

Chiapparini, Emanuela (2021, in Druck): Unterschätzter Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachpersonen. Empirische Vergewisserung der (Nicht-)Zuständigkeiten an Tagesschulen in der Schweiz. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa.

Der unterschätzte Bildungsbeitrag sozialpädagogischer Fachkräfte. Empirische Vergewisserungen zu (Nicht-)Zuständigkeiten an Tagesschulen in der Schweiz

Emanuela Chiapparini (Bern)

Einführung

Das Handlungsfeld sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext Schule etablierte sich in der Schweiz in den letzten zwei Jahrzehnten, in dem Zusammenhang wurde Sozialpädagogik als „Gast in einem fremden Haus“ (Baier 2007, S. 16) beschrieben. Mit dem Ausbau von Tagesschulen seit zehn Jahren setzten Transformationsprozesse von Schule und Sozialpädagogik an Tagesschulen ein (vgl. Chiapparini/Thieme/Sauerwein 2020; Sauerwein 2017). Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen¹ haben Tagesschulen Gemeinsamkeiten in der Teilnahmeverbindlichkeit und in der Verzahnung von Unterricht, Mittagszeit und Freizeit. In diesen Lernsettings findet im Vergleich zur Regelschule verstärkt sowohl Wissens- als auch Persönlichkeitsbildung statt. Dennoch können sich sozialpädagogische Fachkräfte, anders als Lehrkräfte an Tagesschulen in der Schweiz, auf keinen gesetzlich verankerten Bildungsauftrag beziehen. Da in der Schweiz die Schulen auf Gemeindeebene gesteuert werden, weisen nur einzelne Schulgemeinden, beispielsweise im Kanton Bern, Profile für sozialpädagogische Fachkräfte oder pädagogische Grundlagen, so im Kanton Basel-Stadt, auf (vgl. Erziehungsdepartement Basel-Stadt 2017). Diese Schieflage bezüglich der gesetzlichen Verankerung des Bildungsauftrags zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften spiegelt sich in der Aufteilung der Zuständigkeiten sowie in der Ermöglichung und Anerkennung der fachlichen Tätigkeiten beider Berufsgruppen wider (vgl. Chiapparini et al. 2019). Gleichzeitig besteht der Appell im Fachdiskurs, dass sozialpädagogische Fachkräfte selbstbewusster den durch die Einführung der Tagesschule ausgelösten Transformationsprozess zwischen Schule und Sozialpädagogik mitgestalten sollten (vgl. Sauerwein/Thieme/Chiapparini 2019), zumal in der Sozialpädagogik bewährte Konzepte und Methoden zu Partizipation, Anerkennung, alltagsnahem Lernen und Identitätsbildung wie auch zu Konfliktlösungen vor dem Hintergrund von Vielfalt vorliegen.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie sozialpädagogische Fachkräfte – trotz fehlendem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag – ihren Beitrag zur Bildung an Tagesschulen leisten. Hierzu werden eingangs die Begriffe *Bildung*, *interprofessionelle Kooperation* und *Zuständigkeiten* theoretisch verortet (vgl. Kapitel 1). Anschließend wird auf die Datengrundlage und den methodologisch-methodischen Zugang der AusTER-Studie (Stadt Zürich) und der Wohlbefinden-Studie (Basel-Stadt) eingegangen (vgl. Kapitel 2). In beiden Studien stand die interprofessionelle Kooperation zwischen unterschiedlichen Beteiligten an Tagesschulen im Vordergrund. Zudem ist der Fokus in der Wohlbefinden-Studie auf die Förderungen des Wohlbefindens von Kindern im Kindergarten gesetzt. Im dritten Kapitel werden die Befunde beider Studien mit Blick auf die Fragestellung des Bildungsbeitrags der sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen vorgestellt und diskutiert (vgl. Kapitel 3). In den Schlussfolgerungen werden die Befunde zusammengefasst und stehen als Reflexionsangebote für den Diskurs über die (gesetzliche) Verankerung des Bildungsauftrags von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen zur Verfügung (vgl. Kapitel 4).

¹ Zu den unterschiedlichen Bezeichnungen von Tagesschulen zählen folgende: Tagesstrukturen (Kanton Basel-Stadt), Tagesschulen und Ganztagschulen (Kanton Bern), Tagesschulen (Kanton Zürich), Freiwillige Schulhausangebote plus (FSA+) (Kanton St.Gallen) oder Groupement Intercommunal pour l'Animation Parascolaire (GIAP) (Kanton Genf) (vgl. Chiapparini 2019).

1 Theoretische Anknüpfungspunkte: Bildung, interprofessionelle Kooperation, Zuständigkeiten

Im Fachdiskurs zu ganztägiger Bildung, der vornehmlich im Rahmen der Ganztagschulentwicklung in Deutschland entstanden ist, aber aufgrund entsprechender Parallelen beider Bildungssysteme auch als aufschlussreich mit Blick auf Tagesschulen in der Schweiz gilt, ist die auf die Bildungsorganisation bezogene Differenzierung von Bildung in *formale, non-formale und informelle Bildung* stark verbreitet (vgl. Otto/Rauschenbach 2008; Züchner 2013; Wagner 2010). Mit formaler Bildung wird das institutionelle Lernarrangement bezeichnet, dessen Besuch verpflichtend und mit dem Erwerb eines Lernzertifikats versehen ist. Formale Bildung findet beispielsweise in den klassischen Schullektionen statt. Demgegenüber ist die Teilnahme an non-formaler Bildung freiwillig und erfolgt meistens ohne den Erwerb von Leistungszertifikaten. Freizeitangebote werden diesem Bildungsformat zugeordnet. Schließlich ermöglicht informelle Bildung selbstorganisierte, bewusste und unbewusste Lernprozesse, die meistens im außerunterrichtlichen Lernsetting abseits von organisierten, strukturierten und kontrollierten Lernarrangements in öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden (vgl. Harring 2010, S. 22 f.). Die Trennschärfe dieser Bildungsformen wird von verschiedenen Autor*innen in Frage gestellt, weil beispielsweise informelle Bildungsprozesse ebenfalls im Unterricht stattfinden (vgl. Rauschenbach et al. 2004; Wagner 2010; Züchner 2013). Dennoch kann festgehalten werden, dass an Tagesschulen alle drei Bildungsformen stattfinden: im Unterricht, während der Mittagszeit und in den Freizeitangeboten. Insbesondere in den zwei letztgenannten Lernsettings sind sozialpädagogische Fachkräfte tätig, deren Handlungen – im Vergleich zu denen von Lehrkräften – nicht primär auf die Wissensvermittlung zielen (vgl. Hummrich/Graßhoff 2011), sondern auf „Subjektbildung“ (Scherr 2008, S. 140). Die Subjektbildung umfasst gemäß Scherr die Selbstwahrnehmung, das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmungsfähigkeit, welche nicht durch festgelegte Prozesse, sondern durch „voraussetzungsvolle Eigenleistung von Individuen“ (vgl. ebd.) anzueignen seien. Deshalb erachtet Scherr insbesondere Freiräume, in denen die Heranwachsenden an „Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen“ (Scherr 2008, S. 140), als besonders geeignet. Auf die (Wieder-)Herstellung lebenspraktischer Autonomie zielend, kommt in diesem Kontext der Beziehungsarbeit eine zentrale Rolle zu (vgl. Chiapparini/Kappler/Schuler 2018a; Scherr 2008). An einem solchen Bildungsverständnis, das für den Handlungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe bedeutsam ist und die Sicherstellung von Freiräumen voraussetzt, knüpft der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachpersonen an Tagesschulen an, der über die primäre Versorgung und die Beaufsichtigung der Heranwachsenden hinausgehend vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung einer Subjektbildung umfasst. Dazu zählen beispielsweise die Ermöglichung des Umgangs mit Konflikten, die Unterstützung des Erwerbs der Bewältigungsfähigkeit von sozialen und biographischen Herausforderungen oder einer differenzierenden politischen und moralischen Urteilsfähigkeit (vgl. Scherr 2008).

Der soeben beschriebene Bildungsbeitrag, den sozialpädagogische Fachkräfte in Tagesschulen leisten (können), ist eingebettet in Kooperationsstrukturen zwischen sozialpädagogischen Fach- und Lehrkräften, in denen deren jeweilige Zuständigkeiten zum Tragen kommen. Interprofessionelle Kooperation beider Berufsgruppen ist auf der strukturellen, personellen, räumlichen und pädagogischen Ebene der Verzahnung von Unterricht und Freizeit gegeben (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt 2017): Auf der strukturellen Ebene ist dies beispielsweise durch regelmäßige und institutionalisierte Teamsitzungen möglich. Einzelne Arbeitsprozesse, z.B. während der Mittagszeit, werden von beiden Berufsgruppen getätigt (personelle Ebene) und einzelne Räumlichkeiten, wie beispielsweise Unterrichtszimmer oder Aufenthaltszimmer, werden ebenfalls von beiden Berufsgruppen geteilt. Schließlich bieten Abstimmungen im Curriculum, wie beispielsweise das Aufgreifen von Themen aus dem Unterricht in den Freizeitangeboten über den Mittag und umgekehrt, die Möglichkeit der interprofessionellen Kooperation auf einer pädagogischen Ebene.

Solche Kooperationen in Tagesschulen sind mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert: Bezüglich des Ausbildungshintergrunds beider Berufsgruppen weisen die sozialpädagogischen

Fachkräfte und Lehrkräfte einen Tertiärabschluss auf, wobei im sozialpädagogischen Handlungsfeld an Tagesschulen viele Fachfrauen oder Fachmänner in der Betreuung arbeiten, die eine Berufsausbildung in Betreuung erworben haben. Zudem sind ebenfalls Betreuungsassistent*innen ohne pädagogische Ausbildung tätig, wodurch es, gerade bezüglich des Verfügens über (sozial)pädagogisches Fachwissen, zu einer hierarchischen Schieflage in der Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur*innen kommen kann.

Eine weitere Herausforderung der interprofessionellen Kooperation an Tagesschulen besteht darin, dass es den beteiligten Berufsgruppen, d.h. Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, schwer fallen könnte, eine verbindende Vorstellung von pädagogischem Handeln im weitesten Sinn zu entwickeln und umzusetzen. Diesbezüglich sind Idel und Schütz (2018) optimistisch und erachten es als notwendig, pädagogisches Handeln aus professionstheoretischer Sicht nicht bloß als Vermittlung, sondern auch als „Sorge“ (ebd., S. 143) zu verstehen, was als systematische Gemeinsamkeit und verbindendes Element zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften „unter einer normativen Gelingensperspektive Richtschnur und gemeinsamer Bezugspunkt interprofessioneller Kooperation im Ganzttag sein könnte“ (ebd., S. 159). Die Autor*innen begründen „Sorge“ (ebd., S. 143) als gemeinsames pädagogisches Element in Praktiken von professionell Tätigen an Tagesschulen strukturtheoretisch. Dennoch bleibt offen, welche Methoden für das gemeinsame Sorgen eingesetzt werden und inwiefern diese sich unterscheiden oder ähnlich sind.

Aus einer berufskulturtheoretischen Perspektive (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011) sind Dichotomien zwischen der Berufskultur der sozialpädagogischen Fachkräfte und der der Lehrkräfte gegeben. Gemäß Olk, Speck und Stimpel sind das Berufsfeld und die an das Handeln der Lehrkräfte gestellten Zielerwartungen klar im Lehrplan definiert, während das Berufsfeld der sozialpädagogischen Fachkräfte sowie die an ihr Handeln gestellten Zielerwartungen offen und zum Teil unscharf sind. Weiter sind bei den Lehrkräften eine hohe Autonomie-Erwartung und eine Zurückhaltung gegenüber kollegialer Kooperation festzustellen. Demgegenüber bringen sozialpädagogische Fachkräfte aufgrund einer ausgeprägten Gesprächs- und Kommunikationskultur sowie einer Fallorientierung, auch an komplexen Fallkonstellationen, eine positive Einstellung zur Kooperation mit. Obwohl dieser Ansatz der Berufskulturen teilweise nicht hinreichend differenziert beide Berufskulturen zu erfassen vermag, ist es möglich, gewisse Tendenzen in der Beschreibung beider Berufsgruppen nachzuzeichnen.

In der qualitativen Studie „Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit“ untersucht Breuer (2015) in Deutschland die Gestaltung der Kooperation zwischen Erzieher*innen und Lehrkräften. Kooperation definiert sie dabei als ein „situativ sich ereignendes Geschehen“ (ebd., S. 18), das sich anhand von Funktionszielen von Zuständigkeiten definieren lässt. Breuer stellt drei Kooperationsmuster fest: (A) Die Kooperation orientiert sich entlang der Hauptzuständigkeit von Lehrkräften und der Zuarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften. In diesem Verständnis hat die Kooperation zum Ziel, die Lehrkräfte zu entlasten, wobei sozialpädagogische Fachkräfte pragmatische Zuweisungen akzeptieren. Während sich die Zuständigkeiten beider Berufsgruppen im Muster (A) differenzieren lassen, ist dies im Muster (B) nicht möglich. In diesem wird die Teilhabe aller Beteiligten an gemeinsamen Projekten bzw. die Allzuständigkeit durch die Entdifferenzierung der Zuständigkeiten erhöht. Im Mittelpunkt dieses Musters der Zusammenarbeit stehen vor allem organisatorische Fragen, die detailliert und ausführlich besprochen werden. Das dritte Muster der Kooperation (C) zeichnet sich durch fachbezogene Zuständigkeiten aus. Alle Beteiligten bringen sich kritisch und engagiert ein, wodurch sich eine Qualitätssteigerung in den Arbeitsprozessen abzeichnet.

An diesem zuletzt genannten Kooperationsmuster der fachbezogenen Zuständigkeit (C) anknüpfend ist der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen zu verorten, der fachbezogen während der Mittagszeit und in der Freizeit, an Tagesschulen stattfinden könnte. Vorweg zu nehmen ist die empirische Feststellung der Autorin, dass das Muster der Zusammenarbeit (C) in ihrer Untersuchung kaum vorkam. Hingegen war Muster (A) stark vertreten.

Die soeben skizzierten theoretischen Anknüpfungspunkte bilden den Hintergrund für die Bearbeitung der Fragestellung, wie sozialpädagogische Fachkräfte ihren Beitrag zur Bildung an Tagesschulen in der Schweiz leisten.

2 Die AusTER- und die Wohlbefinden-Studie: Datengrundlage und methodologisch-methodischer Zugang

Um die Fragestellung dieses Beitrags zu beantworten, dienen ausgewählte Forschungsdaten der SNF-Studie zu pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen in der Stadt Zürich (AusTER-Studie, 2016-2020) und der Studie zum Wohlbefinden von Kindern an Tagesschulen in Basel-Stadt (Wohlbefinden-Studie, 2016-2017) als Grundlage. Sowohl in Basel-Stadt als auch in der Stadt Zürich lassen sich in den letzten zehn Jahren intensive Tagesschulentwicklungen verzeichnen. In diesem Zusammenhang fanden in der ersten Studie zu zwei Zeitpunkten – vor und ein Jahr nach der Einführung von Tagesschulen – Untersuchungen an vier Standorten statt. In der zweiten Studie, in der es um das Wohlbefinden der Kindern geht wurde die Untersuchung an einer Tagesschule fünf Jahre nach der Einführung der Tagesschulen auf der Kindergartenstufe durchgeführt (vgl. Chiapparini 2017a; Chiapparini et al. 2019).

An beiden Studien nahmen Kinder, Eltern, schulische und sozialpädagogische Fachkräfte teil. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf sozialpädagogischen Fachkräften, die in beiden Studien mittels qualitativer Interviews unter anderem bezüglich ihres Arbeitsalltags und ihrer Kooperation mit anderen Berufsgruppen an Tagesschulen befragt wurden. In der AusTER-Studie umfasst das Sample 16 sozialpädagogische Fachkräfte (Primarstufe und Sekundarstufe I) und in der Wohlbefinden-Studie zwei sozialpädagogische Fachkräfte auf Kindergartenstufe. Die Gesprächsdauer betrug 45 bis 90 Minuten. Den Ort und die Zeit wählten die Teilnehmenden frei aus.

Der methodologische und methodische Zugang beider Forschungsprojekte basiert auf dem Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1990), die sich auf die Wissenschaftstheorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Abels 2010) bezieht. Dessen Grundgedanke ist, dass Menschen Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen Bedeutungen zuschreiben und dadurch diese „selbst schaffen“ (Abels 2010, S. 46). Mittels der oben genannten Erhebungsmethoden wird diese Sicht des Subjekts in Form subjektiver Theorien rekonstruiert. Dies ermöglicht einen Zugang dazu, wie Menschen die Welt erklären, oder zumindest einen bestimmten Ausschnitt davon (vgl. Flick 2007, S. 473 ff.).

Die aufgenommenen Gespräche wurden transkribiert und nach dem dreistufigen Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1990) ausgewertet. Während das offene Kodieren jeweils von einer Person vorgenommen wurde, fanden die axiale und selektive Kodierung in Forschungsgruppen statt. Da mit den letzten zwei Auswertungsschritten eine starke Kürzung der Materialfülle einhergeht, indem sich Kernkategorien herausbilden lassen, unter denen alle anderen Kategorien integriert sind, bietet sich ein intersubjektiver Prozess an.

3 Ausgewählte Befunde beider Studien

Da beide Studien auf den Vergleich der Zeit vor und nach der Einführung von Tagesschulen sowie retrospektiv ausgerichtet sind, findet sich das Thema der veränderten Arbeitsbedingungen in allen Interviews wieder. Dies drückt sich in Verweisen auf die verkürzte Mittagszeit um eine Stunde in der Stadt Zürich oder auf die Zunahme der Kinder und die Abnahme des qualifizierten Personals über den Mittag in beiden Städten aus. Eine weitere generelle Wahrnehmung ist die einer zeitlichen und räumlichen Verringerung individueller Fördermöglichkeiten der Heranwachsenden. Gleichzeitig ermöglichen die veränderten Arbeitsbedingungen die Erreichbarkeit aller Kinder und ein erweitertes Lernsetting. Tendenziell wird ein positiver Peer-Effekt durch eine Kontinuität der gleichen Kindergruppen über den Mittag festgestellt, oder auch, dass es weniger „auffällige“ Kinder und mehr „unsichtbare“ bzw. anpassungsfähige Kinder gebe.

Während der Mittagszeit sind in der Stadt Zürich sowohl sozialpädagogische Fachfachkräfte als auch Lehrkräfte tätig. Anhand der Interviews lassen sich unterschiedliche Funktionen und Ziele des pädagogischen Handelns beider Berufsgruppen nachzeichnen. Während die Lehrkräfte als auch die Assistent*innen ohne pädagogische Ausbildung stärker und explizit auf die Förderung der Essensregeln und der Tischmanieren fokussiert sind, erwähnen die sozialpädagogischen Fachkräfte explizit die Förderung der Entscheidungsfindung in der Gestaltung der Mittagszeit, wie dies exemplarisch aus folgender Textpassage hervorgeht:

„Sie [die Kinder, E.C.] lernen, Entscheidungen zu treffen. Sie kommen nämlich hinein und stehen vor dieser Magnetwand [mit Auswahlmöglichkeiten für die Mahlzeit und unterschiedlichen Freizeitaktivitäten, E.C.] und müssen überlegen, wo sie hingehen. Und was mache ich jetzt zuerst? Und, ich weiss nicht, ich glaube unter dem Strich, bringt einem das mehr wie das schöne Essen. Das lernt man ja dann schon irgendwann.“ (sozialpädagogische Fachkraft, AusTER-Studie).

Die Fähigkeit, die Freizeit zu gestalten, und die Entscheidungsfähigkeit setzt die sozialpädagogische Fachkraft in diesem Interviewausschnitt explizit in Kontrast zum „anständigen Essen“, das sich gemäß dieser mit der Zeit einstelle. Zudem schätzt die sozialpädagogische Fachkraft die erstgenannten Fähigkeiten, die für Subjektbildungsprozesse (vgl. Scherr 2008) relevant sind und im Zusichern von Freiräumen gefördert werden können, bedeutsamer als gute Tischmanieren ein. Die sozialpädagogische Fachkraft grenzt sich von der Erwartung, primär Tischmanieren zu fördern, ab, die teilweise in Bedenken von Eltern und Lehrpersonen zum Ausdruck kommen, wie dieselbe sozialpädagogische Fachkraft durch eine stellvertretende Frage ausdrückt: „Habt ihr schon gehört, dass die Kinder dann [in der Tagesschule] nicht lernen ordentlich zu essen?“ Die Kontrastierung vom „anständigen Essen“ gegenüber der „Gestaltungs- und Entscheidungsfähigkeit“ findet sich in weiteren Passagen in der kontrastierenden Bewertung der „Gespräche im Gang“ wieder, die von verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräften genannt werden. Diese Gespräche erleben sozialpädagogische Fachkräfte als Mehrwert und wünschen sich grundsätzlich mehr informellen Fachaustausch mit den Lehrkräften. Hingegen beurteilen die Lehrkräfte ihrerseits in beiden Studien informelle Austauschmomente als auch institutionalisierte Austauschformate eher als aufwändig. So stufen die sozialpädagogischen Fachkräfte in Basel-Stadt das Kommunikationsmittel „Infoheft“ als nützlich, sowohl für sachliche Informationen als auch für pädagogische Hinweise, ein. In diesem steht zum Beispiel: „Es wäre toll, wenn die Kinder mit den Bauklötzen am Morgen weiterspielen könnten.“ (sozialpädagogische Fachkraft, Wohlbefinden-Studie). Die sozialpädagogischen Fachkräfte sehen in diesem „Infoheft“ einen längerfristigen Nutzen, während dieses von den Lehrkräften weder implizit noch explizit genannt wird. Die unterschiedliche Einstufung des Austauschs beider Berufsgruppen untermauert die These berufskulturspezifischer Differenzen beider Berufsgruppen (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011).

Eine ungünstige Ausgangslage besteht gemäß der sozialpädagogischen Fachfachkräfte beider Studien hinsichtlich der institutionalisierten (sozial-)pädagogischen Fachsitzungen, an denen meistens mehrere Lehrkräfte teilnehmen, aber nur eine sozialpädagogische Fachkraft. So bilden sich in den Entscheidungsfindungen bezüglich organisationaler und inhaltlicher Angelegenheiten berufsgruppenspezifische Positionen, sodass bei Abstimmungen die Stimme der sozialpädagogischen Fachkraft als weniger wichtig erscheint. Diese Minderheitsstellung erschwere es, gemäß den sozialpädagogischen Fachkräften, ihre Fachexpertise einzubringen, oder sie selbst nützen die Gelegenheit hierzu nicht, wie dies aus folgender Textstelle hervorgeht:

„Also wirklich gar nicht, wir haben wirklich alle neutral und einzeln sagen können, dass es [das Problem Eltern kontaktieren, E.C.] unsere Arbeit noch nie beeinträchtigt hat (...). Also eben, das ist wie, dass die Lehrer manchmal Problematiken sehen, wo wir gar keine sehen und dann aber wie uns [dabei haben] wollen, und sie schaffen es dann natürlich auch, oder. Und dann wird das beschlossen und dann ist das so (...).“ (sozialpädagogische Fachkraft, AusTER-Studie).

Die Themenwahl fällt für eine nächste Teamsitzung auf das Thema *Elternarbeit*, weil dies ein herausforderndes Thema bei den Lehrkräften jenes Teams sei. Hingegen erklärt die sozialpädagogische Fachkraft, dass die Arbeit mit den Eltern bei ihr und ihren Kolleg*innen keine Herausforderung sei, aber sie müssten sich aufgrund der Überstimmung durch die Lehrpersonen der Themenwahl anschließen. Unklar bleibt, weshalb weder die Lehrkräfte noch die sozialpädagogische

Fachkraft auf das fachliche und erfahrungsbasierte Knowhow der sozialpädagogischen Fachkraft zurückgreifen. So ist im weiteren Verlauf des Interviews auch keine Bemühung seitens der sozialpädagogischen Fachperson zu erkennen, ihre sozialpädagogische Expertise einzubringen, obwohl ihr Fachwissen bezüglich beispielsweise Beziehungsarbeit oder Förderung von Peerbeziehungen an unterschiedlichen Stellen auch explizit wiederzufinden ist. Die Textpassage impliziert eine resignierte und ohnmächtige Haltung der sozialpädagogischen Fachkräfte, welche durch Extremausdrücke wie ‚nie‘ oder ‚gar keine‘ und durch inhaltliche Wiederholungen ‚es ist beschlossen‘ und ‚dann ist das so‘ zum Ausdruck kommt.

Sozialpädagogische Expertise ist besonders bei sozialpädagogischen Fachkräften mit Leitungsfunktionen sowohl auf Kindergartenstufe, die zum Bildungssystem der Schweiz gehört, als auch auf der Sekundarstufe erkennbar. Dies kann durch die Befunde beider Studien belegt werden und ist hier am Beispiel der AusTER-Studie besonders prominent. So entwickelte eine sozialpädagogische Fachkraft in einem Kindergarten auf der Basis einer Alltagsbegebenheit ein mehrstufiges Modul der Gewaltprävention auf Kindergartenstufe und ließ in der Entwicklung sowohl Kinder als auch Lehrkräfte mitwirken. Zudem fand die Umsetzung des mehrstufigen Moduls ergänzend im Unterricht und in der Freizeit statt, womit ein Beispiel der pädagogischen bzw. curricularen Verzahnung von Unterricht und Freizeit gegeben ist.

Mit Blick auf die stärkere Einbringung der sozialpädagogischen Expertise sind auch die Konzeptentwicklung und bildungspolitische Forderungen von altersgerechten, freiwilligen und kostenlosen Freizeitangeboten auf Sekundarstufe zu nennen. Diese wurden von den sozialpädagogischen Fachkräften entwickelt. Deren Durchführung scheiterte jedoch an den nicht zugesprochenen Ressourcen durch die Schulgemeinde. In diesem Fall konnte die leitende sozialpädagogische Fachkraft zudem ihr sozialpädagogisches Fach- und Erfahrungswissen nicht einbringen und meinte, dass sie es wieder versuche, auch wenn sie sich gegenwärtig an die vorgegebenen Rahmenbedingungen zu halten habe. Sozialpädagogisches Fachwissen in der Schule scheint nicht um jeden Preis erwünscht.

Der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen ist abhängig von den Handlungsmöglichkeiten, die im schulischen Kontext aufgrund der vorgegebenen zeitlichen und personellen Ressourcen eingeschränkter sind, als dies in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit der Fall ist, wie aus anderen Datenanalysen hervorgeht (vgl. Chiapparini 2017b; Chiapparini et al. 2019). Diese Befunde untermauern eine gewisse Unvereinbarkeit der schulischen und sozialpädagogischen Logiken (vgl. Idel/Grasshoff/Schütz 2015, S. 19).

Zudem finden sich in den Daten beider Studien eher Tendenzen der gegenseitigen Erwartungen und Zuschreibungen mit Blick auf Zuständigkeiten, (Nicht-)Kooperation und Kompetenzen sowie einseitiges Wissen über Handlungsfelder und die Expertise der jeweils anderen Berufsgruppe (vgl. Chiapparini/Kappler/Schuler 2018; Chiapparini et al. 2018). Vor diesem Hintergrund erscheint der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte aufgrund verzerrter Vorstellungen und fehlender Legitimation ihrer Kompetenzen und Handlungsfelder ungenügend wahrgenommen zu werden.

Ein wiederkehrendes Argumentationsmuster der sozialpädagogischen Fachkräfte ist die Förderung der Selbständigkeit und Selbstorganisation der Heranwachsenden, welche eher auf der Basis einer Beziehungsarbeit und weniger durch Vermittlung von Wissensgegenständen oder durch ein ‚Zeigen‘ gewährt werden kann. Hierzu soll ein offener Bildungsraum mit punktuellen Interventionen durch Fachkräfte zugesichert werden. Damit werden Autonomieentwicklung und Selbstbildung (vgl. Hummrich/Graßhoff 2011) beabsichtigt.

Folgende Textpassage zeigt die Zentralität der Beziehungsarbeit auf:

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

Die Beziehungsarbeit wird mit Professionalität gleichgesetzt und ist diffus, was durch das Wort ‚irgendwo‘ signalisiert wird. Sie wird in dieser Passage anhand eines sich wiederholenden, als schwierig beurteilten Verhaltensmusters eines Kindes dargelegt. Mit der Metapher ‚rot‘ wird diese Schwierigkeit gekennzeichnet, da die Farbe selbst auf etwas Gefährliches oder auf etwas verweist, vor dem anzuhalten ist, wie bei einer Straßenampel. In der Passage geht es darum, dem Kind Zeit zu lassen, weil es zunächst nicht bereit ist, eine Beziehung einzugehen. Seitens der sozialpädagogischen Fachkraft ist das Kind schwer ‚greifbar‘, wodurch das Aufrechterhalten der Beziehung nicht leicht zu steuern ist. Die Bereitschaft, sich auf eine Beziehung zu der Fachkraft einzulassen, stellt sich erst nach gewisser Zeit ein. So sei es nach einer halben Stunde ‚bereit‘, eine Beziehung einzugehen, was mit ‚greifbarer‘ bezeichnet wird.

Resümierend setzt dies das Wissen über die Beziehungsbereitschaft voraus, die je nach Kind und Situation Zeit benötigt. Eine begünstigte Voraussetzung dazu sind Vorkenntnisse zum Verhalten des Kindes. Daran schließt sich die Einschätzung an, wieviel Zeit für die Beziehungsbereitschaft nötig ist (Folge). Hier zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Voraussetzung und Folge, und damit eine Ambivalenz in der sorgenden Handlungslogik (vgl. Idel/Schütz 2018).

Schließlich besteht ein bislang in der Schweiz wenig thematisierter Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachpersonen im Bereich der alltagsnahen Prävention bezüglich Früherkennung von Kindeswohlgefährdungen und der schulischen Kinder- und Jugendarbeit an Tagesschulen (vgl. Chiapparini/Stohler/Bussmann 2019). Das Alltagssetting der Mittagszeit und des freien Spiels ermöglicht einen Rahmen, in dem Anzeichen von Kindeswohlgefährdung vermehrt auffallen, wobei dies in den Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften kaum Thema war und wenn, dann in der Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Zudem sind durch die vorgegebene Tagesstruktur der Tagesschulen Präventions- und Fördermöglichkeiten gegeben, indem als vulnerable bezeichnete Kinder durch die Bildungsangebote außerhalb des Unterrichts, in der schulischen Freizeit, gezielt in den jeweiligen Entwicklungsschritten und in einem vielfältigen Lernsetting gefördert werden. Dies ermöglicht sozialpädagogischen Fachkräften, niederschwellige Interventionen vorzunehmen, wie beispielsweise das Nahelegen des Besuches von Freizeitangeboten oder -tätigkeiten. Von den sozialpädagogischen Fachkräften wurde dieser Bildungsbeitrag teilweise und implizit thematisiert: So wird von verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräften benannt, wie durch die regelmäßige Teilnahme der gleichen Kinder an den Mahlzeiten und an den Freizeitangeboten tendenziell diejenigen Kinder, die vor der Einführung der Tagesschule als ‚auffällig‘ galten, dies weniger oder nicht mehr sind.

4 Schlussfolgerung

Der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen wird in den Befunden der Studien in der Stadt Zürich und in Basel-Stadt auf unterschiedliche Weise explizit und implizit erkennbar.

Schulische Rahmenbedingungen, wie beispielsweise wenige Räumlichkeiten, teilweise reduzierte Zeitfenster oder eine knappe Anzahl von Personal und die Präferenz für weniger qualifiziertes Personal grenzen die Umsetzung des Bildungsbeitrags sozialpädagogischer Fachkräfte ein. Der Bildungsbeitrag besteht primär in der Förderung der Selbstbildung (vgl. Scherr 2008), indem Gestaltungsfreiräume und Entscheidungsfindung in den Freizeitangeboten ermöglicht werden und Beziehungsarbeit stattfindet. Hierzu stehen bewährte Konzepte und Methoden aus der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung, wie beispielsweise der Partizipation, der Anerkennung, der Förderung des Umgangs mit Konflikten und Vielfalt oder alltagsnahes Lernen (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2013; Lindner/Thole/Weber 2003).

Wie aus anderen Studien bereits hervorging, zeigen sich sozialpädagogische Fachkräfte anpassungsfähig an die schulischen Rahmenbedingungen, jedoch positionieren sie ihre Expertise noch zu wenig (vgl. Chiapparini et al. 2019). Ergänzend dazu zeigt sich in den vorgestellten Befunden, wie sozialpädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktionen vermehrt Möglichkeiten haben, ihre Expertise bzw. ihren Bildungsbeitrag in ihrem Handlungsfeld einzubringen, indem sie aus eigener

Initiative Freizeitkonzepte entwickeln und die entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen einfordern können, obwohl deren Erfolg von der Unterstützung der Schulgemeinde abhängig ist. Diese erwähnten Konzepte bezogen sich auf die Verzahnung von Unterricht und Freizeit und auf altersgerechte, freiwillige und für alle zugängliche (kostenlose) Freizeitangebote, sodass sich die Frage stellt: Wie viel ist der sozialpädagogische Bildungsbeitrag im Kontext Schule und in der Förderung eines gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen wert?

Während Lehrkräfte informelle und formelle Austauschgespräche eher als aufwändig erachten, sehen sozialpädagogische Fachpersonen in diesen einen Mehrwert bezüglich der Förderung der Heranwachsenden. Dieses Einschätzungsmuster verweist auf eine berufsspezifische Dichotomie, die sich in den formellen Austauschteams durch die höhere Anzahl von Lehrkräften gegenüber sozialpädagogischen Fachkräften verschärft. Die Folge ist eine geringere Möglichkeit für die sozialpädagogischen Fachkräfte, eigene Themen und Anliegen durchzusetzen. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass sozialpädagogische Fachpersonen nur ungenügend die Möglichkeit ergreifen, ihre Expertise einzubringen. Die Gründe hierzu wären noch vertieft zu analysieren, inwiefern dies in einer resignierten Haltung, im Desinteresse der Lehrkräfte oder in anderen Gründen wurzelt.

Die Sicherung des Unterrichtsbetriebs und der Versorgung steht im Mittelpunkt der untersuchten Tagesschulen, so dass der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte teilweise unter Legitimationsdruck steht oder dessen Anerkennung fehlt.

Schließlich scheint der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte an Tagesschulen im Bereich des Kinderschutzes wenig beachtet. Da sie an Tagesschulen die Heranwachsenden für eine längere Zeit in einem alltagsnahen Umfeld begleiten, bieten sich ideale Umstände, Kindeswohlgefährdungen frühzeitig zu erkennen, diesen durch niederschwellige Maßnahmen zu begegnen und Heranwachsende auch präventiv durch eine gezielte, strukturierte und selbstorganisierte Freizeitgestaltung zu fördern. Hierzu sind weitere Studien nötig, welche den Kinderschutz spezifisch innerhalb von Tagesschulen untersuchen und die Wirksamkeit durch diese nachweisen.

Der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte ist an Tagesschulen ausbaufähig und enthält nach wie vor Potential für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2010): *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS.

Baier, Florian (2007): *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen*. Bern (u.a.): Peter Lang.

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2017): *Die Tagesschule: von der Idee bis zur Einführung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Breuer, Anne (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.

Chiapparini, Emanuela (2017a): *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. arbor.bfh.ch/id/eprint/8574 (Abfrage: 08.12.2020).

Chiapparini, Emanuela (2017b): *Anspruch oder Realität? Förderung des Wohlbefindens von Kindern in der Ganztagesbildung*. In: *SozialAktuell* 4, Heft 49, S. 32–33.

Chiapparini, Emanuela/Kappler, Christa/Schuler Braunschweig, 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, Heft 3, S. 321–335.

Chiapparini, Emanuela/Selmani, Kadrie/Kappler, Christa/Schuler, Patricia (2018): *„Die wissen gar nicht, was wir alles machen“*. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In: Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, S. 48–60.

Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (2019): *Ausbau der Sozialen Arbeit im Schulkontext: Folgen für die Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Integras* (Hrsg.): *Immer älter, immer schwieriger? Veränderungen durch spätere Platzierungen*, Heft 63, S. 12–17.

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, Heft 1, S. 60–68.

Chiapparini, Emanuela (2019): *Tagesschulen, kurz und bündig erklärt*. Bern: BFH-Blog „knoten & maschen“. <https://www.knoten-maschen.ch/tagesschulen-kurz-und-buendig-erklart/> (Abfrage: 25.1.2021).

Chiapparini, Emanuela/Thieme, Nina/Sauerwein, Markus (2020): *Tagesschulen in der Schweiz – ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* 25, Heft 19, S. 157–173.

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (2013): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.

Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2017): Tagesstrukturen an der Sekundarschule. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Basel-Stadt. Basel-Stadt: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Harring, Marius (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS, S. 21–59.

Hummrich, Merle/Graßhoff, Gunther (2011): Lieben, Zeigen, Helfen – Eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS, S. 17–34.

Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: VS, S. 141–162.

Idel, Till-Sebastian/Grasshoff, Gunther/Schütz, Anna (2015): Jenseits des Unterrichts? Soziale Arbeit an Schulen als Grenzarbeit. In: Sozialmagazin 40, Heft 12, S. 14–21.

Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden: VS.

Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, 2011, S. 63–80.

Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Stand: Januar 2004. Bonn: BMBF.

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

Sauerwein, Markus/Thieme, Nina/Chiapparini, Emanuela (2019): Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. In: Soziale Passagen 11, Heft 1, S. 81–97.

Scherr, Albert (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 137–145.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. 2. Auflage. Newbury Park: Sage.

Wagner, Bernd (2010): Informelle Bildungsprozesse: Dargestellt am Beispiel von Selbstinszenierungen Jugendlicher. In: Soziale Arbeit 59, Heft 12, S. 454–459.

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