

Aus: Chiapparini, E., Scholian, A., Schuler, P., & Kappler, C. (2020, im Druck). Erweiterte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen und ambivalente Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern. In E. Schilling & M. O'Neill (Eds.), Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung – Frontiers in Time Research. Wiesbaden: Springer VS.

Erweiterte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen und ambivalente Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern.

Emanuela Chiapparini, Andrea Scholian, Christa Kappler, Patricia Schuler

Abstract

Im Zuge des Ausbaus von Tagesschulen in der Schweiz findet eine Verlagerung der Freizeit in den Schulkontext statt. Schüler*innen sind während der Mittagszeit und im Anschluss an den Nachmittagsunterricht in der Schule vermehrt anwesend. Durch die ausgedehnte Freizeit im institutionellen Kontext eröffnet sich die Möglichkeit, das schulische Bildungsverständnis zu erweitern (Chiapparini, Kappler & Schuler 2018). Dieses war bisher fast ausschließlich auf den Unterricht fokussiert und ist nun vermehrt auf politische und moralische Persönlichkeitsbildung (Scherr, 2008; Mansel & Hurrelmann 2003) auszuweiten. Gleichzeitig nimmt die Befürchtung der Scholarisierung der Freizeit (Fölling-Albers 2000) zu und der Zweifel, ob mit mehr Zeit in der Schule tatsächlich „mehr“ Bildung stattfindet (Idel, Reh & Fritzsche 2009). Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes stellt sich vorerst die Frage, inwiefern Schüler*innen die verlängerte Schulzeit und die darin stattfindende institutionalisierte Freizeit wahrnehmen und gestalten. Daran anschließend ist die Bedeutsamkeit einer erweiterten Freizeit in der Schule aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrkräfte und der Eltern zu klären. Hierzu bildet das im Rahmen des Schweizerischen Nationalfonds geförderte Forschungsprojekt zu pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen in Zürich die geeignete Datengrundlage. Es werden im Beitrag die methodologischen und methodischen Reflexionen zur Erfassung der erweiterten und institutionalisierten Zeit und des Freizeitbegriffs im Schulkontext und deren Bedeutsamkeit vorgestellt und anhand von Befunden der beteiligten Personengruppen in Tagesschulen diskutiert.

Keywords:

Tagesschule, institutionalisierte Freizeit, Freizeit, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Bildung, Scholarisierung, Schweiz

As part of the expansion of all-day schools in Switzerland, leisure time is being shifted to the school context. Pupils are increasingly present at school during lunchtime and in the afternoons. The extensive leisure time in the institutional context opens up the possibility of expanding the school's understanding of education (Chiapparini, Kappler & Schuler 2018). Until now, this was almost exclusively focused on teaching and is now to be expanded to include political and moral personality development (Scherr, 2008; Mansel & Hurrelmann 2003). At the same time, fears of the scholarization of leisure time are growing (Fölling-Albers 2000) and doubts as to whether more time in school will actually lead to more formal education (Idel, Reh & Fritzsche 2009). In view of these contrasting contexts, the main question that arises is how pupils perceive and shape the extended school time and the institutionalized leisure time that takes place in it. Subsequently, the significance of extended leisure time at school must be clarified from the perspective of socio-educational specialists, teachers and parents. The research project on pedagogical responsibilities at day schools in Zurich, which is funded by the Swiss National Science Foundation (SNSF), provides a suitable data basis for this purpose. The contribution presents the methods and the methodological reflections on researching extended and institutionalized time as well as the concept and significance of "leisure" in the school context. Using the findings of the study, the paper discusses the research approach.

Keywords:

All-day school, institutionalized leisure time, leisure time, teachers, social pedagogical specialists, pupils, parents, education, scholarization, Switzerland

Ausdehnung der institutionellen Freizeit im Zuge des Ausbaus von Tagesschulen

Im Zuge des Ausbaus von Tagesschulen in Zürich und weiteren Städten in der Schweiz verbringen Kinder und Jugendliche mehr Zeit in der öffentlichen Schule. Dies betrifft insbesondere die Mittagszeit und die Zeit nach dem obligatorischen Unterricht am Nachmittag (Chiapparini, Schuler & Kappler, 2016). Dabei gibt es eine Verschiebung von Zeit, welche früher in der Familie und neu vermehrt als institutionalisierte Freizeit im Kontext Tagesschule verbracht wird. Zudem wird diese institutionalisierte Zeit aufgrund der zunehmenden Zahl an Schülerinnen und Schülern anders gestaltet.

Mit der Ausdehnung der Freizeit im Schulkontext eröffnen sich im deutschsprachigen Fachdiskurs zum einen Befürchtungen einer Scholarisierung der Freizeit (Fölling-Albers 2000), wobei ein Verwertungsdruck der außerschulischen Aktivitäten zur Erzielung besserer Schulleistungen zu beobachten ist (Heinz 2011). Zum anderen ergibt sich durch die vermehrte institutionalisierte Freizeit die Möglichkeit, das schulische Bildungsverständnis auszuweiten (Chiapparini 2019): Während im Unterricht vermehrt formales Lernen stattfindet, ermöglichen Freizeitangebote non-formale Lernsettings, die sich durch strukturierte sowie angeleitete Kursangebote oder durch nichtstrukturierte und nur punktuell begleitete Angebote, wie beispielsweise in Projekten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, auszeichnen (Züchner 2013). Außerdem wird informelles Lernen unter Peers vermehrt in Freizeitangeboten gefördert, wobei dieses ebenfalls im Unterricht stattfinden kann (Chiapparini, Kappler & Schuler 2018). Im Schweizer Kontext wird die erwähnte Verzahnung von Unterricht und institutionalisierter Freizeit weniger vor dem Hintergrund eines Fachdiskurses reflektiert, sondern bisher vermehrt vor einem bildungspolitischen Hintergrund des Ausbaus von Tagesschulen. Zum Beispiel ist diese Verzahnung explizit als eines von drei Zielen der Stadt Zürich definiert, in der flächendeckend und sukzessiv Tagesschulen seit 2016 eingeführt werden (Schul- und Sportdepartement, 2018). Ein zweites Ziel, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, ist mit der Verschiebung eines Teils der Freizeit von der Familie in die Schule verknüpft. Dies soll durch die verlängerte institutionalisierte Freizeit und der damit länger verbrachten Zeit in Tagesschulen als in Regelschulen, erreicht werden. Dieses Ziel ist insofern stark mit dem Ausbau verknüpft, da ohne die in den letzten Jahren stark nachgestiegene Nachfrage an außerfamiliärer Betreuung es keinen solchen Ausbau gegeben hätte (Neumann, Tinguely, Hekel & Brandenburg 2015; Crotti 2015). Das dritte Ziel ist ebenfalls mit der Zeitverschiebung und der verlängerten institutionalisierten Freizeit verbunden: Indem Tagesschulen für alle Kinder einen Zugang zu Freizeitangeboten bieten und sie damit mehr und vielfältigere Lernmöglichkeiten erhalten, besteht die Erwartung, dass durch das Tagesschulmodell die Bildungsgleichheit erhöht wird. Allerdings liefern bisherige Forschungsbefunde aus Deutschland und der Schweiz hierzu ernüchternde Befunde (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019). Denn zwischen dem Besuch von Tagesschulen und Schulleistungen oder sozialem Verhalten bestehen keine bis nur gering nachgewiesene Zusammenhänge (Fischer, 2018). Diese hängen wiederum mit dem dauerhaften und freiwilligen Besuch von Freizeitangeboten an Tagesschulen und deren Qualität zusammen (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019).

Die genannten bildungspolitischen Ziele, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Förderung der Bildungsgleichheit, sind folglich mit einer Zunahme der institutionalisierten Zeit von Schülerinnen und

Schülern verbunden. Zudem geht das Ziel der Verzahnung von Unterricht und institutionalisierter Freizeit mit einer veränderten Zeitgestaltung einher. Im Rahmen dessen besteht die empirische Notwendigkeit, die Frage wissenschaftlich zu erkunden, welche zeitlichen Strukturveränderungen durch die Einführung von Tagesschulen zu beobachten sind und wie Schülerinnen und Schüler, die primären Adressatinnen und Adressaten des eingeführten Tagesschulmodells, die verlängerte und institutionalisierte Freizeit wahrnehmen und diese gestalten. Ergänzend dazu ist zu klären, wie die Erweiterung und veränderte Gestaltung der institutionalisierten Freizeit aus der Perspektive von Eltern, Fachkräften und Lehrkräften wahrgenommen werden. Die Stadt Zürich ist die erste Schweizer Gemeinde, welche Tagesschulen schrittweise und flächendeckend einführt (Chiapparini, Schuler Braunschweig & Kappler 2016). Dieser Einführungsprozess wird vom schweizerischen Nationalfonds (SNF) unterstützten Forschungsprojekt «AusTEr» wissenschaftlich begleitet, auf dessen Datengrundlage sich dieser Beitrag stützt. In diesem wird zuerst die institutionalisierte Freizeit konzeptionell und theoretisch verortet (Kapitel 2). Dann wird die Datengrundlage zum besagten SNF-Projekt und der methodologische und methodische Zugang skizziert (Kapitel 3). Anschliessend werden die Ergebnisse im vierten Kapitel vorgestellt und diskutiert, worauf das Fazit im fünften Kapitel folgt.

1. Theoretisch und empirisch basierte Reflexionen zur institutionalisierten Freizeit an Tagesschulen

Das Thema der institutionalisierten Freizeit an Tagesschulen verortet sich in einem breiteren theoretischen Rahmen in der Ausdehnung der Ausbildungszeit (Hurrelmann & Quenzel 2016) beziehungsweise einer Verschiebung der Zeit von einem familiären Kontext in einen schulischen Kontext. Mit dieser zusätzlichen Zeit im institutionalisierten Kontext geht ein ausgedehnter Schutz- und Sozialisationsraum (Bühler-Niederberger 2011) sowie ein theoretisches Verständnis von Kindheit als Bildungsmoratorium (Zinnecker 2000) und einer institutionalisierten Kindheit (Betz, Bollig, Joos & Neumann 2018) einher. Dieser verlängerte zeitliche Bildungsraum bezieht sich sowohl auf den Unterricht, als auch auf die Freizeit im schulischen Kontext. Insbesondere seit den letzten 50 Jahren ist ein Ausbau der institutionalisierten Freizeit im deutschsprachigen Raum zu beobachten, wozu ausserschulische Bildungsangebote, wie zum Beispiel Sportvereine, Musikschulen oder andere institutionalisierte Freizeitangebote zählen (Chiapparini & Skrobaneck 2015; Fuhs 2002). An den ausgedehnten Bildungsraum in Schule und Freizeit knüpft die eingangs erwähnte «Scholarisierung von Freizeit» (Fölling-Albers 2000) an, die darüber hinaus mit einer «Scholarisierung von Familie» einhergeht (Fraij, Maschke, Stecher 2015). Der Ansatz der Scholarisierung der Freizeit steht im deutschsprachigen Fachdiskurs in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Verwertbarkeit von Freizeitgestaltung beziehungsweise der Verwertbarkeit von Zeit hinsichtlich der Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen (Heinz 2011; Harring, Böhm-Kasper, Rohlf & Palentien 2010).

Aus der Perspektive der Eltern geht mit dem ausgedehnten Bildungsraum ein grosser Planungs- und Organisationsbedarf in der Freizeitgestaltung der Heranwachsenden (Kränzli-Nagel & Mierendorff 2007) und eine damit verbundene Zeitnutzung der außerunterrichtlichen Zeit der Schülerinnen und Schüler einher. Tagesschulen entlasten die Eltern dabei, indem Freizeitangebote direkt und idealerweise mit einer breiten Auswahl an der Tagesschule angeboten werden.

Allerdings liegen zur Nutzung von Freizeitangeboten an Tagesschulen bisher wenige Studien in der Schweiz und Deutschland vor, wobei diese wenigen auf zahlreiche Einflussfaktoren hinweisen (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019). Zum Beispiel spielen die finanziellen Möglichkeiten der Eltern eine entscheidende Rolle (Fölling-Albers 2000), indem beispielsweise teure Sportkurse, Einzelunterricht und weit vom Wohnort entfernte Kurse nicht von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden können. Grundsätzlich stellt sich im Zuge des Ausbaus von Tagesschulen die Frage, inwiefern die ausgedehnte Freizeit an Tagesschulen und damit die institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen tatsächlich «mehr» formale Bildung fördert (Idel, Reh & Fritzsche 2009).

Nachgewiesen ist bisher eine geringe Wirkung der institutionalisierten Freizeit auf die Schulleistung (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019; Fischer et al. 2011; Thole & Hüblich 2014). Ebenfalls geht aus den Studien hervor, dass die Kinder regelmäßig und freiwillig an den Freizeitangeboten teilzunehmen haben, wobei diese einem gewissen Qualitätsstandard entsprechen müssen. Dies ist der Fall, wenn sich beispielsweise die Kinder in den Angeboten «ernst genommen, motiviert und kognitiv herausgefordert [fühlen], so entwickelt sich auch die soziale Verantwortungsübernahme besser»

(Fischer et al. 2011, S. 29). Zur Wirksamkeit der institutionalisierten Freizeit in der Schweiz liegen Längsschnittstudien vor (Schüpbach, Frei & Nieuwenboom 2018; Frei, Schüpbach, Allmen & Nieuwenboom 2016; Schüpbach 2014), allerdings mit keinem oder sehr geringem positiven Zusammenhang von Teilnahme an Tagesschulen und einzelnen Schulleistungen.

Jedoch besteht im deutschsprachigen Fachdiskurs zu Tagesschulen darüber Einigkeit, (Scherr 2008; Chiapparini, Thieme & Sauerwein 2019; Andresen, Richter & Otto 2011), dass Gestaltungsfreiräume innerhalb der institutionalisierten Freizeit Voraussetzung für ein gelingendes Aufwachsen „in öffentlicher Verantwortung“ (Böllert, 2008; Rauschenbach, 2009) sind. Denn besonders durch eine selbstorganisierte Freizeitgestaltung an Tagesschulen kann die politische und moralische Persönlichkeits- und Identitätsbildung (Scherr 2008) gefördert werden. Dies geschieht, indem offene Freiräume in der institutionalisierten Freizeit «als attraktive Angebote für Eigenaktivität erfahren werden» können (Scherr 2008, S. 144) und Heranwachsende «zu einer selbstbewussten und selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lebenspraxis» unterstützt werden (Scherr 2008, S. 139). Auch in Bezug auf das Wohlbefinden der Kinder belegen Befunde, dass selbstbestimmte Zeit von Schülerinnen und Schülern sowie Zeit in der Gleichaltrigengruppe für ihr gelingendes Aufwachsen zentral sind (Andresen et al., 2011; Soremski, Urban & Lange 2011; Krüger 2008).

Hinsichtlich der Zeitgestaltung an Tagesschulen weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass die institutionalisierte Freizeit eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler sein kann. Denn Tagesschulen stellen für sie eine Disziplinierungsleistung dar, weil es wenig Möglichkeiten des Rückzugs oder des Loslassens von Selbstkontrolle gibt (Deckert-Peaceman 2009; Chiapparini et al. 2018). Zudem wird von den Schülerinnen und Schülern eine hohe Leistung abverlangt aufgrund des «häufigen Wechsels ihrer Positionierung in der hybriden Struktur zwischen <Schule und Nicht-Schule>» (Deckert-Peaceman 2009, S. 100). Jedoch ist von Seiten der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte, gemäß den Befunden des Bielefelder Forschungsprojekts «Familie als Akteure der Ganztagschule», eine allgemeine Skepsis gegenüber der freien Zeitgestaltung von den Kindern feststellbar (Andresen et al. 2011). Sozialpädagogische Fachkräfte äußern die Sorge, dass in Ganztagschulen wertvolle Zeit ungenutzt verstreicht und Potential, um die kindliche Entwicklung zu unterstützen, nicht ausgeschöpft wird (Andresen et al. 2011). Zudem versuchen sozialpädagogische Fachkräfte auf die Wahl der Freizeitangebote Einfluss zu nehmen, um die Kinder aus professioneller Perspektive zur «richtigen» Wahl zu ermuntern (Andresen et al. 2011).

2. Schweizer-Nationalfonds Studie zu pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen

Die Datengrundlagen des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt «AusTEr – pädagogische Zuständigkeiten an Tagesschulen». Darauf basierend werden die Deutungen von Schülerinnen und Schülern auf die institutionalisierte Freizeit und deren Gestaltung erkundet sowie die Perspektive von weiteren Beteiligten darauf erschlossen.

Der methodologische und methodische Zugang des Forschungsprojekts basiert auf das Verfahren der Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1991), die sich auf die Wissenschaftstheorie des symbolischen Interaktionismus bezieht (Abels 2010). Diese besagt, dass Menschen den Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen Bedeutungen zuschreiben und dadurch diese «selbst schaffen» (Abels 2010, S. 46). Diese Sicht des Subjekts in Form subjektiver Theorien gilt es anhand der gewählten Forschungsmethode zu rekonstruieren. Dies ermöglicht einen Zugang, wie Menschen die Welt erklären, oder zumindest einen bestimmten Ausschnitt davon (Flick 2007).

Ein qualitativer Forschungszugang wurde zudem gewählt, weil eine „Theorie der Ganztagsbildung“ (Coelen & Stecher 2014) bislang fehlt und weil es notwendig ist, die Deutungsmuster von verschiedenen Beteiligten an einer Ganztagschule differenziert zu berücksichtigen. Der Forschungsfokus wird folglich auf die Erzählungen und nicht auf die Praxen gesetzt. Die Bedeutung der institutionalisierten Freizeit und deren Gestaltung, nach denen sich die Handlungen der Beteiligten in der Praxis orientieren, kommen in ihren Erzählungen zu Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck. Der Schulalltag, mit Blick auf die Mittagszeit und nicht-unterrichtliche Zeit in der Schule, wurde mittels Einzel- und Gruppengesprächen mit narrativen Passagen (Schütze 1983; Bohnsack 2006) und mit möglichst aller an der Tagesschule tätigen Personen untersucht. Mittels der qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen lassen sich aus den gewonnenen Erzählungen Deutungsmuster rekonstruieren, die wiederum Handlungsrouninen und Sichtweisen der handelnden Personen abbilden, die ihnen nicht als solche bewusst sind.

Das Forschungsprojekt ist als Cross-Case-Study konzipiert, indem vier Tagesschulen in der Stadt Zürich zu zwei Messzeitpunkten analysiert und miteinander verglichen wurden. Der erste Zeitpunkt verortet sich kurz vor der Einführung der Tagesschule im Sommer 2016 und der zweite Zeitpunkt etwas mehr als ein Jahr nach der Einführung im Herbst 2017. Da die institutionalisierte Freizeit erst in der eingeführten Tagesschule zum Tragen kam und erfasst werden kann, beziehen sich die hier analysierten Daten auf den zweiten Erhebungszeitpunkt. In diesem wurden insgesamt 51 Interviews und Gruppendiskussionen geführt. Für die Beantwortung der Forschungsfragen sind folgende Personengruppen zu berücksichtigen: 32 Schülerinnen und Schüler, 12 sozialpädagogische Fachkräfte¹, 14 Lehrkräfte der Unter-, Mittel- und Oberstufe, sowie 13 Eltern.

¹ Während Lehrkräfte mehrheitlich denselben tertiären Bildungshintergrund haben, variiert dieser bei den sozialpädagogischen Fachkräften. Diese weisen einen berufsbezogenen Lehrabschluss oder eine Tertiärausbildung, die an einer Universität, einer Pädagogischen Hochschule, einer Fachhochschule oder einer Höheren Fachschule im Bereich Pädagogik stattfand.

Die Gesprächsdauer betrug 45 bis 90 Minuten. Den Ort und die Zeit wählten die Teilnehmenden frei aus. Die aufgenommenen Gespräche wurden transkribiert und nach dem dreistufigen Verfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1991) ausgewertet. Während das offene Kodieren jeweils von einer Person vorgenommen wurde, fand die axiale und selektive Kodierung in der Forschungsgruppe statt. Da mit den letzten zwei Auswertungsschritten eine starke Kürzung der Materialfülle einhergeht und nur relevante Kategorien beizubehalten und irrelevante Kategorien auszuschliessen sind, bietet sich ein intersubjektiver Prozess an.

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

3. Ergebnisse

Die Einführung von Tagesschulen führte zu einer verlängerten institutionalisierten Freizeit insbesondere über Mittag wie auch zu einer Umstrukturierung der Unterrichtszeiten in der Schule. Im Folgenden wird zuerst festgehalten, welche formale Zeitveränderung von der Regelschule zur Tagesschule stattgefunden hat (vgl. Kap. 4.1) und anschließend dargelegt (vgl. Kap. 4.2), wie Schülerinnen und Schüler die verlängerte Schulzeit und damit die zusätzliche institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen wahrnehmen und gestalten. Zusätzlich wird die Sichtweise von drei weiteren zentralen Beteiligten an Tagesschulen (sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern) berücksichtigt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Deutung der institutionalisierten Freizeit von Schülerinnen und Schülern aus den unterschiedlichen Perspektiven zu gewinnen.

3.1 Zeitlich formale Veränderungen der Freizeit für Schülerinnen und Schüler an Tagesschulen

Die größte Veränderung in der Zeit an der Schule von Schülerinnen und Schülern ist die Mittagszeit. Je nach Schulstufe gibt es zwei bis vier gebundene Mittagessen. Die Schülerinnen und Schüler sind für diese automatisch angemeldet. Die Eltern können ihre Kinder von diesen gebundenen Mittagessen wieder abmelden, faktisch passiert dies kaum (Feller & Dietrich 2018). Die Mittagessen kosten inklusive Verpflegung sechs Franken für die Eltern. Früher war der Beitrag zwischen 4.50 und 33 Franken, abhängig vom steuerbaren Vermögen und Einkommen der Eltern (Schul- und Sportdepartement 2017). Außerdem wurde die Mittagszeit von 110 Minuten auf 80 Minuten verkürzt (Feller & Dietrich 2018) und der Schulschluss am Nachmittag ist etwas früher als in der Regelschule. Somit findet insbesondere während der Mittagszeit die verlängerte institutionalisierte Freizeit für alle Schülerinnen und Schüler statt. Institutionalisierte Freizeit nach dem Unterricht kann bei Bedarf und für einen zusätzlichen Kostenbeitrag auch in Anspruch genommen werden. Die institutionalisierte Freizeit nach dem Nachmittagsunterricht ist in den seit 2016 eingeführten Tagesschulen in der Stadt Zürich wenig ausgebaut. Dies geht aus Vergleichen zu den bereits bestehenden öffentlichen und privaten Tagesschulen in der Stadt Zürich (Chiapparini et al. 2016) oder zu den Tagesschulen in Deutschland und USA (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019) hervor.

In den meisten Schulen wurde, aufgrund der gestiegenen Anzahl an Schülerinnen und Schülern über Mittag, die Gestaltung der Mittagszeit angepasst und ein Open Restaurant Betrieb eingeführt, wobei die Schüler und Schülerinnen oft das Essen selbst ausgeben. Die Ausgestaltung der Freizeit über Mittag hat sich insofern verändert, dass die Schülerinnen und Schüler über Mittag selbst entscheiden können, wann und wie lange sie zu Mittag essen wollen. Zudem können sie oft vor und nach dem Mittag zwischen unterschiedlichen Angeboten auswählen (Turnhalle, draussen spielen, Bibliothek, etc.).

Für die Schülerinnen und Schüler, welche in der Regelschule bereits im «Hort» zu Mittag gegessen haben, hat sich mit der Tagesschule die Zeit über Mittag verkürzt und die Gestaltung des Mittags geändert. Für Schülerinnen und Schüler, welche zuvor jeweils über Mittag nach Hause gegangen sind, hat sich die Zeit über Mittag in der Schule verlängert. Eine Schülerin der dritten Klasse verbringt beispielsweise dreimal 80 Minuten mehr Zeit in einer Tagesschule.

Eine weitere organisatorische Veränderung ist, dass nun Tagesschulen unentgeltliche und freiwillige Aufgabenstunden anbieten (Schulamt Stadt Zürich 2018). Diese werden mehrheitlich von Lehrkräften und vereinzelt von sozialpädagogischen Fachkräften betreut, wie aus dem erhobenen Datenmaterial hervorgeht.

Zusätzlich werden nun teils unentgeltliche, teils kostenpflichtige Freizeitangebote über Mittag und nach dem Nachmittagsunterricht von den Schulen organisiert. Die Schulen informieren die Eltern über die Möglichkeiten und erleichtern deren Kindern den Zugang zu Freizeitangeboten. Die Organisation, um solche Freizeitangebote zu besuchen wird so vereinfacht, zudem fällt die Organisation des Weges weg, da die Angebote an den Schulen stattfinden. Der Besuch solcher Angebote ist freiwillig (Schulamt Stadt Zürich 2018).

Da die jeweils verbindlichen Mittagszeiten von fast allen Schülerinnen und Schülern besucht werden (Feller & Dietrich 2018) und Aufgabenstunden und Freizeitangebote nur von einigen Schülerinnen und Schülern genutzt werden, wird im folgenden Artikel ausschliesslich auf die Mittagszeit eingegangen.

Vollständigkeitshalber ist festzuhalten, dass die Anzahl der Unterrichtslektionen kantonal geregelt ist und sich durch die Einführung von Tagesschulen nicht verändert hat (Volksschulamt Kanton Zürich 2017). Jedoch wird der Unterricht an Tagesschulen gestaffelter durchgeführt (Feller & Dietrich 2018). Zum Beispiel hatte ein Schüler der vierten Klasse zuvor vier Unterrichtslektionen am Morgen und an vier Nachmittagen pro Woche Unterricht. In der Tagesschule hat er nun jeweils fünf Unterrichtslektionen am Morgen und an drei Nachmittagen Unterricht (Volksschulamt Kanton Zürich 2018).

Die Unterrichtszeit und die Freizeit findet somit konzentrierter statt: längere Unterrichtszeit am Morgen oder auch am Nachmittag und mehr freie Nachmittage sowie verkürzte Mittagszeit und früherer Schulschluss. Wie dies von Beteiligten an Tagesschulen beurteilt wird, wird im darauffolgenden Kapitel thematisiert.

3.2 Subjektive Wahrnehmung und Gestaltung der institutionalisierten Freizeit an Tagesschulen

Im folgenden Kapitel wird zuerst darauf eingegangen, wie Schülerinnen und Schüler die verlängerte institutionalisierte Freizeit wahrnehmen und diese gestalten. Ergänzend dazu wird anschliessend auf die Sichtweise der sozialpädagogischen Fachkräfte, der Lehrkräfte sowie der Eltern hinsichtlich der Erweiterung und veränderten Gestaltung der institutionalisierten Freizeit eingegangen.

3.2.1 Sichtweise der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler thematisieren explizit weder die veränderte Länge der Mittagspause an der Schule noch die verbindlichen Mittage, die neu an der Schule zu verbringen sind. Durchgehend positiv deuten sie die zusätzliche Zeit mit Kolleginnen und Kollegen der ganzen Klasse insbesondere während der Mittagszeit. Früher gingen einige Schülerinnen und Schüler in den Hort und andere nach Hause. In der Tagesschule sind alle Schülerinnen und Schüler an den verbindlichen Mittagen anwesend, was mit dem früheren Hortsystem nicht garantiert werden konnte. Einige Schülerinnen und Schüler berichten retrospektiv, dass sie in der Regelschule teilweise alleine Zuhause über Mittag waren und beurteilen dies als langweilig. Demgegenüber sind sie mit der Tagesschule zumindest an den

verbindlichen Mittag «zusammen» und so «können wir uns besser kennenlernen». In der Tagesschule ist somit durch die konstante Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler die Voraussetzung gegeben, damit peer-group-Effekte gefördert werden können.

Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Auswahlmöglichkeiten unterschiedlicher Aktivitäten, aus welchen sie über Mittag auswählen können. Dazu zählen unter anderem freies Spiel, draußen oder in der Turnhalle, wie auch Bastelraum oder Lesecke in der Bibliothek. Besonders beliebt sind «Auszeiten» unter Peers, in welchen sie für sich sein können. Dazu gibt es zum Beispiel in einem Schulhaus mit rund 200 Schülerinnen und Schüler zwei kleine Räume, welche sie reservieren können. Das Zusammensein in diesen Räumen schätzen sie sehr, auch wenn Regeln einzuhalten sind. So dürfen sie nicht zu laut sein, denn sonst interveniert diskussionslos die sozialpädagogische Fachkraft: «wenn irgendetwas von der Gruppe sehr laut ist und herumschreit, dann kommt halt der Hortleiter». Die Knappheit jener Räume, die Regeln der Reservation der Räume und des schulkonformen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler («Laut sein gehört nicht in die Schule, auch wenn es hier um Freizeit handelt») verweist auf ein Deutungsmuster der institutionalisierten Freizeit, in der lediglich ein eingeschränkter Ausbruch aus der schulischen Normalität möglich ist.

3.2.2 Sichtweise der sozialpädagogischen Fachkräfte

Die sozialpädagogischen Fachkräfte vergleichen die Länge der Mittagszeit mit derjenigen Zeit, welche sie in der Regelschule im Hort zu gestalten hatten und eine halbe Stunde länger dauerte (bis 13:40 Uhr) im Vergleich zur Mittagszeit in der Tagesschule (bis 13:10 Uhr). Mit Bezug auf die Schülerinnen und Schüler wird diese allerdings nur auf der Oberstufe thematisiert und als positiv für die Jugendlichen erachtet. Eine sozialpädagogische Fachkraft berichtet folgendes: «Von 13:10 bis 13:40 haben die Schlägereien angefangen. Dann ist es wirklich mühsam geworden. Sie wissen nicht mehr, was mit sich anzufangen-, also sie sind sich gewöhnt, ich werde da gefüttert. Zuerst mit Schulhalten und nachher mit Food und nachher mit Schulhalten, nachher mit Spielen. Und ja. Also wir haben sie zu dem erzogen.»

Wann das nicht schulkonforme Verhalten, z.B. «Schlägereien» beginnt, definiert die sozialpädagogische Fachkraft auf die Minute genau und stereotypisch. Die durch die Zeit bestimmte Denkstruktur ist aus ihrer Sicht stark verankert. Zudem begründet die sozialpädagogische Fachkraft das nicht schulkonforme Verhalten einseitig und mit der Unfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Freiräume in der Freizeit konstruktiv zu gestalten. Hierbei schiebt sie eine mögliche personenspezifische Verantwortung weg von sich auf die anonymisierte Institution Schule, welche zum einseitigen schulfachspezifischen Lernen konditioniert und selbstorganisiertes Lernen kaum fördert.

Kontrastierend dazu nehmen sozialpädagogische Fachkräfte der Primarstufe die Mittagszeit an Tagesschulen, mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler, anders wahr, indem sie die veränderte Ausgestaltung der Zeit über Mittag thematisieren. In der Regelschule war der Mittag zeitlich länger, damit die Kinder die Möglichkeit hatten, für das Mittagessen nach Hause zu gehen. Allerdings hatten die Schülerinnen und Schüler im Hort aufgrund der festen Organisation des Mittagessens an vorbestimmten Tischen länger zu warten, beispielsweise bis alle Kinder am Tisch sassen oder bis alle Kinder am Tisch fertig gegessen hatten. Diese Essensorganisation an Horten der Regelschule

beurteilen die sozialpädagogischen Fachkräfte als negativ für die Schülerinnen und Schüler. Demgegenüber orientieren sich Tagesschulen bei der Essensorganisation oft am Prinzip des Open Restaurants.

Die Kinder und Jugendlichen wählen selber den Zeitpunkt innerhalb eines Zeitfensters, wann und wie lang sie zu Mittag essen wollen. Diese zeitliche Wahlfreiheit beurteilen die sozialpädagogischen Fachkräfte positiv, denn die Kinder und Jugendlichen hätten nun mehr Erholungszeit in der Tagesschule im Vergleich zu zuvor im Hort. Dies geht aus folgender Textstelle besonders klar hervor:

Ähm, also wir haben einfach plötzlich realisiert, dass die Kinder bei einem normalen Ablauf [des Hortes], so wie's früher gewesen ist, einfach so viel Zeit nur am Warten waren. Also sie kommen, sie warten bis irgendwie alle da sind, sie warten bis sie können anfangen essen, sie warten bis sie Zähne putzen, bis. Also (1), und und die Zeit, wo sie effektiv dann noch können spielen ist eigentlich wirklich kurz. Und wo wir dann gemerkt haben, wir haben dazumal dann auch noch längere Mittagge gehabt. Mit der Tagesschule ist es jetzt eine halbe Stunde. Und wo wir gemerkt haben, mit dem Open Restaurant, ist einfach die Zeit plötzlich so lang geworden, wo die Kinder einfach sich auch haben erholen können

Die Kürzung der Mittagszeit und damit die Neuorganisation des Mittags nach dem Prinzip des Open Restaurants, eröffnet Lernmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche sowie ihre Zeiteinteilung und Freizeitgestaltung am Mittag selber zu bestimmen. Diesen Raum zur Selbstorganisation beurteilen die sozialpädagogischen Fachkräfte als positiv und wirksam, damit Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und gezielt auf eigene Bedürfnisse eingehen können. Denn gemäss der sozialpädagogischen Fachkraft war dies im Hort an der Regelschule nicht möglich, weil die festen Gruppen («Masse») von den Fachpersonen quasi «fremdgeleitet» wurden und wenig Freiraum für Selbstentscheidung zur Verfügung stand.

In dieser Argumentationsrichtung ermöglicht die selbstbestimmte Essenszeit und Freizeit über Mittag die Förderung der Persönlichkeitsbildung, was sozialpädagogische Fachpersonen im Fokus haben und sich von Erwartungen abgrenzen, Kindern das «ordentlich zu essen» beizubringen. Damit orientiert sich die Ausgestaltung der Freizeit, aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte, vielmehr an der Förderung der Persönlichkeitsbildung, statt auf das Erlernen von Tischmanieren. Diese sozialpädagogische Orientierung geht aus folgender Textpassage besonders klar hervor:

Es gibt, hat rechte Bedenken gegeben, "Habt ihr schon gehört, dass die Kinder dann [in der Tagesschule] nicht lernen ordentlich zu essen?". (3) Und äh, was ich halt spannend finde, an unserem System ist, sie lernen dafür, Entscheidungen zu treffen. Sie kommen nämlich hinein und stehen vor dieser Magnetwand und müssen überlegen, wo sie hingehen. "Und was mache ich jetzt zuerst?", oder? Und, ich weiss nicht, ich glaube unter dem Strich, bringt einem das mehr wie das schöne Essen. Das lernt man ja dann schon irgendwann.

Bei dieser sozialpädagogischen Fachkraft findet sich das Deutungsmuster, dass die Persönlichkeitsbildung (Scherr 2008) über die Tischmanieren steht und letzteres sich mit der Zeit einstellt. Auf dies weisen sozialpädagogische Fachkräfte auch in anderen Kontexten insofern hin, dass

sie der Meinung sind, die Schülerinnen und Schüler sollen in ihrer Freizeit ihren Interessen nachgehen können, welche nicht immer einen bestimmten Zweck erfüllen müssen.

Gleichzeitig äußern weitere sozialpädagogische Fachkräfte, dass das Prinzip über Mittag, welches selbstorganisierte Tätigkeiten fördert, ebenso Schülerinnen und Schüler überfordern kann und eine «fremdbestimmte Tätigkeitsstrukturierung» nötig wird. Dies geht zum Beispiel aus folgender Aussage hervor:

Aber jetzt mit der Tagesschule haben wir einfach gemerkt, es gibt Kinder, wo, wo das wie zu viel wird. Also, wo einfach die völlige Freiheit, äh, wo das eine Ü- Überforderung ist, die verlieren sich. Und wo wir wieder angefangen haben, denen zu sagen, wann sie wo sind.

Sozialpädagogische Fachpersonen beobachten zudem, wie die institutionalisierte Freizeit dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler sich mehr mit der Schule identifizieren und dass ihnen diese vertrauter ist, was durchaus positiv konnotiert wird. Sie teilen die Befürchtung einer Schularisierung der Freizeit an Tagesschulen nicht, sondern erkennen eine Chance in der Gestaltung von zeitlichen- und räumlichen Freiräumen in der Tagesschule.

3.2.3. Sichtweise der Lehrkräfte

Interessanterweise thematisieren Lehrkräfte die Zeitdauer und die Gestaltung der Mittagszeit von Schülerinnen und Schülern an Tagesschulen kaum. Hingegen verweisen einige Lehrkräfte darauf, dass die verkürzte Mittagszeit für sie selbst eine Kürzung der Erholungszeit darstellt.

Bezogen auf die Gestaltung der institutionalisierten Freizeit an Tagesschulen stellen einige Lehrkräfte, eine stärkere «Überwachung» der Schülerinnen und Schüler fest, welche die institutionalisierte Freizeit über Mittag an Tagesschulen mit sich führt. Die Schülerinnen und Schüler haben keine räumlichen Freiräume mehr in dem Sinne, dass «überall» eine pädagogische Aufsichtsperson ist, wie in folgender Textstelle etwas zugespitzt zum Ausdruck kommt:

Ah, sicher die, oder der Raum für die Kinder, wo sie niemand um sich herum haben. Weil sie sind konstant vom Morgen bis abends unter Begleitung von irgendwelchen Erwachsenen, die das Gefühl haben, die müssen sie halt irgendwo auf den Zahn fühlen. (1) Also auch über den Mittag, wenn Freizeit ist. Dann haben sie schon ihre Bereiche, die verschiedenen Stufen. Aber da ist immer irgendeine Person da, die halt da zuschauen muss (1) Dass eben alles halt gerecht geregelt ist. Ausser sie gehen, die Kinder gehen nach draussen, aber auch draussen sind halt Aufsichtspersonen. Also es ist wirklich so völlig überwachtes System eigentlich. Tagesschule.

Aus dieser Textstelle geht ein kontrollierender Aspekt der institutionalisierten Freizeit an Tagesschulen hervor, welche die Lehrkraft festhält. Dieses Deutungsmuster zeigt Parallelen auf zum impliziten Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler «eines eingeschränkten Ausbruchs aus der schulischen Normalität», wie eingangs erläutert wurde.

Zudem erhärtet diese Textstelle das einseitige Tätigkeitsverständnis, welches die Lehrkraft den sozialpädagogischen Fachkräften über Mittag zuschreibt. Dieses bezieht sich mehr auf eine eher kontrollierende Tätigkeit («zuschauen muss») als auf eine persönlichkeitsfördernde Tätigkeit, wie aus dem weiter oben bereits erwähnten Selbstverständnis der sozialpädagogischen Fachpersonen hervorgeht.

Aus der Sicht der Lehrkräfte geht mit der zeitlich veränderten Mittagszeit, während der am Montag und Freitag fast alle an der Tagesschule teilnehmen, ebenfalls eine verlängerte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen einher. Dadurch sind Lehrkräfte zusätzlich herausgefordert, weil der Beginn des Nachmittagsunterrichts durch die institutionalisierte Freizeitbeschäftigung der Schülerinnen und Schüler teilweise verschoben wird. So erwähnt eine Lehrkraft mit einer negativen Konnotation, dass «oft die ersten 10 Minuten» des Nachmittagsunterrichts für Konfliktlösungen unter den Schülerinnen und Schülern einzusetzen sind, die während der Mittagszeit entstanden seien. Somit beeinflusst die verlängerte institutionalisierte Freizeit und die damit zusammenhängenden Konfliktlösungen einen zeitlichen Raum im beginnenden Nachmittagsunterricht an Tagesschulen. Diese sozialpädagogische Tätigkeit könnte, im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs, (Chiapparini et al. 2018) ebenfalls als zeitliche, personelle und inhaltliche Verzahnung der sozialpädagogischen Tätigkeiten über Mittag und den schulstoffvermittelnden Tätigkeiten im Unterricht erachtet werden, was ein explizites Ziel des Konzept Tagesschule ist (Schulamt Stadt Zürich 2018). In unterschiedlichen Passagen geht eher das Deutungsmuster von Lehrkräften hervor, dass eine personelle, zeitliche und inhaltliche Trennung von institutionalisierter Freizeit und Unterricht an Tagesschulen sinnvoll scheint. Dieses Deutungsmuster verweist auf eine Mehrbelastung der Lehrkräfte, was eine Folge der zeitlichen Veränderungen an Tagesschulen ist. An anderen Gesprächsstellen werden die verdichtete Unterrichtszeit oder die Verfügbarkeit, sowie weniger Rückzugsräume für Lehrkräfte im Vergleich zur Regelschule genannt.

Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler wird die Gestaltung der institutionalisierten Freizeit dennoch von den meisten Lehrkräften, als positiv bewertet. Über Mittag sind beispielsweise die Unterrichtsräume offen und die Schülerinnen können sich somit frei im Schulhaus bewegen. Zudem haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Lehrkräfte auch ausserhalb des Unterrichts anzusprechen. Eine Lehrkraft beschreibt dies exemplarisch folgendermaßen:

Ja und man muss dann halt-, oder auch im Gang ist halt viel ein Herumgelaufe. Die Kinder sind da und auch im Team sind wir, also wir haben die Tür immer auf. Nein, also wir sind sehr ein offenes Teamzimmer, dann geht die Türe auf und die Kinder kommen herein und heraus. Was ja eigentlich mega schön ist, sehr familiär. Aber man ist einfach-, eben Tagesschule, man ist immer präsent und man wird ja nicht bezahlt für das.

Dies weist auf ein Spannungsfeld hin, in welchem sich Lehrkräfte zu verorten haben: Zwischen der eigenen Mehrbelastung, indem sie («unbezahlte») Ansprechpersonen in der unterrichtsfreien Zeit sind und der Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler ungezwungene Begegnungen und Gespräche außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen, wodurch ein vertrauensvolles Schulklima gefördert werden kann.

Ebenso wird in weiteren Aussagen der Lehrkräfte ein positives Deutungsmuster der veränderten Zeitgestaltung über Mittag für die Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf die Peer-Thematik sichtbar. Die meisten Lehrkräfte erachten es als positiv für die Schülerinnen und Schüler, dass sich durch die zusätzliche gemeinsame Mittagszeit unter Schulfreunden an einzelnen Tagen Freundschaften festigen können und dass sie zwischen unterschiedlichen Freizeitangeboten über Mittag aussuchen können.

Wie auch bei den sozialpädagogischen Fachkräften ist bei den Lehrkräften das Denken in Zeiteinheiten stark verankert, was sich in der minutengenauen Zeitangabe in selbstlaufenden Erzählpassagen abbildet.

3.2.4 Sicht der Eltern

Aus den Interviewgesprächen wird diese zeitliche Veränderung positiv eingeschätzt. Viele Eltern merken jedoch an, dass für sie als Eltern die Tagesschule keine große Veränderung brachte in Bezug auf die institutionalisierte Freizeit. Möglicherweise liegt dies daran, dass bereits viele Kinder der interviewten Eltern vor der Einführung der Tagesschule den Mittag im Hort und damit bereits in der Schule verbracht haben.

In Bezug auf die Gestaltung der institutionalisierten Freizeit ist für die Eltern insbesondere wichtig, dass sich die institutionalisierte Freizeit einfach organisieren lässt. Beispielsweise ist den Eltern wichtig, dass die Freizeitangebote anschließend an die Schule stattfinden oder sie sind froh, dass die Kinder über Mittag «versorgt» sind.

In Bezug auf die Ausgestaltung der erweiterten institutionalisierten Freizeit steht für die Eltern nicht die pädagogische Förderung im Fokus, sondern vielmehr der Freiraum. Dies äussert eine Mutter in folgender Textstelle:

Und, ja, gut es ga-, also es ist natürlich ein riesen, äh, was finde ich wichtig? Ähm (4), schon so ein vielseitiges Freizeitangebot. Ich finde es auch wichtig, dass in der Freizeit nicht alles immer irgendwie pädagogisch gefärbt ist, also es, also dass wirklich das Spiel im Vordergrund steht. Und nicht immer noch irgendwie ein, irgendetwas erreicht werden, oder geförde-, also nicht, also nicht, dass die Tagesschule. Dass es wirklich so diesen Schulbereich gibt und, und das andere nicht auch noch immer Förderung, Förderung, Förderung. Weil ich mei-, ich bin da ein bisschen kritisch

Diese Mutter kritisiert etwas zugespitzt explizit eine Verwertbarkeit der Freizeitgestaltung, die implizit aber gezielt beispielsweise die Schulleistungen fördern soll oder andere pädagogische Ziele beabsichtigt. Damit lehnt diese Mutter implizit eine Verzahnung von Unterricht und Freizeit ab, in der schulische Leistung gefördert wird. Der Ausdruck «wirklich das Spiel im Vordergrund stehen» bezieht sich implizit auf eine Persönlichkeitsbildung (Scherr 2008), die auf «pädagogischen» Freiräumen für selbstorganisierte Freizeitgestaltung von Kindern basiert. Dies umfasst Erholungsmomente und im ersten Moment für die Schulleistung zwecklose Tätigkeiten. Sie spricht sich folglich implizit gegen eine Scholarisierung der Freizeit aus.

4. Fazit und Perspektiven

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass aus formaler Sicht Schülerinnen und Schüler durch die Einführung der Tagesschule mehr Zeit an der Schule verbringen und somit die institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen zugenommen hat. Die zusätzliche institutionalisierte Freizeit für alle Schülerinnen und Schüler ist die Mittagszeit, wobei durch die Tagesschule nun alle Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe mindestens drei Mittagessen in der Schule verbringen (Schulamt Stadt Zürich 2018). Die Ergebnisse bestätigen somit die zeitliche Zunahme des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung (Böllert 2008; Rauschenbach 2009). Interessanterweise kann diese Zeitzunahme kaum als explizites oder implizites Deutungsmuster der Schülerinnen, Schüler, sozialpädagogischen Fachkräfte, Lehrkräfte und Eltern in der durchgeführten Studie nachgewiesen werden. Vielmehr stehen in den Interviews die Chancen und Herausforderungen verbunden mit der Gestaltung der zugenommenen institutionalisierten Zeit im Mittelpunkt. Der in der Fachliteratur diskutierte theoretische Ansatz der Scholarisierung in der allgemeinen Freizeit (Fölling-Albers 2000) und bezogen auf die institutionalisierte Freizeit in den Tagesschulen (Deckert-Peaceman 2009), bestätigt sich durch die Befunde nur bedingt. So geht aus den Handlungsorientierungen von einigen sozialpädagogischen Fachkräften explizit hervor, wie sie Aspekte der Persönlichkeitsbildung (Scherr 2008) fokussieren und sich von schulleistungsrelevanten Inhalten abgrenzen. Damit positionieren sich diese Deutungsmuster entgegen des Ansatzes der Scholarisierung von institutionalisierten Freizeitangeboten an Tagesschulen. Parallel dazu geht aus den Deutungsmustern einiger Eltern explizit hervor, dass die institutionalisierte Freizeit über Mittag an Tagesschulen zur Erholung und nicht für Schulleistungen direkt verwertbare Angebote, zur Verfügung stehen soll. Diese Sichtweise ist in zukünftigen Untersuchungen auf die Leistungsstärke und die tatsächliche Freizeitgestaltung der Kinder dieser Eltern ausserhalb des Mittags zu überprüfen, um mögliche soziale Erwünschtheit und einseitige Deutungen auszuschließen. Allerdings zeichnen sich in den Befunden zum anderen Tendenzen der Pädagogisierung der Freizeit ab, indem Freiräume ohne pädagogische Aufsicht knapp sind oder dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen mit Freiräumen umzugehen. Dies geht mit der thematisierten zunehmenden institutionalisierten Freizeit mit ausbaufähigen Gestaltungsfreiräumen mit wenig pädagogischer Aufsicht einher (Rauschenbach 2009; Chiapparini, Thieme & Sauerwein 2019; Deckert-Peaceman 2009). Die vorliegenden Befunde legen eine Differenzierung des theoretischen Ansatzes der Scholarisierung nahe, indem die Schulleistungsförderung und die Gestaltungsfreiräume ohne pädagogische Aufsicht in der Freizeit zu unterscheiden sind.

Mit Blick auf die Primarschülerinnen und -schüler gehen aus dem Datenmaterial die bereits zugenommenen Wahl- und Gestaltungsfreiheiten der institutionalisierten Freizeit an Tagesschulen, im Vergleich zur Regelschule, als ein positiv gedeutetes und aktiv wahrgenommenes Handlungsmuster hervor. Dies trifft sowohl auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler selbst, als auch auf die Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte zu. Diese Befunde stehen im Widerspruch zu den Befunden des Bielefelder Forschungsprojekts (Andresen et al. 2011) die besagen, dass Lehrkräfte wie auch sozialpädagogische Fachkräfte hinsichtlich der freien Zeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler skeptisch sind. Denn gewisse Kinder könnten überfordert sein (Deckert-Peaceman 2009), wozu in der

vorliegenden Studie altersspezifische und implizite Hinweise zu finden sind. So ist die institutionalisierte Freizeit von Kindergartenkindern stärker geleitet und ritualisiert, wie ebenfalls andere Studien belegen (Chiapparini 2017a). Oder sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte erwähnen «unscheinbare» Kinder, deren Sichtweise stärker im Mittelpunkt zukünftiger Forschungsprojekte stehen soll. Erst dann kann ebenfalls erkundet werden, wie sie mit der erweiterten institutionalisierten Freizeit und den Wahl- und Gestaltungsfreiheiten umgehen.

Mit Blick auf die drei eingangs erwähnten bildungspolitischen Konzepte in der Stadt Zürich und die damit zusammenhängende Bedeutung der Ausdehnung der institutionalisierten Freizeit an den eingeführten Tagesschulen, ist Folgendes festzuhalten:

Das Konzept der Tagesschulen sieht unter anderem vor, Unterricht und Freizeit stärker zu verzahnen. In der Beurteilung dieser Verzahnung geht aus den Befunden zum einen ein positives Beurteilungsmuster der Lehrkräfte mit Blick auf die Kinder und zum anderen ein negatives Beurteilungsmuster für ihren professionellen Handlungsspielraum hervor. Bei den sozialpädagogischen Fachkräften ist die Verzahnung von Unterricht und Freizeit kaum Thema. Dies stimmt mit den Forschungsbefunden überein, dass Lehrkräfte eher auf ihre Profession berufen, wohingegen sozialpädagogische Fachkräfte eher kooperationsbereit sind (Szczyrba 2003; Kappler et al. 2016).

Hinsichtlich des Ziels der «Vereinbarkeit von Familie und Beruf» belegen die Befunde, dass durch die Tagesschule beziehungsweise die Ausdehnung der institutionalisierten Freizeit eine Verschiebung der Zeit in der Familie zu Zeit in der Schule stattgefunden hat, was zu einer Vereinbarkeit beiträgt. Die Zeit beschränkt sich bisher auf den Mittag. Aus Sicht der Eltern wird mit der Tagesschule die Vereinbarkeit nur geringfügig erhöht und ein weiterer Ausbau wird als wichtig erachtet. Dies spiegelt sich auch darin, dass in einer Abstimmung der Stadt Zürich im Juni 2018 über 77% der Stimmbewölkerung die Überführung von Regelschulen in weitere Tagesschulen unterstützen (Stadt Zürich 2018). Ein Ausbau an institutionalisierter Freizeit im Kontext Schule war laut Crotti (2015) möglich, weil die Bevölkerung auch eine Vereinbarkeit wünscht. Wenn folglich die Nachfrage weiter steigt, ist auch eine Verlängerung der institutionalisierten Freizeit im Rahmen der Tagesschule zu erwarten.

Ob mit den eingeführten Tagesschulen und der verlängerten institutionalisierten Freizeit mehr Bildungsgleichheit hergestellt wird (drittes bildungspolitisches Ziel), ist nur bedingt zu beantworten. Zum einen stehen gemäß den Befunden durch die verlängerte institutionalisierte Freizeit in der Schule allen Kindern verschiedene Angebote offen, wie auch einzelne Freizeitangebote nach dem Unterricht. Zum anderen bleibt offen inwiefern ressourcenstarke Eltern aufgrund der ungenügenden Freizeitangebote an Tagesschulen die Freizeit der Kinder ausserhalb der Tagesschule privat gestalten (Andresen et al. 2011). In diesem Zusammenhang ist zudem die Qualität der Freizeitangebote an Tagesschulen in der Schweiz zu klären, was bisher eine Forschungslücke bildet.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die erweiterte institutionalisierte Freizeit sagen, dass diese durch die Tagesschulen hinsichtlich des Mittags verlängert und ausgebaut wurde. Das Angebot aus «formaler» zeitlicher Perspektive ist mit dem Ziel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dem Ziel der Bildungsgleichheit weiter auszubauen, wobei gewisse Qualitätsstandards zu beachten sind. Das dritte Ziel, die Verzahnung von Unterricht und Freizeit, ist insbesondere hinsichtlich der Gestaltung der

verlängerten institutionalisierten Freizeit weiter zu thematisieren und die Rollen der jeweiligen Berufsfelder sind zu klären

Hinsichtlich der Frage, ob mit der zusätzlichen Zeit in der Schule auch «mehr» Bildung stattfindet (Idel et al. 2009), ist abschließend und basierend auf den vorgestellten Befunden festzuhalten, dass diese jeweils differenziert und aus den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Personen zu beantworten ist.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2010). *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (5. Aufl.). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Andresen, S., Fegter, S., Iranee, N., Bütow, E. (2016). Doing Urban Family. Städtischer Raum und elterliche Perspektive auf Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(1), S. 34–48.
- Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familie als Akteure der Ganztagschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, S. 205–219.
- Betz, T., Bollig, S., Joos, M., & Neumann, S. (Hrsg.). (2018). *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K., & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen, Germany: Leske + Budrich.
- Böllert, K. (2008). Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Zur Bildungsidee des 11. Kinder- und Jugendberichts. In: H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 209-222). 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, München: Juventa Verlag. doi:10.21256/zhaw-1271.
- Chiapparini, E. (2019). Erweiterte Lernzeiten und ambivalente Förderung des Wohlbefindens der Kinder an Tagesschulen in Basel-Stadt. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Lernzeit-Hausaufgaben. Jahrbuch Ganztagschule 2019* (S. 200–210). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag.
- Chiapparini, E. (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. <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/forschung/kindheit-jugend-und-familie/soziale-arbeit-und-schule/wohlbefinden-von-kindern-in-der-ganztagesbildung/>. Zugegriffen am 05. April 2019.
- Chiapparini, E., Kappler, Ch., & Schuler, P. (2018). Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen. Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich. *Discourse. Journal of Childhood*

- and Adolescence Research. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 13(3), S. 321–335.*
<https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/32001>. Zugegriffen: 05. April 2019.
- Chiapparini, E., Schuler Braunschweig, P., & Kappler, Ch. (2016). Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11(3)*, S. 355–361.
- Chiapparini, E., & Skrobanek, J. (2015). Alles eine Frage der Lebenslage? – Vereinsaktivitäten von Jugendlichen im Kanton Zürich. Just a Matter of Life Circumstances? - Association Activity of Young People in the Canton of Zurich. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 41(1)*, S. 119–144. doi: 10.21256/zhaw-1193.
- Chiapparini, E.; Thieme, N., & Sauerwein, M. (2019). Tagesschulen in der Schweiz. Ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit (1)*.
- Coelen, T., & Stecher, L. (2014). *Grundlagentexte Pädagogik. Die Ganztagschule: Eine Einführung*. Weinheim, Germany: Beltz Juventa.
- Crotti, C. (2015). 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). 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deckert-Peaceman, H. (2009). Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztageschule. In H. Boer, H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 85–117). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Feller, R., & Dietrich, F. (2018). Evaluation der Pilotphase I des Projekts Tagesschule 2025. Schlussbericht zuhanden der Schulpflege der Stadt Zürich, Luzern: Interface Politikstudien, Forschung, Beratung. https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/stadtzuercher_volksschule/tagesschule/tagesschulen2025_schlussbericht_pilotphase1.pdf. Zugegriffen: 05. April 2019.
- Fischer, N. (2018). Ganztagschule als Bildungsraum (für alle?!) – Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung - Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 214–225). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Fischer, N., Kuhn, H-P., & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Zürcher (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 246–266). Weinheim: Beltz Juventa.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (Rev. ed.). Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg, Germany: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Fölling-Albers, M. (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.
- Fraij, A., Maschke, S., & Stecher, L. (2015): Die Scholarisierung der Jugendphase - ein Zeitvergleich. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 10 (2), S. 167–182.
- Frei, L., Schüpbach, M., Allmen, B. v., & Nieuwenboom, W. (2016). Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulen: Förderangebote an offenen Tagesschulen in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft* 38 (3), S. 549–568.
- Fuhs, B. (2002). Kindheit, Freizeit und Medien. In Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 637-651). Opladen: Leske + Budrich.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, NJ: Aldine transaction.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., & Palentien, Ch. (Hrsg.). (2010). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Heinz, W. R. (2011). Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven. In Elisabeth M. Krekel (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 115–126). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Idel, T.-S., Reh, S., & Fritzsche, B. (2009). Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In F.-U. Kolbe, B. Fritzsche, T.-S. Idel, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 179–193). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kappler, Ch., Chiapparini, E., & Schuler Braunschweig, P. (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. In N. Fischer, H. P. Kuhn und C. Tillack (Hrsg.). *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. (S. 216-230). Immenhausen: Prolog-Verlags.
- Kränzl-Nagel, R., & Mierendorff, J. (2007). Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau* 47(1), S. 3–25. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1613.pdf>. Zugegriffen: 05. April 2019.
- Neumann, S., Tinguely, L., Hekel, N., & Brandenburg, K. (2015). *Machbarkeitsstudie Betreuungsatlas Schweiz. Die Geographie betreuter Kindheit*. Fribourg: Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF). Online verfügbar unter https://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/machbarkeitsstudie_betreuungsatlas_ch.pdf. Zugegriffen: 05. April 2019.

- Rauschenbach, T. (2009). Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? *Soziale Passagen* 1, S. 209–225.
- Sauerwein, M., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Scherr, A. (2008). Subjekt- und Identitätsbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 137-145). 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schul- und Sportdepartement. (2018). Tagesschule 2025. <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>. Zugegriffen: 05. April 2019.
- Schul- und Sportdepartement (2017). *Tarifübersicht*. https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/betreuung/tarifuebersicht_neue_verordnung.pdf. Zugegriffen: 05. April 2019.
- Schulamts Stadt Zürich (2018). *Tagesschule 2025. Pilotprojekt der Stadt Zürich*. https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/stadtzuercher_volksschule/tagesschule/sam_tagesschule_2025.pdf. Zugegriffen: 05. April 2019.
- Schüpbach, M. (2014). Effects of extracurricular activities and their quality on primary school-age students' achievement in mathematics in Switzerland. *School Effectiveness and School Improvement* 26 (2), S. 279–295. doi: 10.1080/09243453.2014.929153.
- Schüpbach, M, Frei, L., & Nieuwenboom, W. (Hrsg.). (2018). *Tagesschulen. Ein Überblick*. 1. Aufl. 2018. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Soremski, R. (2015). Ganztagschule als Formalisierung jugendlicher Freizeit? Zur individuellen Aneignung schulischer Freizeiträume. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2016: Wie sozial ist die Ganztagschule?* (S. 119-126). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Soremski, R., Urban, M., & Lange, A. (Hrsg.). (2011). *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim, München: Juventa.
- Stadt Zürich. (2018). Tagesschule 2025: Abstimmung vom 10. Juni 2018. *Medienmitteilung*. https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/aktuell/news/tagesschule_2025_abstimmung_10_juni_18.html. Zugegriffen: 05. April 2019.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. 3. Aufl. Newbury Park, California: Sage.
- Szczyrba, B. (2003). *Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thole, W., & Höblich, D. (Hrsg.). (2014). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. *Bildung ist mehr als Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Volksschulamt Kanton Zürich (2018). *Stundenplanbeispiele*. https://vsa.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/vsa/projekte/lehrplan_21/projekt_lp_21/stundenplanbeispiele_ps.pdf. Zugegriffen: 05. April 2019.

Volksschulamt Kanton Zürich (2017). *Neue Lektionentafel Kindergarten- und Primarstufe*. Online verfügbar unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/zuercher_lehrplan21/zuercher_lehrplan21_lehrplan_lektionentafel/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/1041_1481098264482.spooler.download.1534166343211.pdf/lektionentafel_ps_kg.pdf. Zugegriffen: 05. April 2019.

Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation* 20(3), S. 272–290.

Züchner, I. (2013). Formale, non-formale und informelle Bildung in der Ganztagschule. *Jugendhilfe* 51(1), S. 26–35.