & Gustafsson-Nyckel, J. (2021). Teachers Enacting Complementation and Compensation in a Practice under Strain – Policy and Practice in Swedish School-Age EduCare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 7–21. doi: 10.3224/ijree.v9i1.03
- Lange, A. (2011). Sozialer Wandel von Familie. Herausforderungen an Prozesse und Institutionen der Bildung. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 27–41). Weinheim: Juventa.
- Largo, L. & Elvstrand, H. (2023). Das „School-age Educare“ (SAEC) in Schweden: Betreuung, Bildung und Freizeit. In P. Schuler Braunschweig & C. Kappler (Hrsg.), *Tagesschulen im Fokus Akteur*innen – Kontexte – Perspektiven* (S. 142–155). Bern: hep verlag.
- Larsson, A. & Rönnlund, M. (2021). The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21 (2), 139–150. doi: 10.1080/14729679.2020.1755704
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, 76 (2), 275–313. doi: 10.3102/00346543076002275
- Ljusberg, A.-L. (2018). Doing Masculinity in School-age Child-care: An Ethnographic Study. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 6 (1–2018), 66–79. doi: 10.3224/ijree.v6i1.06
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maasen, S. (2012). *Wissenssoziologie* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Bielefeld: transcript.
- Manz, E. (2022, September 25). Der günstigere Zmittag gewinnt. *Tages-Anzeiger*. Abgerufen von <https://www.tagesanzeiger.ch/der-guenstigere-zmittag-gewinnt-942699421360>
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Mensching, A. (2017a). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: Ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 59–79). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mensching, A. (2017b). Strukturierungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Gröhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–11). Springer.
- Merchel, J. (2013). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (4., aktualisierte Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Merchel, J. (2018). Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13 (4), 445–458. doi: doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.05
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen.: Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mikkelsen, S. H. & Gravesen, D. T. (2021). Shadow Education in Denmark: In the Light of the Danish History of Pedagogy and the Skepticism Toward Competition. *ECNU Review of Education*, 4 (3), 546–565. doi: 10.1177/2096531120983335
- Mitchell, D. E. (1995). 12. Institutional theory and the social structure of education. *Journal of Education Policy*, 10 (5), 167–188. doi: 10.1080/0268093950100514
- Moloney, M. & Pope, J. (2020). Changes and challenges in school-age childcare in Copenhagen. *Education 3–13*, 48 (1), 76–86. doi: 10.1080/03004279.2019.1575445
- Moss, P. (2016). Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In B. Kallick, C. Wolff-Marting & P.-F.-v. e. v. (Hrsg.), *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte* (S. 31–40). Freiburg: Verlag Herder.
- Müller, R. (2023). Tagesschule live und praktisch – Die Sicht einer Schulleiterin. In P. Schuler Braunschweig & C. Kappler (Hrsg.), *Tagesschulen im Fokus Akteur*innen – Kontexte – Perspektiven* (S. 62–74). Bern: hep verlag.
- Muri, G. (2004). *Pause! Zeitordnung und Auszeiten aus alltagskultureller Sicht*. Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Muri, G. (2014). Triangulationsverfahren im Forschungsprozess. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie*. (S. 259–273). Bern: UTB. Abgerufen von <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/103637>
- Muri, G. (2016). *Die Stadt in der Stadt: Raum-, Zeit- und Bildrepräsentationen urbaner Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Muri, G. & Friedrich, S. (Hrsg.). (2009). *Stadt(t)räume – Alltagsräume?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91324-7
- Muri, G. & Scholian, A. (2023). Qualität im Alltag von Tagesschulen: Sozialpädagogische Schlüsselkompetenzen und Spannungsfelder. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 21 (3), 276–293.
- Näpfl, J. & Schweinberger, K. (2022). When one Wants More than the Other: Multi-Professional Cooperation between Staff in Extended Education and Teachers. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 10 (2), 40–53. doi: 10.3224/ijree.v10i2.04
- Närvänen, A. L. & Elvstrand, H. (2015). What is Participation? Pedagogues' Interpretative Repertoires and Ideological Dilemmas Regarding Children's Participation in Swedish Leisure-time Centres. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 3 (2), 61–78. doi: 10.3224/ijree.v3i2.20890
- Neumann, S. (2013). Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, A. Schippling, S. Busse & S. Sandring (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit* (S. 141–151). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neumann, S. (2016). *Wie wird Qualität aus der Sicht der Wissenschaft im Bereich der familien- und schulergänzenden Tagesstrukturen definiert?* Abgerufen von https://edudoc.ch/record/124077/files/forum-edk-cdip-2016_d.pdf
- Neumann, S. & Honig, M.-S. (2009). Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchgesehene und erw. Auflage, S. 191–210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, S., Kuhn, K., Hekel, N., Brandenburg, K. & Tinguely, L. (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en)*

- in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Noam, G. & Triggs, B. (2017). Out-of-school time and youth development. Measuring social-emotional development to inform program practice. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 5 (1), 47–57. doi: 10.25656/01:22149
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-16080-7
- Nohl, A.-M. & Sommel, R. N. (2017). Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplungen durch Sozial- und Organisationsmilieus. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 189–207). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nüssle, W. (2000). Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 831–850.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl., S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 16 (1), 145–179. doi: 10.2307/258610
- Olk, T. & Speck, K. (2008). Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen: Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 76–95). Weinheim; Basel: Beltz.
- Padrós, M., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, José, L. & Crespo, I. (2014). The Shere Rom Project: Looking for alternatives to the educational exclusion of Roma. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 46–62. doi: 10.25656/01:22985
- Pálsdóttir, K. & Kristjánsdóttir, S. (2017). Leisure-time centres for 6–9 year old children in Iceland; policies, practices and challenges. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 5 (2), 211–216. doi: 10.3224/ijree.v5i2.08
- Peter, C. (2009). Kindheit – Familie – Sozialpädagogische Familienhilfe. *Soziale Passagen*, 1 (1), 72–89. doi: 10.1007/s12592-009-0003-5
- Peter, C. (2010). *Organisation und Profession Sozialer Arbeit: Kognitive Vermittlungsprozesse: eine neo-institutionalistische Betrachtung*. Münster: Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Powell, J. J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 213–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91496-1
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, A. & Sluneczek, T. (2020). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 537–554). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-18387-5_45-2
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive / A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. doi: 10.1515/zfsoz-2003-0401
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrim (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–201). Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2011). In der „Concorde-Falle“: Festhalten an unnötigen Reformen. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (1. Aufl., S. 257–268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule*:

- Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (1. Auflage, S. 10–33). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Richter, M. (2010). Zur Adressierung von Eltern in ganztägigen Bildungssettings. In F. Kessl & M. Plöber (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 25–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, M. (2014). Orte „guter, Kindheit – Neujustierung von Verantwortung im Kontext von Familie und Ganztagschule. In B. Bütow, M. Pomey, M. Rutschmann, C. Schär & T. Studer (Hrsg.), *Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie* (S. 205–220). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-01400-1_10
- Ringskou, L. & Gravesen, D.T. (2022). Keen on qualification? A comparative review of Danish and Swedish research literature on leisure-time pedagogy. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8 (2022), 78. doi: 10.23865/ntpk.v8.2613
- Rother, P. (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung: Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sahrai, D. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung im Rahmen von Sonderschulen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In *Publikationen in der EDK-Schriftenreihe „Studien + Berichte“ enthalten. Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen*. Bern: Generalsekretariat EDK. Abgerufen von https://edudoc.ch/nanna/record/120065/files/StuB_37A.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=1®isterDownload=1
- Sandhu, S. (2012). Grundlagen und Kernbegriffe des Neo-Institutionalismus. In S. Sandhu (Hrsg.), *Public Relations und Legitimität* (S. 73–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-19304-5_3
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Beltz Juventa, Weinheim.
- Schaarschuch, A. (2003). „Qualität“ sozialer Dienstleistungen – ein umstrittenes Konzept. In Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.), *Indikatoren und Qualität sozialer Dienste im europäischen Kontext*, 16.–17. Oktober 2002 (S. 50–57). Berlin. Abgerufen von https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Indikatoren_und_Qualitaet_im_europaeischen_Kontext.pdf
- Schaarschuch, A. & Schnurr, S. (2004). Konflikte um Qualität: Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffs. In C. Beckmann, H.-U. Otto, M. Richter & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualität in der Sozialen Arbeit* (S. 309–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 835–855.
- Schaefers, C. (2009). Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheipl, J., Leeb, J., Wetzel, K., Rollett, W. & Kielblock, S. (2019). *Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen*. doi: 10.17888/NBB2018-2-6
- Schemmann, M. (2009). Das unausgeschöpfte Potential des Neo- Institutionalismus – Die Verknüpfung der analytischen Ebenen als zukünftiger Forschungsfokus. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 347–358). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91496-1
- Scholian, A. (2015). *Das Selbstverständnis von Hortleiterinnen aus professionstheoretischer Perspektive, eine explorative Studie* (Masterarbeit). Universität Zürich, Zürich.
- Scholian, A., Muri, G. & Merwar, S. (2022). *Qualität im Lebensraum Schule*. Abgerufen von https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialarbeit/Institute/IKJF/Karten_Qualit%C3%A4t_im_Lebensraum_Schule_GzD.pdf
- Schuetze, A., Claeys, L., Flores, B.B. & Sezech, S. (2014). La Clase Mágica as a community based expansive learning approach to STEM education. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 27–45. doi: 10.25656/01:22984

- Schul- und Sportdepartement. (o. J.-a). *Allgemeine Geschäftsbedingungen Schulische Betreuung bis 31. Juli 2023, Tarife*. Abgerufen von https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/betreuung_horte/agb.html
- Schul- und Sportdepartement. (o. J.-b). Kennzahlen Schulamt – Stadt Zürich. Abgerufen 9. August 2023, von https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/departement_schul_sport/zahlen_fakten/kennzahlen_schulamt.html
- Schul- und Sportdepartement. (o. J.-c). Pilotprojekt „Tagesschule 2025“ – Stadt Zürich. Abgerufen 9. August 2023, von <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025/projekt.html>
- Schul- und Sportdepartement. (o. J.-d). Tagesschulbetrieb – Stadt Zürich. Abgerufen 29. August 2023, von <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025/elterninformation.html>
- Schul- und Sportdepartement. (o. J.-e). Verpflegung in der Schule. Abgerufen 4. März 2024, von https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/betreuung_horte/verpflegung.html
- Schulamt der Stadt Zürich. (2012). *Geschäftsbericht 2012. Kennzahlen und statistische Angaben des Schulamts der Stadt Zürich*. Abgerufen von <https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Ueber%20das%20Departement/Weitere%20Dokumente/GB/Kennzahlen%20SAM%20GB%202012.pdf>
- Schuler Braunschweig, P. (2023). Wo Kinder sich in Tagesschulen wohlfühlen. In P. Schuler Braunschweig & C. Kappler (Hrsg.), *Tagesschulen im Fokus Akteur*innen – Kontexte – Perspektiven* (S. 21–33). Bern: hep verlag.
- Schuler Braunschweig, P. & Kappler, C. (2018). Tagesstrukturen und Tagesschulen in der Stadt und im Kanton Zürich. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen* (S. 85–99). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-19024-8_6
- Schuler Braunschweig, P., Kappler, C. & Chiapparini, E. (2019). *No More Homework? Negotiations of Parental Engagement in All-Day Schools*. doi: 10.5281/ZENODO.3570753
- Schuler Braunschweig, P., Kappler, C., Stohler, R. & Scholian, A. (2023, September). *Children's views on Activities in Extended Education in All day school in Switzerland*. Gehalten auf der Konferenz Extended Education, PH Bern. PH Bern.
- Schulpflege Stadt Zürich. (2019). *Pilotprojekt Betreuung Freizeit: Projektantrag*. Abgerufen von https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/schulkreise_kreisschulbehoerden/alle_schulkreise/schulpflegebeschluesse/2019/zspb_2019_094.html
- Schulpflege Stadt Zürich. (2020). *Neues Arbeitspaket im Projekt „Betreuung Freizeit“ (BeFrei)*. Abgerufen von https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/schulkreise_kreisschulbehoerden/alle_schulkreise/schulpflegebeschluesse/2020/zspb_2020_099.html
- Schulpflege Stadt Zürich. (2023). *Allgemeine Geschäftsbedingungen der schulischen Betreuung (AGB Schulische Betreuung)*. Abgerufen von https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/schulkreise/alle_schulkreise/zspb/2023/03_14/beilage_zspb_2023_012.pdf
- Schulsozialarbeiterverband. (2021). *Grundlagenpapier SSA – Version 1.0 November 2021 Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit*. Abgerufen von https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92334-5
- Schüpbach, M. (2014). Extended education in Switzerland: Values in past, present, and future. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 104–118. doi: 10.25656/01:22988
- Schüpbach, M., Andrey, S. & Arpagaus, A. (2018). Ziele und Konzeption der Tagesschule – Tagesschulleitlinien im Fokus. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen: Ein Überblick* (S. 119–144). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-19024-8.pdf>
- Schüpbach, M., Frei, L. & Nieuwenboom, W. (Hrsg.). (2018). *Tagesschulen: Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-19024-8
- Schüpbach, M. & Herzog, W. (Hrsg.). (2009). *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen*. Bern Stuttgart Wien: Haupt.

- Schüpbach, M., Jutzi, M. & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern, eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen*. Bern: Universität Bern. Abgerufen von Universität Bern website: https://boris.unibe.ch/58087/1/Bericht_Sch%C3%BCpbach-Jutz-Thomann_08_06_final.pdf
- Schüpbach, M. & Lilla, N. (2020). Professionalism in the Field of Extended Education. In S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (S. 55–72). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schüpbach, M., Rohrbach-Nussbaum, R. & Grütter, E. (2018). Pädagogische Qualität – Geleitete und freie Aktivitäten in der Tagesschule bzw. Im Tagesschulangebot. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen: Ein Überblick* (S. 145–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüpbach, M., Von Allmen, B., Frei, L. & Nieuwenboom, W. (2018). Die Nutzung des Tagesschulangebots. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen* (S. 101–116). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-19024-8_7
- Schweizer Eidgenossenschaft. (2022). *Erfassung des Gender Overall Earnings Gap und anderer Indikatoren zu geschlechterspezifischen Einkommensunterschieden* [Bericht des Bundesrates]. Bern. Abgerufen von <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/23325426/master>
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2014). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Abgerufen von <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1999/404/20140518/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1999-404-20140518-de-pdf-a.pdf>
- Scott, W.R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (Fourth edition). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: Sage.
- Senge, K. (2007). Was ist neu am Neo-Institutionalismus? *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 32, 42–65.
- Silkenbeumer, M., Thieme, N. & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. *neue Praxis* (Sonderheft 14).
- Simoncini, K., Cartmel, J. & Young, A. (2015). Children's voices in Australian school age care. What do they think about afterschool care? *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 3 (1), 114–131. doi: 10.25656/01:22996
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau. Abgerufen von https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf
- Smith, F. & Barker, J. (2000). Contested Spaces: Children's Experiences of Out of School Care in England and Wales. *Childhood*, 7 (3), 315–333. doi: 10.1177/0907568200007003005
- SODK & EDK. (2022). *Empfehlungen zur Qualität und Finanzierung der Familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung*. Abgerufen von https://edudoc.ch/nanna/record/227428/files/PB281022_Empfehlung_Betreuung_DE.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=2®isterDownload=1
- Soremski, R. (2017). „Wir versuchen der Hubschrauber-Mama den Hubschrauber abzugewöhnen“. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel: Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie* (1. Auflage, S. 195–211). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (57), 184–201. doi: 10.25656/01:7094
- Stadt Zürich. (2022, September 25). Vorlage 3: Definitive Einführung der Tagesschule, Änderung der Gemeindeordnung – Stadt Zürich. Abgerufen 9. August 2023, von https://www.stadt-zuerich.ch/portal/de/index/politik_u_recht/abstimmungen_u_wahlen/archiv_abstimmungen/vergangene_termine/220925/220925-3.html
- Stadt Zürich. (2023). *Bevölkerung nach Bildungsstand, Stadtkreis und Stadtquartier*. Abgerufen von https://data.stadt-zuerich.ch/dataset/bfs_bev_bildungsstand_statquartier_od1012/resource/94602b19-970c-4743-9e29-dbadaf8094c9
- Stadt Zürich. (o. J.). Kurse für Mütter, Väter und andere Bezugspersonen – Stadt Zürich. Abgerufen 29. August 2023, von https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/jugend-_und_erwachsenenbildung/elternbildung/kursuebersicht/kurse-fuer-muetter--vaeter-und-andere-bezugspersonen.html

- Stadtrat. (2005). 5. Juni 2005: Annahme des Gegenvorschlags „Kinderbetreuung konkret“. Abgerufen von https://stored-data.stadt-zuerich.ch/internet/mm/home/mm_05/06_05/050605b.html
- Stadtrat. (2007). *Überweisung des Stadtrates an den Gemeinderat der Stadt Zürich*.
- Stadtrat. (2008). *Verordnung über die familienergänzende Kinderbetreuung in der Stadt Zürich*. Abgerufen von https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/portal/Deutsch/AmtlicheSammlung/Erlasse/410/130/410.130%20VO%20familienerg%C3%A4nzennde%20Kinderbetreuung%20VO%20KB%202023_V12.pdf
- Stadtrat. (2017). *Auszug aus dem Protokoll des Stadtrats von Zürich*. Abgerufen von https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/stadtzuercher_volksschule/tagesschule/weisung_gr_pilotphase_2_ts%202025_protokollauszug.pdf
- Stampfli, B., Jutzi, M. & Windlinger, R. (2023). Entwicklung multiprofessioneller Kooperation in Ganztageschulen – ein Aushandlungsprozess über die Zeit. *Der pädagogische Blick*, 2 (2023), 99–111. doi: 10.3262/PB2302099
- Staub, M. (2021). *Betreuung – Erziehung – Bildung die Anfänge der Horte für Schulkinder in der Schweiz, 1880–1930*. Chronos, Zürich.
- Stecher, L. & Maschke, S. (2013). Research on extended education in Germany. A general model with all-day schooling and private tutoring as two examples. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 1 (1), 31–52. doi: 10.25656/01:22972
- StEG-Konsortium. (2019). *Ganztageschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen, StEG* (S. 184). Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig Universität. Abgerufen von DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig Universität website: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17105
- Stellenmarkt-Monitor Schweiz & Adecco Gruppe Schweiz. (2022). *Fachkräftemangel Index Schweiz 2022*. Zürich. Abgerufen von <https://www.adecco-jobs.com/de-ch/-/media/project/adeccogroup/pdf-files/fachkrftemangel-index-schweiz-2022.pdf>
- Stenliden, L., Elvstrand, H. & Lago, L. (2022). Digital Learning Activities at School-age Educare when Policy Reforms Calls for Educational Change. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 10 (1), 4–18. doi: 10.3224/ijree.v10i1.02
- Stern, S. & Gschwend, E. (2018). Betreuung in Tagesstrukturen aus Sicht von Eltern und Kindern. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen* (S. 67–83). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-19024-8_5
- Stern, S., Schwab Cammerano, S., Kessler, L., Iten, R. & von Stokar, T. (2021). *Evaluation Tagesschule 2025, Pilotphase II*. Abgerufen von https://www.infras.ch/media/filer_public/b4/a2/b4a29931-5b42-48c1-8e90-8d6f65d41642/eval_ts_2025_hauptbericht_infras_final_08_03_2021_def.pdf
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl., S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tagesanzeiger. (2020, Januar 31). Deswegen hat es im Schulhaus Blumenfeld gebrannt. *Tages-Anzeiger*. Abgerufen von <https://www.tagesanzeiger.ch/deswegen-hat-es-im-schulhaus-blumenfeld-gebrannt-481010347964>
- Tagesanzeiger. (2023, April 14). Feuer an Zürcher Schule – Polizei geht von Brandstiftung aus. Abgerufen 29. August 2023, von Tages-Anzeiger website: <https://www.tagesanzeiger.ch/polizei-geht-von-brandstiftung-aus-440492115236>
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 809–829.
- Thelen, K. A. (2004). *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Thieme, N. (2013). „Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten...“: Eine sozialwissenschaftlichhermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2), 191–204.
- Thieme, N. (2021). Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In G. Graßhoff & M. N. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 152–166). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Thieme, N. & Faller, C. (2016). (Mehr) Qualität des Bildungssystems durch Ganztageschulen mit Qualität? Theoretische Überlegungen und rekonstruktive Vergewisserungen zu den Voraussetzungen,

- um über Qualität Verhandeln zu können. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte: Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 245–256). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Thieme, N., Faller, C. & Heinrich, M. (2012). Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle – BiRbi-Pro. *Soziale Passagen*, 4 (1).
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 175–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-94311-4_7
- Thomson, J. & Thorpe, R. (2016). The importance of parents in the lives of children in the care system. *Children Australia*, 28 (2), 25–31. doi: 10.1017/S1035077200005551
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog* (Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, 5. Auflage). Weimar: verlag das netz.
- Tolbert, P.S. & Zucker, L.G. (1996). The Institutionalization of Institutional Theory. In S.R. Clegg, C. Hardy & W.R. Nord (Hrsg.), *Handbook of organization studies* (S. 175–190). London: Sage Publ.
- Unicef. (2021). *Where do rich countries stand on childcare?* Abgerufen von <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/where-do-rich-countries-stand-on-childcare.pdf>
- Vaneck, K. (2018). „Chance und Herausforderung mit Fachpersonen Tagesstrukturen in der Schule zu kooperieren“. Soziale Arbeit in der Schule aus der Sicht einer Schulleiterin. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 157–167). Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich. Abgerufen von https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15826
- Verein Tagesschule Lenzburg. (o. J.). Zweck und Ziele. Abgerufen 16. August 2023, von Tagesschule Lenzburg website: <https://www.tagesschule-lenzburg.ch/zweck-und-ziele>
- Vogd, W. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden: Teilnehmende Beobachtung*. Abgerufen von <http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Teilnehmende-Beobachtung.pdf>
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung: Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Volksschulamt. (2021). *Tagessstrukturen – Betreuungsschlüssel*. Abgerufen von https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/tagessstrukturen/merkblatt_tagessstrukturen_betreuungsschluessel.pdf
- Von Allmen, B., Schüpbach, M., Frei, L. & Nieuwenboom, W. (2018). Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen* (S. 229–245). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-19024-8_13
- VPOD. (o. J.). Betreuungsalarm. Abgerufen 9. August 2023, von VPOD/SSP website: <https://vpod.ch/campa/betreuungsalarm/>
- VPOD Zürich. (2022). *Pflichtlektion*. (3). Abgerufen von https://zuerich.vpod.ch/downloads/tagesschule-zuerich/pflichtlektion_sept22.pdf
- Walgenbach, P. (2019). Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (8., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 300–350). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wallin, A., Valero, P. & Norén, E. (2021). Activities and Values in School-Age Educare Mathematics. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 45–56. doi: 10.3224/ijree.v9i1.05
- Walther, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2021). Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. In G. Graßhoff & M. N. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag: Zwischen Betreuungsnötigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 234–255). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
- Werner, S. (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie: Praxeologische Rekonstruktionen im Kontext didaktischer Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- wikiHow. (o.J.). Feuer in der Hand anzünden: 12 Schritte. Abgerufen 29. August 2023, von <https://de.wikihow.com/Feuer-in-der-Hand-anz%C3%BCnden>
- Windlinger, R. (2020). Arbeiten in Tagesschulen – Einführung in den Sammelband. In R. Windlinger (Hrsg.), *Arbeiten in der Tagesschule: Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung* (S. 9–20). Bern: hep.
- Wünsche, M. (2016). Konzeptualisierungen von Qualität und Kompetenzdiskurs im Feld der Kindheispädagogik. In B. Kalicki, C. Wolff-Marting & P.-F.-V. e. V. (Hrsg.), *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheispädagogischen Debatte* (S. 54–61). Freiburg: Verlag Herder.
- Zucker, L. G. (1977). The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. *American Sociological Review*, 42 (5), 726–743.