Emanuela Chiapparini, Nina Thieme und Markus Sauerwein

Tagesschulen in der Schweiz – ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit

Zusammenfassung

Seit einigen Jahren ist in der deutschsprachigen Schweiz – ähnlich wie in Deutschland – ein Ausbau von (schulischen) Freizeitangeboten zu beobachten, die Kinder und Jugendliche nach dem Unterricht über Mittag und am Nachmittag in Tagesschulen besuchen können. Mit der Verzahnung von Unterricht und Freizeit verändert sich das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Kontext *Schule*. Mit Tagesschulen sind, neben Chancen für die Soziale Arbeit, zentrale Herausforderungen verbunden, welche in diesem Beitrag anhand von in der Schweiz und Deutschland durchgeführten Forschungsprojekten vorgestellt werden. Die diskutierten Befunde dieser Projekte können als Reflexionsangebote für Soziale Arbeit fungieren und für die Weiterentwicklung ihres Handlungsfelds in der Tagesschule als auch im Kontext *Schule* insgesamt dienen.

Schlüsselwörter: Tagesschule, Soziale Arbeit, Freizeit, Zuständigkeiten, Wohlbefinden

Summary

For some years now, in German-speaking Switzerland – similar to Germany – an expansion of (school) leisure activities has been observed, which children can attend in all-day schools after classes over lunch and in the afternoon. With the integration of lessons and leisure time, the field of action of social work in the school context is changing. In addition to opportunities for social work, all-day schools are associated with central challenges, which are presented in this article on the basis of research projects carried out in Switzerland and Germany. The findings discussed in these projects can serve as opportunities for reflection on social work and for the further development of its field of action in all-day schools as well as in the school context as a whole.

Keywords: All-day school, social work, leisure time, responsibilities, well-being

source: https://doi.org/10.24451/arbor.11435 | downloaded: 27.4.2024

Tagesschulentwicklung mit Blick auf die Soziale Arbeit in der Schweiz

In den letzten 10 Jahren kann ein Ausbau von Tagesschulen besonders in den Städten Basel, Genf, Bern und Zürich beobachtet werden. Dieser steht im Zusammenhang mit bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungen und wird sozial- und bildungspolitisch unterschiedlich begründet: Neben dem Argument einer (besseren) Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. Crotti 2015; Windlinger 2016) und einem damit verbundenen gestiegenen Bedarf an ausserfamiliären (Betreuungs-)Angeboten (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] 2017; Wolter 2014) werden primär auf Bildung bezogene Argumente angeführt: zum einen die Verbesserung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten durch Tagesschulen als notwendige Reaktion auf das schlechte Abschneiden der Schweizer Schüler*innen in der PISA-Studie (vgl. Schüpbach 2017), zum anderen die Ermöglichung einer umfassenderen Bearbeitung und Reduktion von Bildungsungerechtigkeit durch tagesschulische Settings (vgl. Chiapparini et al. 2018).

Trotz unterschiedlicher Modelle und Bezeichnungen[1] ist Tagesschulen gemein, dass – neben dem Angebot eines Mittagessens und teilweise eines Frühstücks – über das Angebot von Freizeitaktivitäten[2] in der Schule eine Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit auf struktureller[3], personeller, pädagogischer und räumlicher Ebene – mit unterschiedlichen Variationen je nach Tagesschulmodell – angestrebt wird, um allen Kindern und Jugendlichen Lern- und Bildungsangebote innerhalb und ausserhalb des Unterrichts zu bieten (vgl. z. B. Stadtrat von Zürich 2017). Diese Angebote – und dadurch zeichnet sich die Tagesschule grundsätzlich als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit aus – werden, konzeptionell und programmatisch, über eine formale Bildung hinausgehend, als erweiterte Lern- und Bildungsangebote in der Schule, auch ausserhalb des Unterrichts, gefasst (vgl. Chiapparini/Kappler/Schuler 2018).

Für die Soziale Arbeit, deren Angebote demzufolge als fester Bestandteil von Tagesschulen angesehen werden können, bringt der Ausbau eine insbesondere professionspolitisch positiv zu bewertende Ausweitung ihres Adressat*innenkreises als auch ihres Handlungsbereichs mit sich, wie u. a. Befunde aus Deutschland darlegen (vgl. u. a. Göppel 2012; Zipperle 2015; Sauerwein/Thieme/Chiapparini 2019): So wird zum einen die informelle Selektivität, wie sie etwa in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit besteht, aufgehoben (vgl. Coelen 2014). Zum anderen eröffnen sich hinsichtlich der Aufgabe des Kinderschutzes durch die Verortung Sozialer Arbeit in Tagesschulen neue Handlungsperspektiven, die gerade vor dem Hintergrund notwendig erscheinen, dass die Aufgabe des Kinderschut-

zes bei (Verdacht auf) Kindeswohlgefährdung im schulischen Kontext bisher eine verhältnismässig marginale Stellung einnimmt (vgl. dazu Thieme 2017). Dies zeigt auch eine aktuelle Studie in der Schweiz zu Gefährdungsmeldungen, die im schulischen Kontext stark verzögert erfolgen und relativ selten durchgeführt würden (vgl. Jud/Stauffer/Lätsch 2018).

Neben diesen, zumindest professionspolitisch als positiv zu bewertenden Erweiterungen ihres Adressat*innenkreises sowie Handlungsbereichs stellen sich der Sozialen Arbeit durch die Tagesschulentwicklung drei wesentliche Herausforderungen: Erstens wird eine Scholarisierung der Freizeit und des sozialpädagogischen Handelns wahrgenommen (vgl. Fölling-Albers 2000) und als mögliche Bedrohung des genuin Sozialpädagogischen diskutiert (vgl. Hummrich/Graßhoff 2011), zweitens sind mit Blick auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit Zuständigkeiten (neu) zu klären (vgl. Chiapparini/Schuler/Kappler 2016; Thieme/Silkenbeumer 2017), und drittens stellt sich die Frage nach der Qualität der (sozial-)pädagogischen Angebote (vgl. Fischer et al. 2011; Sauerwein 2017).

Im Folgenden werden diese zentralen Herausforderungen anhand von ausgewählten Befunden aus vier Forschungsprojekten diskutiert, von denen zwei in der Schweiz und zwei in Deutschland durchgeführt worden sind. So werden Befunde aus der AusTEr-Studie (Stadt Zürich) und der Wohlbefinden-Studie (Basel-Stadt) vorgestellt, in denen jeweils der Frage nach dem (Wohl-)Befinden von Kindern und Jugendlichen in tagesschulischen Strukturen mit Blick auf die Freizeitgestaltung nachgegangen worden ist (vgl. Kap. 2.1 «Scholarisierung der Freizeitgestaltung und das (Wohl-)Befinden von Schüler*innen»), aus dem FallKo-Projekt, in dem u. a. nach der Aushandlung von Zuständigkeiten zwischen sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften (sowie Regelschullehrer*innen) in inklusiven Ganztagsschulen[4] gefragt wird (vgl. Kap. 2.2 «Berufsgruppenübergreifende Aushandlungen von Zuständigkeiten»), und dem Teilprojekt StEG-S aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG), in dem u. a. die Frage nach der in Transformationsprozesse von Schule eingelagerten (veränderten) Qualität sozial- und schulpädagogischer Angebote nachgegangen wird (vgl. Kap. 2.3 «Qualität der sozialpädagogischen Angebote»). Die dargestellten Befunde werden im Fazit pointiert zusammengefasst (vgl. Kap. 3) und können als Reflexionsangebote verstanden werden, die einer Weiterentwicklung des Handlungsfelds der Sozialen Arbeit im Kontext *(Tages-)Schule* dienlich sein können.

Zentrale Herausforderungen für die Soziale Arbeit im Kontext Tagesschule

Durch den Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland und Tagesschulen in der Schweiz sieht sich die Soziale Arbeit mit neuen Herausforderungen konfrontiert, vor allem hinsichtlich der nicht-unterrichtlichen Angebote, zu denen auch Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zählen. Durch diese Angebote werden Ganztags- respektive Tagesschulen überhaupt ganztägig (vgl. Coelen/Wahner-Liesecke 2009, S. 241). Zwar wurde in Deutschland, anders als in der Schweiz, der Ausbau von Ganztagsschulen mit grosser staatlicher Unterstützung vorangetrieben, vor allem in Form des «Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung» (IZBB) und durch zahlreiche Forschungsprojekte begleitet (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2012), dennoch ähneln sich die Bildungssysteme als auch die Verständnisse Sozialer Arbeit in beiden Ländern grösstenteils. Deshalb wird für die folgende forschungsbasierte Diskussion der zentralen Herausforderungen für Soziale Arbeit im Kontext *Tagesschulen* auf Befunde aus beiden Ländern zurückgegriffen. Deutlich wird, dass diese Herausforderungen mit Blick auf die Akteur*innen nicht nur die Fachpersonen der Sozialen Arbeit, sondern auch die Kinder und Jugendlichen als Adressat*innen betreffen.

*Scholarisierung der Freizeitgestaltung und das (Wohl-)Befinden von Schüler*innen*

Der Alltag von Kindern und Jugendlichen sowie deren (Wohl-)Befinden werden zunehmend durch (tages-)schulische Strukturen geprägt, wodurch gleichzeitig die Zeitfenster erheblich reduziert werden, in denen Kinder und Jugendliche ihre Zeit frei (und ausserhalb von Schule) gestalten können, z. B. Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in Anspruch nehmen können, die nicht in ihren tagesschulischen Alltag integriert sind (vgl. u. a. Otto/Coelen 2008). Angebote der Kinder- und Jugendarbeit wiederum, die Kinder und Jugendliche im Rahmen von Tagesschulen in Anspruch nehmen, könnten aufgrund ihrer Einbettung in schulische Strukturen zu sich verändernden Arbeitsbeziehungen zwischen Kindern und Jugendlichen sowie Fachpersonen Sozialer Arbeit führen (vgl. Gadow et al. 2013), beispielsweise durch eine Entgrenzung von Zuständigkeiten, die sich auf Seiten der Fachpersonen Sozialer Arbeit in Form einer Anpassung ihrer Berufspraktiken an die schulischen Erfordernisse zeigen kann (vgl. Göppel 2012). Wie Kinder als die «durch die Reform am stärksten betroffene Gruppe» (Deckert-Peaceman 2006, S. 115) eine solche Scholarisierung des sozialpädagogischen Handelns (vgl. Hummrich/Graßhoff 2011) und damit zusammenhängend der schulischen Freizeitgestaltung (vgl. Reh et al. 2015;

Sauerwein 2017) wahrnehmen, soll im Folgenden anhand von Befunden aus zwei in der Schweiz durchgeführten Forschungsprojekten nachgezeichnet und diskutiert werden.

Zum einen liegen erste Befunde aus dem qualitativen AusTEr-Projekt vor, das vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wird und mit dem die pädagogischen Zuständigkeiten aus der Perspektive der Schulleitungen, Leitungen Betreuung, Lehrpersonen, Fachpersonen Soziale Arbeit/Betreuung, Schüler*innen, Eltern und Drittanbietenden an vier Pilotschulen in der Stadt Zürich untersucht werden (vgl. Chiapparini/Schuler/Kappler 2016). Zum anderen liegen Befunde des qualitativen Wohlbefinden-Projekts vor (vgl. Chiapparini 2017), das durch die Volksschulleitung Basel-Stadt in Auftrag gegeben worden ist und mit dem der Frage nachgegangen wird, wie das Wohlbefinden von Schüler*innen von Lehrpersonen und Fachpersonen Tagesstruktur gefördert wird. Darüber hinausgehend fokussiert das Projekt, ebenso wie das AusTEr-Projekt, auch auf die Perspektive der Schüler*innen an Tagesschulen.

Zudem basieren beide Studien auf einem akteursspezifischen Verständnis von Wohlbefinden von Kindern, das drei Hauptaspekte umfasst, die – die Perspektive der Kinder rekonstruierend – im Rahmen einer dreistufigen Kinderstudie gewonnen wurden (Fattore/Mason/Watson 2012): Zuerst ist das Selbstwertgefühl *(self)* anzuführen, das das Wohlbefinden der Kinder beeinflusst. Zweitens ist die Kontrolle über das eigene Leben für das Wohlbefinden von Kindern bedeutsam, d. h., es geht um die Frage, inwiefern sie Selbstwirksamkeit ihrer eigenen Handlungen erleben (*agency*). Hierzu zählt in einem weiteren Sinn auch die gesellschaftliche Teilhabe. Drittens spielt die Balance zwischen dem Gefühl des Aufgehoben-Seins in Beziehungen zu den Eltern und/oder anderen Erwachsenen und gleichzeitigem Spielraum für eine Verwirklichung der eigenen Handlungswünsche *(security)* eine wichtige Rolle.

Sowohl im AusTEr-Projekt als auch im Wohlbefinden-Projekt zeichnet sich ab, dass die Kinder in selbstlaufenden Passagen in Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack et al. 1995), die gemäss der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) ausgewertet wurden, Freiräume in der schulischen Freizeit zum Thema machen und diese positiv gewichten. In der Studie in Basel, an der 4- bis 6-jährige Kinder teilnahmen, beurteilten diese insbesondere das freie Spiel als für sie hoch bedeutsam. Die genannten Aktivitäten werden explizit von den pädagogisch geleiteten Aktivitäten in der Klasse unterschieden, wie es ein Schüler durch die Bezeichnung letzterer als «Arbeiten» zum Ausdruck bringt. Auch bei den in Zürich im Rah-

men der AusTErStudie befragten Schüler*innen gewinnen das freie Spiel und die selbstorganisierte Freizeitgestaltung mit zunehmendem Alter an Bedeutung. So beurteilen es Schüler*innen der sechsten Klasse positiv, dass sie über Mittag die Zeit für das Essen und für die Freizeit selber bestimmen können. Zum Beispiel beginnen zwei Schülerinnen die Mittagspause mit dem freien Fussballspiel auf dem Schulplatz und gehen erst nach einer halben Stunde essen. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen, Raum für das freie Spiel zu haben, gemeinsam Hausaufgaben machen und Freizeitaktivitäten nachgehen zu können, wird von den Kindern geschätzt, so zum Beispiel der freie Zugang zur «offenen Turnhalle», in der sie unterschiedliche Spiele zur Verfügung und sich bei schlechtem Wetter nicht anzumelden haben oder aber der freie Zugang zur Lektüreauswahl in der Bibliothek, in der gelesen werden darf, «was man will». Gegenüber der ausserschulischen Freizeit signalisieren die Befunde hinsichtlich schulischer Freizeit jedoch, dass diese keinen Ort des Lautseins oder des Widersprechens von Regeln darstellt. Dies zeigt sich exemplarisch in der Diskussion über zwei Räume des Rückzugs in einem Schulhaus mit rund 200 Schüler*innen. So berichten die an einer der Gruppendiskussionen beteiligten Kinder über die Ausstattung der beiden Räume nichts, ausser, dass sie klein sind. Für sie ist bedeutsamer, dass diese Räume rege mit Gleichaltrigen besucht werden können. Allerdings wird der Besuch dieser zwei kleinen Räume, im Verhältnis zur eher grossen Anzahl an Schüler*innen, als reglementiert wahrgenommen, sie sind als eingeschränkte «Inseln des freien Tuns» zu verstehen. Denn: Der Zugang und die Selbstbestimmung sind eingeschränkt, weil ein Reservierungsheft vorhanden ist, das für die Nutzung verwendet wird. Während der Nutzung der Räume durch die Schüler*innen wird die Lautstärke reguliert, indem eine Fachperson interveniert, wenn es zu laut wird, als Konsequenz hat die ganze Gruppe den jeweiligen Raum zu verlassen. In anderen Passagen weiterer Gruppendiskussionen zeichnen sich ähnliche Deutungsmuster von schulischer Freizeit als einem Raum des «eingeschränkten Ausbruchs aus der schulischen Normalität» ab. Eine Scholarisierung zeigt sich mit Blick auf die Übernahme und Durchsetzung schulischer Regeln (z. B. Lautstärke, geringer freier Zugang zu Räumen bzw. zur Raumnutzung), welche aus der Perspektive der Schüler*innen für geplante und kursartige Freizeitformate in der Schule ebenfalls gelten.

Eine Scholarisierung der Freizeit in Form einer Ausrichtung auf verwertbare Aktivitäten, beispielsweise zwecks Verbesserung der Schulleistungen, zeichnet sich in den Befunden nicht ab. Gestaltungsräume für indi-

viduell frei zu gestaltende Tätigkeiten und Aktivitäten mit Gleichaltrigen sind beschränkt, aber vorhanden.

Resümierend ist festzuhalten, dass Tagesschulen grundsätzlich Möglichkeiten der Förderung des Wohlbefindens aller Kinder, insbesondere in Form des Erlebens von Selbstwirksamkeit, bieten. Allerdings, und darauf weisen die Befunde aus den beiden Studien hin, erscheinen dafür ein stärkerer Ausbau von selbstregulierten und -verantworteten Freizeitangeboten und Freiräumen sowie eine Erweiterung von Aushandlungsmöglichkeiten nötig zu sein, hierzu könnte Soziale Arbeit entscheidend beitragen.

Berufsgruppenübergreifende Aushandlungen von Zuständigkeiten

Vor allem vor dem Hintergrund des in Deutschland seit fünfzehn Jahren entscheidend vorangetriebenen Ausbaus von Ganztagsschulen und der mit der Ratifizierung der UNBehindertenrechtskonvention im Jahr 2009 (vgl. u. a. Lütje-Klose 2013, S. 19) einsetzenden inklusiven (Neu-)Gestaltung des (schulischen) Bildungssystems erfährt die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen zunehmende Relevanz, so beispielsweise die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Professionellen in inklusiven Ganztagsschulen (vgl. u. a. Meyer 2017, S. 6 f.). Untrennbar damit verbunden ist die Frage beruflicher Zuständigkeit/en (vgl. u. a. Abbott 1988; Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2017), also die Frage, wer sich im Kooperationsgeschehen für was in welcher Situation als zuständig erklärt.

Im Rahmen einer systematisierenden Betrachtung des sozial-, sonder- und schulpädagogische Perspektiven umfassenden Diskurses zur berufsgruppenübergreifenden Kooperation im Handlungsfeld *(Ganztags-)Schule* konnte Kunze herausarbeiten, dass ein grundlegender Konsens im Diskurs darin zu bestehen scheint, dass von einer grundsätzlichen Differenzierbarkeit, d. h. von «eindeutigen und stabil abgrenzbaren Zuständigkeit[en]» (2016, S. 273) der Berufsgruppen ausgegangen wird – obgleich die Frage, wie diese Zuständigkeiten zueinander in Beziehung stehen, unterschiedlich beantwortet wird, nämlich entweder auf die These einer Ausdifferenzierung oder auf die These einer Entdifferenzierung von Zuständigkeiten zurückgreifend (vgl. Kunze 2016). Befunde aus jüngeren Forschungsprojekten zur berufsgruppenübergreifenden Kooperation (vgl. u. a. Kunze/Silkenbeumer 2018; Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018) irritieren diese Annahme einer grundsätzlichen Differenzierbarkeit von Zuständigkeiten jedoch, so auch erste Befunde aus der qualitativ-rekonst-

ruktiven FallKo-Studie[5], mit der den Fragestellungen nachgegangen wird, wie sonder- und sozialpädagogische Professionelle in inklusiven Ganztagsschulen (gemeinsam) Fälle bearbeiten und kooperieren.

Diese Irritation soll im Folgenden exemplarisch und in illustrierender Absicht, anhand einer der im Rahmen der Studie aufgezeichneten berufsgruppenübergreifenden Teamsitzungen, die an einer inklusiven ganztägigen Gesamtschule stattgefunden hat, verdeutlicht werden. In dieser Sitzung setzt die neben dem Klassenlehrer einer siebten Klasse und der Sozialpädagogin der Schule beteiligte Sonderpädagogin im Verlauf der Besprechung das Thema «Sitzordnung» mit Bezug auf die siebte Klasse, in der alle drei beteiligten Akteur*innen tätig sind, auf die Agenda. Somit wird dieses Thema als gemeinsam im Team zu bearbeitendes Thema markiert, worüber zum Ausdruck gelangt, dass die ursprünglich alleinige und somit eindeutige Zuständigkeit der Lehrkraft für die Gestaltung des Unterrichts, zu der auch die Festlegung der Sitzordnung als wesentlichem Faktor der Klassenraumregie gehört (vgl. Wittinger 2011, S. 259), so nicht mehr gegeben zu sein scheint. Auf eine somit nicht eindeutige und stabil abgrenzbare Zuständigkeit (vgl. Kunze 2016, S. 273) der Lehrkräfte gegenüber Angehörigen anderer Professionen verweist auch die Positionierung der Sozialpädagogin im weiteren Verlauf des Teamgesprächs, in dem sie starke Bedenken gegenüber der vom Klassenlehrer und der Sonderpädagogin präferierten Anordnung der Tische in U-Form formuliert und somit in die Klassenraumregie und damit verbundene, von der Sitzordnung präfigurierte Möglichkeiten der Gestaltung von Unterricht einzugreifen versucht. Dieser Versuch kann als Ausdruck eines «Fehlens von Nicht-Zuständigkeit» (ebd.) auf ihrer Seite gelesen werden: Würde sich die Sozialpädagogin als nichtzuständig für das Unterrichtsgeschehen erklären, wäre die von ihr in der Teamsitzung vorgenommene Positionierung obsolet.

Exemplarisch anhand dieser Teamsitzung dargestellt, zeigt sich in Kontexten der Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen – entgegen der im Diskurs über berufsgruppenübergreifende Kooperation geteilten Prämisse einer klaren Differenzierbarkeit von Zuständigkeiten (vgl. Kunze 2016, 2018) – eine Zuständigkeitsdiffusität. Diese ist gemäss Wernet (vgl. 2014), unter Rekurs auf das Professionalisierungsmodell Oevermanns, auf eine uneindeutige Institutionalisierung pädagogischer Berufsgruppen zurückzuführen – somit bereits der Kooperation vorgelagert (vgl. Kunze 2016, S. 274) – und dürfte nicht nur spezifische Implikationen für die berufsgruppenübergreifende Kooperation in Tages- bzw. Ganztagsschulen an sich mit sich bringen (vgl. dazu Kap. 3),

sondern auch Auswirkungen auf die Qualität der sozialpädagogischen Angebote (aber auch des Unterrichts) haben (vgl. Sauerwein 2017; Züchner 2013).

Qualität der sozialpädagogischen Angebote

Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) im Teilprojekt StEG-S, welches am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation konzipiert und durchgeführt wurde[6], ist eine Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule entwickelt und exemplarisch anhand von Lese- (z. B. «Lesen macht stark»), Medienangeboten (Theater-AG, Schulzeitung, usw.) sowie Angeboten zum sozialen Lernen (Lions-Quest usw.) und dem Deutschunterricht an 66 Ganztagsschulen über computerbasierte Befragungen von insgesamt 2105 Fünftklässler*innen empirisch getestet worden.

Für die Entwicklung einer solchen Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule versucht Sauerwein (vgl. 2017) unterschiedliche Kritikpunkte bisheriger Ganztagsschulforschung aufzugreifen: Da Ganztagsangebote in Deutschland – vor rund 15 Jahren – ein verhältnismässig neuer Forschungsgegenstand waren, lagen «keine etablierten Instrumente zur Messung der spezifischen Qualität von Ganztagsangeboten, die in quantitativen Surveys eingesetzt werden könnten» (Radisch et al. 2008, S. 229), vor. Entsprechend orientierte sich Ganztagsschulforschung an bereits vorhandenen Konzepten aus der Unterrichtsforschung und adaptierte die Basisdimensionen guten Unterrichts (vgl. Klieme/Rakoczy 2008; Klieme 2019) für den Kontext *Ganztagsschule* (vgl. Kielblock et al. 2014; Fischer et al. 2011), aber auch Befunde der nordamerikanischen Forschung im Bereich *"after-school-programs"* und *"extracurricular activities"* fanden Berücksichtigung (vgl. Brümmer et al. 2011; Radisch et al. 2008; Sauerwein/Fischer i. E.). Diese einseitige Orientierung am Unterricht wurde u. a. von Andresen (vgl. 2016) kritisiert und gleichzeitig gefordert Ganztagsschule stärker sozialpädagogisch zu rahmen. Eine sozialpädagogisch akzentuierte Diskussion um die Qualität von nicht-curricularen Angeboten in der Ganztagsschule fehlte bisher jedoch. Dies erklärt zumindest teilweise die Nicht-Berücksichtigung der Sozialpädagogik bei der Frage nach der Qualität von Ganztagsangeboten (vgl. Sauerwein 2017). Ferner wurde an der Ganztagsschulforschung kritisiert, dass sogenannte Transformationsprozesse von Schule nicht ausreichend Eingang in die Forschungskonzeption finden würden. Ganztagsangebote und Unterricht werden per Definition als zwei differente pädagogische Bildungssettings betrachtet (vgl. Reh

et al. 2015). Ergebnisse des Projekts «Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen (LUGS)» deuten jedoch darauf hin, dass Schule zusätzlich Aufgaben übernimmt, die traditionell den Eltern oder sozialpädagogischen Einrichtungen obliegen (vgl. Reh et al. 2015). Dieser als Transformation von Schule beschriebene Prozess äussert sich «über den Formenwandel pädagogischer Praxen in Ganztagsschulen» (Reh et al. 2015, S. 15). Umgekehrt ist jedoch ebenfalls bekannt, wie auch oben aufgezeigt, dass Ganztagsangebote dem Unterricht ähnlich sind – und damit ausserschulische Angebote scholarisiert werden (vgl. Fölling-Albers 2000).

Die Kritikpunkte berücksichtigend konnte in StEG-S eine Heuristik für die Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule entwickelt werden, in der neben der Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung auch eine sozialpädagogische Perspektive herangezogen wurde (vgl. Sauerwein 2017; Sauerwein & Fischer i. E.). Zugleich erlaubt das Studiendesign von StEG-S die Analyse der Qualität des Deutschunterrichts und der Angebote, wodurch Transformationsprozesse von Schule in eine quantitative Forschungslogik übertragen und somit mitberücksichtigt werden konnten (vgl. ausführlich Sauerwein 2017).

In Abbildung 1 ist diese theoretisch erarbeitete Heuristik dargestellt. Die linken drei Dimensionen sind aus der Unterrichtsforschung *(Classroom Management*, kognitive Aktivierung und Autonomieunterstützung) entnommen, die rechten drei Dimensionen (Anerkennung, Partizipation und Alltagsorientierung) wurden angelehnt an handlungsleitende Maxime der Kinder- und Jugendarbeit entwickelt (vgl. Sauerwein 2017; 2019). Die verschiedenen Qualitätsdimensionen wurden jeweils durch drei bis vier Items operationalisiert. Die Schüler*innen haben anhand von (computerbasierten) Fragebögen über eine vierstufige Skala (trifft gar nicht zu – trifft voll zu) die Qualität in von ihnen besuchten Ganztagsangeboten in den Bereichen soziales Lernen, Medien oder Lesen sowie dem Deutschunterricht eingeschätzt.[7] Vertiefende Auswertungen ergaben dabei, dass die einzelnen Qualitätsdimensionen in den jeweiligen Bildungssettings unterschiedlich konnotiert sind. D.h. beispielsweise, dass *Classroom Management* im Unterricht etwas anderes bedeutet als in Angeboten zum Sozialen Lernen und deshalb mit diesen – beispielsweise hinsichtlich des Mittelwerts – nicht zu vergleichen ist. Andere Qualitätsdimensionen, wie Anerkennung, haben jedoch dieselbe Bedeutung. Insgesamt scheinen Anerkennung, kognitive Aktivierung und Alltagsorientierung, vom pädagogischen Kontext unabhängig, ähnlich konnotiert zu sein, während die Dimensionen *Classroom Management* und Autonomieunterstützung an die

Abbildung 1 **Qualitätsdimensionen für Bildungssettings in der Ganztagsschule**

Qualitätsdimensionen für Bildungssettings in der Ganztagsschule							
Classroom Management	Kognitive Aktivierung	Autonomieunterstützung	Anerkennung			Partizipation	Alltagsorientierung
			Emotionale Anerkennung	Solidarische Anerkennung	Rechtliche Anerkennung		

Eigene Darstellung, angelehnt an Sauerwein 2017, S. 195

jeweiligen Kontexte angepasst werden müssen (vgl. Sauerwein 2019). Auch Aspekte von Partizipation scheinen grösstenteils zwischen den pädagogischen Settings vergleichbar (vgl. Sauerwein 2018).

Ferner tragen die Qualitätsdimensionen dazu bei, die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler*innen positiv zu stimulieren. Hierbei zeigt sich, dass «fachfremde» Qualitätsdimensionen auch in pädagogisch gegenläufigen Settings relevant sind, um die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler*innen zu erklären. Beispielsweise haben kognitive Aktivierung in Angeboten des sozialen Lernens und Anerkennung im Unterricht einen positiven Effekt. Dieser Prozess kann als «doppelte Durchmischung» verstanden werden. Die Konturen zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten scheinen demnach zu verwischen. Konzepte und Qualitätsvorstellungen beider «Pädagogika» können sowohl im Unterricht als auch in Ganztagsangeboten angetroffen werden und fördern die Persönlichkeit der Schüler*innen (vgl. Sauerwein 2017).

Fazit

Alle drei Beiträge beschreiben aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen methodischen Herangehensweisen, wie sich Schule sowie Soziale Arbeit an Schulen durch die Einführung von Tagesschulen wandeln. Rein strukturell ist die Fortschreibung dessen zu beobachten, was Fölling-Albers (vgl. 2000) als eine Scholarisierung von Freizeit beschrieben hat. Freizeit findet – zumindest für einen Teil der Schüler*innen – in den Räumen der Schule statt und wird damit auch institutionalisiert. Ironischerweise scheinen Kinder im Kontext *Tagesschule* jedoch genau nach jenen Räumen zu suchen, in denen sie der Logik der Institution *Schule* ein Stück weit entkommen können, bzw. offene Angebote scheinen bei Kindern eher Wohlbefinden, insbesondere in Form des Erlebens von Selbstwirksamkeit, hervorzurufen, wie exemplarisch durch das Projekt AusTEr

und durch das Wohlbefinden-Projekt gezeigt wurde. Auch Auswertungen des StEG-S-Projekts deuten in diese Richtung: Schüler*innen, die Partizipation oder Autonomie in Ganztagsangeboten erleben können, steigern ihr Selbstwertgefühl oder ihre soziale Selbstwirksamkeit.

Um Wohlbefinden (Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit) zusätzlich zu stärken und um einer von den Kindern und Jugendlichen eher kritisch wahrgenommenen Scholarisierung von Freizeit tendenziell entgegenzuwirken, scheinen im Kontext *Tagesschule* ein weiterer Ausbau von selbstregulierten und verantworteten Freizeitangeboten und Freiräumen sowie eine Erweiterung von Aushandlungsmöglichkeiten nötig zu sein, hierzu könnte Soziale Arbeit entscheidend beitragen.

Neben einer, ebenfalls durch die Ergebnisse des quantitativen StEGProjekts bestätigten, Scholarisierung von Freizeit deuten Befunde aus dieser Studie aber auch auf eine «Sozialpädagogisierung» der Schule hin (vgl. Sauerwein 2017). Ganztagsangebote und Unterricht können nicht mehr per se als – in ihrer pädagogischen Struktur und ihren Zielen – unterschiedliche pädagogische Settings betrachtet werden. Dies wiederum legen auch, mit einer Fokussierung auf die in Ganztagsschulen tätigen professionellen Akteur*innen, Befunde aus dem FallKo-Projekt nahe. So zeigten sich – exemplarisch verdeutlicht anhand der offensiven Forderung einer bestimmten Sitzordnung im Klassenraum durch eine Sozialpädagogin – keine eindeutigen und stabil abgrenzbaren Zuständigkeiten zwischen Sozialer Arbeit und der Lehrer*innenprofession. Dieser auf eine Zuständigkeitsdiffusität hinweisende und somit der Überzeugung im diskursiven Mainstream zu Kooperationen im schulischen Kontext zuwiderlaufende Befund verweist darauf, dass – bevor es überhaupt zu einer Kooperation zugeschriebenen «problemlösungssteigernden Kompetenz» (Ziegler 2017, S. 27) kommen kann – eine grundsätzliche Aushandlung von Zuständigkeiten durch alle beteiligten professionellen Akteur*innen von Nöten wäre. Für diese – so legen es zumindest die empirischen Erfahrungen aus der FallKo-Studie nahe – wird in ganztagsschulischen Settings zu wenig bzw. sogar gar kein Raum geboten. Dementsprechend bestünde das Erfordernis, die Ressourcen für solche Aushandlungsräume zu schaffen. Inwieweit (berufsgruppenübergreifende) Kooperation dann tatsächlich zu Erfolgen, gerade mit Blick auf die Adressierten (vgl. ebd., S. 29), führen würde, wäre eine empirisch zu klärende, bisher nur marginal untersuchte Frage.

Literatur

Abbott, Andrew (1988). *The system of professions. An essay on the division on expert labor*. Chicago, London: University of Chicago Press.

Andresen, Sabine (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagsschule: Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. In: *Zeitschrift für Pädagogik, 62(6),* S. 830–833.

Bohnsack, Ralf, Loos, Peter, Schäffer, Burkhard, Städtler, Klaus, & Wild, Bodo (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske + Budrich.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2012). Ganztägig bilden: Eine Forschungsbilanz. Online verfügbar unter: https://www.ganztagsschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf; Datum des Zugriffs: 28.11.2018.

Brümmer, Felix, Rollett, Wolfram, & Fischer, Natalie (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht: Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In: Natalie Fischer, Heinz-Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 162–186.

Bundesamt für Sozialversicherungen (2017). Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach vierzehn Jahren (Stand: 1. Februar 2017). Online verfügbar unter: https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/finanzhilfen/kinderbetreuung/publikationen/archiv-bilanzen.html; Datum des Zugriffs: 27.11.2018.

Chiapparini, Emanuela (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: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Chiapparini, Emanuela, Kappler, Christa, & Schuler, Patricia (2018). Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen. Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13(3),* S. 321–335.

Chiapparini, Emanuela, Scholian, Andrea, Schuler, Patricia, & Kappler, Christa (2019). All-day schools and social work: A Swiss case study. In: *International Journal of Extended Education, 7(1),* S. 60–68.

Chiapparini, Emanuela, Schuler, Patricia, & Kappler, Christa (2016). Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11(3),* S. 355–361.

Coelen, Thomas (2014). Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Organisationen. In: Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 29–48.

Coelen, Thomas, & Wahner-Liesecke, Ingrid (2009). Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken. In: Werner Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit, 2. Auflage*. Wiesbaden: VS, S. 241–260.

Crotti, Claudia (2015). Die Zeitpolitik von Kindergarten, Vor- und Grundschule in der Schweiz. In: Karen Hagemann & Konrad H. Jarausch (Hrsg.), *Halbtags oder Ganztags? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 371–391.

Deckert-Peaceman, Heike (2006). Ganztagsschule aus der Perspektive von Kindern. In: Karlheinz Burk & Heike Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Ganztagsgrundschule*. Frankfurt a. M.:

Grundschulverband – Arbeitskreis «Grundschule» e.V., S. 114–125.

Fattore, Tobia, Mason, Jan, & Watson, Elizabeth (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research. In: *Child Indicators Research, 5(3),* S. 423–435.

Fischer, Natalie, Holtappels, Heinz-Günter, Klieme, Eckhard, Rauschenbach, Thomas, Stecher, Ludwig, & Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG).* Weinheim: Beltz Juventa.

Fölling-Albers, Maria (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20(2),* S. 118–131.

Gadow, Tina, Peucker, Christian, Pluto, Liane, & Seckinger, Mike (2013). Vielfalt offener Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Analyse. In: *Deutsche Jugend, 61(9),* S. 380–389.

Göppel, Rolf (2012). Das traditionelle Bildungsmonopol der Schule und die Bildungsambitionen der Jugendarbeit. In: Reinhard Markowetz & Jürgen Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 57–89.

Hummrich, Merle, & Graßhoff, Gunther (2011). Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Jörg Fischer (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule.* Wiesbaden: VS, S. 17–34.

Jud, Andreas, Stauffer, Madlaina, & Lätsch, David (2018). Fachliches Handeln an der Schnittstelle von Schule und Kindesschutz: Empirische Erkenntnisse zum Einsatz von Gefährdungsmeldungen in der Schweiz. In: Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz.* Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 61–71.

Kielblock, Stephan, Fraij, Amina, Hopf, Andrea, Dippelhofer, Sebastian, & Stecher, Ludwig (2014). Wirkungen von Ganztagsschule auf Schüler/innen. In: Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 155–174.

Klieme, Eckhard (2019). *Unterrichtsqualität.* In: Marius Harring, Carsten Rohlfs & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik.* Stuttgart: UTB.

Klieme, Eckhard, & Rakoczy, Katrin (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik, 54(2),* S. 222–237.

Kunze, Katharina (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 261–277.

Kunze, Katharina (2018). «Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen.» Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen. In: *Friedrich Jahresheft 2018, 36,* S. 10–12.

Kunze, Katharina, & Silkenbeumer, Mirja (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch & Anja Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131–145.

Lütje-Klose, Birgit (2013). *Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht, herausgegeben von der Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht.* München: DJI.

Meyer, Karina (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS).* Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.

Otto, Hans-Uwe, & Coelen, Thomas (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, 2. Auflage.* Wiesbaden: VS.

Radisch, Falk, Fischer, Natalie, Stecher, Ludwig, & Klieme, Eckhard (2008). Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagsschulen. In: Hans-Uwe Otto & Thomas Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, 2. Auflage.* Wiesbaden: VS, S. 910–917.

Reh, Sabine, Fritzsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian, & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Sauerwein, Markus (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik.* Weinheim: Beltz Juventa.

Sauerwein, Markus (2018). Partizipation in der Ganztagsschule – vertiefende Analysen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 62(6),* S. 830–855.

Sauerwein, Markus (2019). Qualität in Unterricht und von Angeboten an Ganztagsschulen. In: *Sozialmagazin, 44(1–2),* S. 67–76.

Sauerwein, Markus, & Fischer, Natalie (i. E.). Qualität von Ganztagsangeboten. In: Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto, Petra Bollweg & Jennifer Buchna (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung, 2. vollständig aktualisierte und überarbeitete Auflage.* Wiesbaden: VS.

Sauerwein, Markus N., Thieme, Nina, & Chiapparini, Emanuela (2019). Wie steht es mit der Ganztagsschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. In: *Soziale Passagen, 15(1),* S. 81–97. https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0.

Schüpbach, Marianne (2017). Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In: Marianne Schüpbach, Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15–28.

Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (2015). EDK/IDES-Kantonsumfrage 2014–2015: *Tagesstrukturen.* Online verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/107.pdf; Datum des Zugriffs: 17.11.2018.

Silkenbeumer, Mirja, Kunze, Katharina, & Bartmann, Sylke (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Lukas Neuhaus & Olivier Käch (Hrsg.), *Professionalität im Kontext von Institution und Organisation.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–157.

Silkenbeumer, Mirja, Thieme, Nina, & Kunze, Katharina (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Nina Thieme & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. 14. Sonderheft der Zeitschrift «neue praxis»,* S. 35–42.

Stadtrat von Zürich (2017). Auszug aus dem Protokoll des Stadtrats von Zürich. Online verfügbar unter: https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjdp83srefdAhXC-yoKHSIABCwQFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.stadt-zuerich.ch%2Fcontent%2Fdam

%2Fstzh%2Fssd%2FDeutsch%2FVolksschule%2Fdokumente%2Fstadtzuercher_volksschule%2Ftagesschule%2FWeisung_GR_Pilotphase_2_TS%25202025Protokollauszug.pdf&usg=AOvVaw3m_kTEKQXK_6MsblqytbSR; Datum des Zugriffs: 27.11.2018.

Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlags-Union.

Thieme, Nina (2017). Zur (De-)Konstruktion von Dringlichkeit. Rekonstruktive und theoretisierende Vergewisserungen zur Besprechung eines Kinderschutzfalls durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. In: Sozialer Sinn. *Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung (im Rahmen des Themenschwerpunktes «Kindeswohlgefährdung»), 18 2),* S. 179–201.

Thieme, Nina, & Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.) (2017). *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. 14. Sonderheft der Zeitschrift «neue praxis».*

Wernet, Andreas (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Christoph Leser, Torsten Pflugmacher, Marion Pollmanns, Jens Rosch & Johannes Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch.* Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 77–96.

Windlinger, Regula (2016). *Von «Unterricht plus Betreuung» zur Tagesschule: Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen? Forschungsüberblick und Literaturanalyse.* Bern: Bildung und Betreuung/PH Bern.

Wittinger, Thomas (2011). … und sie bewegt sich doch?! Soziometrie und Gruppendynamik in der Schule. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 10(2),* S. 253–265.

Wolter, Stefan (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Ziegler, Holger (2017). Ressortübergreifende Kooperation. In: Nina Thieme & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. 14. Sonderheft der Zeitschrift «neue praxis»,* S. 24–34.

Zipperle, Mirjana (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagsschule: Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Züchner, Ivo (2013). Formale, non-formale und informelle Bildung in der Ganztagsschule. In: *Jugendhilfe, 51(1),* S. 26–35.

Anmerkungen

1 Während beispielsweise in Basel-Stadt die für Tagesschulen konstitutiven (schulischen) Freizeitangebote «Tagesstrukturen» genannt und von den Eltern modular gewählt werden, sind in der Primarstufe der Tagesschulen in Zürich mindestens drei Mittage flächendeckend und verbindlich (mit Abmeldemöglichkeit) zu besuchen. Freizeitangebote am Nachmittag, welche im Ausbau sind, sowie Betreuungseinheiten nach dem früheren Hortsystem wählen die Eltern nach Bedarf.

2 Diese finden über Mittag und nach dem obligatorischen Nachmittagsunterricht statt, beispielsweise in Basel-Stadt und in der Stadt Zürich.

3 Die in Tagesschulen beschäftigten Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind – strukturell gesehen – in der Leitung von Tagesschulen und teilweise in der

sozialpädagogischen Begleitung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen insbesondere über Mittag, in der Freizeit und teilweise im Unterricht tätig (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] 2015). Neben Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind in diesen Bereichen ebenfalls Mitarbeitende mit einer Berufsausbildung in Betreuung (Fachfrau und Fachmann Betreuung) und ohne Ausbildung (Betreuungsassistierende) sowie weitere Personen wie Lehrpersonen, Praktikant*innen oder Zivildienstler*innen tätig.

4 In Deutschland ist der gängige Begriff der der Ganztagsschule.

5 Der vollständige Titel der von Oktober 2017 bis September 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundstudie lautet: «Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen» (FKZ: 01NV1705B, 01NV1705A).

6 Das diesem Abschnitt des Beitrags zugrundeliegende Forschungsprojekt StEG wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

7 Die Skalen und Items der einzelnen Qualitätsdimensionen sind abrufbar bei DAQS (https://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/survey/201) und auch bei Sauerwein (2017) nachzulesen.