

Die Rolle der Sozialpädagogik im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen

Diskussion der sozialpädagogischen Aspekte anhand eines
beispielhaften Alltags in einer Tagesstruktur

Bachelor-Arbeit
von Pascale Andermatt

Begleitung und Beurteilung
durch Regula Wyrsh Caviezel

Eingereicht am 12.08.2022
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**
Kurs **VZ 2019-2022**

Pascale Andermatt

Die Rolle der Sozialpädagogik im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen

**Diskussion der sozialpädagogischen Aspekte anhand
eines beispielhaften Alltags in einer Tagesstruktur**

Diese Arbeit wurde am **12. August 2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagog*innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Tagesstrukturen, also Betreuungsangebote für schulpflichtige Kinder in Ergänzung zur Familie und Schule, werden in der Schweiz stetig ausgebaut. Dabei werden unterschiedlichste Anforderungen wie etwa eine vereinfachte Vereinbarung von Beruf und Familie oder die Erhöhung der Bildungschancen an die Tagesstrukturen gerichtet. Der öffentliche Diskurs reiht sich in die fachliche Diskussion um einen erweiterten Bildungsbegriff ein, wobei die qualitativen Ansprüche noch nicht geklärt sind und kein klarer Berufsauftrag vorliegt. Im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit soll daher der Frage nachgegangen werden, *ob es sich bei Tagesstrukturen um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld handelt.*

Im Theorieteil werden dazu die Kernelemente sozialpädagogischen Handelns und die Eigenschaften von Tagesstrukturen als Arbeitsfeld aufgearbeitet. Durch die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung kann der Alltag in einer Tagesstruktur beispielhaft nachgezeichnet werden. Die Ergebnisse aus dem Theorie- und dem Forschungsteil zusammengefasst zeigen unter anderem auf, dass es sich bei den Tagesstrukturen durchaus um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld handeln kann. Bedingend ist jedoch ein klar formulierter Auftrag, welcher im Sinne der Sozialen Arbeit zu bearbeiten ist. Die dazu notwendige gesellschaftspolitische Diskussion über die Ziele, Aufgaben und Ansprüche an Tagesstrukturen muss schweizweit erst noch geführt werden. Das Arbeitsfeld wird in den nächsten Jahren weiter wachsen und im Sinne einer nachhaltigen Weiterentwicklung sind sowohl die Soziale Arbeit, die Tagesstrukturen, die Politik wie auch die Gesellschaft gefordert, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich bei der Erarbeitung dieser Bachelor-Arbeit unterstützten. Ein spezieller Dank geht an folgende Personen:

- [Regula Wyrsh Caviezel](#)
für die anregenden Austauschsitzenngen während der Begleitung der Bachelor-Arbeit
- [Christian Föhn](#)
für die Hinweise auf mögliche Stolpersteine in der Disposition
- [Rahel Domann und Carmen Schmidli](#)
für die fachlichen Gespräche im informellen Rahmen
- [Den Mitarbeiter*innen der untersuchten Tagesstruktur](#)
für ihre Offenheit eine Forschung in ihrem Arbeitsfeld durchzuführen
- [Jennifer Vögtlin](#)
für die regelmässigen Austauschsitzenngen, die wertvollen Rückmeldungen und das auf Trab halten während des gesamten Prozesses
- [Eliane Utiger, Daniel Andermatt und Raphael Lipp](#)
für das ausführliche Gegenlesen und Korrigieren der Arbeit
- [Jaël und Lea Andermatt](#)
für den letzten Schliff

Inhaltsverzeichnis

Abstract	IV
Danksagung	V
Inhaltsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung	1
1.1. Forschungsstand	1
1.2. Zielsetzung und Relevanz für die Soziale Arbeit	3
1.3. Begriffsklärung	4
1.4. Fragestellungen	6
1.5. Aufbau dieser Bachelor-Arbeit	7
2 Professionelles Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern	9
2.1. Sozialpädagogik als Teildisziplin Sozialer Arbeit	9
2.2. Theorie und Praxis Sozialer Arbeit	11
2.3. Sozialpädagogische Arbeitsfelder	13
2.4. Sozialpädagogisches Handeln	15
2.5. Professionalität.....	19
2.6. Beantwortung Fragestellung 1: <i>Was zeichnet professionelles Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern aus?</i>	21
3 Das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen	23
3.1. Ein Blick in die Entstehungsgeschichte	24
3.2. Aktuelle Entwicklung und divergierende Ansprüche	25
3.3. Rechtliche Rahmenbedingungen.....	26
3.4. Unterschiedliche Ausgestaltungsformen	27
3.5. Die Tagesstrukturen als Arbeitsplatz	30
3.6. Exkurs: Arbeiten im Kontext Schule	33
3.7. Diskurs um Professionalität und Qualität in Tagesstrukturen	35
3.8. Beantwortung Fragestellung 2: <i>Wodurch zeichnet sich das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen aus?</i>	38
4 Datenerhebung durch teilnehmende Beobachtung	39
4.1. Vorbereitung und Zugang zum Forschungsfeld	39
4.2. Datenerhebung durch teilnehmende Beobachtung.....	40
4.3. Nachbereitung und Auswertungsverfahren.....	41

5	Ein Beispielhafter Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur	43
5.1.	Ausgangslage im Forschungsfeld.....	43
5.2.	Ein Tag in einer Tagesstruktur.....	46
5.3.	«Mehr als nur hüten» oder: Tätigkeiten in einer Tagesstruktur	50
5.4.	Beantwortung Fragestellung 3: <i>Wie sieht ein möglicher Arbeitsalltag in einer Tagesstrukturen aus?</i>	52
6	Diskussion der sozialpädagogischen Aspekte in Tagesstrukturen	54
6.1.	Tagesstrukturen als sozialpädagogisches Arbeitsfeld?	54
6.2.	Sozialpädagogische Anteile im Arbeitsalltag einer Tagesstruktur	56
6.3.	Professionalität in Tagesstrukturen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	57
6.4.	Beantwortung der Fragestellung 4: <i>Inwiefern handelt es sich bei Tagesstrukturen um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld?</i>	59
7	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	60
7.1.	Handlungsempfehlungen für die Praxis.....	60
7.2.	Ausblick	62
8	Literaturverzeichnis.....	64

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verhältnis der Berufsfelder entsprechend Subsumtionstheorem.....	10
Abbildung 2: Theorielinien der Sozialen Arbeit.....	12
Abbildung 3: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit.....	14
Abbildung 4: Handlungstheoretischer Analyserahmen in professionellen Settings	21
Abbildung 5: Nutzung der Tagesstrukturen nach Sprachregionen.....	28
Abbildung 6: Überblick Schul- und Familienergänzender Betreuungsformen.....	29
Abbildung 7: Visualisierung des Data-Base-Files	41
Abbildung 8: Verhältnis der Berufsfelder entsprechend Subsumtionstheorem.....	55

1 Einleitung

Das Angebot an familien- und schulergänzenden Betreuungsangebote für schulpflichtige Kinder in der Schweiz wird stetig ausgebaut. Dementsprechend wächst das Arbeitsfeld, ohne dass die Frage nach der Professionalität geklärt ist. Während in der Fachliteratur nahezu selbstverständlich von pädagogischem Personal und unter anderem von Sozialpädagog*innen die Rede ist, scheint die Realität in der Praxis mit je nach Einrichtung über 40 Prozent unausgebildetem Personal zu stagnieren.

Im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit soll aufgezeigt werden, ob und weshalb es notwendig ist, im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen sozialpädagogisches Personal anzustellen. Oder um es in den Worten des damaligen Direktors des Deutschen Jugendinstituts [DJI] auszusprechen: «Kaum jemand käme heute auf die Idee, dass der Schulunterricht im Kern von anderen Personen als akademisch qualifizierten Lehrkräften geleistet wird. Im nicht-unterrichtlichen Teil der Ganztagschulen dagegen haben wir bis heute keinerlei Verbindlichkeiten. Hauptsache Betreuung. Das ist zu wenig» (Berth, 2019, S. 9).

Die in diesem Kapitel folgende Schilderung des Forschungsstandes ([Kapitel 1.1](#)) soll die Fragestellungen ([1.4](#)), welche im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit bearbeitet werden, fachlich einbetten. Zentral ist ebenfalls die Begriffsklärung ([1.3](#)), wobei an dieser Stelle bereits der Hinweis folgt, dass sowohl in der Sozialen Arbeit wie auch im Arbeitsfeld ein Begriffswirrwarr herrscht. Die Relevanz dieser Arbeit für die Soziale Arbeit ([1.2](#)) und der Aufbau dieser Bachelor-Arbeit ([1.5](#)) komplettieren dieses Kapitel ab.

1.1. Forschungsstand

Der Wissens- bzw. Forschungsstand rund um das Thema der Tagesstrukturen in der Schweiz baut insbesondere auf folgenden drei Forschungen bzw. den dazugehörigen Sammelbänden auf:

Das Forschungsprogramm EduCare Schweiz geht in verschiedenen, teilweise vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studien insbesondere den Fragen zur Qualität von Tagesstrukturen sowie deren Wirkungen auf die Entwicklung von Primarschulkindern nach (vgl. EduCare Schweiz, 2020). Die Ergebnisse der Studien werden

einerseits im Sammelband *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter - Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (Schüpbach, 2010) dargestellt. Hierbei liegt der Fokus auf der Wirksamkeit der verschiedenen Schulformen in Bezug auf die Entwicklung der Kinder. Andererseits gibt das etwas aktuellere Werk *Tagesschulen – Ein Überblick* (Schüpbach et al., 2018) wortwörtlich einen Überblick über den Forschungsstand rund um die Tagesstrukturen in der Deutschschweiz.

Ein weiteres Forschungsprojekt unter dem Titel *Arbeitsplatz Tagesschule*, welches an der pädagogischen Hochschule Bern durchgeführt wurde, untersucht die Personalsituation im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen in den Kantonen Bern, Solothurn und Aargau. Unter dem Titel *Arbeitsplatz Tagesschule – Zur Situation in Einrichtungen der schulergänzenden Bildung und Betreuung* (Windlinger & Züger, 2020) werden insbesondere die Ergebnisse zu den Arbeitsbedingungen und der damit zusammenhängenden Qualität ihrer pädagogischen Arbeit präsentiert. Die Herausforderungen, welche sich bei der Arbeit in Tagesstrukturen stellen werden hingegen im Sammelband *Arbeiten in der Tagesschule – Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung* (Windlinger, 2020a) dargestellt. Es wird unter anderem aufgezeigt, welche Ressourcen erforderlich sind, damit eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes unterstützt werden kann.

Einen weiteren Überblick über die Entwicklungen der Tagesstrukturen in der Schweiz liefert der Sammelband *Soziale Arbeit im Kontext Schule – Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (Chiapparini et al., 2018b). Dabei werden verschiedene Entwicklungen der Praxis und Forschung von Sozialer Arbeit im Kontext Schule aus der deutsch- und französischsprachigen Schweiz aufgezeigt.

Kürzlich ist unter dem Titel *Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit im Entwicklungsfeld Tagesschule. Wer was wozu beitragen kann: eine qualitative Forschungsarbeit* (Krebser & Landolt, 2021) eine Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern erschienen. Dabei wird insbesondere das System der Tagesschule in der Stadt Zürich unter dem Blickwinkel der Schulsozialarbeit und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit betrachtet, wobei die Sozialpädagogik explizit ausgeklammert wird.

Auffallend ist, dass mit Ausnahme der Bachelor-Arbeit die unterschiedlichen Autor*innen kaum aufeinander Bezug nehmen. Dies kann einerseits an den unterschiedlichen räumlichen

Schwerpunkten, andererseits aber auch an den verschiedenen verwendeten Begrifflichkeiten liegen (Kapitel 1.3).

Verknüpft wird die Diskussion um die Schulergänzende Betreuung mit jener um die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit beziehungsweise der Sozialpädagogik, welche unter anderem in den Forschungsergebnissen von Husi und Villiger (2012) *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziokulturelle Animation – Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung sozialer Arbeit* aufgearbeitet wird. Ergänzt wird die Diskussion durch die zwei Grundlagenwerken *Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (Stimmer, 2020) und *pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit* (Trabandt & Wagner, 2020).

Winkler weist zudem in *eine Theorie der Sozialpädagogik* (2021) in kritischem Ton darauf hin, dass in es sich bei den fachlichen Diskussionen oft um Partial- oder Spezialdebatten und auf wenige Teilnehmende beschränkt: «Sammelbände kreisen im eigenen Kosmos, selbst ihre Beiträge ignorieren die Mitautorinnen» (Winkler, 2021, S. 316). Eine Aussage, die zumindest teilweise für die Debatte innerhalb der Sozialen Arbeit rund um die Tagesstrukturen bestätigt werden kann, da die oben aufgeführten Autor*innen kaum aufeinander Bezug nehmen. «Aber zugleich heisst das wiederum, dass spezielles Wissen und besonderes Können entstanden sind, die zwar den Blick auf das Ganze verloren haben, dennoch Grundlage für gute Arbeit sein können» (ebd.).

Offen bleibt eine klare berufliche Zuordnung des in der Lektüre oft erwähnten «pädagogischen Personals» (vgl. Windlinger, 2020a), welches in den Tagesstrukturen tätig ist. Oder wie es Flitner (2020) nennt «[...] dass es für die Betreuung keinen präzise definierten Berufsauftrag gibt» (S. 31).

1.2. Zielsetzung und Relevanz für die Soziale Arbeit

Im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit soll aufgezeigt werden, ob und falls ja, weshalb es notwendig ist, im Arbeitsfeld der Schulergänzenden Betreuung sozialpädagogisches Personal anzustellen. Eine Klärung der beruflichen Zuständigkeit im Rahmen der Tagesstrukturen kann einerseits zu einem klareren beruflichen Verständnis, entsprechend gesprochenen Ressourcen und im weitesten Sinne zu mehr Anerkennung der geleisteten Arbeit führen.

Insbesondere zur Qualität von Schulergänzender Betreuung und zur Schärfung des Auftrages kann so ein Beitrag geleistet werden.

Mit Blick auf den Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz soll diese Bachelor-Arbeit Lösungsansätze zur aktuellen gesellschaftlichen Debatte rund um die Betreuung schulpflichtiger Kinder anstossen und das Lebensumfeld vieler Kinder mitgestalten (vgl. AvenirSocial, 2010, S. 7). Darüber hinaus wird, basierend auf den gesellschaftlichen Verhältnissen, der Blick auf die Profession der Sozialpädagogik geschärft (ebd., S. 8).

Diesen vielfältigen, anspruchsvollen und komplexen Ansprüchen kann diese Bachelor-Arbeit allein nicht gerecht werden. Aber sie kann einen Beitrag zum dringend nötigen politischen Diskurs rund um die Thematik leisten.

1.3. Begriffsklärung

Zur Beantwortung der Leitfrage ist es unabdingbar, die zentralsten Begriffe von Beginn an zu klären, da sowohl im Feld der Tagesstrukturen wie auch jenem der Sozialen Arbeit unterschiedliche Begriffsdefinitionen auftauchen. Dies kann einerseits an den unterschiedlichen disziplinarischen Herkünften der Definitionen (Husi & Villiger, 2012, S. 14) und sprachregionalen Unterschieden liegen (Venzi, 2018, S. 148). Andererseits werden diverse wissenschaftliche Begriffe durch die Alltagssprache unter anderem von Fachpersonen mit- und vordefiniert, wodurch die Klärung der Basisbegriffe als hermeneutisches Problem verkompliziert wird (Stimmer, 2020, S. 15).

So finden sich in der Literatur und in der Praxis unterschiedliche Begriffe, wie Betreuungsangebote in Ergänzung zu Schule und Familie genannt werden können. Aus meiner beruflichen Erfahrung kenne ich die Begriffe der Schulergänzenden Betreuung (Stern et al., 2017) sowie der Modularen Tagesschule. In der Literatur ist ergänzend auch von ausserschulischen oder schulergänzenden Tagestrukturen (Gwilliam & Isler, 2019; Mühlebach & Zogmal, 2018), Schulergänzender Bildung und Betreuung (Windlinger & Züger, 2020), Hort (Flitner, 2020, S. 22; Staub, 2018) oder Ganztägiger Bildung und Betreuung (Schüpbach, 2018; Thieme, 2018) die Rede.

In dieser Arbeit wird für die institutionelle Betreuung für Kinder im Schulalter in Anlehnung an die gemeinsame Erklärung der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK)

und der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) der Begriff der Tagesstrukturen verwendet (Netzwerk Kinderbetreuung, 2018). Tagesstrukturen sind gemäss dieser Definition als Betreuungsangebot in Ergänzung zur Regelschule, also zur obligatorischen Volksschule, zu verstehen. Die Angebote können Mittagstisch, Aufgabenhilfe, sowie musische, handwerkliche oder sportliche Kurse umfassen. Eltern können ihre Kinder freiwillig und für eines oder mehrere Angebote anmelden (modular). Die Bezahlung erfolgt entweder mittels Pauschalen oder durch einkommensabhängige Tarife (ebd.). Bei dieser Bezeichnung handelt es sich gemäss Kritiker*innen um einen technischen Begriff wie Tagesstrukturen «in der Bildungspolitik und Administration genannt werden» (Schüpbach, 2018, S. 7). Dennoch wurde übersichtshalber und für die Vereinheitlichung auf diese gängige Definition zurückgegriffen.

Davon zu unterscheiden ist der Begriff der Tagesschule, teilweise auch gebundene Tagesstrukturen genannt (Stern et al., 2017, S. 5). Dieser beinhaltet ein gesamtpädagogisches Konzept, bei dessen Umsetzung sowohl Lehr- wie auch Betreuungspersonen eingebunden sind. Das Angebot beinhaltet sowohl Kern- wie auch Auffangszeiten. Die Kernzeiten (inklusive Mittagessen) sind für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch, die Auffangszeiten hingegen können individuell dazu gebucht werden. Der Umbauprozess hin zu einer Tagesschule kann aktuell in der Stadt Zürich beobachtet werden (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, ohne Datum).

Mit Blick in die deutschsprachigen Nachbarländer kommen weitere Begriffe hinzu. So werden Tagesstrukturen in der Literatur aus Deutschland als offene oder teilgebundene Ganztagschule und in Österreich als Schule mit Tagessbetreuung bezeichnet (Rellstab, 2016, S. 4). Die gebundene Ganztagschule im deutschen (Schlemmer, 2005; Zeller, 2007) oder die verschränkte/vollgebundene Ganztagschule im österreichischen Diskurs sind mit Tagesschule übersetzbar.

Ein weiterer zentraler und bei genauerer Betrachtung nicht minder unklarer Begriff ist jener der Sozialpädagogik, der sowohl als Disziplin wie auch als Profession eingeordnet werden kann und dessen Verhältnis zur Sozialen Arbeit nicht abschliessend geklärt ist (Husi & Villiger, 2012, S. 143). Während die Profession sich auf den praxisorientierten Teil der Sozialpädagogik bezieht, denkt die Disziplin über eben diese Praxis nach (ebd.). In dieser Arbeit wird

Sozialpädagogik also sowohl als Disziplin wie auch als Profession mit eigener Geschichte und Berufsverständnis verstanden und als Teildisziplin Sozialer Arbeit aufgefasst.

1.4. Fragestellungen

Um diese Lücke zwischen Theorie und Praxis zumindest teilweise zu schliessen, orientiert sich diese Arbeit an der folgenden übergeordneten Fragestellung: *Handelt es sich bei den Tagesstrukturen um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld?* In der folgenden Tabelle sind zudem die weiterführenden Fragestellungen aufgeführt mit dem Hinweis der zu Bearbeitung hinzugezogenen Grundlagen und dem Verweis auf die entsprechenden Kapitel.

Handelt es sich bei den Tagesstrukturen um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld?
Was zeichnet professionelles Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern aus?
Fachliteratur: Husi & Villiger, 2012; Stimmer, 2020; Trabandt & Wagner, 2020; Winkler, 2021 → Kapitel 2: Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Arbeitsfeld
Wodurch zeichnet sich das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen aus?
Fachliteratur: Chiapparini et al., 2018; Krebsler & Landolt, 2021; Schüpbach et al., 2018; Windlinger, 2020; Windlinger & Züger, 2020 → Kapitel 3: Das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen
Wie sieht ein möglicher Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur aus?
Forschung: Teilnehmende Beobachtung im Arbeitsfeld einer Tagesstruktur (Feldnotizen) → Kapitel 6: Beispielhafter Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur
Inwiefern handelt es sich bei Tagesstrukturen um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld?
Diskussion der Literatur- & Forschungsergebnisse → Kapitel 7: Diskussion der sozialpädagogischen Aspekte in Tagesstrukturen

Tabelle 1: Übersicht Fragestellungen (eigene Darstellung)

Die für diese Bachelor-Arbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen sind insbesondere zeitlich begrenzt. Weshalb der Fokus explizit auf die Profession Sozialpädagogik gelegt. Weitere pädagogische Professionen wie etwa die Fachperson Betreuung oder die Rolle der Soziokulturellen Animation können ebenso wenig berücksichtigt werden wie vergleichbare Arbeitsfelder (z.B. Kindertagesstätte). Weiter fokussiert sich diese Arbeit auf Angebote in Ergänzung und nicht als Teil der Schule. Folglich sind Tagesschulen nicht Teil der Untersuchung.

1.5. Aufbau dieser Bachelor-Arbeit

Um die Fragestellung nach der Rolle der Sozialpädagogik im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen zu beantworten, widmet sich das erste theoretische Kapitel dem Aspekt der Sozialpädagogik. In *Professionelles Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern (Kapitel 2)* wird unter anderem das Verständnis von Sozialpädagogik als Teil der Sozialen Arbeit nachgezeichnet und auf die Übersetzungsarbeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen (Theorie) in den Alltag (Praxis) hingewiesen, welcher in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern stattfinden. Kernelemente und eine mögliche Systematisierung der Arbeitsfelder nach Berufsfeldern sind ebenso Teil des Kapitels wie ein Überblick über sozialpädagogische Handlungsweisen. Zudem wird aufgezeigt, dass die Haltung und die Rahmenbedingungen und nicht etwa eine konkrete Technik die Professionalität einer Tätigkeit ausmachen.

Der Theorieteil wird durch *das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen (Kapitel 3)* vervollständigt. Dabei wird die Entwicklung des Arbeitsfeldes im 19. Jahrhundert als Folge des Industrialismus aufgezeigt. Damals wie heute werden an das Arbeitsfeld unterschiedliche Ansprüche erhoben, welche zu einer unklaren rechtlichen Ausgangslage und regional unterschiedlichen Ausgestaltungsformen der Institutionen führen. Entsprechend sind auch die Arbeitsbedingungen unterschiedlich. Zuletzt soll der Diskurs um Professionalität und Qualität in Tagesstrukturen und die Forderungen aus der Forschung zur Beantwortung der zweiten Fragestellung beitragen.

Abgelöst wird der Theorieteil durch ein Kapitel zur Forschungsmethode, welcher in dieser Arbeit angewandt wurde. Die *Datenerhebung durch teilnehmende Beobachtung (Kapitel 4)* wird entlang der Vorbereitungs-, der Datenerhebungs- und der Auswertungsphase beschrieben.

Ein *beispielhafter Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur (Kapitel 5)* fasst die zentralen Forschungsergebnisse in aufgearbeiteter Form zusammen. Aufbauend auf den rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen kann die Leserschaft so einen Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur miterleben. Darüber hinaus werden die Handlungen und die Arbeitsaufteilung separat beleuchtet.

Anhand Ergebnisse aus Theorie und Forschung kann schliesslich die *Diskussion der sozialpädagogischen Aspekte in Tagesstrukturen (Kapitel 6)* geführt werden. Es werden Schnittpunkte von sozialpädagogischen Arbeitsfeldern und Tagesstrukturen aufgeführt. Dabei zeigen sich grosse Unterschiede zwischen den Ansprüchen, welche an Betreuungsinstitutionen gerichtet werden und den Arbeitswirklichkeiten in den Einrichtungen selber.

Schlussendlich werden die aus der Beantwortung der Fragestellung Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit, die Tagesstrukturen und die Politik in *Schlussfolgerungen und Ausblick (Kapitel 7)* aufgeführt. Das Kapitel endet mit einem Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

2 Professionelles Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern

Um die Frage *was professionelles Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern auszeichnet* zu beantworten, muss zunächst eine Einordnung in die Soziale Arbeit (Kapitel 2.1) und eine grundlegende Verortung von Theorie und Praxis (2.2) geschehen. Darauf aufbauend können das Arbeitsfeld (2.3) und zentrale Elemente sozialpädagogischen Handelns wie etwa die Haltung, Methoden, Verfahren und Techniken im sozialpädagogischen Alltag (2.4) beleuchtet werden. Mit einem zusätzlichen Blick auf den Diskurs rund um die Professionalisierung Sozialer Arbeit (2.5) kann schliesslich ein die Beantwortung der ersten Fragestellung erfolgen(2.6).

2.1. Sozialpädagogik als Teildisziplin Sozialer Arbeit

Je nach Verständnis wird Sozialpädagogik als eigenständige Disziplin (vgl. Winkler, 2021) oder als Teildisziplin der Sozialen Arbeit (vgl. Husi & Villiger, 2012; Stimmer, 2020) verstanden. Der wissenschaftliche Diskurs um eben diese «leicht gequälte Frage» nach der Differenzierung Sozialer Arbeit dauert bis heute an (Husi & Villiger, 2012, S. 135). Die grosse Komplexität des Arbeitsfeldes der Sozialen Arbeit (Husi & Villiger, 2012, S. 135) vereinfacht die Beantwortung ebenso wenig wie die unklare begriffliche Verwendung in der Fachliteratur und in der Praxis (vgl. u.a. Mühlum, 2001, S. 1; Stimmer, 2020, S. 7 & 13; Winkler, 2021, S. 7) sowie die regionalen Unterschiede¹ (Husi & Villiger, 2012, S. 50 zit. nach Mühlum, 2001, S. 1).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird in dieser Arbeit der Begriff der Sozialen Arbeit als Überbegriff für die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Soziokulturelle Animation und Sozialpädagogik verwendet.

Diesem Verständnis Sozialer Arbeit folgend, wird vom Subsumtionstheorem gesprochen, welchem diese Arbeit folgt. Das heisst Soziale Arbeit dient als Sammelbegriff für die drei Teildisziplinen Soziokulturelle Animation, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit, wobei jedem

¹ Vergleicht man die Diskussion um die Differenzierung Sozialer Arbeit zwischen der Schweiz und Deutschland fällt auf, dass in der Schweiz zusätzlich zur Sozialpädagogik und der Sozialarbeit die Soziokulturelle Animation dazugezählt wird (Mühlum, 2001, S. 1).

Berufsfeld ein eigener Wirkkreis zugeschrieben wird (Husi & Villiger, 2012, S. 136). Grafisch lässt sich dies wie folgt darstellen:

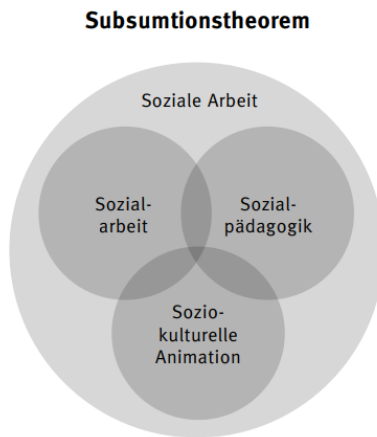


Abbildung 1: Verhältnis der Berufsfelder entsprechend Subsumtionstheorem (Husi & Villiger, 2012, S. 39)

Das Subsumtionstheorem wird unter anderem an der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit vertreten und folgt den Forschungsergebnissen von Husi und Villiger (2012), welche sich mit der Frage nach der Differenzierung Sozialer Arbeit in der Praxis, in der Wissenschaft und in der Bildung auseinandergesetzt haben (Husi & Villiger, 2012). Für das Subsumtionstheorem spricht die Situation in der Praxis, wo sowohl generalisierende (ganze Soziale Arbeit betreffend) wie auch spezialisierte (einzelne Teildisziplinen wie bspw. Sozialpädagogik betreffend) Vorstellungen der Sozialen Arbeit

vorherrschen und gelebt werden (Husi & Villiger, 2012, S. 138). Insbesondere als Orientierungsfunktion für Arbeitnehmende und Arbeitgebende scheint die Differenzierung eine wichtige Funktion zu erfüllen (Husi & Villiger, 2012, S. 88).

Gemäss der internationalen Definition fördert Soziale Arbeit «(...) als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und die Anerkennung der Verschiedenheit richtungsweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf wissenschaftlich reflektiertes in:digenes Wissen.» (AvenirSocial, 2014, S. 1)

Der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der Soziokulturellen Animation sind Menschen als Gegenstand Sozialer Arbeit, die sich in unterschiedlichsten Lebenslagen befinden, gemein. Eine weitere zentrale Gemeinsamkeit liegt in den sozialstaatlichen Rahmenbedingungen, welche sowohl die Berufsfelder wie auch die Lebensbedingungen der Menschen gleichermaßen beeinflussen (Husi & Villiger, 2012, S. 90). Zudem vereint der Kampf der Sozialen Arbeit als Disziplin anerkannt zu werden die drei Berufsprofile (Husi & Villiger, 2012, S. 68).

Durch die Auswertung der Interviews kommen Husi und Villiger (2012) zum Schluss, dass nebst den Gemeinsamkeiten, welche den Überbegriff der Sozialen Arbeit stärken, auch Unterschiede zwischen den Berufsprofilen wahrgenommen werden (S. 75). So herrscht in den meisten Organisationen Sozialer Arbeit eine klare Arbeitsteilung der Berufsprofile (ebd., S. 67). Die Bildung und Erziehung sei beispielsweise eine idealtypische Tätigkeit von Sozialpädagog*innen, welche sie von der Soziokulturellen Animation und der Sozialarbeit abgrenzen lassen (ebd., S. 73f.).

Auch Winfried Noack (2001) versteht die Sozialpädagogik als eine helfende Erziehung oder Erziehungsfürsorge, welche versucht auf Menschen einzuwirken, damit diese in der Gesellschaft leben können (S. 11). Zudem richte Sozialpädagogik ihren Fokus auf die meist längerfristige Begleitung, Betreuung und Unterstützung von Menschen (Husi & Villiger, 2012, S. 69–71).

In den Forschungsergebnissen zur Differenzierung Sozialer Arbeit werden die drei Disziplinen Sozialer Arbeit wie folgt dargestellt (Husi & Villiger, 2012, S. 55):

- «Sozialarbeit ist nachrangige Inklusionshilfe und bearbeitet individuelle äussere Lebensgrundlagen, die veränderungswert scheinen (ebd.).»
- «Sozialpädagogik ist nachrangige Sozialisationshilfe und bearbeitet Subjektivität, die veränderungswert scheint (ebd.).»
- «Soziokulturelle Animation ist nachrangige Kohäsionshilfe und bearbeitet Zusammenleben, das veränderungswert scheint. Diese Hilfen sollen insgesamt wahrscheinlicher machen, dass individuelles Leben und Zusammenleben gelingen (ebd.).»

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus verstärkt auf die Sozialpädagogik gelegt, wobei – entsprechend dem Subsumtionstheorem – die Soziale Arbeit mitgedacht wird und die Soziokulturelle Animation sowie die Sozialarbeit aufgrund diverser Überschneidungen nicht per se ausgeschlossen werden.

2.2. Theorie und Praxis Sozialer Arbeit

Soziale Arbeit findet einerseits im Berufsalltag, also in der Praxis, ihre Anwendung. Gleichzeitig ist die Rede von der Wissenschaft Sozialer Arbeit (Husi & Villiger, 2012, S. 143). Während

erstere die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit bezeichnet, wird unter zweiterer das Zuschauen, Beobachten und generieren von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien verstanden (Pulver, 2021).

Die Soziale Arbeit stützt sich auf Theorien menschlichen Verhaltens und Theorien sozialer Systeme (Husi & Villiger, 2012, S. 25), wobei sich die als sozial- und erziehungswissenschaftliche Disziplin Sozialpädagogik besonderen Praxissituationen widmet und versucht, Grundlagen für erzieherische Hilfe zu entwickeln (Raimann, 2016, S. 40). Gemäss Winklers *Theorie der Sozialpädagogik* handelt diese von zwei Themenbereichen. Nämlich erstens von der Theorie des sozialpädagogischen Problems und zweitens von der Theorie des sozialpädagogischen Handelns (Winkler, 2021, S. 98). Damit nehme die Sozialpädagogik eine Sonderrolle zwischen den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften ein (ebd., S. 322).

Die Disziplin Sozialer Arbeit beinhaltet unterschiedliche theoretische Ansätze (Theorielinien oder Schulen genannt), welche jeweils Thematiken rund um die Gesellschaft und ihre Individuen im Blick haben und dabei eigene Schwerpunkte setzen oder andere Begrifflichkeiten definieren. In der folgenden Abbildung wurde von einem Team der Berner Fachhochschule eine Landkarte mit einer Auswahl an gängigen Theorielinien dargestellt.

Theorielinien der Sozialen Arbeit

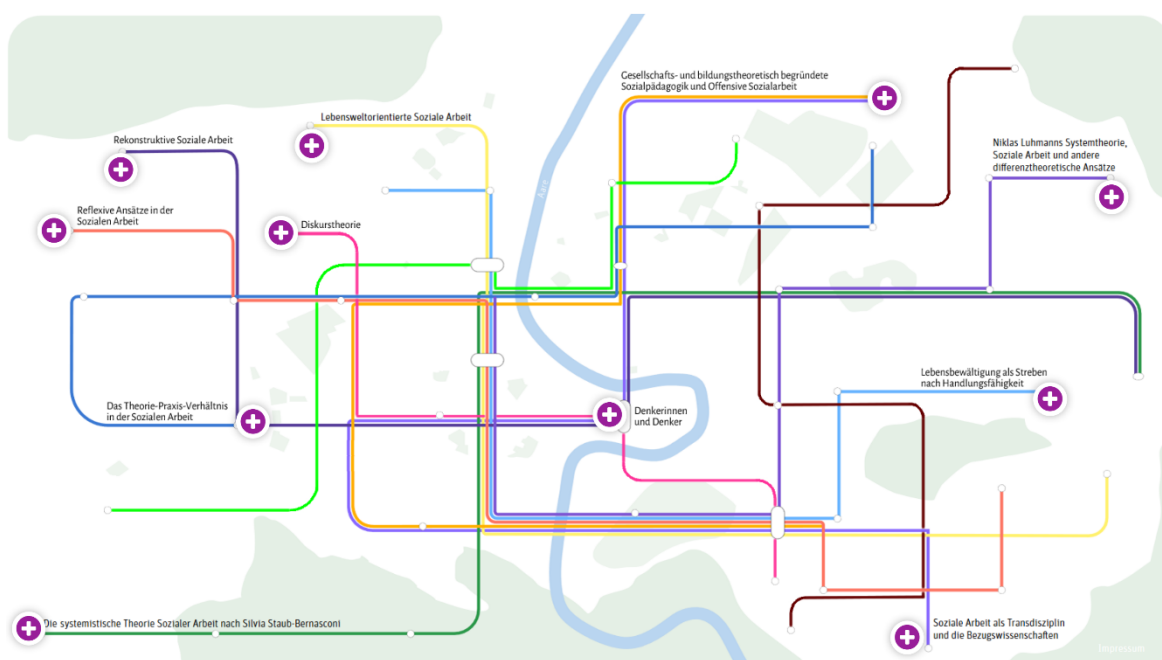


Abbildung 2: Theorielinien der Sozialen Arbeit (Pulver, 2021)

Ohne die Grafik im Detail zu erklären, soll sie den Eindruck vermitteln wie verschlungen die einzelnen Theoriepfade sind. Sie kreuzen sich mit anderen Theorielinien, sind mit wichtigen Denker*innen verbunden oder tauchen auf dieser Karte gar nicht erst auf. Innerhalb und zwischen Theorielinien finden wissenschaftliche Diskurse statt, wobei gewisse Themen zwischen verschiedenen Wissenschaftler*innen anhand empirischer Ergebnisse diskutiert werden. So ist beispielsweise die Soziale Arbeit selbst auch Gegenstand eines Diskurses, welcher bereits im vorhergehenden Kapitel dargelegt wurde.

Die theoretischen Grundlagen der Disziplin Sozialer Arbeit bilden die Basis für das praktische Handeln. Die Wissenschaft sollte gemäss Stimmer (2020) also die Frage «Warum handle ich so, wie ich handle?» beantworten (S. 159). In der Theorie über die Soziale Arbeit (vgl. Pulver, 2021) wird die Differenz zwischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit betont (Dewe et al., 2011, S. 27), wobei ein zentraler Unterschied in der Wissensart liegt (Pulver, 2021). So bezieht sich die Praxis insbesondere auf berufliches Erfahrungswissen (nicht zu verwechseln mit Alltagswissen) (Dewe et al., 2011, S. 33). Dieses Erfahrungswissen beruht teilweise auf der Basis wissenschaftlichen Wissens (Theorie), wird insbesondere anhand der Erfahrungen im Arbeitsalltag akkumuliert (ebd.) und zeigt sich im berufspraktischen Können bzw. in der Praxis (Pulver, 2021).

Eine besondere Herausforderung liegt dabei im Transfer vom wissenschaftlichen Wissen in den beruflichen Alltag, wobei dieser Prozess in der individuellen Verantwortung der Professionellen Sozialer Arbeit liegt (ebd.). Ein Grund für diese individuelle Verantwortung im Theorie-Praxis-Transfer liegt in der Komplexität Sozialer Arbeit und den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern, in denen Sozialpädagog*innen tätig sind (ebd.).

2.3. Sozialpädagogische Arbeitsfelder

Von «Sozialpädagogische*r Leiter*in einer Tagesgruppe» über «Familienassistenz» bis hin zu «Sozialarbeiter*in Asyl- und Flüchtlingskoordination» (sozialinfo, 2022) sind die unterschiedlichsten Einsatzgebiete für Sozialpädagog*innen denkbar. Um einen Überblick über die «grosse Vielfalt sozialpädagogischer Arbeitsfelder» (Stimmer, 2020, S. 227) zu ermöglichen ist eine gewisse Systematisierung notwendig, wobei diese sich an unterschiedlichen Merkmalen orientieren kann. Da sich die Soziale Arbeit an den Bedürfnissen ihrer Klientel orientiert, schlägt Stimmer beispielsweise eine Strukturierung entlang dem

Lebensalter der Zielgruppe vor (vgl. Stimmer, 2020, S. 33). Eine weitere Möglichkeit zur Systematisierung orientiert sich an den drei Berufsfeldern der Sozialen Arbeit wie dies etwa Husi und Villiger vorschlagen (Husi & Villiger, 2012, S. 42). Dabei lassen sich die jeweiligen Arbeitsfelder einer oder mehreren Berufsgruppen zuordnen, woraus sich folgendes Diagramm ergibt:

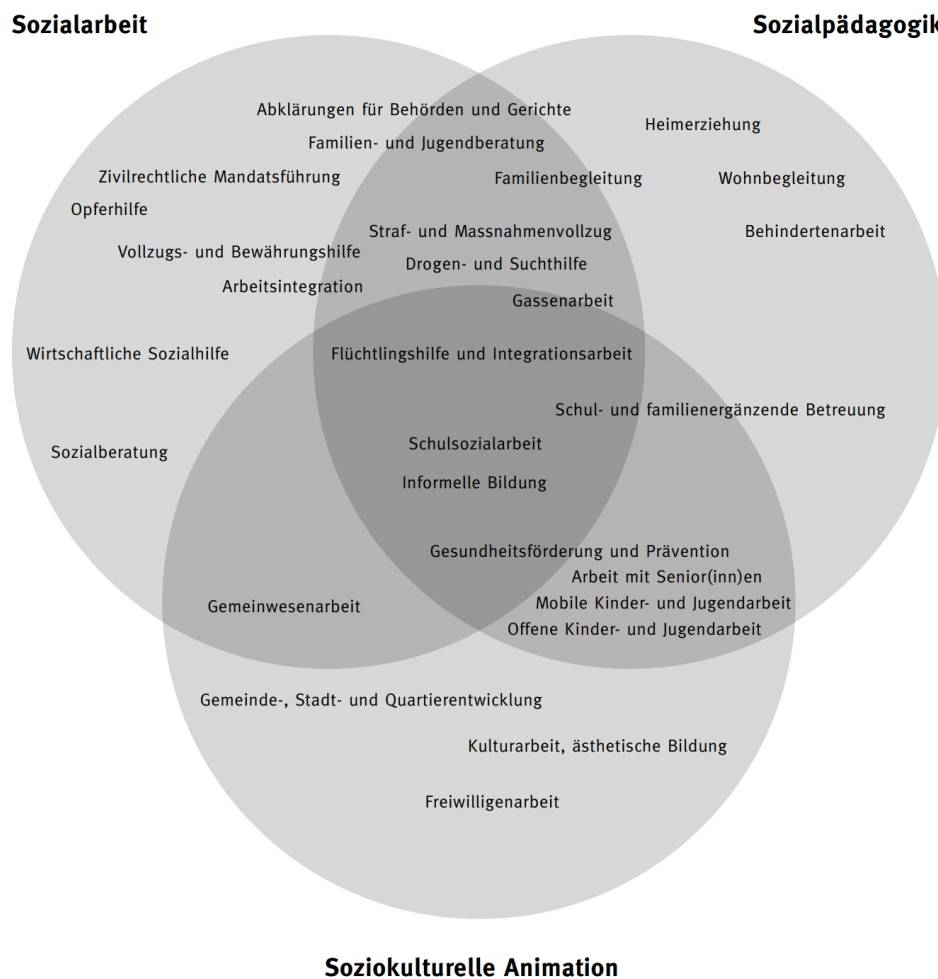


Abbildung 3: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit (Husi & Villiger, 2012, S. 46)

Wirft man einen Blick in die Praxis Sozialer Arbeit so werden Sozialpädagog*innen insbesondere in stationären Settings, wie beispielsweise dem Wohnbereich einer Institution zur Betreuung primär von Kindern und Jugendlichen eingesetzt (Husi & Villiger, 2012, S. 67). Diese klassischen Arbeitsfelder bilden jedoch nur einen Teil der Felder ab, in denen Sozialpädagog*innen tätig sind. Ein Blick auf die eben dargestellte Grafik zeigt, dass Sozialpädagog*innen ebenso in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Schulsozialarbeit

oder der Gassenarbeit tätig sind. Jedoch sind diese Arbeitsfelder nicht ausschliesslich sozialpädagogisch, sondern ebenso soziokulturell und/oder sozialarbeiterisch geprägt.

Die Systematisierung entsprechend den drei Berufsfeldern Sozialer Arbeit kann folglich eine Orientierung geben, zeigt jedoch gleichzeitig die Schwierigkeiten auf, dass kaum eine eindeutige und abschliessende Zuteilung möglich ist. Dies einerseits aufgrund des fortwährenden Diskurses rund um die Differenzierung bzw. Generalisierung Sozialer Arbeit (vgl. Kapitel 2.1). Andererseits agiert die Soziale Arbeit «als eine gesellschaftliche Probleme bearbeitende Akteurin» (Farrenberg & Schulz, 2020, S. 64), weshalb die Arbeitsfelder Sozialer Arbeit die «Ausdifferenzierung und Pluralisierung einer modernen beständig komplexer werdenden Gesellschaft» widerspiegeln (ebd.). Daraus ergeben sich diverse, komplexe, dynamische und unübersichtliche Arbeitsfelder Sozialer Arbeit. Mit der Komplexität einhergehend sind diverse gesellschaftliche, sozialpolitische und ethische Spannungsfelder innerhalb welcher Sozialpädagog*innen stets darum bemüht sind, ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten.

2.4. Sozialpädagogisches Handeln

Sozialpädagog*innen sind wie eben gelesen in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern tätig. Was alle verbindet, ist die Arbeit mit Menschen in ihrem individuellen Alltag, wobei «[...] die 'Hilfe auf der Basis einer professionellen Beziehung erbracht wird» (Domes, 2017, S. 16). Zur Gestaltung dieser Beziehung zählt insbesondere das Ausbalancieren von Nähe und Distanz, was in der Fachliteratur als «typische, pädagogische, im Rahmen von erzieherisch-sozialpädagogischen Praxis tagtäglich zu bewältigenden Herausforderung» gehandelt wird (Trabandt & Wagner, 2020, S. 145). Nebst der Beziehung ist auch das gemeinsame Erleben und Gestalten des Alltags ein zentraler Aspekt sozialpädagogischer Handlungen. Oder um es in den Worten Winklers auszudrücken: «Dabei ergeben sich subjektive Entwicklungen aus einer Verknüpfung von individueller Veränderung in einem Kontext, gespeist aus der Erfahrung einer gemeinsamen Praxis, die mit dem Erleben eines Alltags, mit Zeigehandlungen, Aneignung und Distanzierungsprozessen einhergeht.» (Winkler, 2021, S. 339). Geregelt wird dieses Verhältnis und die Ziele, welche durch die Gestaltung des gemeinsamen Alltags erreicht werden sollen, häufig durch den sogenannten pädagogischen Vertrag, welcher die

Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit regelt und nach Erreichen der Ziele aufgelöst wird (Winkler, 2021, S. 311).

Auch wenn soeben Kernelemente *eines* sozialpädagogischen Alltags angerissen wurden, soll dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass *der* sozialpädagogische Alltag so verschieden ist, wie die Menschen, welche begleitet werden. Dementsprechend gibt es unterschiedlichste sozialpädagogische Handlungsformen, wobei in diesem Kapitel ein Auszug der grundlegendsten Elemente entsprechend der Grundlagenliteratur dargestellt werden.

Richtungsweisend für sozialpädagogisches Handeln ist die ihr zugrunde liegende *Grundhaltung* (Stimmer, 2020, S. 233), welche sich entsprechend den Einstellungen und vertretenen Menschenbildern der handelnden Personen entwickelt (Trabandt & Wagner, 2020, S. 119). Aber auch die Zielsetzungen, das Arbeitsfeld und die wissenschaftliche Strömung beeinflussen die vertretene Grundhaltung (ebd.). Sozialpädagogische Haltungen sind damit etwas Individuelles und befinden sich ständig im Fluss (Stimmer, 2020, S. 240). Klassische Haltungen und somit Begriffe, welche bei Vertreter*innen der Sozialen Arbeit des Öfteren fallen sind beispielsweise Kongruenz, Empathie oder Wertschätzung (Trabandt & Wagner, 2020, S. 119). Auch wenn «Haltung» als zentrales Rückgrat sozialpädagogischen Handelns gilt, soll an dieser Stelle angefügt werden, dass einerseits der Begriff in der Literatur widersprüchlich definiert wird. Andererseits machen Trabandt & Wagner (2020) darauf aufmerksam, dass «[...] empirisch noch weitgehend ungeklärt [ist], ob und wie Haltungen von pädagogisch tätigen Personen die Qualität in sozialen Einrichtungen, Kindertageseinrichtungen und Schulen tatsächlich beeinflussen und wie sie sich auf das Lernen sowie die Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern auswirken» (S. 151).

Geprägt wird die Grundhaltung von Professionellen weiter von den *handlungsleitenden Konzepten*, welche als strukturelle Arbeitshilfen dienen (Stimmer, 2020, S. 157). Sie leiten sich aus der Theorie ab und legen die Rahmenbedingungen für das fallbezogene methodische Arbeiten (ebd.). Darunter wird beispielsweise das Empowerment-Konzept verstanden. Ein Konzept, welches den Menschen als Subjekt seiner Entwicklung in den Vordergrund stellt und darauf fokussiert, ihre grundsätzlich vorhandenen Ressourcen aufzubauen und so die Person in ihrer Mündigkeit zu stärken (Trabandt & Wagner, 2020, S. 127). Als weitere Beispiele können der Netzwerkansatz, die lebensweltorientierte Kinder und Jugendhilfe, die

Erlebnispädagogik oder die sozialökologische Orientierung genannt werden (Stimmer, 2020, S. 177, 184, 189 & 217).

Sozialpädagogisches Handeln beinhaltet eine grosse Bandbreite an *Handlungsformen*: Diese reicht vom Unterstützen, Beraten, Begleiten (Hamburger, 2012, S. 18) übers Unterrichten, Informieren, Arrangieren und Animieren bis zum Erziehen, Bilden, Lehren und Gestalten von Erziehungs- und Bildungsräumen (Trabandt & Wagner, 2020, S. 160). Die Liste kann noch weiter geführt werden, wobei je nach vertretener Strömung und entsprechenden Grundhaltungen etwas unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden (Trabandt & Wagner, 2020, S. 173). Vorstrukturiert werden diese Handlungsarten durch die jeweiligen Arbeitsformen – also die Arbeit mit Einzelpersonen, mit Gruppen, mit Organisationen oder mit regionalen Einheiten (Stimmer, 2020, S. 33).

Die eben allgemein formulierten Handlungsarten Sozialer Arbeit sammelt Stimmer unter dem Begriff der Interaktionsmedien (ebd., S. 129). Mithilfe der folgenden sechs Medien soll eine Interaktion zwischen Sozialpädagog*in und Zielgruppe, mit dem Ziel Lernen zu ermöglichen, stattfinden (ebd., S. 150).

- Die *Beratung* sieht Stimmer (2020) als «hochspezialisiertes Interaktionsmedium» (S. 130). Wobei Trabandt und Wagner (2020) ausführen, dass Beraten immer im Dialog zu Ratsuchenden stattfindet. «Ratsuchende haben Probleme mit sie betreffenden Lebenssituationen. Dabei definieren sie selbst Probleme und Ziele der Beratung. Es gehe darum, das Problem 'subjektiv zufriedenstellend' zu lösen» (S. 85).
- Weiter zeichnet Stimmer ein Kontinuum von *Betreuung* über *Unterstützung* bis hin zur *Begleitung*, wobei bezeichnend ist, dass die Interaktionsmedien ineinander übergehen (Stimmer, 2020, S. 142) und mit zunehmender Selbstständigkeit des Klientel in Richtung Begleitung bzw. schliesslich zur Auflösung der Arbeitsbeziehung tendieren (ebd., S. 143). Gemäss Husi und Villiger liegt das Begleiten und Betreuen von Menschen im Fokus sozialpädagogischer Tätigkeiten (Husi & Villiger, 2012, S. 69). Und Winkler fügt kritisch an, dass Betreuung «als die eine Maxime für das Handeln mit jungen Menschen» gilt. Der Begriff sei «überraschend positiv gefärbt», da durch die Betreuung, welche für Menschen übernommen wird, ihnen die Fähigkeit abgesprochen werde, Dinge selbstständig zu gestalten (Winkler, 2021, S. 324).

- *Bildung* und *Erziehung*, oder wie Winkler (2021) meint, die ‘Zauberwörter der letzten Jahrzehnte’ (S. 324), werden im alltäglichen Gebrauch oft als Synonyme verwendet (Stimmer, 2020, S. 149). Wobei Bildung hier vom sich selbst bildenden Subjekt ausgeht, das sich die Welt aktiv aneignet (Trabandt & Wagner, 2020, S. 65). In der Theorie wird häufig zwischen formaler, non-formaler- und informeller Bildungsangebote unterschieden (Benz, 2018, S. 145f.). Damit sind paradigmatisch die schulische, die ausserschulische und die lebenslange Bildung gemeint (Info Web Weiterbildung, 2020). «Für Soziale Arbeit spielt der Begriff eine wichtige Rolle, da mit Bildung Lebenschancen verbunden sind (Trabandt & Wagner, 2020, S. 65).» Unter Erziehung wird hier das zielgerichtete Einwirken auf die Entwicklung eines Menschen verstanden, welche sich an den jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen orientiert (ebd., S. 45). Damit ist Erziehung jeweils ein Produkt seiner Zeit, was ein Blick auf die unterschiedlichen Erziehungsstile zeigt (Trabandt & Wagner, 2020, S. 9). Sowohl Erziehung wie auch Bildung sind gemäss diesem Verständnis Lernprozesse, welche unterschiedliche Rollen, Aufgaben und Tätigkeiten für die Erziehenden mitbringen (ebd., S. 89).

Die eher allgemein verstandenen Interaktionsmedien gestalten sich im Alltag konkret durch einzelne *Methoden und Techniken* aus. Wobei auch diese Begrifflichkeiten unterschiedlich definiert werden. Insbesondere der Begriff der Methodik verfügt über keine klare Bestimmung (Stimmer, 2020, S. 14). So wird unter den klassischen Methoden Sozialer Arbeit die soziale Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit verstanden (ebd., S. 158), wohingegen Stimmer die klientenzentrierte Gesprächsführung, das Psychodrama und die themenzentrierte Interaktion als Basismethoden sozialpädagogischen Handelns festlegt (ebd., S. 233–259). Die jeweiligen Methoden spezifizieren sich in Techniken. So ist etwa das Spiegeln, das aktive Zuhören oder die Strukturierung als Technik klientenzentrierter Gesprächsführung zu verstehen (ebd., S. 242).

Mit den unterschiedlichen Haltungen, Methoden und Techniken versuchen Sozialpädagog*innen auf die Menschen in ihrem Arbeitsfeld einzuwirken. Dabei spielen die Professionellen selbst mit ihren eigenen Erfahrungen und Werte eine zentrale Rolle. Daher soll an dieser Stelle nebst den Interaktionsmedien die *Reflexion* als zentrales Element sozialpädagogischen Handelns genannt werden. „Wer über Reflexion spricht [...]» so Zeier

(2011) «[...] muss offenlegen, wes Geistes Kind er ist, welches Verständnis von Mensch, Gesellschaft und sozialer Arbeit ihn leitet» (2011). Bei dieser Selbstreflexion soll also das eigene Denken und Handeln überdacht werden, mit dem Ziel sich besser kennenzulernen und sich den eigenen Denkmustern bewusst zu werden. Denn «[...] wenn man sich selbst besser kennt, kann man auch anders und leichter mit schwierigen Situationen umgehen» (Kefer, 2018). Im Rahmen von Inter- bzw. Supervisionen wird dieser Reflexionsprozess anhand spezifischer Fälle aus der Praxis und im Austausch mit anderen Professionellen Sozialer Arbeit praktiziert.

2.5. Professionalität

In der Literatur sowie in der Praxis ist oft von Professionellen der Sozialen Arbeit die Rede. Im beruflichen Alltag ist der Unterschied zwischen Professionellen und «Laien» von Aussen nur schwer ersichtlich, weshalb hier ein genauerer Blick auf diese Thematik geworfen wird.

«Als Professionalisierung wird zum einen der historische Prozess der Entstehung und Anerkennung eines Berufes als Profession bezeichnet, zum anderen ist damit auch der Vorgang der individuellen Ausbildung und Sozialisierung für diesen Beruf gemeint (Wehner, 2010, S. 31)». Diese Definition zeigt einerseits die Prozesshaftigkeit des 'professionell Werdens' auf und verweist andererseits auf die unterschiedlichen Ebenen, auf welche sich dieser Prozess bezieht. So kann sich Professionalität einerseits auf den Berufsstand, andererseits auf den Ausbildungsweg einer einzelnen Person und auf deren Kompetenzen und Handlungen beziehen.

Mit Blick auf die Soziale Arbeit fällt auf, dass zwar oft von der Profession Sozialer Arbeit gesprochen wird (Obrecht, 2013, S. 63f.), die im wissenschaftlichen Diskurs jedoch nicht abschliessend geklärt ist (Stimmer, 2020, S. 55). Gemäss Husi und Villiger, welche Profession als «einen Beruf mit exklusiven Problemlösungskompetenzen in einem bestimmten Lebensbereich» (Husi & Villiger, 2012, S. 20) auffassen, kann zumindest von einem (Semi-)Professionsstatus Sozialer Arbeit ausgegangen werden (ebd., S. 19). So verfügt die Soziale Arbeit beispielsweise über spezifische Ausbildungsgänge, welche praktisches Können und die Qualität des Wissens prüfen und sicher stellen (Obrecht, 2013, S. 63f.).

Die Ausbildungslandschaft Sozialer Arbeit zeigt sich entsprechend der wissenschaftlichen Debatte heterogen (vgl. Kapitel 2.1). Es werden sowohl generalistische, wie auch differenzierte Studiengänge Sozialer Arbeit an Fachhochschulen (FH) angeboten (Husi & Villiger, 2012, S. 142). Ergänzt wird dieses Angebot durch höhere Fachschulen (HF), welche ebenfalls Diplomierungen bspw. als Sozialpädagog*in HF vergeben.

Die unterschiedlichen Ausbildungsstätten sollen die Studierenden befähigen, in komplexen sozialpädagogischen Situationen kompetent handeln zu können (vgl. Stimmer, 2020, S. 302). Dies durch unterschiedliche Kompetenzen, welche im Rahmen der Ausbildung vermittelt werden. Je nach Ausbildungsstätte und theoretischer Verortung ist von unterschiedlichen Kompetenzen die Rede. So betont Stimmer (2020), dass die effektive und effiziente Verbindung von Fach-, Sach- und Beziehungskompetenzen zentral für kompetentes Handeln von Fachkräften der Sozialen Arbeit ist (S. 302). Trabandt und Wagner (2020) führen die nonverbale Kompetenz ins Feld, welche unter anderem die Fähigkeit beinhaltet Distanz- und Raumzonen zu kennen und gezielt einzusetzen (S. 140). Husi und Villiger hingegen sprechen von folgenden vier Kompetenzfeldern: Die Methodenkompetenz, welche das Wissen über unterschiedliche Methoden und ihre Anwendungsmöglichkeiten Sozialer Arbeit beinhaltet. Die Fachkompetenzen, welche spezifisches Wissen wie bspw. pädagogisches und entwicklungspädagogisches Wissen beinhaltet. Unter der Sozialkompetenz werden unter anderem die Empathie gefasst, wohingegen die Selbstkompetenz etwa die Reflexionsfähigkeit beinhaltet (Husi & Villiger, 2012, S. 78f.). Während viele Kompetenzen für alle Professionellen Sozialer Arbeit relevant sind, ergeben sich je nach Berufs- und Arbeitsfeld unterschiedliche Spezifizierungen (ebd., S. 80).

Die im Rahmen der Ausbildung als Sozialpädagog*in erlangten Kompetenzen machen das Gelingen professioneller Handlungen wahrscheinlicher und stellen einen von zwei relevanten Punkten dar, welche nach Farrenberg und Schulz (2020) professionelles von alltäglichem Handeln unterscheiden (S. 52). Die situative und institutionelle Kontextgebundenheit (doppelt kontextuell gebunden), welche die professionelle Handlung grundlegend strukturiert gilt als zweites Unterscheidungsmerkmal. Es sind also einerseits die Kompetenzen von Professionellen und andererseits die doppelt kontextuelle Gebundenheit, welche professionelle Handlungen auszeichnen und somit das Gelingen dieser Handlungen im Gegensatz zu alltäglichen wahrscheinlicher machen (Farrenberg & Schulz, 2020, S. 52f.). Als

Grafik zusammengefasst stellen Farrenberg und Schulz (2020) professionelle Handlungen wie folgt dar:

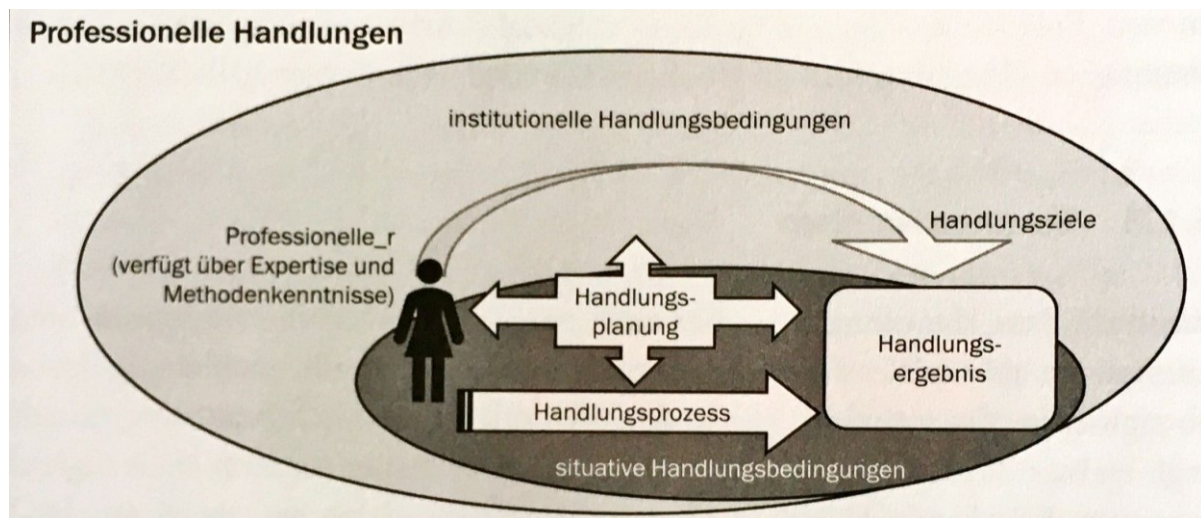


Abbildung 4: Handlungstheoretischer Analyserahmen in professionellen Settings (Farrenberg & Schulz, 2020, S. 53)

Die Abbildung zeigt eine ausgebildete Fachperson, welche eingebunden in die institutionellen Handlungsbedingungen und handlungsleitenden Konzepte des jeweiligen Arbeitsfeldes steht und entsprechend ihrer Grundhaltung Methoden und Techniken anwendet um so das Handlungsziel zu erreichen. Die Art und Weise wie die Fachperson dabei auf Theorien zurückgreift und diese für die Praxis nutzbar macht, liegt in ihrer Verantwortung. «Damit wird deutlich, dass an die Professionalität der Fachkräfte der Sozialen Arbeit hohe Anforderungen gestellt werden» (Pulver, 2021).

2.6. Beantwortung Fragestellung 1: *Was zeichnet professionelles Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern aus?*

Ausgehend vom Subsumtionstheorem, werden die Sozialpädagogik sowie die Soziokulturelle Animation und die Sozialarbeit in dieser Arbeit als Teildisziplinen Sozialer Arbeit verstanden. Während die Theorie Sozialer Arbeit insbesondere das Erkennen und Wissen sozialer Phänomene bezeichnet, wird die Praxis Sozialer Arbeit oft mit Handeln in entsprechenden Settings übersetzt. Eine zentrale Aufgabe besteht in der Übersetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in den praktischen Alltag. Diese Transferarbeit wird als zentrale Aufgabe betrachtet, welche aufgrund der unterschiedlichsten Arbeitsfelder nicht generalisierbar ist. Um einen Überblick zu erhalten in welchen Arbeitsfeldern Sozialpädagog*innen tätig sind,

lohnt es sich eine entsprechende Systematisierungsweise etwa nach Lebensalter der Zielgruppe oder (wie in Kapitel 2.3 dargestellt) nach den drei Berufsfeldern Sozialer Arbeit (Soziokulturelle Animation, Sozialarbeit und Sozialpädagogik) beizuziehen. Da die Arbeitsfelder als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen entstehen, sind sie von einer grossen Komplexität und diversen Spannungsfeldern geprägt, welche die Arbeit von Sozialpädagog*innen auszeichnet. Basierend auf ihrer professionellen Haltung und gegeben falls handlungsleitender Konzepte wenden diese unterschiedliche Handlungsformen, Methoden und Techniken im direkten Austausch mit den Menschen im jeweiligen Kontext an. Professionelles Handeln wiederum gründet auf bestimmten Kompetenzen, welche im Rahmen einer Ausbildung erworben und aufgrund der ständigen Reflexion ständig weiterentwickelt werden.

3 Das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen

Das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen als familien- und schulergänzende Betreuungsangebote für schulpflichtige Kinder ist stark in Bewegung. Infolge der nationalen Fachkräfteinitiative wurde das Arbeitsfeld in den letzten Jahren stark ausgebaut (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV], 2020; Der Bundesrat, 2017, S. I). Der Ausbau folgt der politischen Forderung nach einer einfacheren Vereinbarkeit von Familie und Arbeit beziehungsweise Ausbildung. Gleichzeitig findet, insbesondere vor dem Hintergrund der sich wandelnden Familienmodelle, ein öffentlicher Diskurs um die Betreuung/Erziehung der Kinder statt (Wirz, 2006, S. 206). Bei der Ausgestaltung der entsprechenden Angebote zeigen sich kantonale Unterschiede (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021, S. 42) und eine nationale Strategie in Bezug auf den Auftrag, die Qualität, das Personal und dessen Ausbildung fehlt bisher (Rellstab, 2016, S. 32).

In der Forschung gelten das Arbeitsfeld und insbesondere die Anstellungs- und Arbeitsbedingungen als «Stiefkinder der Bildungsforschung» (Flitner, 2020, S. 21). Gerade deshalb wird es als zentral erachtet, dieses Kapitel der folgenden Frage zu widmen: *Wodurch zeichnet sich das Arbeitsfeld der Schulergänzenden Betreuung aus?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird zunächst ein Blick in die Entstehungsgeschichte geworfen, wo sich bereits abzeichnet, dass an die Funktion der Tagesstrukturen unterschiedliche Ansprüche erhoben werden (Kapitel 3.1). Eine Tatsache, die bis heute anhält, weshalb die unterschiedlichen Anforderungen, die an das Arbeitsfeld herangetragen werden, ebenfalls Teil dieses Kapitels sind (3.2). Geradeso bedeutend sind die rechtlichen Grundlagen, welche den Rahmen für die jeweiligen Tagesstrukturen bilden (3.3). Wobei die einzelnen Institutionen regional verschieden und inhaltlich unterschiedlich ausgestaltet werden (3.4). Fakten und Zahlen zum Arbeitsplatz und insbesondere Erhebungen zu den Menschen, welche täglich die Betreuungsarbeit leisten (3.5), finden sich ebenso im Kapitel wie ein Exkurs über die Arbeit im Kontext des bereits etablierten Schulsystems (3.6). Abschliessen wird dieses Kapitel mit einem Auszug aus der wissenschaftlichen Diskussion rund um Qualität und Professionalität in Tagesstrukturen (3.7).

3.1. Ein Blick in die Entstehungsgeschichte

Angebote zur Betreuung von Kindern in Ergänzung zur Familie und Schule sind kein neues Phänomen, sondern entwickeln sich in der Schweiz bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts (Chiapparini et al., 2018a, S. 8). «In einem langen Prozess ist der Kinderhort von einer Sozialinstitution zu einer Stätte ganzheitlichen, koedukativen sozialpädagogischen Handelns geworden, wo die Persönlichkeitsbildung und das Sozialverhalten gefördert werden und die Betreuung sozialpädagogischen Fachkräften obliegt» (Grunder, 2007).

Entstanden sind die ersten Betreuungsangebote als Folge der Industrialisierung und des Pauperismus (Grunder, 2007). Nebst Fabrikhorten zählen die Horte in Zürich, Winterthur, Basel und St. Gallen zu den ersten Familien- und Schullergänzenden Betreuungsangeboten der Schweiz (ebd.). Sie richteten sich in erster Linie an Eltern, die sich aufgrund ihrer Arbeitstätigkeit nach Schulschluss nicht um ihre Kinder kümmern konnten (Staub, 2018, S. 22f.). Die zeitliche Abwesenheit der Mütter wurde als Ursache für die Verwahrlosung der Kinder betrachtet (ebd.), welcher durch die zusätzliche Betreuung von Kindern ausserhalb der familiären Strukturen entgegengewirkt werden sollte (ebd., S. 23). Die Angebote beinhalteten einen kleinen Imbiss, die Erledigung der Hausaufgaben und 'sinnvolle Beschäftigung'. Meist wurden sie von Einzelpersonen initiiert und anschliessend von den Schulbehörden finanziell, personell und durch Infrastruktur unterstützt (ebd., S. 22f.).

Mit der Jahrhundertwende entwickelten sich erste Ausbildungsstätten Sozialer Arbeit in der Schweiz und die 'höheren Töchter', welche diese Schulen besuchten, wurden in den Arbeitsalltag der Tagesstrukturen miteingebunden (ebd., S. 26). Dieser vermehrte Einbezug der Sozialen Arbeit führte dazu, «[...] dass gegenüber einseitig schulischen Ansprüchen dem Unterstützungsauftrag grösseres Gewicht beigemessen wurde» (ebd., S. 26f.). Nebst der Absicht, «[...] Kinder sinnvoll zu beschäftigen, zu bilden und lebensstüchtig zu machen [...]» (Grunder, 2007) kamen Horte zu Beginn des 20. Jahrhunderts vermehrt in den Fokus, als mögliche Lösung zur Sozialen Frage beizutragen (Staub, 2018, S. 23).

Dieser kurze Einblick in die Entstehungsgeschichte der ersten schul- und familienergänzenden Betreuungsangebote zeigt, dass es sich dabei um kein neues Phänomen in der Schweiz handelt (Gwilliam & Isler, 2019, S. 43). Entgegen dieser historischen Perspektive ist im täglichen Diskurs oft von einem neuen Arbeitsfeld oder einem «Entwicklungsfeld» (vgl. Krebsler &

Landolt, 2021) die Rede und das Arbeitsfeld scheint nach wie vor nicht selbstverständlich zum Alltag zu gehören. Gründe dafür sehen Gwilliam und Isler (2019) eben genau in der Geschichte des Arbeitsfeldes, welches als Angebot für sozial benachteiligte Schichten entstand (S. 43).

3.2. Gesellschaftliche Entwicklung und divergierende Ansprüche

Wie im 19. Jahrhundert so entwickelt sich das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen auch heute entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen. So entspricht der Ausbau der Tagesstrukturen etwa dem hohen Stellenwert der Bildung und der Individualisierung von Lebensläufen in modernen Gesellschaften.

Wirz (2006) beleuchtet, dass durch Tagesstrukturen in Ergänzung zur Schule ein zusätzliches Bildungsangebot für die Schülerinnen und Schüler entstehen kann, sofern sozial- und bildungspolitische Anliegen verfolgt werden (S. 208). Es kann ein zusätzliches Zeitgefäss zum Lernen, ein ausgewogeneres Verhältnis von Lernen und Freizeit (Mack, 2007, S. 11) und eine Erweiterung des Spektrums schulischer Angebote bereitgestellt werden (Böttcher et al., 2014, S. 116). Dabei ist in der Forschungsliteratur oft von informeller Bildung die Rede, welche in Ergänzung zur formellen Bildung in der Schule vermittelt wird (Stalder, 2019, S. 10). Auch der Bundesrat (2017) bestätigt, dass durch eine (Mit-)Betreuung ausserhalb der Kernfamilie die Kompetenzentwicklung der Kinder zusätzlich gefördert wird und somit familienexterne Betreuungsformen in komplexen Gesellschaften komplementär zur familialen Betreuung wirken (S. 21).

Einhergehend mit diesen gesellschaftlichen Veränderungen ist auch das Familienbild in der Schweiz seit einigen Jahren im Umbruch (Eidgenössische Kommission für Familienfragen [EKFF], 2008, S. 8). Frauen sollen vermehrt in das Berufsleben eingebunden werden, um so dem prognostizierten Fachkräftemangel entgegenzuwirken (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS], 2021, S. 1). Diese Entwicklung unterstützt der Bund im Rahmen der Fachkräfteinitiative, mit welcher der Auf- und Ausbau von Tagesstrukturen finanziell unterstützt wird (vgl. Der Bundesrat, 2017, S. 1).

Auch wenn die Wichtigkeit von Betreuungsangeboten für Kinder im Schulalter oft mit den gesellschaftlichen Veränderungen begründet wird, so scheint es gemäss Staub (2018) dennoch nicht zu genügen, «die Kinder lediglich zu beaufsichtigen, um den Eltern zu

ermöglichen, einer Arbeit ausser Haus nachzugehen» (S. 21). Vielmehr sollen die Tagesstrukturen mit verschiedenen pädagogischen Absichten verbunden werden (Staub, 2018, S. 21). Sie sollen ebenso dem familienpolitischen Anliegen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, wie auch dem schulpädagogischen Anliegen allen Kindern eine gute und gerechte Bildungschance zu ermöglichen, nachkommen. Aber auch das sozialpädagogische Anliegen, eine bessere sprachliche, soziale und kulturelle Integration von Heranwachsenden in die Schweizer Gesellschaft zu ermöglichen, ist eine Anforderung, welche an die Betreuungsinstitutionen herangetragen wird (Wirz, 2006, S. 206).

Nicht nur auf politischer Ebene, sondern auch auf der Ebene der Eltern sind die Ansprüche unterschiedlich gelagert. Insbesondere in Agglomerationen und ländlichen Gemeinden wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Hauptgrund genannt, wohingegen in städtischen Gebieten vermehrt informelle Lernmöglichkeiten als Hauptgrund für die Inanspruchnahme eines entsprechenden Angebote genannt werden (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 89).

3.3. Rechtliche Rahmenbedingungen

Weitere Ansprüche an Tagesstrukturen sind unter anderem aus der Kinderrechtskonvention und der Bundesverfassung abzuleiten, weshalb sich an dieser Stelle ein Blick auf die rechtlichen Grundlagen, welche für das Arbeitsfeld geltend sind, lohnt. Beginnend bei internationalen Abkommen streift der Blick weiter über die schweizweite Gesetzeslage und interkantonale Abkommen bis hin zu den kantonalen Ausgangslagen.

Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (1989) verpflichtet sich die Schweiz seit 1997, die in diesem internationalen Übereinkommen festgelegten Rechte zu unterstützen. Dazu zählt unter anderem «Sorge für den Ausbau von Institutionen, Einrichtungen und Dienste für die Betreuung von Kindern» zu leisten (Art. 18 Abs. 2). Im nachfolgenden Artikel steht weiter: «Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Massnahmen, um sicherzustellen, dass Kinder berufstätiger Eltern das Recht haben, die für sie in Betracht kommenden Kinderbetreuungsdienste und -einrichtungen zu nutzen» (Art. 18 Abs 3).

Gemäss Art. 41 Abs. 1 lit. g BV setzen sich «Bund und Kantone (. . .) in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass (. . .) Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und

in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.» (Art. 41 Abs. 1 lit. g BV). Das Ziel der Förderung der Bildungschancen wird weiter durch die Absichten der Bundesverfassung untermauert. So haben Kinder und Jugendliche den Anspruch auf Förderung ihrer Entwicklung (Art. 11 Abs. 1 BV).

Auf nationaler Ebenen ist die Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern (PAVO) vom 19. Oktober 1977, SR 211.222.338, die geltende Rechtsordnung für Tagesstrukturen. In ihr sind Grundsätze über die Aufnahme von «Minderjährigen ausserhalb des Elternhauses» (Art. 1 Abs. 1 PAVO), die zuständige Behörde (Art. 2 PAVO) sowie die Bewilligungspflicht für den Betrieb von Einrichtungen, die «mehrere Kinder unter zwölf Jahren regelmässig tagsüber zur Betreuung aufnehmen» (Art.13 Abs. 1 lit. 1 PAVO) festgelegt.

Aufgrund des föderalistischen Staatsaufbaus der Schweiz fallen viele Zuständigkeiten (vgl. Art. 2 PAVO) in die Aufgabenbereiche der Kantone, darunter die inhaltliche Ausgestaltung der Tagesstrukturen. Die kantonalen Gesetzesgrundlagen sind sehr unterschiedlich (Windlinger & Züger, 2020, S. 18), weshalb an dieser Stelle auf 26 Beschreibungen der jeweils kantonalen Ausgangslage verzichtet wird. Stattdessen wird stellvertretend die Ausgangslage im untersuchten Kanton im Kapitel 5.1 beschrieben.

Gemäss dem Artikel 62 Abs. 4 BV sind die Kantone zur Harmonisierung der obligatorischen Schule verpflichtet. Die entsprechenden Eckwerte sind in der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007) festgehalten. Nebst Bestimmungen zur Einschulung, der Dauer der Bildungsstufen und dem Ziel der Vereinbarung (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], ohne Datum) sollte der Unterricht «vorzugsweise in Blockzeiten organisiert [werden]» (Art. 11 Abs. 1 HarmoS) und «[e]s besteht ein bedarfsgerechtes Angebot für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Unterrichtszeiten (Tagesstrukturen). Die Nutzung dieses Angebots ist fakultativ und für die Erziehungsberechtigten grundsätzlich kostenpflichtig» (Art. 11 Abs. 2 HarmoS).

3.4. Unterschiedliche Ausgestaltungsformen

Kantonale und regionale Unterschiede zeigen sich nebst den unterschiedlichen rechtlichen Voraussetzungen auch bei der Angebotslage, den Organisationsformen der einzelnen

Tagesstrukturen, den lokal unterschiedlichen Begrifflichkeiten und der Nutzung entsprechender Angebote. Letzteres bestätigt das Bundesamt für Statistik (BSF) (2021) mit der folgenden Grafik zur Nutzung von Tagesstrukturen nach Sprachregionen:

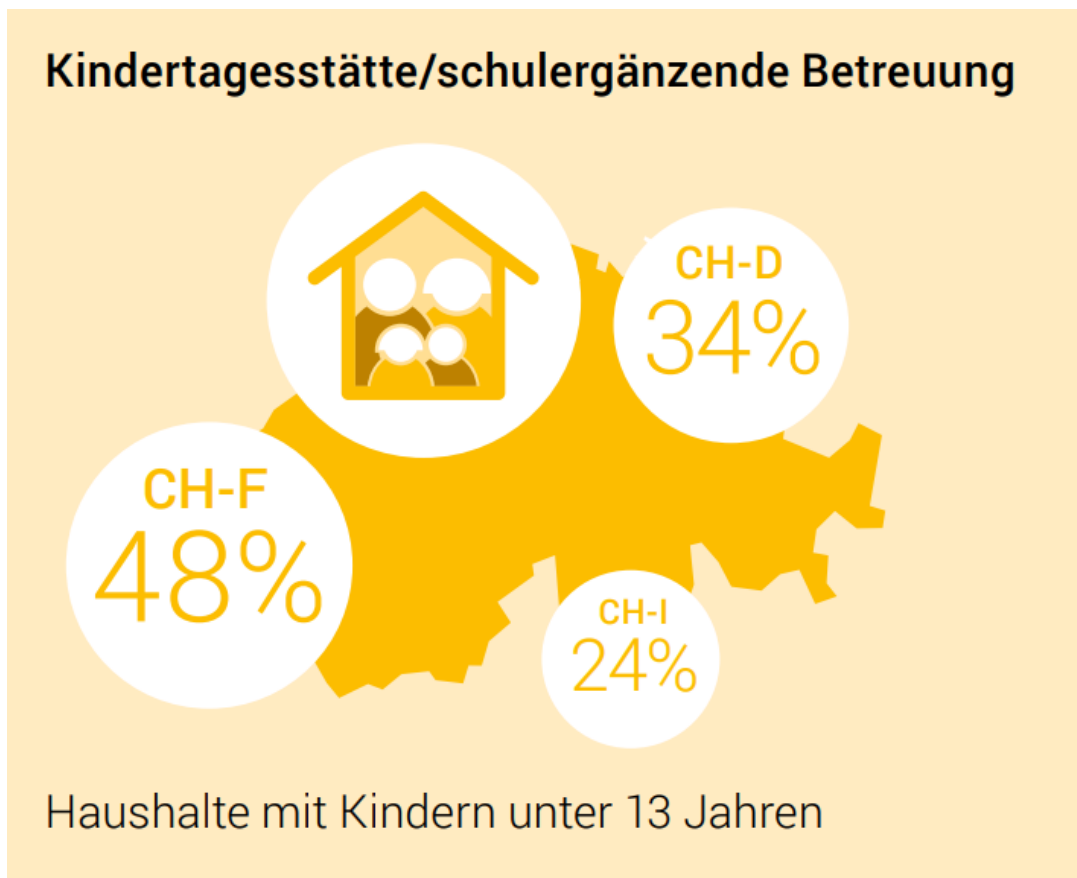


Abbildung 5: Nutzung der Tagesstrukturen nach Sprachregionen (Bundesamt für Statistik, 2021, S. 2)

Die unterschiedliche Nutzung der Angebote in Ergänzung zur familialen und schulischen Betreuung hängt gemäss BFS insbesondere mit der Verfügbarkeit an Betreuungsangeboten in den entsprechenden Regionen zusammen. Im Unterschied zur französischsprachigen Schweiz, wo bei der zusätzlichen Betreuung der Kinder am häufigsten auf schulergänzende Angebote zurückgegriffen wird, greifen Familien in der deutsch- und italienischsprachigen Schweiz häufiger auf die Betreuung durch Familienangehörige zurück. Nebst den sprachregionalen Unterschieden wird im statistischen Bericht *Familien in der Schweiz* auch eine unterschiedliche Nutzung zwischen städtischen und ländlichen Regionen ausgewiesen. Insbesondere in den Grossstädten Basel, Bern, Genf, Lausanne, Winterthur und Zürich ist die Inanspruchnahme institutionalisierter Kinderbetreuung am grössten (81%) (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021, S. 42), wohingegen in ländlichen Regionen wiederum ein Grossteil nicht institutionalisierte Betreuungsangebote wie bspw. die Betreuung der Kinder durch die Grosseltern in Anspruch nimmt (ebd., S. 42f.).

Die regional unterschiedliche Angebotslandschaft zeigt sich auch in der Begrifflichkeit. So ist neben Tagesstrukturen (Benz, 2018; Vaneck, 2018) auch von Schulergänzender Betreuung (Stern et al., 2017), Ausserschulischer Betreuung (Mühlebach & Zogmal, 2018), Ganztägiger Bildung (Thieme, 2018), Horten (Staub, 2018), Schulergänzender Bildung und Betreuung (SEBB) (Windlinger & Züger, 2020) oder familienergänzender Betreuung (Gwilliam & Isler, 2019) die Rede. Andererseits haben die regionalen Unterschiede auch unterschiedliche Ausgestaltungsformen der Angebote zur Folge (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 84). Das BFS gibt durch die folgende Grafik einen möglichen Überblick über die Angebotslandschaft zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen in Ergänzung zur Familie und Schule:

Regelmässige familien- und schulergänzende Kinderbetreuung

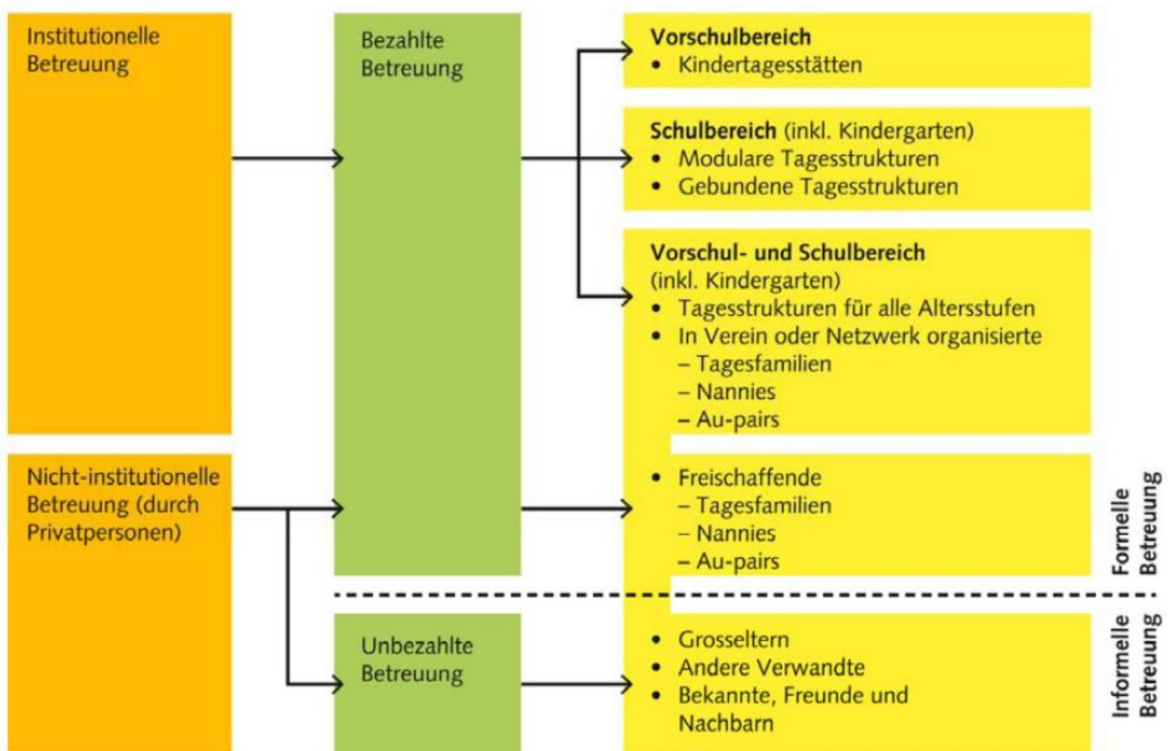


Abbildung 6: Überblick Schul- und Familienergänzender Betreuungsformen (Bundesamt für Statistik, 2016, S. 4)

Bei den Tagesstrukturen handelt es sich gemäss dem BFS um institutionelle, bezahlte Betreuung im Schulbereich, welche sich von der Kinderbetreuung durch Privatpersonen und die Betreuung im Vorschulbereich abgrenzt. Der Grafik ist zudem eine Unterscheidung zwischen modularen und gebundenen Tagesstrukturen zu entnehmen (Bundesamt für Statistik [BFS], 2016, S. 4). Der grösste Unterschied der modularen Betreuungsangebote liegt insbesondere in der durchgehend freiwilligen Buchung einzelner Module (Flitner, 2020, S. 22).

3.5. Die Tagesstrukturen als Arbeitsplatz

Bei der Bezeichnung der Personen, welche in Tagesstrukturen arbeiten, ist in der Fachliteratur keine einheitliche Begriffsverwendung festzustellen. Während einige verallgemeinernd von Mitarbeitenden oder Betreuungspersonen sprechen, scheint es für andere Autor*innen selbstverständlich, dass Professionelle der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagog*innen (vgl. Kapitel 2) in diesem Arbeitsfeld tätig sind (Grunder, 2007). Oft ist auch von pädagogischem Personal die Rede, wobei nicht immer eingegrenzt wird, welche Berufe darunter verstanden werden.

Die unterschiedlichen Bezeichnungen sind ein Zeichen dafür, dass bei den meisten Tagesstrukturen keine qualitativen Voraussetzungen bestehen, welche Mitarbeitende erfüllen müssen. Vielmehr hängt es von den kantonalen Vorgaben ab und es obliegt schlussendlich der jeweiligen Einrichtung beziehungsweise Gemeinde, entsprechende Vorgaben zu erstellen, einzuhalten und zu überprüfen. Gwilliam und Isler (2019) heben hervor, dass es selbst auf der Leitungsebene keinen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss gibt (S. 46).

Entsprechend gibt es im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen keinen präzise definierten Berufsauftrag (Flitner, 2020, S. 31). Die Gründe sieht Flitner (2020) unter anderem in der scheinbaren Nähe zur Familienarbeit, dem hohen Frauenanteil und den unklaren Zugangsvoraussetzungen (S. 32). Auch das Fehlen eines schweizweiten Branchenverbandes, der sich für die Definition und Verbreitung von Grundlagen und Zielsetzungen einsetzen würde trägt dazu bei (ebd., S. 33).

Die unklaren Professionszuschreibungen der Mitarbeitenden zeigen sich auch in den Forschungsergebnissen von Windlinger und Züger (2020), welche unter anderem die Personalstruktur in Tagesstrukturen der Kantone Bern, Aargau und Solothurn untersuchten. Sie haben festgestellt, dass rund die Hälfte der Mitarbeitenden zur Altersgruppe der 40 bis 59-jährigen zählen (ebd., S. 76). Bei den Leitungspersonen zählen nahezu 70% zu dieser Altersgruppe (ebd.).

Bei Betrachtung der Altersstruktur nach Geschlechter sind signifikante Unterschiede sichtbar. So liegt der Median der Männer bei 33 Jahren, wohingegen jener der weiblichen

Arbeitskolleginnen bei 47 liegt (Windlinger & Züger, 2020, S. 76). Insgesamt konnte festgestellt werden, dass deutlich mehr Frauen als Männer in den untersuchten Tagesstrukturen tätig sind (ebd., S. 71). Dieses Ergebnis ist insofern nicht überraschend, als Berufe im Bereich der Kinderbetreuung nach wie vorwiegend von Frauen ausgeübt werden (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 91) und dies «charakteristisch für den Sozialbereich ist» (Windlinger & Züger, 2020, S. 71).

Damit einhergehend erhalten Berufe wie jener in Tagesstrukturen «[. . .] nach wie vor nicht die verdiente Anerkennung, die erlauben würde, die geleistete Arbeit 'zu erklären'. Aus einer soziologischen Perspektive besteht die Schwierigkeit, 'die Arbeit zu erklären', in einem sprachlichen Defizit, das unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass die 'Begriffe zur Beschreibung der Aktivität' von den dominanten sozialen Gruppen produziert und kontrolliert werden; diese sind nicht in diesem Bereich tätig, sondern organisieren die Arbeit oder entwickeln Materialien'.» (Boutet et al., 1976, S. 72; zit. in Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 91)

Entgegen dem hohen Frauenanteil ist der Anteil weiblicher Führungskräfte in Tagesstrukturen unterrepräsentativ, wobei unter anderem die zusätzliche Verantwortung für Haus- und Familienarbeit als Hürde benannt wird (Windlinger & Züger, 2020, S. 72). Auf der anderen Seite haben Männer in 'klassischen Frauenberufen' deutlich höhere Chancen auf eine Leitungsstelle als Frauen (ebd., S. 85). In der Wissenschaft ist dabei von der 'gläserne Rolltreppe' die Rede, da Männer im Vergleich eher in eine Führungsposition aufsteigen (ebd., S. 72).

Die Mehrheit der Mitarbeitenden in Tagesstrukturen ist im Stundenlohn angestellt und 70 Prozent der Arbeitnehmenden arbeiten weniger als 50 Prozent (Windlinger, 2020b, S. 11). Die Quote der Anstellungen im Stundenlohn und die Teilzeirate sind im Vergleich zum schweizweiten Durchschnitt hoch (Flitner, 2020, S. 24). Dies sind gemäss Flitner (2020) typische Kennzeichen präkarisierter Arbeit, wie sie gehäuft in Berufen auftreten, die mehrheitlich von Frauen ausgeübt werden (S. 24). Wobei sich auch bei den Arbeits- und Anstellungsbedingungen eine höchst heterogene Ausgangslage je nach Institution zeigt und

«[. . .] von solide geregelten Anstellungsverhältnissen der öffentlichen Hand bis hin zu vertragslosen Handschlag-Vereinbarungen und Regelungen, die in einigen Fällen sogar (wissentlich oder unbeabsichtigt) das Minimum des Obligationenrechts unterlaufen [reichen]. Die Mehrheit der privatrechtlichen Verträge bewegt sich daher auf dem arbeitsrechtlichen Minimum.» (ebd., S. 23)

Die Erhebung von Windlinger und Züger (2020) hat ergeben, dass etwa mehr als die Hälfte der Mitarbeitenden in Tagesstrukturen einen pädagogischen Berufsabschluss besitzt (S. 79). Dazu zählen sie Fachpersonen Kinder-/Behindertenbetreuung (FaBe) mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), Kindererzieher*innen Höhere Fachschule (HF)/Fachhochschule (FH), Kindererzieher*innen HF, Sozialpädagog*innen HF/FH, Schulische Heilpädagog*innen, Fachpersonen Soziale Arbeit FH, Psycholog*innen und Erziehungsberater*innen (ebd.). Und wiederum rund 23 Prozent der Mitarbeitenden in Tagesstrukturen haben einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe, darunter auch Lehrpersonen (ebd., S. 78). Flitner ergänzt diese Zahlen mit der Feststellung, dass der Anteil von über 40 Prozent unausgebildetem Personal seit Jahren gleich bleibt (Flitner, 2020, S. 27). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die eben präsentierten Fakten mit Vorsicht zu geniessen sind, da die sich das Personal in Tagesstrukturen sehr heterogen zusammensetzt und sich je nach Funktion und Einrichtung stark unterscheidet (Windlinger & Züger, 2020, S. 85).

Bei der Funktion des Personals wird insbesondere zwischen einer Betreuungs- und einer Leitungsfunktion unterschieden, wobei in Leitungsfunktionen gut doppelt so viel pädagogisch ausgebildetes Personal tätig ist, nämlich 79 im Vergleich zu 40 Prozent (Windlinger & Züger, 2020, S. 80). Es zeichnet sich bei Leitungspersonen also eine Professionalisierung ab, was Windlinger und Züger (2020) aufgrund der funktionsbedingten höheren Anforderungen als positiv bewerten (S. 85).

In gebundenen Tagesstrukturen (Tagesschulen) ist im Vergleich zu den modularen Tagesstrukturen 10 Prozent mehr Personal mit einer Tertiärausbildung tätig (Windlinger & Züger, 2020, S. 78), wobei diese zu 2/3 Lehrpersonen sind (ebd., S. 80). «Im Vergleich zu Mittagstischen zeichnet sich bei den Tagesschulen eine Professionalisierung ab» (ebd., S. 85).

Es wird ein hohes Mass an Toleranz, Lärmbelastung und Flexibilität der Gestaltung des Alltages gefordert (ebd., S. 201). Hinzu kommen «typische Belastungen des Erziehungsberufs» wie der Zeitdruck, die fehlende Vor- und Nachbereitungszeit, ein zu knapper Personalschlüssel, die zunehmende Anzahl von Kindern mit erhöhtem Betreuungsbedarf, körperliche Anforderungen, fehlende Erholungsmöglichkeiten im Alltag (Flitner, 2020, S. 25). Weiter beeinflussen die Gruppengrösse, die Zusammensetzung der Kinder (Windlinger & Züger, 2020, S. 200) und kontextuelle Rahmenbedingungen wie etwa die Räumlichkeiten die Arbeit wesentlich (ebd., S. 201) und können zur Belastung werden. Die meisten Mitarbeitenden

erleben ihren Job dennoch als bedeutsam (Windlinger, 2020b, S. 9) und die sogenannten 'goldigen Momente' mit Kindern entschädigen aus individueller Sicht viele Aufwände (Windlinger & Züger, 2020, S. 200).

3.6. Exkurs: Arbeiten im Kontext Schule

Trotz des schweizweit vorherrschend modularen Aufbaus von Tagesstrukturen und dessen strikter Trennung zwischen den Bereichen Schule und Betreuung (Flitner, 2020, S. 27) ist die Arbeit in Tagesstrukturen eng an jene der öffentlichen Schule gekoppelt. Die Tagesstrukturen organisieren sich rund um die Blockzeiten der regulären Schule, um so eine ganztägige Betreuung der Kinder zu gewährleisten (Wirz, 2006, S. 202). Dadurch treffen zwei unterschiedliche Systeme mit unterschiedlichen Berufskulturen aufeinander (Flitner, 2020, S. 28). Dieses Aufeinandertreffen zweier Arbeitsfelder birgt sowohl Chancen wie auch Herausforderungen, welche den Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur beeinflussen.

Der Kernauftrag der Schule ist die formale Bildung (Chiapparini et al., 2018a, S. 7), also das in Bezug auf Lerninhalte, Lernziele und Lernzeiten ausgelegte strukturierte und institutionalisierte Lernen, welches zu einer Zertifizierung (hier dem Schulabschluss) führt (Stalder, 2019, S. 9f.). Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist in der Schweiz im Art. 19 BV geregelt und gemäss Art 62 Abs. 2 BV ist der Grundschulbesuch für alle Kinder und Jugendliche in der Schweiz obligatorisch (Kägi-Diener, 2014, S. 462). Weiter ist die Schule auch mit Sanktions- und Selektionsmechanismen ausgestattet, wobei den Lehrpersonen eine zentrale Machtfunktion zukommt (Thieme, 2018, S. 33). Nebst dem Ort der formalen Bildung ist die Schule für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Aufenthaltsort (Dalcher, 2018, S. 135) und kann daher als bedeutende Lebenswelt betrachtet werden (ebd., S. 136).

Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen und komplexen gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule taucht in der fachlichen Diskussion immer wieder die Frage auf, welche Aufgaben die Schule zusätzlich übernehmen kann und soll, um die Kinder bestmöglich zu fördern (Chiapparini et al., 2018a, S. 7).

Gemäss der schweizerischen Strategie für Kinder- und Jugendpolitik «[...] stösst der [formale Bildungsbereich] an seine Grenzen, wenn es um das Erlernen von sogenannten Soft Skills wie Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Unternehmungsgeist und

inter-kulturelle Kompetenzen geht, die im Sinne von Schlüsselkompetenzen für den heutigen Arbeitsmarkt betont werden (. . .). Es ist deshalb von Bedeutung, dass in Ergänzung zum Bildungs- und Ausbildungssystem adäquate ausserschulische Lernfelder gezielt gefördert und unterstützt werden.» (Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV], 2008, S. 8)

In diesem Kontext wird die Tagesstruktur durch geleitete und selbstorganisierte Freizeitgestaltung während der Mittagspause und nach dem obligatorischen Unterricht als zusätzliches nichtformales Lernsetting zur Selbstorganisation, Persönlichkeitsbildung, Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz sowie als Ort der Erholung diskutiert (Dalcher, 2018, S. 136).

Trotz dieser sich ergänzenden Funktion von Bildung und Betreuung bestehen grosse formale Unterschiede zwischen den beiden Arbeitsfelder. So ist die öffentliche Schule mit klaren nationalen und kantonalen Gesetzesgrundlagen ausgestattet, verfügt über definierte und kontrollierte Ausbildungsgänge sowie ausgearbeitete öffentlich-rechtliche Anstellungsbedingungen mit einem klaren Lohnsystem, einem öffentlich anerkannten Berufsauftrag und definierten Entwicklungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten (Flitner, 2020, S. 28). Im heterogenen Arbeitsfeld der Tagesstruktur hingegen sind Arbeitende mit sehr unterschiedlichen Werdegängen und vergleichsweise meist ungünstigeren Anstellungsverhältnissen tätig (ebd., S. 29). «Zur Gruppe der Lehrpersonen bestehen aufgrund von Ausbildung, Honorierung und Anstellungsart klare Statusunterschiede» (ebd.).

In der Fachliteratur wird vom Spannungsfeld zwischen Unterricht und Betreuung beziehungsweise zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit gesprochen (Staub, 2018, S. 27), wobei nebst den eben genannten formalen Unterschiede auch ideologische und fachliche Differenzen hinzukommen. Die Grundsätze der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und die Anerkennung der Verschiedenheit (vgl. AvenirSocial, 2010), stehen im Widerspruch zu den Benotungs-, Selektions- und Sanktionshandlungen von Lehrpersonen (Benz, 2018, S. 146). So hat auch Förderung in der Schule und in der Betreuung eine unterschiedliche Bedeutung (Dalcher, 2018, S. 137).

In der fachlichen Diskussion wird trotz oder eben gerade wegen dieser Unterschiede die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses betont (Riedi & Biebricher, 2018, S. 99) und die Chance für einen professionsübergreifenden konstruktiven Dialog gesehen (Benz, 2018, S. 146). Dennoch gibt

es auch kritischere Stimmen. So meint Winkler, dass die Soziale Arbeit von der Bildungsdebatte und ihren Ideologien überrannt wurde und entscheidende Differenzen zwischen der Schule und der Sozialpädagogik übersehe und somit das Programm der Schulen unhinterfragt unterstütze (Winkler, 2021, S. 325). Gerade diese andauernde Debatte um die Bildung und Betreuung bzw. die Schul- und die Sozialpädagogik sind Ausdruck eines Spannungsfeldes, in welchem Arbeitende der Tagesstrukturen agieren.

Erweitert wir diese Diskussion um die Debatte zum Spannungsfeld zwischen Schule und Freizeit oder die «Verschulung der Freizeit» sowie zum Spannungsfeld zwischen Schule und Familie, wobei den Tagesstrukturen in diesem Fall eine vermittelnde Rolle zukommen kann (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 89). Auch wenn hier nicht im Detail auf die Inhalte der jeweiligen Debatten eingegangen werden kann, scheint es wichtig hervorzuheben, dass das Arbeiten im schulischen Kontext von diversen Spannungsfeldern geprägt ist.

3.7. Diskurs um Professionalität und Qualität in Tagesstrukturen

Gemäss Mühlebach und Zogmal (2018) sind die Anforderungen an das Personal in Tagesstrukturen äusserst vielfältig (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 91). Sie sollten unter anderem die soziale Integration sicherstellen, beim Lernen in der Schule und in der Gesellschaft unterstützen, die Kinder in jeglichen Lebenssituationen betreuen und dabei ihre Eigenständigkeit fördern. Auch die alltägliche Arbeit immer wieder zu hinterfragen und umgesetzte Lösungen in den Kontext einzubinden und vertieften Kenntnissen über die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung der Kinder wird als zentrale Anforderung gesehen (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 90).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind entsprechende Kompetenzen gefordert. Wobei die «Problematik der Kompetenzen der Berufe im Bereich der Kinderbetreuung» komplex ist (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 91). Dennoch Methodenkompetenzen beim Umgang mit Gruppen (Windlinger, 2020b, S. 18), Interaktionskompetenzen (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 91) und die Beziehungskompetenz können als zentrale Aspekte genannt werden (Brunner, 2020, S. 145). Die Vermittlung kann im Rahmen einer pädagogischen Ausbildung geschehen, wobei Brunner (2020) darauf aufmerksam macht, dass insbesondere bei der Beziehungsgestaltung Fachlichkeit alleine nicht ausreicht (S. 148).

Ein empirischer Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsstand der Mitarbeitenden und der Qualität der Tagesstrukturen wurde im Rahmen des Forschungsprogrammes EduCare Schweiz (Schüpbach, 2010; Schüpbach et al., 2018) belegt. Windlinger und Züger (2020) ergänzen, dass auch die qualitative Überforderung von Personen mit einem pädagogischen Berufsabschluss niedriger empfunden (S. 131).

An dieser Stelle lohnt es sich, einen Abstecher in die Qualitätsdebatte, welche auch das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen erreicht hat, zu machen. Bei dieser Debatte geht es insbesondere um die Objektivierbarkeit von Qualität, wobei Stimmer (2020) darauf aufmerksam macht, dass Qualität immer kontextgebunden und entsprechend dem historischen Kontext, den rechtlichen Rahmenbedingungen oder den Erwartungen zu verstehen ist (S. 222f.). Dieser relationale Qualitätsbegriff geht zudem davon aus, dass das jeweilige Verständnis immer vom jeweiligen Subjekt abhängig und daher subjektiv geprägt, ist (Thieme, 2018, S. 31).

Entsprechend der relationalen Auffassung von Qualität schlägt Thieme für die Soziale Arbeit das Verständnis von Qualität als Aushandlung vor (Thieme, 2018, S. 32). Er ist der Meinung, dass Qualität nur im gemeinsamen Dialog und durch Aushandlungsprozess von mindestens zwei gleichberechtigten Personen bestimmt werden kann (ebd., S. 31).

Einen entsprechenden Qualitätsrahmen für die Praxis liefert das siebenbändige Werk Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS) (Benz, 2018, S. 139). Die themenspezifische Fragebogen, welche in erster Linie für die Arbeit im Team vorgesehen sind, nehmen Qualität als Aushandlungsprozess auf und geben Impulse für die Qualitätssteigerung in der Praxis (vgl. Brückel, Kuster, Annen, & Larcher, 2017).

Auch wenn an dieser Stelle also nicht die Qualität für Tagesstrukturen definiert werden kann, so gibt es doch Merkmale, deren Inhalt im Rahmen der jeweiligen Einrichtungen ausgestaltet und ausgehandelt werden können. Als Qualitätsmerkmale werden unter anderem der Betreuungsschlüssel, die Kontinuität der Beziehungen, die zeitlichen und materiellen Ressourcen des Personals, die Qualifikation des Personals (Windlinger, 2020b, S. 14f.) aber auch Strategien und Ziele, die Öffnungszeiten, die Raumnutzung, die Arbeitspläne oder die Gestaltung sozialer Prozesse können die Qualität einer Tagesstruktur beeinflussen (Brückel, Kuster, Annen, Totter, et al., 2017, S. 41f.).

Entsprechend dem Wissen um Qualität und den Zusammenhängen mit dem Ausbildungsstand des Personals wird von unterschiedlichsten Fachpersonen der (vermehrte) Einsatz von pädagogisch ausgebildetem Personal gefordert (Flitner, 2020, S. 26; Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 93; Windlinger, 2020b, S. 18). Entgegen der Forderung ist ein Mangel an qualifiziertem Personal in Tagesstrukturen festzustellen (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 90). Die heterogenen und teilweise prekären Arbeits- und Anstellungsbedingungen im Stundenlohn mit niedrigen Stellenprozenten oder die ungenügende Anerkennung der Arbeit werden hierfür als Gründe gesehen (Flitner, 2020, S. 33). Auch die Entlohnung wird von befragten Mitarbeitenden nicht als genügend angesehen. Windlinger (2020b) fordert, um die Attraktivität des Arbeitsfeldes zu steigern mehr Vorbereitungszeit für Mitarbeitende, passendere Räumlichkeiten und finanzielle Ressourcen, um die Betreuungsqualität und damit die Anerkennung durch die Gesellschaft zu erhöhen (S. 16). Auch die fehlende Klarheit des Arbeitsrahmens für die Umsetzung der ausserschulischen Angebot kann auf Professionelle abschreckend wirken (Mühlebach & Zogmal, 2018, S. 93).

Daher würde die inhaltliche Klärung der Aufträgen verschiedener Akteure und Einrichtungen, welche Klarheit bezüglich der pädagogischen und sozialen Massnahmen schaffen, würde als zentral angesehen (ebd.). Insbesondere der Auftrag der Tagesstrukturen ist ein Punkt zur Diskussion, welche jedoch vielerorts noch nicht geführt wurde. Windlinger (2020b) schlägt unter anderem folgende zu klärenden Fragestellungen vor: «Sind die Einrichtungen eine Ergänzung zur Schule, welche die schulischen Aufgaben unterstützt, beispielsweise mit der Hausaufgabenbetreuung? Oder ist die SEBB explizit ein sozialpädagogisches Angebot mit dem Fokus auf die Freizeitgestaltung der Kinder?» (S. 14)

Die soeben aufgeführten Forderungen, welche von Forschenden zu den Tagesstrukturen in der Schweiz kommen, orientieren sich an aktuellen Erkenntnisse der Wissenschaft und diese Wissensbasis soll weiterentwickelt und schlussendlich der Qualitätsentwicklung und damit der Professionalisierung des Arbeitsfeldes dienen (Windlinger & Züger, 2020, S. 15).

3.8. Beantwortung Fragestellung 2: *Wodurch zeichnet sich das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen aus?*

Bei den Tagesstrukturen handelt es sich um ein heterogenes Arbeitsfeld mit einer Geschichte, die bis ins 19. Jahrhundert zurückgeht. Diverse Merkmale wie etwa die unterschiedliche Nutzung zwischen ländlichen und städtischen Gebieten hallen bis heute nach. Damals als Beitrag zur Lösung der Sozialen Frage ist die aktuelle Aus- und Umbauwelle insbesondere auf die Fachkräfteinitiative des Bundes und die entsprechenden finanziellen Anreize zurückzuführen. Nebst diesem Anspruch der erhöhten Arbeitsmarktteilnahme von Eltern und der dazu notwendigen verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie werden auch Ansprüche wie die Ergänzung des formalen Bildungssettings durch Lernmöglichkeiten ausserhalb der Schule oder eine Erhöhung der Integration und Chancengleichheit genannt. Entsprechend divergierenden Ansprüchen fehlt ein klarer Auftrag, welcher auch durch die gesetzlichen Grundlagen nicht geschlossen wird. Zwar wird durch die Kinderrechtskonvention auf internationaler Ebene eine angemessene Betreuung gefordert und auch der Bundesverfassung kann ein gewisser Förderauftrag abgelesen werden. Die zur Ausgestaltung ausschlaggebende Pflegekinderverordnung des Bundes verweist nebst Grundsätzen jedoch auf die kantonale Verantwortung zur Ausgestaltung und Überprüfung entsprechender Angebote, welche sehr unterschiedlich wahrgenommen wird.

Entsprechend fehlender inhaltlicher Klarheit und knappen gesetzlichen Vorgaben gibt es für das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen kein klar formulierter Berufsauftrag. Dementsprechend sind verschiedene (pädagogische) Berufspersonen und ein seit Jahren gleichhochbleibender Anteil an unausgebildetem Personal in diesem Arbeitsfeld tätig, wobei der Frauenanteil hoch ist. Die Mehrheit der Angestellten ist im Stundenlohn angestellt und Vollzeitstellen sind eher die Ausnahme. Die formalen Anstellungsbedingungen heben unter anderem den Unterschied zwischen der Schule mit stark etablierten Standards und den Tagesstrukturen hervor. Trotz oder gerade wegen diverser Spannungen, welche die beiden Arbeitsfelder mit unterschiedlichen Logiken mit sich bringen, wird eine verstärkte Zusammenarbeit für die Weiterentwicklung der Schule und Tagesstruktur als zentral erachtet. Als Teil der Weiterentwicklung wird insbesondere der Aushandlungsprozess von Qualität gesehen, wobei die Forderung nach professionellem und pädagogisch ausgebildetem Personal deutlich erhoben wird.

4 Vorgehensweise zur Datenerhebung

Um den Arbeitsalltag einer sozialpädagogischen Fachkraft miterleben und die Fragestellung nach den Überschneidungen von sozialpädagogischen Tätigkeiten und dem Arbeitsfeld der Tagesstrukturen beantworten zu können, kam die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung zum Zuge. Die methodischen Überlegungen sowie die Vorgehensweisen während der Vorbereitung (Kapitel 4.1), der Datenerhebung (4.2) und der Nachbereitung (4.3) werden in den folgenden Unterkapiteln dargestellt.

4.1. Vorbereitung und Zugang zum Forschungsfeld

Der Fall für diese Bachelor-Arbeit aus ressourcentechnischen Gründen gemäss dem Convenience-Sampling nach dem Kriterium der Zugänglichkeit ausgewählt (Flick, 2021, S. 166). Da die Forscherin aufgrund eigener Arbeitserfahrung mit der Ausgangslage im Kanton Zug bereits etwas vertraut war, wurden entsprechend Institutionen im Kanton Zug, bei welchen bekannt war, dass Sozialpädagog*innen im Alltag der Tagesstrukturen mitarbeiten, angefragt. Für die Anfrage wurde auf das Verzeichnis familienergänzender Kinderbetreuungseinrichtungen des Kantons Zug zurückgegriffen (vgl. Kantonales Sozialamt Zug, ohne Datum-b).

An die entsprechenden Adressen wurde via E-Mail-Anfragen für eine mögliche Feldforschung verschickt. Unter den Absagen wurden Gründe wie «aufgrund von Corona [...] strikte Zugangsregelung» oder fehlende Ressourcen aufgrund Platzweiterungen genannt (persönlicher E-Mailverkehr, 26.01.2022). Dies entspricht gemäss Flick (2021) vorgeschobenen Gründen, da für Institutionen in der Regel keine «guten Gründe» bestehen, sich der Forschung zu verweigern (S. 152). In einem zweiten Anlauf gelang es, den Standortleiter einer Zuger Gemeinde für das Projekt zu gewinnen. Der Standortleiter nahm von Beginn an die Rolle als «Schlüsselperson» ein, da er die Forscherin in das Feld einführte und Kontakte mit dem Team und den Kinder ermöglichte (vgl. Flick, 2021, S. 290). In einem ersten telefonischen Kontakt wurden die Rahmenbedingungen und Termine für die Feldforschung abgesprochen.

Um sich auf die kommende Feldforschung vorzubereiten, setzte sich die Forscherin vorab mit der Rolle als teilnehmende Beobachterin im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen sowie den

Dokumentationsmöglichkeiten, um das Erlebte festzuhalten, auseinander. So konnte sie sich auf ihre Aufgaben und Rollen vorbereiten. Als Teilnehmerin im Feld ist es das Ziel, im Alltag so weit wie möglich teilzunehmen (Flick, 2021, S. 287). Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, nicht zu stark involviert zu sein, um gleichzeitig ebenso die Rolle der Beobachterin einnehmen zu können (ebd., S. 291). Um das Beobachtete festzuhalten, wurde die kondensierte Darstellung gewählt (ebd., S. 376) und ein Dokument für die Feldnotizen eingerichtet (ebd., S. 375–377).

4.2. Datenerhebung durch teilnehmende Beobachtung

Die Leitungsperson war von Beginn an offen für das Projekt und die Forscherin durfte beim Alltag einiger Teammitglieder 'Mit-Dabei-Sein' (Hauser-Schäublin, 2003, S. 33f.), wodurch der Alltag und die Sichtweisen der Sozialpädagog*innen erforscht werden konnte. Durch diese teilnehmende Beobachtung sollte der Annahme Rechnung getragen werden, dass gewisse Handlungsweisen nur der Beobachtung zugänglich sind (Flick, 2021, S. 281).

Wesentliche Kennzeichen dieser qualitativen Forschungsmethode sind gemäss Flick (2021) das Eintauchen der Forschenden in das untersuchte Feld, deren Beobachtung aus der Perspektive der Teilnehmenden, aber auch deren Einfluss auf das Beobachtete durch die Teilnahme (S. 287). Dazu zählt die direkte Teilnahme und Beobachtung des Alltags, die Dokumentenanalyse von relevanten Unterlagen, das Führen von unstrukturierten Interviews am Rande der Beobachtung sowie die Selbstbeobachtung (ebd.). Beobachtet wurden unterschiedliche Module der Tagesstruktur (Mittagstisch, Nachmittagsbetreuung I, Nachmittagsbetreuung II) über mehrere Tage verteilt.

Das Erlebte wurde möglichst zeitnah im Dokument für die Feldnotizen festgehalten um auf diese Weise zu verarbeiten und vor allem in der Nachbereitungsphase zu analysieren (ebd., S. 376f.). Eingang fanden Beobachtungen, Gesprächsinhalten einzelne Fotos sowie «Erfahrungen, Ideen, Befürchtungen, Fehler, Verwirrungen, Durchbrüche und Probleme, die während der Feldarbeit aufgetreten sind» (Spradley, 1980, S. 69-72; zit. in Flick, 2021, S. 377).

Die Forscherin versucht im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung möglichst in das Feld einzutauchen, um dessen Besonderheiten zu erfahren und gleichzeitig ihren Fremdenstatus zu bewahren, der ihr den Blick auf das Besondere im Alltäglichen ermöglicht. Diese

ambivalenten Ansprüche an die Forscherin werden unter dem Begriff 'Going native' zusammengefasst (Flick, 2021, S. 291). Übersetzt in die Sprache der Sozialen Arbeit kann hier von 'Nähe – Distanz' die Rede sein.

4.3. Nachbereitung und Auswertungsverfahren

Sobald alle Daten in den Feldnotizen (FN) zusammengetragen waren, wurde die ganze Datenbasis gesichtet, um zurückliegende Erinnerungen aufzufrischen (Crang & Cook, 2007, S. 134). Anhand des Modells *Analysing Field Materials* (Crang & Cook, 2007) wurden die Daten offen codiert und anschliessend Sub-codes herausgearbeitet. Während dieses Arbeitsprozesses wurden die Codes und Sub-codes immer wieder miteinander verglichen, zusammengefasst und neu geordnet, sodass ein stetiges 'Hin-Und-Her-Gehen' zwischen den einzelnen Arbeitsschritten stattfand (ebd., S. 137–139).

Die erstellten Codes und Sub-codes wurden in ein Data-Base-File (Datenbasis-Dokument) eingetragen und zusätzlich in einer Art Mindmap visualisiert.

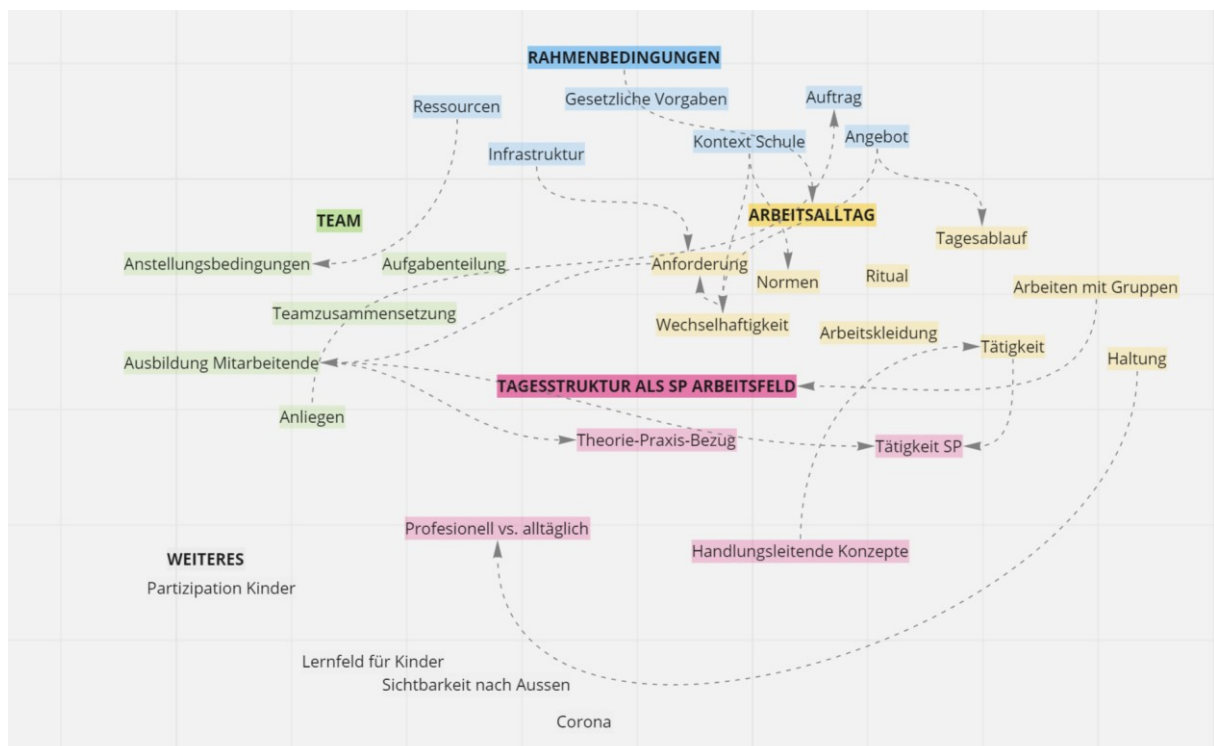


Abbildung 7: Visualisierung des Data-Base-Files (eigene Darstellung)

Diese Datenbasis diente als Grundlage für den Schreibprozess, wobei die einzelnen Arbeitsschritte nicht linear erfolgten, sondern vielmehr Teil eines 'entire cycles' waren (Crang

& Cook, 2007, S. 137). Dabei wurden die einzelnen Schritte immer wieder wiederholt, bis sich die zentralen Ergebnisse herauskristallisierten.

Zum Schutz der involvierten Akteur*innen werden in dieser Arbeit keine Namen, sondern um die jeweilige Funktion in der Institution oder der Ausbildungsstand genannt. Zudem wird auf die konkrete Nennung der untersuchten Tagesstruktur im Fliesstext verzichtet, da der Fokus auf der Beispielhaftigkeit des Arbeitsalltages liegen soll. Die Handhabung der Daten entspricht damit den Absprachen mit dem Stellenleiter.

5 Ein Beispielhafter Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erfahren, unterscheiden sich Einrichtungen der Tagesstruktur je nach Region entsprechend den kantonalen und lokalen Vorgaben. Als Teilergebnis der Forschung wird daher in diesem Kapitel in einem ersten Schritt die rechtliche und strukturelle Ausgangslage des Feldes vorgestellt (Kapitel 5.1), bevor ein möglicher Arbeitsalltag nachgezeichnet wird (5.2). In einem letzten Schritt werden die miterlebten Aufgaben, Tätigkeiten und Haltungen der Mitarbeitenden dargelegt (5.3). Auf dieser Grundlage wird schliesslich die Fragestellung, *wie ein möglicher Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur aussieht*, beantwortet (5.4).

5.1. Ausgangslage im Forschungsfeld

Um die Rahmenbedingungen im Forschungsfeld zu verstehen, scheint es relevant, einen Blick auf die gesetzlichen Vorgaben des entsprechenden Kantons zu werfen. Der Kanton Zug legt im Gesetz über die familienergänzende Kinderbetreuung (Kinderbetreuungsgesetz) vom 29. September 2005 unter anderem den Zweck, die Angebote und die kantonalen Aufgaben fest (BGS 213.4). Für die Betreuungsangebote werden in Art. 1 Abs. 2 folgende Ziele festgehalten: Vereinbarkeit von Familie und Arbeit/Ausbildung, Verbesserung der Integration und Chancengleichheit der Kinder und Entwicklungsförderung. Genaueres wie beispielsweise zur Qualitätsanforderung oder dem Geltungsbereich ist der Verordnung zum Gesetz über die familienergänzende Kinderbetreuung (Kinderbetreuungsverordnung, KiBeV), vom 14. November 2006 zu entnehmen (BGS 213.42). Im dazugehörenden Anhang sind Qualitätsanforderungen für die jeweiligen Betreuungsformen aufgeführt (BGS 213.42-A1), wobei die Qualitätsanforderungen für Tagesstrukturen oder wie es in der Verordnung bezeichnet wird, für Mittagstische und Randzeitenbetreuung deutlich knapper ausgefallen als jene für Kindertagesstätten. Nebst der Richtzahl für Gruppengrössen, einem Betreuungsschlüssel und der Pro Kind zur Verfügung stehenden Fläche werden Qualitätsanforderungen an das Personal wie folgt festgelegt: «Nicht ausgebildete Betreuungspersonen besuchen eine fachliche Weiterbildung und bilden sich regelmässig weiter» (Art. 3 Abs. 3 Ziff. a KiBeV). «Für die Leitung eines Angebots ist eine Person zu bestimmen, welche hierfür ausgebildet und persönlich geeignet ist» (Art. 3 Abs. 3 Ziff. b KiBeV). Welche Ausbildung als geeignet erachtet wird, ist jedoch nicht ausgeführt.

Die Beaufsichtigung und Bewilligung der familien- und schulergänzenden Betreuungsangeboten obliegt der jeweilig zuständigen Stelle der Einwohnergemeinde, welche die verbindlich geforderten Qualitätsstandards regelmässig überprüft.

Im pädagogischen Konzept der Tagesstruktur wird betont, dass die Tagesstruktur als Teil der öffentlichen Schule verstanden wird. Daher hat das Ziel, dass die Schule zum pädagogischen Ort, zum Lern-, Lebens- und Freizeitort wird, auch für die Tagesstruktur Gültigkeit. Ergänzt werden die schulischen Ziele, dass die Angebote der Tagesstruktur allen Kindern gerecht werden und dass die Kinder gerne in die Modulare Tagesschule kommen und sich wohlfühlen (Pädagogisches Konzept, 2013).

Gemäss dem aktuellsten Monitoringbericht zur Situation der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuungsangebote im Kanton Zug von 2017 zählen die modularen und gebundenen Tagesstrukturen für Schulkinder (im Kanton Zug als schulergänzende Betreuung, SEB bezeichnet) nebst den Kindertagesstätten und den Tagesfamilien zu den relevantesten institutionellen Angebotstypen (Stern et al., 2017, S. 5). Die Zahlen in diesem Bericht zeigen, dass sowohl die Plätze in Kindertagesstätten wie auch jene in Tagesstrukturen seit 2005 deutlich ausgebaut wurden, während bei den Tagesfamilien eine Abnahme der Plätze festzustellen ist (Kantonales Sozialamt Zug, ohne Datum-a).

Wie in den meisten Gemeinden des Kantons ist auch im vorliegenden Fall die Tagesstruktur der öffentlichen Schule angegliedert. Der Versorgungsgrad durch institutionelle Betreuung in der Gemeinde entspricht dem kantonalen Durchschnittswert von 15 Prozent (Stern et al., 2017, S. 8) und mit bis zu 90 betreuten Kinder über die Mittagszeit zählt die Tagesstruktur nach eigenen Angabe zu den grössten im Kanton (FN, S. 49).

Das Betreuungsangebot setzt sich aus der Auffangbetreuung, der Mittagsbetreuung sowie der Nachmittagsbetreuung zusammen, wobei die einzelnen Module frei wähl- und kombinierbar sind (Betreuungsangebote, 2022). Für die Kinder steht somit in Kombination mit dem Schulunterricht in Blockzeiten eine durchgehende Betreuung von 7:30 – 18:00 Uhr zur Verfügung (Betreuungsangebote, 2022). Zusätzlich besteht ein Ferienbetreuungsangebot während acht Wochen pro Schuljahr (*Ferienbetreuung*, 2022). Um auch die Betreuung während Brücken- und Weiterbildungstagen der Lehrpersonen zu garantieren, wird an diesen Daten zusätzlich eine sogenannte Ganztagsbetreuung angeboten (FN, S. 17). Innerhalb der

einzelnen Module stehen Angebote wie der Hausaufgabenclub, Waldnachmittage (FN, S. 2), ein Besuch in der Bibliothek (FN, S. 8) oder unterschiedlichste Aktivitäten, darunter Ping-Pong spielen, mit anderen Kindern plaudern oder ein Turm bauen zur Verfügung (FN, S. 6).

Die Räumlichkeiten der Tagesstruktur oder «Tagi», wie sie umgangssprachlich genannt wird, liegen im obersten Stock eines Primarschulhauses der Schulgemeinde, wobei die bemalten Fenster der Räumlichkeiten bereits vom Pausenplatz aus sichtbar sind (FN, S. 1). Zu den zentralen Räumlichkeiten zählen drei Esszimmer, welche ausserhalb der Essenszeit als Spiel-, Bastel- und Werkraum benutzt werden (ebd.). Alle Zimmer sind mit kleinen Tischinseln, einem Waschbecken und mehreren dutzenden Zahnbürsten in bunten Plastikbechern sowie diversem Spiel-, Bastel- oder Werkmaterial ausgestattet (FN S. 1f & 6). Die Wände werden von vielen Porträts der angemeldeten Kinder in mehr oder weniger verzierten Bilderrahmen geziert und auf einer Tafel steht das aktuelle Mittagsmenü geschrieben (FN, S. 2).

Im größten der drei Esszimmer ist eine Küche «wie sie in einer älteren Wohnung anzutreffen ist» (FN, S. 1) untergebracht. Anders als in einer herkömmlichen Küche verfügt sie zusätzlich über zwei Gastro-Kombi-Steamer, eine Industrieabwaschmaschine und einen grossen Kühlschrank (ebd.). An das Ess- und Bastelzimmer angehängt ist ein kleiner Raum unter der Dachschräge, worin sich das Büro mit zwei festen Arbeitsplätzen und einer kleinen Tischinsel befindet (FN, S. 2). Ein denkmalgeschützter Raum mit Aussicht über den Zugersee darf ausserhalb der Schulzeiten als zusätzlicher Raum zum Rumtoben oder Klavierspielen benutzt werden (FN, S. 11).

Alle Räume werden durch einen langen Gang, welcher sich über die gesamte Schulhausbreite erstreckt, verbunden. Entlang des Ganges befindet sich eine grosse, während der Schulzeit bis auf ein paar vergessen gegangene Gegenstände, leere Garderobe (FN, S. 1). Es stehen zudem ein Töggeli-Kasten, ein zusammengeklappter Ping-Pong-Tisch und ein Boxsack, sowie eine Vitrine, gefüllt mit einer Sammlung ausgestopfter Tiere, auf den Gang verteilt (FN, S. 6).

Der Aussenbereich, welcher von der Tagi regelmässig genutzt wird, befindet sich vier Stockwerke tiefer auf der Rückseite des Schulhauses (FN, S. 7). Ein grosser geteilter Platz mit zwei Fussballtoren, einer ausgebleichten Spielfeldmarkierung, einem steinernen Ping-Pong-Tisch, einem Steinbrunnen und einer Spielkiste mit Spielmaterial für die Tagi stehen den Kindern zur Verfügung (ebd.). Auf der anderen Seite der Hecke befindet sich eine grosse

Spielwiese und ein Spielplatz mit Schaukel, Balanciergeräten und Holzstämmen zum Runklettern (FN, S. 7f.).

Die Anzahl der Kinder kann an der Grösse der Garderobe mit über hundert Kleiderhaken abgelesen werden (FN, S. 1). Aufgrund des modularen Aufbaus besuchen je nach Tag und Modul zwischen ein paar wenigen und bis zu 90 Kinder gleichzeitig die Tagi. Betreut werden die Kinder von einem 13-köpfigen Team mit vier zusätzlichen Springerinnen und einem Zivildienstleistenden (ebd.). Auch hier ist die Anzahl und Zusammensetzung Betreuer*innen stark vom Wochentag und den Modulen abhängig (FN, S. 10). Die Mitarbeitenden haben unterschiedliche berufliche Hintergründe. Der Standortleiter und seine Stellvertreterin verfügen über eine sozialpädagogische Ausbildung FH (FN, S. 2). Ein Sozialpädagoge in Ausbildung (ebd.) und eine Fachfrau Betreuung (FN, S. 11) sind ebenso Teil des Teams wie Quereinsteigerinnen nach der Mutterschaft (FN, S. 7). Die Mitarbeitenden sind zudem in unterschiedlichen Pensen angestellt (FN, S. 10), wobei keine Vollzeitstellen möglich sind (FN, S. 3).

5.2. Ein Tag in einer Tagesstruktur

Die Schuhe werden gegen Hausschuhe eingetauscht, die Jacke abgelegt und eine Kochschürze angezogen (FN, S. 3). Damit beginnt der Arbeitsalltag in der Tagesstruktur. Es ist 11:00 Uhr und Zeit, die Rohkost zu rüsten, den Salat bereitzustellen und vor allem den Hauptgang so vorzubereiten, dass er in einer Stunde in genügender Menge und warm auf den Tisch kommt. Das Essen wird von einer externen Firma vorgekocht, portionsweise vakuumiert und wochenweise gekühlt geliefert. Eine Herausforderung dabei sei, die richtige Menge an Lebensmitteln auf den Punkt aufzuwärmen und dabei auch die Essensgewohnheiten aller Kinder zu berücksichtigen (ebd.).

Es kommen der Zivildienstleistende und weitere Betreuende hinzu (ebd.). Sie beginnen damit, die Tische zu decken, nehmen die Schälchen mit Rohkost, füllen Krüge mit Wasser und stellen sie auf metallene Geschirrwagen, um sie anschliessend auf die verschiedenen Essenzimmer zu verteilen (ebd.). Die halbe Stunde vergeht schnell und mittlerweile hat sich ein Duzend Mitarbeitender um die Küche versammelt (FN, S. 4). Eine Mitarbeiterin hält ein grosses Klemmbrett in der Hand, begrüsst alle Anwesenden und beginnt die Namen der Kinder vorzulesen, welche für heute abgemeldet wurden oder früher gehen müssen (ebd.). Einige

sind krank, andere haben einen Schulausflug oder Musikstunden oder nehmen am «Singsang» Angebot der Schule teil (FN, S. 10). Es folgen weitere Informationen vom Standortleiter zu Absenzen von Teammitgliedern und von der Küche zum glutenfreien Mittagsmenü. Anschliessend teilt sich das Team auf die vier Essenssäle auf, in welchen der Ablauf des Mittags kurz besprochen und einzelne Aufgaben untereinander aufgeteilt werden (FN, S. 4).

Nach dem kurzen Briefing kommen die ersten Kinder direkt aus der Schule die Treppe zur Tagi hoch (FN, S. 10). Die Betreuerin mit dem Klemmbrett steht am oberen Ende der Treppe, begrüsst alle Kinder und markiert ihre Anwesenheit auf der Liste am Klemmbrett (FN, S. 10f.). Eine andere Betreuerin hält sich im Spielzimmer und hilft dabei, ein Kapplaturm zu bauen. Im Raum nebenan werden Anleitungen gegeben, wie aus einer CD und Papier eine Blume gebastelt werden kann, gegeben(ebd.). Weitere Teammitglieder helfen den Kindern ihre Sachen, welche sie aus der Schule mitgebracht haben in den Kindergartenrucksack zu verstauen oder hören sich die Geschichten aus der Schule an. Zwei Betreuende halten sich im grossen Saal auf und begleiten das Seilziehen, während andere beim Vorbereiten des Mittagessens in den letzten Zügen sind (FN, S. 11). Nach und nach füllen sich die Räume mit Kindern und die Garderobe scheint mittlerweile überzuquellen (ebd.). Eine Betreuerin wärmt die glutenfreien Spätzle auf, während die andere die heissen Kartoffel-Wedges aus dem Ofen als ein Kind in die Küche kommt und nach dem roten Spielzeugauto fragt (FN, S. 4). Die Betreuerinnen schicken das Kind zu der Person, welche gerade für das Spielzimmer verantwortlich ist (ebd.). Die Situation wird von einem klingelnden Glöcklein unterbrochen, was das Zeichen fürs Mittagessen ist (FN, S. 4f.)

Die Kinder verteilen sich auf die Essensräume und setzen sich gemäss der bestehenden Tischordnung. Die Betreuer*innen verteilen sich ebenfalls auf die Räume. Das wuselige Treiben und Geplauder an den Tischinseln im Essensaal mit den Kindern der 3.-5. Primarstufe wird durch ein Klatschlied unterbrochen (FN, S. 4). Alle Kinder machen mit und horchen der Betreuerin, welche die Kinder begrüsst, das heutige Menü vorstellt und das heute gefeierte Geburtstagskind verkündet. Die Betreuer*innen haben sich mittlerweile im Raum verteilt. Die erste Person schickt die Kinder zum Händewaschen, die Zweite achtet darauf, dass das Händewaschen einigermaßen ruhig abläuft, und die Dritte steht hinter einer Wand aus Plexiglas am Buffet und füllt die Teller entsprechend den Wünschen der Kinder (FN, S. 5). Sobald alle Kinder mit ihrem Teller am Platz sitzen, schöpfen sich die Betreuenden ihren

eigenen Teller und setzen sich an den letzten freien Tisch in der Raummitte. Einige Mitarbeitende schätzen diese «kurze Ruhe», um ihr Mittagessen zu essen während der actionreichen Mittagszeit (FN, S. 5). Um 12:30 Uhr startet die Nachschöpfung. Die Betreuer*innen gehen von Tisch zu Tisch und holen den Kindern auf Wunsch noch etwas vom Buffet (ebd.). Nach dem Prinzip «s hed solangs hed» wird das Essen verteilt, auch zwischen den Essensräumen. (ebd.). Während dem Nachschöpfen ergeben sich einige Gespräche (ebd.) und die Stimmung wird später als «kribbelig» beschrieben (FN, S. 6).

Als niemand mehr nachschöpfen möchte, stellen die Kinder das Geschirr tischweise zusammen und eine Betreuerin räumt es anschliessend auf den Geschirrwagen. Sie bündelt alles und meint dazu «um so besser vorbereitet, umso einfacher isches nachher i de Kuchi» (FN, S. 5). Kurz darauf stimmt eine Betreuerin das «HappyBirthday»-Lied für das Geburtstagskind an (ebd.). Die Kinder stimmen ohne Aufforderung direkt ein zweites, etwas unbekannteres Geburtstagslied an (FN, S. 6). Zwischenzeitlich kommt noch ein Kindergartenkind vorbei und verteilt allen Kindern ein Schokoladen-Ei zum Dessert (ebd.). Anschliessend nimmt eine Betreuerin den Geschirrwagen und bringt ihn in die Küche. Jemand schickt die Kinder zum Zähneputzen und die Dritte Betreuerin steht neben dem Lavabo und verteilt die Zahnpasta (ebd.). Nachdem die Räume aufgeräumt und die Zähne (zumindest von den Kinder) geputzt sind verteilen sich Kinder und Betreuende wieder auf dem ganzen Stockwerk, um Pingpong zu spielen, auf dem Sofa abzuhängen oder eine Lego-Burg zu bauen. In der Küche wird unterdessen «Geschirr-Tetris» gespielt, also das schmutzige herumstehende Geschirr möglichst platzsparend in die Körbe für die Abwaschmaschine eingeräumt (ebd.).

Ab 13:30 Uhr beginnt die Listenperson damit, die Kinder entsprechend den Angaben auf der Liste in die Schule, den Kindergarten, in den Musikunterricht oder nach Hause zu schicken (FN, S. 6 & 12). Etwa ein dutzend Kinder bleibt in der Tagi und spielt im Spielzimmer weiter (FN, S. 6).

Um 13: 50 Uhr ist der Mittagseinsatz beendet und die Mitarbeitenden sammeln sich in den Mittagsteams, um die Zusammenarbeit und die Stimmung im Essensaal zu reflektieren. Verbesserungsvorschläge, welche das ganze Team betreffen, werden notiert und in der nächsten Teamsitzung eingebracht (FN, S. 7). Die kurze Feedbackrunde löst sich auf. Einige verabschieden sich in den Feierabend. Andere gehen mit den Kindern für die

Nachmittagsbetreuung nach draussen oder erledigen die restliche Küchenarbeit. Wieder andere gehen in die halbstündige Pause (FN, S. 7).

Die Kinder der Nachmittagsbetreuung spielen mittlerweile alle draussen auf dem Pausenplatz und dem daneben liegenden Spielplatz. Sie von zwei Betreuerinnen begleitet werden (ebd.). Zum freien Spielen stehen ihnen zusätzlich zu den fix installierten Geräten auch Spielmaterial der Tagi, wie unter anderem zwei Gokarts, Bälle oder Kreide zur Verfügung (ebd.).

Gegen 15:00 Uhr werden die Kinder aufgefordert, die Spielsache zu versorgen und sich beim grossen Brunnen zu versammeln (FN, S. 8). Dort findet ein kleines Gruppenspiel statt, ein Kind hat die Idee «De Fuchs gad ume» zu spielen und erklärt es der ganzen Gruppe (FN, S. 13). Die Erwachsenen helfen dabei, das Spiel durchzuführen (ebd.). Nach Abschluss des Spieles zählen die Kinder die Gruppe und gehen gemeinsam zurück in die Räume der Tagi (ebd.).

Im grossen Raum steht bereits das Buffet mit Apfelschnitzen, Bananenstücken und Schälchen, gefüllt mit Joghurt bereit (FN, S. 8). Die Kinder dürfen sich an der Zwischenmahlzeit bedienen oder sich auf die verschiedenen Räume zum Spielen verteilen (ebd.). Erste Kinder kommen aus der Schule zurück und melden sich bei der Betreuerin mit der Liste (mittlerweile eine andere Person) an. Sie macht diejenigen Kinder, die noch für den Hausaufgaben-Club angemeldet sind, darauf aufmerksam (ebd.). Andere Kinder kommen zu ihr und teilen mit, dass sie in die Bibliothek gehen. Dies wird mit Wäscheklammern auf der Liste vermerkt (FN, S. 8f.). Die Betreuer*innen haben sich mittlerweile auf die verschiedenen Räume wie das Bastel-, das Spielzimmer oder den Pausenplatz verteilt, um die Kinder zu betreuen (FN, S. 9). Ab 16:00 Uhr kommt die nächste Welle Kinder aus der Schule und verteilt sich auf die Angebote (ebd.).

Bei Schulschluss darf auch der grosse Saal geöffnet und von den Kindern bespielt werden (ebd.). Es ist ein «Kommen und Gehen» (ebd.). Immer wieder schickt die Listenperson Kinder nach Hause, zum Sport oder in den Husiclub (ebd.). Kinder aus er Bibi kommen zurück, andere hingegen möchten nach draussen und teilen dies der Betreuerin mit (ebd.). Während die Listenperson ein Kind verabschiedet, klingelt das Telefon (ebd.). Ein Vater ist am Apparat und teilt mit, dass seine Kinder nach Hause gehen dürfen (ebd.). Nach und nach verlassen immer mehr Kinder die Tagi bis um 18:00 Uhr die Letzten abgeholt werden oder sich auf den Nachhauseweg machen.

So oder ähnlich kann ein Tag in der Tagesstruktur aussehen, wobei kaum ein Tag wie der andere ist. Sei es aufgrund täglicher Abmeldungen oder weil heute «Singsang» ist und ein ganzer Jahrgang den Mittag früher beenden und zurück in der Schule sein muss (FN, S. 4). Die Bibliothek ist wegen einer internen Sitzung geschlossen und daher muss das Bastelangebot bereits früher geöffnet werden (FN, S. 9). Es kommt auch mal vor, dass sich ein Kind im Tag irrt und versehentlich in die Tagi kommt (FN, S. 13). Auf das «Kommen und Gehen» der Kinder muss ebenso flexibel reagiert werden (FN, S. 9), wie auf unerwartete Ausfälle im Team (FN, S. 11).

Im Umgang mit der Wechselhaftigkeit des Alltags in Tagesstrukturen helfen Regeln, Rituale und zeitliche Strukturen. Einige der geltenden Regeln in der Tagi wie das Verbot von Handys (FN, S. 2) oder die Sie-Kultur (FN, S. 3) erinnern an den schulischen Kontext. Begleitet wird der Alltag zudem von diversen Ritualen. Die Essenszeit wird jeden Mittag mit einer kleinen Glocke eingeläutet (FN, S. 4 & 11). Um Ruhe einzufordern, wird immer dasselbe Klatschlied gesungen (FN, S. 4 & 5), damit kein Geburtstag vergessen geht, hängt in jedem Essensaal eine Tafel mit den Geburtstagskindern (FN, S. 4). Das regelmässige An- und Abmelden bringt ebenso eine Regelmässigkeit rein (FN, S. 8f.) wie das Durchnummerieren der Kinder beim Wechsel der Module (FN, S. 13) oder die Verabschiedung bei der Gefühlstafel (FN, S. 9).

5.3. «Mehr als nur hüten» oder: Tätigkeiten in einer Tagesstruktur

Der Arbeitsalltag in einer Tagesstruktur beinhaltet eine Vielzahl unterschiedlicher Tätigkeiten, wie unter anderem Essen vorbereiten, Kindernamen lernen (FN, S. 3), Zahnpasta verteilen, Anwesenheitsliste führen, zuhören (FN, S. 4f.), Regeln einfordern, Essen verteilen (FN, S. 5), Kinder in ihrer Tätigkeit bestärken (FN, S. 6), Küchenmaschine einräumen (FN, S. 5), reflektieren (FN, S. 6f.), Kinder beim Spielen begleiten (FN, S. 7), Ruhe aushalten (FN, S. 8) trösten, Tische abräumen (FN, S. 12), Eltern kontaktieren (FN, S. 13f.). Insgesamt reichen die Tätigkeiten von Unterhaltsarbeiten über Essenszubereitung und Administrationstätigkeiten bis hin zu Interaktionen mit Kindern, Teammitgliedern, Erziehungsberechtigten oder Lehrpersonen.

Oftmals werden verschiedenen Tätigkeiten parallel ausgeübt. Etwa wenn während der Essenszubereitung ein Kind in die Küche kommt und nach einem Spielzeugauto fragt (FN, S.

4), oder wenn während des Verabschiedens eines Kindes das Telefon klingelt und gleichzeitig die Anwesenheitsliste geführt wird (FN, S. 14).

Nebst dem Multitasking kommen die knappe Infrastruktur und der Zeitdruck aufgrund des einzuhaltenden Zeitrahmens hinzu. Die Infrastruktur ist gemäss Standortleiter noch dieselbe, wie jene, als die Tagesstruktur mit 20 Kindern gestartet ist (FN, S. 3). Dies sei «eine Dauerbelastung» für die Mitarbeitenden, welche die fehlende oder zu knappe Infrastruktur durch ihren Arbeitseinsatz kompensieren (ebd.).

Die unterschiedlichen Aufgaben werden anhand eines Einsatzplanes im Alltag auf Betreuer*innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen verteilt, wobei die Zuteilung vom Standortleiter vorgenommen und auf einem Whiteboard für das ganze Team und die Kinder ersichtlich ist (FN, S. 7). Bei der Aufgabenzuteilung sollen gemäss Standortleiter alle Teammitglieder gleichbehandelt werden, somit werden der Fachfrau Betreuung, dem Sozialpädagogen in Ausbildung oder der Quereinsteigerin im Arbeitsalltag dieselben Aufgaben wie beispielsweise das Führen der Anwesenheitsliste, die Essensorganisation oder die Aufsicht im Spielzimmer zugeteilt (ebd.). Trotz der Gleichbehandlung im Alltag zeigen sich bei der Verantwortungsübernahme oder den konzeptionellen Arbeiten einige zusätzliche Verantwortlichkeiten für pädagogisch ausgebildetes Personal. So hat die Sozialpädagogin etwa die Entwicklungsplanung für ein integrativ geschultes Kind, welches auch die Tagesstruktur besucht, erstellt (FN, S. 14). Die gewünschte Einführung eines Stärkenportfolios war aufgrund der knappen zeitlichen und personellen Ressourcen und wegen der inkonstanten Anwesenheit der Kinder schwierig umzusetzen. Stattdessen setzte die Sozialpädagogin das Konzept angepasst auf die Bilderrahmen der Kinderportraits verziert mit ihren Stärken und Vorlieben um (ebd.).

Die Haltungen und Wertvorstellungen, welche den jeweiligen Handlungen zugrunde liegen, konnten teilweise durch Gespräche mit den Mitarbeitenden in Erfahrung gebracht werden. Eine Betreuerin erklärt zum Beispiel, dass ihre Tätigkeit «kei Animation» der Kinder beinhalte (FN, S. 7). Eine andere Haltung bringt der Standortleiter zum Ausdruck, als er den Anspruch an die Arbeit der Mitarbeitenden verbalisiert und betont, dass die Arbeit «mehr als nur Hüten» der Kinder beinhalte (FN, S. 3). Bei einer anderen Situation geht es um den Umgang mit einem Jungen mit Ohrenschmerzen. Eine Mitarbeiterin bringt dabei ihr Unverständnis zum Ausdruck (FN, S. 13f.). Ihr Teammitglied mit einer Fabe-Ausbildung meint dazu, dass es Teil ihres Jobs

sei, die Entscheidungen der Eltern zu respektieren und das Kind bestmöglich zu betreuen (FN, S. 13f). Bestmöglich bedeutet in dieser Situation, die Eltern zu kontaktieren und gemeinsam nach einer Lösung im Sinne des Kindes zu suchen (FN, S. 14). Auch das Mittagessen, so der Standortleiter, sei ein Ort, wo viele Haltungen transportiert werden (FN, S. 3). Er selbst erklärt mir, dass hinter dem Konzept der freien Essenswahl die Haltung liege, dass jedes Kind selbst am besten wisse, was im guttue (FN, S. 12).

5.4. Beantwortung Fragestellung 3: *Wie sieht ein möglicher Arbeitsalltag in einer Tagesstrukturen aus?*

Die Rahmenbedingungen der untersuchten Institution beinhalten einige typische Elemente einer Schweizer Tagesstruktur, wie etwa den modularen Aufbau der Angebote. Auch die in den letzten Jahren stark gestiegene Nachfrage entspricht dem schweizweiten Bild. Die Räumlichkeiten im Schulhaus sind dabei nur bedingt mitgewachsen und stossen mittlerweile an ihre Grenzen. Das Team besteht zu knapp einem Drittel aus pädagogisch ausgebildetem Personal. Darunter sind Sozialpädagog*innen, eine Fachfrau Betreuung und ein Sozialpädagoge in Ausbildung. Die Mehrheit des Teams ist weiblich, die Teamleitung wird von einem Mann ausgeführt. Die einzelnen Mitglieder haben unterschiedliche Präsenzzeiten und niemand ist in einem Vollzeitpensum angestellt. Die gesetzlichen Vorgaben des Kantons beziehen sich auf den Betreuungsschlüssel, die Grösse der Räumlichkeiten, das Personal und die Ziele, wobei vieles unkonkret und bleibt.

Der Tagesablauf strukturiert sich entlang der einzelnen Betreuungsmodule, dabei geben die Schulzeiten den Takt an. Die einzelnen Module gehen nahezu fließend ineinander über und werden meist von einem Ritual und immer durch das Überprüfen ob alle angemeldeten Kinder anwesend sind, begleitet. Ebenfalls zum Alltag in einer Tagesstruktur gehört die grosse Wechselhaftigkeit. Diese ist einerseits strukturbedingt, da durch den modularen Aufbau die Anmeldezahlen der Kinder von Modul zu Modul und von Tag zu Tag stark variieren. Andererseits gehört Unvorhergesehenes und Unplanbares, wie etwa ein Überraschungsdessert oder Krankheiten zu einem Ort mit vielen Menschen und insbesondere Kindern dazu.

Entsprechend dem abwechslungsreichen Alltag sind auch die Aufgaben und Tätigkeiten der Mitarbeitenden sehr divers und reichen von haushalterischen Arbeiten über administrative

Tätigkeiten bis zu Interaktions-, Kommunikation und Beziehungsarbeiten. Die vielen anstehenden Aufgaben werden über einen Einsatzplan verteilt, wobei alle Mitarbeitenden gleichwertig behandelt und eingeteilt werden. Zusätzliche Aufgaben wie etwa die Förderplanung führen pädagogisch Ausgebildete zusätzlich zu den alltäglichen Aufgaben aus. Deutlich werden die beruflichen Hintergründe insbesondere bei genauerer Betrachtung der zugrunde liegenden Werte und Haltungen, in der täglichen Arbeit.

6 Diskussion der sozialpädagogischen Aspekte in Tagesstrukturen

Nach der Beantwortung der Theoriefragen und der Forschungsfrage sollen die Ergebnisse an dieser Stelle zusammengeführt werden, um folgende Fragestellung zu beantworten: *Inwiefern handelt es sich bei Tagesstrukturen um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld?*

Symptomatisch für die ganze Diskussion rund um die Soziale Arbeit inklusive Sozialpädagogik und das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen scheint ein Begriffswirrwarr zu sein. Bereits im Theorieteil fällt auf, dass diverse und zum Teil zentrale Begrifflichkeiten ungenau definiert oder von verschiedenen Autor*innen unterschiedlich verwendet werden. Hinzu kommt die Tatsache, dass Arbeitsfelder eine gewisse Komplexität und Heterogenität mit sich bringen, da sind auch die Tagesstrukturen keine Ausnahme. Beide Umstände, welche die Beantwortung der Fragestellung zumindest nicht vereinfachen.

Im folgenden Kapitel werden dennoch jene Punkte, welche sowohl im Theorie- wie auch im Forschungsteil eine wichtige Rolle spielen, in Bezug auf die Fragestellung diskutiert. Dazu werden zunächst die Merkmale von Tagesstrukturen und sozialpädagogischen Arbeitsfelder miteinander verglichen (Kapitel 6.1), bevor die sozialpädagogischen Anteile im Arbeitsalltag einer Tagesstruktur beleuchtet werden (6.2). Die Diskussion um die Professionalität in Tagesstrukturen wird sowohl auf theoretischer wie auch auf praktischer Ebene geführt (6.3). Unter Einbezug dieser Diskussionspunkte soll die Fragestellung zum jetzigen Forschungsstand so weit wie möglich beantwortet werden (6.4).

6.1. Tagesstrukturen als sozialpädagogisches Arbeitsfeld?

Komplexität als Merkmal von Arbeitsfeldern spiegelt sich auch in der Heterogenität des Arbeitsfeldes der Tagesstrukturen. Regionale Unterschiede zeigen sich beispielsweise in den verschiedenen Ausgestaltungsformen, in der Nutzung Schul- und Familienergänzender Betreuung je nach Region oder der kantonal rechtlichen Ausgangslage. Dennoch scheinen einige Merkmale der untersuchten Tagesstruktur wie etwa der modulare Aufbau, die enorm gestiegene Nachfrage in den letzten Jahren oder die Personalsituation mit wenig pädagogisch Ausgebildeten einer «typischen» Schweizer Tagesstruktur zu entsprechen, wobei jede Einrichtung unter den gegebenen Voraussetzungen einzigartig ist.

Die Diskussion vereinfacht sich nicht, wenn man den Blick auf sozialpädagogische Arbeitsfelder schwenkt, welche sehr unterschiedlich sind. Um ein Überblick zu erhalten, wurde unter anderem die Systematisierung den drei Berufsfeldern Sozialer Arbeit ins Feld geführt. Die Grafik wird an dieser Stelle nochmals aufgeführt, da sich ein genauerer Blick lohnt.



Abbildung 8: Verhältnis der Berufsfelder entsprechend Subsumtionstheorem (Husi & Villiger, 2012, S. 39)

So ist nämlich die Schul- und familienergänzende Betreuung im Schnittbereich der drei Berufsfelder aufgeführt. Auch wenn kein entsprechender Kommentar vorhanden ist, kann der Grafik eine Nähe des Arbeitsfeldes zur Sozialpädagogik abgelesen werden.

Ein Blick in die Geschichte sowohl der Sozialen Arbeit wie auch der Tagesstrukturen zeigt einige Schnittpunkte. Der Industrialismus und der Pauperismus hatten grossen Einfluss auf die damalige Gesellschaft und sozialpädagogische Arbeitsfelder entstehen als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen. Daher überrascht es nicht, dass historische Verflechtungen bestehen. So wurden die ersten Tagesstrukturen im 19. Jahrhundert unter anderem als Antwort auf die Soziale Frage betrachtet, welche wiederum eine relevante Rolle in der

Geschichte Sozialer Arbeit spielt. Die ersten Frauenschulen entstanden im Zuge der Professionalisierung der Disziplin, wobei die Tagesstrukturen durch den Einsatz «höherer» Töchter ebenso als Ausbildungsstätte dienten.

Bestandteil sozialpädagogischer Arbeitsfelder sind sogenannte Spannungsfelder, in welchen die Professionellen ihre Handlungsfähigkeit aufrecht zu halten versuchen. Dies zeigt sich etwa an den teilweise divergierenden Logiken der Schule und der Sozialen Arbeit. Den schulischen Sanktions- und Selektionsmechanismen stehen die Inklusionsansprüche Sozialer Arbeit gegenüber. Auch die unterschiedliche Gewichtung von Freizeit und Schule als informelle und formelle Bildung kann ein Spannungsfeld erzeugen. Im untersuchten Fall zeigt sich dies unter anderem daran, dass sich die Tagesstruktur stark an den Zeitvorgaben der Schule orientiert und nicht etwa umgekehrt. Der grosse Saal darf erst nach offiziellem Schulschluss benutzt werden, an Tagen, wo Lehrpersonen auf Weiterbildung sind, springt die Tagi mit dem Angebot der Tagesbetreuung ein und wenn über Mittag «SingSang» von der Schule angeboten wird, muss die Mittagszeit für diese Kinder etwas gekürzt werden.

Bei der Diskussion um Tagesstrukturen und sozialpädagogische Arbeitsfelder zeigen sich also einige Überschneidungen, welche in dieser Diskussion hervorgehoben wurden. Folglich werden die Tagesstrukturen als mögliche sozialpädagogische Arbeitsfelder aufgefasst.

6.2. Sozialpädagogische Anteile im Arbeitsalltag einer Tagesstruktur

Zentrales Element eines Arbeitsfeldes ist das tägliche Kerngeschäft, also der Arbeitsalltag, welcher, wie im Forschungsteil dargestellt, sowohl als wechselhaft wie auch als anspruchsvoll erlebt wird. Die Wechselhaftigkeit ist einerseits auf den modularen Aufbau und die dadurch von Modul zu Modul und von Tag zu Tag wechselnden Zusammensetzungen der Kinder und der Mitarbeitenden zurückzuführen. Andererseits bringt die Arbeit mit Menschen, welche bspw. in den Kommunikationswissenschaften auch als Blackbox beschrieben werden, gewisse Unvorhersehbarkeiten wie etwa ein Überraschungsdessert oder Abwesenheiten mit sich.

Der Alltag in einer Tagesstruktur hält weiter eine Vielzahl von Aufgaben und Tätigkeiten bereit. Von der Essenzubereitung über administrative Tätigkeiten bis zur Beziehungs- und Interaktionsarbeit mit den Kindern, Teammitgliedern oder weiteren Personen rund um die Betreuungseinrichtung. Darunter sind Aufgaben, welche auf den ersten Blick als

sozialpädagogische Tätigkeiten identifiziert werden können. So etwa das Erstellen und Überprüfen der Förderplanung oder die kreative Umsetzung eines kleinen Stärkenportfolios. Bei diesen Tätigkeiten zeigt sich unter anderem, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und professionelle Konzepte, wie beispielsweise das Empowerment-Konzept auf den Kontext der Tagesstrukturen angepasst und angewandt wurden. Eine zentrale Aufgabe der Sozialpädagogik, die aufgrund der unterschiedlichsten Arbeitsfelder nicht generalisierbar, sondern fallspezifisch ausgeübt werden muss. Auch das Interagieren mit den Kindern, die Beziehungsarbeit oder die Reflexion und Intervention im Team zählen als zentrale Bestandteile eines sozialpädagogischen Arbeitsalltags. Im Sinne eines 'gemeinsam erlebten Alltags' (vgl. Winkler, 2021, S. 339) können auch das Einräumen der Geschirrspüle, die Zubereitung einer Zwischenmahlzeit oder das Fegen des Bodens können als Bestandteil sozialpädagogischer Tätigkeiten betrachtet werden. Wichtig scheint hier der Aspekt der gemeinsamen Praxis von Sozialpädagog*innen und Kindern und die Förderung der subjektiven Entwicklung durch Zeigehandlungen und Aneignungstätigkeiten im Alltag.

Entscheidend bei der Diskussion um den sozialpädagogischen Gehalt einer Handlungsform scheinen die dahinterliegenden Konzepte und die Haltung der Mitarbeitenden zu sein. Auch diese oft im Verborgenen bleiben, ist zumindest dem Teamleiter bewusst, dass sowohl persönliche wie auch professionelle Werte und Handlungen transportiert werden. Auch wenn die einzelnen Haltungen nicht explizit abgefragt wurden, zeigen sich beim Miterleben eines Arbeitstages doch gewisse Unterschiede zwischen pädagogisch ausgebildetem und nicht pädagogisch ausgebildetem Personal.

6.3. Professionalität in Tagesstrukturen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Über die Bedeutung von pädagogisch ausgebildetem Personal, um eine qualitativ hochwertige Betreuung sicherzustellen, sind sich Autor*innen aus der Fachliteratur einig. Dass in der Fachliteratur nahezu selbstverständlich von Sozialpädagog*innen in Tagesstrukturen gesprochen wird, entspricht gemäss Forschungen nicht der Realität. Einerseits steht im historischen Lexikon der Schweiz, dass Tagesstrukturen heute als «Stätte ganzheitlichen, koedukativen sozialpädagogischen Handelns [gelten], wo die Persönlichkeitsbildung und das Sozialverhalten gefördert werden und die Betreuung sozialpädagogischen Fachkräften

obliegt» (Grunder, 2007). Auf der anderen Seite scheint der Anteil an nicht ausgebildetem Personal gleich hochzubleiben. Eine Tatsache, die auch in der untersuchten Tagesstruktur mit einem bunt durchmischten Team beobachtet werden konnte.

Die vielfältigen Ansprüche wie etwa der Erhöhung der Chancengleichheit oder der Sicherstellung der sozialen Integration gerecht zu werden durch den Einsatz von Sozialpädagog*innen scheint nicht der Wirklichkeit eines staatlich subventionierten Angebotes mit möglichst tiefzuhaltenden Kosten zu entsprechen. Ein Grund für diesen Widerspruch kann in den Arbeitsbedingungen gesehen werden. Die Anstellung im Stundenlohn und Teilzeitpensum sind für professionell ausgebildetes Personal nur wenig attraktiv. Zudem fehlt es wie in ähnlichen Arbeitsfeldern an gesellschaftlicher Wertschätzung.

Eine weitere Hypothek, weshalb die Wirklichkeit in Tagesstrukturen nicht den wissenschaftlichen Ansprüchen entspricht, scheint das Fehlen eines klaren Auftrages für das Arbeitsfeld zu sein. Auch wenn im kantonalen Gesetz über die familienergänzende Kinderbetreuung Ziele wie die Vereinbarkeit von Familie und Arbeit, die Verbesserung der Integration und Chancengleichheit und die Entwicklungsförderung genannt werden, scheint es sich dabei um allgemein formulierte Ziele zu handeln, zu deren konkreter Umsetzung keinerlei vorgaben aufzufinden sind. Selbst innerhalb des Teams der untersuchten Tagi scheint nicht geklärt zu sein, inwiefern der Auftrag über die Betreuung und Versorgung der Kinder hinausgeht und doch 'mehr als nur Hüten' sei.

Entsprechend der unklaren inhaltlichen Anforderungen an Tagesstrukturen fehlt auch ein klar formulierter Berufsauftrag und als Ergebnis sind Sozialpädagog*innen, Fachpersonen Betreuung und Personen mit oder ohne pädagogische Ausbildung oder entsprechendem Kurs im selben Berufsfeld tätig und führen grösstenteils die gleichen Aufgaben aus.

6.4. Beantwortung der Fragestellung 4: *Inwiefern handelt es sich bei Tagesstrukturen um ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld?*

Die Fragestellung, ob und inwiefern die Tagesstrukturen als ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld zählen, kann an dieser Stelle nicht abschliessend beantwortet werden, sondern muss auch weiterhin von allen beteiligten Akteuren verhandelt werden. An dieser Stelle können jedoch einzelne Aspekte, die zur Diskussion beitragen, nochmals hervorgehoben werden.

Je nach Blickwinkel werden Tagesstrukturen bereits als sozialpädagogisches Arbeitsfeld betrachtet. Zentraler als die theoretische Verortung scheint jedoch der gelebte Alltag zu sein. Die im Arbeitsalltag angewandten Methoden, Handlungsweisen und Techniken und insbesondere die ihnen zugrunde liegenden Haltungen und Konzepten machen den sozialpädagogischen Anteil einer Arbeit aus. Die regelmässige (Selbst-)Reflexion ist dabei ebenso zentraler Bestandteil wie der Theorie-Praxis-Transfer und die Differenzierung zwischen persönlichen und professionellen Werten, welche unter anderem im Berufskodex Sozialer Arbeit vorzufinden sind. Ob in einer bestimmten Tagesstruktur der Einsatz von Sozialpädagog*innen zielführend und notwendig ist, hängt insbesondere von den Zielen und Qualitätsansprüchen ab, welche die Einrichtung verfolgt.

Es zeigen sich gewisse Professionalisierungstendenzen und diverse Gründe für den Einsatz von Sozialpädagog*innen im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen. Deren Einsatz ist jedoch mit strukturellen und inhaltlichen Hindernissen belegt und scheint insbesondere in der Praxis noch nicht eindeutig geklärt, weshalb sowohl für das Arbeitsfeld wie auch für die Profession der Sozialen Arbeit noch einiges an Arbeit ansteht.

7 Schlussfolgerungen und Ausblick

Diese Forschungsarbeit hat aufgezeigt, dass um Klarheit in das Arbeitsfeld und die Profession(en) in Tagesstrukturen zu bringen, die Diskussion darüber weitergeführt werden muss. Die Übersetzung von theoretischen Erkenntnissen in die Praxis Sozialer Arbeit zählt zu den Kernkompetenzen von sozialpädagogischen Fachpersonen. In diesem Sinne kann dieses Kapitel mit konkreten Handlungsempfehlungen für die Praxis Sozialer Arbeit und für die Tagesstrukturen inklusive ihrer politischen Entscheidungsträger*innen als Transferleistung verstanden werden (Kapitel 7.1). Zudem werde in diesem abschliessenden Kapitel offen gebliebene Punkte dargestellt, die allenfalls zu weiterer Nachforschung anregen können (7.2).

7.1. Handlungsempfehlungen für die Praxis

Die *Soziale Arbeit* entwickelt sich entsprechend gesellschaftlichen Veränderungen stetig weiter. Die Professionellen sind gemäss Berufskodex dazu verpflichtet, sich für gesellschaftliche und sozialpolitisch Verbesserungen einzusetzen (AvenirSocial, 2010, S. 14) und basierend auf wissenschaftlich fundierten Grundlagen ihre gesellschaftliche Funktion zu deuten (AvenirSocial, 2010, S. 8). Entsprechend ist es für die Soziale Arbeit unerlässlich, sich den Themen rund um die Tagesstrukturen, wie etwa dem erweiterten Bildungsbegriff, der Förderung der Bildungschancen oder der Einbindung in die Institution Schule sowohl auf wissenschaftlicher wie auch auf praktischer Ebene anzunehmen.

Um eine entsprechende Diskussion zu führen, scheint es insbesondere für die Disziplin zentral, die Diskussion, um die Differenzierung Sozialer Arbeit weiterzuführen und den Beitrag der Sozialpädagogik als Profession in Tagesstrukturen zu verorten. Dazu sind nebst dem wissenschaftlich begründeten Fachwissen gemäss Rudos (2017) eine exakte Funktionsbeschreibung, die Bewertung der Erziehungsarbeit als gesellschaftlich wertvolle und vielschichtige Tätigkeit, klare Anforderungs- und Ausbildungsprofile sowie anerkannte Qualitätskriterien notwendig, um eine vollständige berufliche «Anerkennung als ernst zu nehmende Profession» zu erlangen (Flitner, 2020, S. 32 zit. nach Rudos, 2017, S. 71ff.). Der Aufbau von sozialpartnerschaftlichen Vernetzungen kann dabei helfen, ein entsprechender Berufsauftrag zu formulieren und schweizweit durchzusetzen.

Bei der Stärkung des eigenen Professionsverständnisses als Sozialpädagog*in im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen nehmen Ausbildungsstätten eine zentrale Rolle ein. Ihre Aufgabe ist es, grundlegende Werte der Profession, Kompetenzen und vor allem ein Verständnis für die eigene Profession in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern zu vermitteln. Im Unterschied zu klassischen Arbeitsfeldern wie etwa der Heimarbeit scheint das Bewusstsein für Schul- und Familienergänzende Betreuungsangebote kaum vorhanden zu sein. Eine Lücke, die basierend auf aktuellen Forschungsergebnissen geschlossen und angehenden Professionellen vermittelt werden sollte.

Nebst den Forderungen an Disziplin und Profession Sozialer Arbeit sind auch die *Tagesstrukturen* gefordert, entsprechende Erkenntnisse und Forderungen aus der Wissenschaft in ihre Arbeit einfließen zu lassen.

Dazu zählt einerseits, dass sich die Institutionen und die Arbeitnehmenden mit der Geschichte ihres Arbeitsfeldes auseinandersetzen. Der Blick auf die lange Geschichte und die gesellschaftliche Funktion des Arbeitsfeldes kann zur Stärkung eines Selbstverständnisses beitragen. Durch zusätzliche Vernetzung zwischen den einzelnen Institutionen und Schaffung eines Netzwerkes können die regionalen Differenzen als Stärke genutzt und die Handlungsfähigkeit innerhalb des Feldes weiter gestärkt werden.

Mit einem gestärkten Selbstverständnis kann auch die Klärung des Verhältnisses zur Schule, also ob die Tagesschulen als Teil oder Ergänzung zur Schule betrachtet werden, vereinfacht angegangen werden und eine Behandlung auf Augenhöhe eingefordert werden. Im Sinne einer Verbesserung der Chancengleichheit sollte es das Ziel sein, die informellen und formellen Bildungsformen gleichwertig in der Schulraumentwicklung einfließen zu lassen. So kann etwa die Zeitstrukturierung im 45-minütigen Rhythmus überdacht oder die räumliche Aufteilung neu verhandelt werden. Diverse Forschungsergebnisse zeigen, dass eine verstärkte Interprofessionelle Zusammenarbeit, zwischen der Schul- und der Sozialpädagogik nebst gegebenen Spannungsfeldern einen grossen Mehrwert mit sich bringt. Dazu werden gewisse strukturelle Anpassungen wie etwa gemeinsame Austauschgefässe oder gleichwertige Arbeitsbedingungen vorausgesetzt.

Weitere strukturelle Anpassungen wie etwa geregelte Einsatzpläne, fixe Anstellungen mit attraktiven Pensen und etablierte professionelle Arbeitsweisen sind zudem nötig, um als

Arbeitsplatz für ausgebildetes Personal infrage zu kommen. Nur durch den Einsatz von pädagogischem Personal können Tagesstrukturen den qualitativen Ansprüchen aus der Politik und der Wissenschaft gerecht werden. Ein entsprechender Qualitätsrahmen sollte innerhalb der Teams ausgehandelt werden (dabei können die Arbeitshefte von QuinTas dienen).

Bei der Umsetzung entsprechender Rahmenbedingungen und bei der Durchsetzung von qualitativen und professionellen Vorgaben kommen der *öffentlichen Hand* als Geld- und der *Politik* als Auftraggeberin gemäss Flitner (2020) eine zentrale Rolle zu, die sie bisher zu wenig ernst genommen wird (Flitner, 2020, S. 27). Insbesondere die Vorgaben bezüglich des Auftrages, der qualitativen Vorgaben und der Personalsituation müssen klarer formuliert, umgesetzt und kontrolliert werden. Nebst der gesetzlichen Ausgestaltung sollte im Kanton Zug etwa die periodische Bedarfsanalyse der Tagesstrukturen durch qualitative Messwerte ergänzt werden.

All diesen Massnahmen vorausgesetzt ist eine inhaltliche Klärung, welche Anforderungen von der Politik an die Tagesstrukturen gerichtet werden, welche Ziele die jeweilige Einrichtung verfolgt und ob diese dem Auftrag Sozialer Arbeit entsprechen. Nur durch eine entsprechende Diskussion auf gesellschaftspolitischer, fachlicher und professioneller Ebene kann die Frage nach der Professionalität im Arbeitsfeld der Tagesstrukturen geklärt werden. Dabei ist die ganze *Gesellschaft* gefordert.

7.2. Ausblick

Die Ergebnisse dieser Bachelor-Arbeit zeigen auf, dass eine gesellschaftliche Debatte um Erziehung, Bildung und vor allem den Auftrag von Tagesstrukturen notwendig ist, um die Frage nach der Professionalität zu klären und so eine qualitativ hochwertige Betreuung zu leisten. Da für das Arbeitsfeld der Tagesstrukturen auch für die nächsten Jahre ein starkes Wachstum vorausgesagt wird und im Rahmen dieser Arbeit nicht alles geklärt werden konnte, scheint es wichtig, diese Punkte hier aufzuführen.

Sowohl bei der theoretischen wie auch bei der praktischen Beleuchtung der Professionalität Sozialer Arbeit ist aufgefallen, wie zentral die professionelle Haltung bei der Ausübung der Tätigkeiten im Alltag ist. Ein Aspekt, der mit einer anderen Forschungsmethode genauer

herausgearbeitet und für das Professionsverständnis von Sozialpädagog*innen in Tagesstrukturen von Bedeutung sein kann.

Auch der Differenzierung der pädagogischen Berufe und insbesondere der Vergleich der unterschiedlichen Kompetenzprofile und deren Bedeutung für die Praxis in Tagesstrukturen konnte in dieser Arbeit zu wenig Beachtung geschenkt werden. Spannend wäre bestimmt auch der Vergleich der Arbeitsbedingungen und -anforderungen in Kindertagesstätten und Tagesstrukturen, welche sich auf den ersten Blick vor allem durch das Alter der Kinder (Vorschulalter oder Schulalter) unterscheiden. Gemeinsam haben sie hingegen die geringe gesellschaftliche Anerkennung, weshalb auch eine verstärkte interprofessionelle Zusammenarbeit gewinnbringend sein könnte.

Schliesslich soll noch erwähnt werden, dass sich bei der Diskussion um Tagesstrukturen und sozialpädagogische Arbeitsfelder einige Überschneidungen aufgezeigt wurden. Im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit wurden die verbindenden Faktoren hervorgehoben, wobei die Grenzen der Gemeinsamkeiten das Professionsverständnis von Sozialpädagog*innen in Tagesstrukturen weiter vertiefen könnte.

8 Literaturverzeichnis

- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Autor.
- AvenirSocial (2014). *Die IFSW/IASW Definition der Sozialen Arbeit von 2014*.
<https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFS-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- Benz, Simon (2018). „Auch wir haben was zu sagen!“ Beitrag zur Qualitätssteigerung in Tagesschulen durch Kooperation in interprofessionellen Teams. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. (S. 139–157). Budrich UniPress Ltd.
- Berth, Felix (2019). Der Rechtsanspruch muss zur Klärung der Profile von Ganztagschulen beitragen. *Impulse - Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, 122(2), 4–11.
- Betreuungsangebote*. (2022). <https://www.schulen-cham.ch/betreuungsangebot>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (ohne Datum). *Die Tagesschule—Von der Idee bis zur Einführung*. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/tagesstrukturen/tagesschule_broschuere.pdf
- Böttcher, Wolfgang, Maykus, Stephan, Altermann, André, & Liesegang, Timm (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Waxmann.
- Brückel, Frank, Kuster, Reto, Annen, Luzia, & Larcher, Susanna (Hrsg.). (2017). *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTas)*. hep.
- Brückel, Frank, Kuster, Reto, Annen, Luzia, & Larcher, Susanna (2017). *Bd. Grundlagen* (Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen, & Susanna Larcher, Hrsg.). hep.
- Brunner, Ursula Elisabeth (2020). Wenn das Lachen der Kinder nicht mehr genügt. Beziehungsgestaltung in Tagesschulen. In Regula Windlinger (Hrsg.), *Arbeiten in*

- der Tagesschule. Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung* (S. 143–163). hep.
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (2020). *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung. Liste der bewilligten Gesuche*. Eidgenössisches Departement des Innern [EDI].
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (2008). *Strategie für eine Schweizerische Kinder- und Jugendpolitik*. Eidgenössisches Departement des Innern [EDI].
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2016). *Machbarkeitsstudie für eine Statistik zur familienergänzenden Kinderbetreuung auf Angebotsseite*.
file:///C:/Users/Pascale/Downloads/do_d_01.07.04_FEB_02%20(1).pdf
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2021). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2021*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.17084546.html>
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, (1999).
- Chiapparini, Emanuela, Stohler, Renate, & Bussmann, Esther (2018a). Einleitung. Soziale Arbeit im Kontext Schule. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 7–18). Budrich UniPress.
- Chiapparini, Emanuela, Stohler, Renate, & Bussmann, Esther (Hrsg.). (2018b). *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Budrich UniPress.
- Crang, Mike, & Cook, Ian (2007). *Doing Ethnographies*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781849208949>
- Dalcher, Marco (2018). Sozialpädagogik an der Volksschule Basel-Stadt. Schnittmengen und Stolpersteine. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 130–138). Budrich UniPress.
- Der Bundesrat (2017). *Familienbericht 2017. Bericht des Bundesrates*. Schweizerische Eidgenossenschaft.

- Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried, Scherr, Albert, & Stüwe, Gerd (2011). *Professionelles Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Juventa.
- Domes, Michael (2017). „Du bist wie ich‘, wenn nicht im Augenblick, so doch prinzipiell [...]“. Professionelle Beziehungsgestaltung in der Sozialen Arbeit. In Michael Domes & Knut Eming (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Perspektiven einer selbstbewussten Disziplin und Profession* (S. 15–44). Barbara Budrich.
- EduCare Schweiz (2020). *Das Forschungsprogramm EduCare Schweiz*. <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/v/educare/index.html>
- Eidgenössische Kommission für Familienfragen [EKFF] (2008). *Familien und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandsaufnahme*. Autor.
- Farrenberg, Dominik & Schulz, Marc (2020). *Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung*. Beltz Juventa.
- Ferienbetreuung. Angebot*. (2022). <https://www.schulen-cham.ch/angebotbetreuung>
- Flick, Uwe (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10. Auflage, Originalausgabe). Rowohlt.
- Flitner, Christine (2020). Anstellungs- und Arbeitsbedingungen in der Tagesschule. Handlungsbedarf und Perspektiven. In Regula Windlinger (Hrsg.), *Arbeiten in der Tagesschule. Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung* (S. 21–34). hep.
- Gesetz über die familienergänzende Kinderbetreuung (Kinderbetreuungsgesetz), BGS 213.4 (2005). https://bgs.zg.ch/app/de/texts_of_law/213.4
- Grunder, Hans-Ulrich (2007). *Kinderhorte*. Historisches Lexikon der Schweiz. <https://hls-dhs-dss.ch/articles/016591/2007-08-10/>
- Gwilliam, Patricia & Isler, Jamina (2019). *Genderbewusster Erziehung—Der Schlüssel zur Gender-Gleichstellung. Die Bedeutung der Sozialpädagogik in der Gender-Gleichstellung durch eine genderbewusste Erziehung von Kleinkindern in der familienergänzenden Betreuung* [Bachelor-Arbeit]. Hochschule Luzern, Soziale Arbeit.

- Hamburger, Franz (2012). *Einführung in die Sozialpädagogik. Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft* (3. aktualisierte Aufl., Bd. 17). Kohlhammer.
- HarmoS-Konkordat vom 14 Juni 2007.
- Hauser-Schäublin, Brigitta (2003). Teilnehmende Beobachtung. In Bettina Beer (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung* (S. 33–54). Reimer.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung sozialer Arbeit*. Interact. DOI 10.5281/zenodo.3466603
- Info Web Weiterbildung [IWWB] (2020). *Was ist Informelle Bildung, Formale Bildung, Non-formale Bildung?* <https://www.iwwb.de/information/Was-ist-Informelle-Bildung-Formale-Bildung-Non-formale-Bildung-weiterbildung-78.html>
- Kägi-Diener, Regula (2014). Artikelkommentar BV 19. In Bernhard Ehrenzeller, Benjamin Schindler, Rainer J. Schweizer & Klaus A. Vallender (Hrsg.), *Die Schweizerische Bundesverfassung St. Galler Kommentar* (3. Auflage, S. 460–479). Dike.
- Kantonales Sozialamt Zug. (ohne Datum-a). *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung*. Kanton Zug. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-des-innern/kantonales-sozialamt/generationen-und-gesellschaft/kind-jugend-familie/familien-und-schulergaenzende-kinderbetreuung>
- Kantonales Sozialamt Zug. (ohne Datum-b). *Familienergänzende Kinderbetreuung*. Verzeichnisse Kanton Zug. https://verzeichnisse.zug.ch/directories/familienergaenzende-kinderbetreuung?keywords=&page=0&published_only=1
- Kefer, Felicitas (2018). Reflexion in der Sozialen Arbeit – vereinfacht dargestellt. *ribiselfarm*. <https://ribiselfarm.wordpress.com/2018/08/31/reflexion-in-der-sozialen-arbeit-vereinfacht-dargestellt/>
- Krebser, Rebekka & Landolt, Sylvia (2021). *Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit im Entwicklungsfeld Tagesschule. Wer was wozu beitragen kann: Eine qualitative Forschungsarbeit*. [Bachelor-Arbeit]. Hochschule Luzern. Soziale Arbeit.

- Mack, Wolfgang (2007). Perspektiven der Ganztagschule. In Maren Zeller (Hrsg.), *Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe* (S. 11–22). Schneider Hohengehren.
- Mühlebach, Claudia & Zogmal, Marianne (2018). Ausserschulische Betreuung in der Romandie. Herausforderungen und Gedankenanstöße. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 84–95). Budrich UniPress.
- Mühlum, Albert (2001). *Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Ein Vergleich* (3. überarb. und aktual. Aufl.). Lambertus.
- Netzwerk Kinderbetreuung (2018). *SODK und EDK: Neue gemeinsame Erklärung zur familienergänzenden Kinderbetreuung*. <https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/journal/2018/07/10/sodk-und-edk-neue-gemeinsame-erklaerung-zur-familienergaenzenden-kinderbetreuung/>
- Noack, Winfried (2001). *Sozialpädagogik: Ein Lehrbuch*. Lambertus.
- Obrecht, Werner (2013). Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektive* (3. Aufl., S. 49–75). Springer Fachmedien.
- Pädagogisches Konzept* (2013). https://www.schulencham.ch/_docn/66100/Pdagogisches_Konzept_Juli_2013.pdf
- Pulver, Caroline (2021). *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit*. Virtuelle Akademie. <https://virtuelleakademie.ch/good-practice-beispiele/theorielinien/das-theorie-praxis-verhaeltnis-in-der-sozialen-arbeit/>
- Raimann, Stéphanie (2016). *Der Beitrag der Sozialpädagogik im Feld der Frühen Förderung am Beispiel der Mütter- und Väterberatungen* [Bachelor-Arbeit]. Hochschule Luzern, Soziale Arbeit.

- Rellstab, Ursula (2016). *Wege von Tagesstrukturen zu Tagesschulen*.
https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/externe_Publikationen/Wege_von_Tagesstrukturen_zu_Tagesschulen_Dossier_2.pdf
- Riedi, Anna Maria & Biebricher, Martin (2018). Auf der Suche nach einem gemeinsamen Bildungsverständnis. Ein strukturtypisierender Orientierungsrahmen für die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendförderung. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 96–104). Budrich UniPress.
- Schlemmer, Elisabeth (2005). Sozialpädagogik und Schule. Interdisziplinäre Reformkonzepte für die Ganztagschule. *Sozial Extra*, 29, 25–28.
- Schüpbach, Marianne (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüpbach, Marianne (2018). Was ist eine Tagesschule? Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In Marianne Schüpbach, Lukas Frei, & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 15–28). Springer VS.
- Schüpbach, Marianne, Frei, Lukas & Nieuwenboom, Wim (Hrsg.). (2018). *Tagesschulen: Ein Überblick*. Springer VS.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (ohne Datum). *Obligatorische Schule*. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos>
- sozialinfo (2022). *Stellenmarkt*. <https://www.sozialinfo.ch/jobs>
- Stalder, René (2019). Lernen. Vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen. In Daniel Krucher, Marius Metzger & Lucas Haack (Hrsg.), *Werkstattheft. Lernen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung* (S. 9–18). Hochschule Luzern. Soziale Arbeit.

- Staub, Mirjam (2018). Horte—Verlängerter Arm der Schule oder Unterstützung für Familien? In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 21–28). Budrich UniPress.
- Stern, Susanne, Gschwend, Eva & von Dach, Andrea (2017). *Monitoringbericht familien- und schulergänzende Betreuung im Kanton Zug*.
https://www.infras.ch/media/filer_public/9c/c6/9cc6f69f-d35e-4504-99ad-21a61882c539/infras_schlussbericht_monitoring_feb_seb_zug.pdf
- Stimmer, Franz (2020). *Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (4., aktualisierte Auflage). W. Kohlhammer.
- Thieme, Nina (2018). Zur Qualität ganztägiger Bildung. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. (S. 29–37). Budrich UniPress.
- Trabandt, Sven & Wagner, Hans-Jochen (2020). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium*. Barbara Budrich.
- UN-Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989.
- Vaneck, Karin (2018). „Chance und Herausforderung mit Fachpersonen Tagesstrukturen in der Schule zu kooperieren“. Soziale Arbeit in der Schule aus der Sicht einer Schulleiterin. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 157–167). Budrich UniPress.
- Venzi, Aldo (2018). Schulsozialarbeit und Schulentwicklung. Eine Betrachtung aus der Perspektive der Schulsozialarbeit. In Emanuel Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 148–156). Budrich UniPress.
- Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern, 211.222.338 SR 211 (1977).
https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1977/1931_1931_1931/de
- Verordnung zum Gesetz über die familienergänzende Kinderbetreuung (Kinderbetreuungsverordnung, KiBeV) vom 14. November 2006, BGS 213.42.

- Wehner, Nicole (2010). *Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität. Eine biografische Studie im Berufsfeld der Sozialen Arbeit*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Windlinger, Regula (2020a). *Arbeiten in der Tagesschule. Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung*. hep.
- Windlinger, Regula (2020b). Arbeiten in Tagesschulen. Einführung in den Sammelband. In Regula Windlinger (Hrsg.), *Arbeiten in der Tagesschule. Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung* (S. 9–20). hep.
- Windlinger, Regula & Züger, Laura (2020). *Arbeitsplatz Tagesschule. Zur Situation in Einrichtungen der schulergänzenden Bildung und Betreuung*. hep.
- Winkler, Michael (2021). *Eine Theorie der Sozialpädagogik* (Neuausgabe mit einem neuen Nachwort). Beltz Juventa.
- Wirz, Beat (2006). Blockzeiten und Tagesstrukturen am Kindergarten und an der Primarschule. Überlegungen aus der Sicht der Bildungsverwaltung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24(2), 202–213.
- Zeier, Ludwig (2011). *Mein Name ist Legion. Reflexion und soziale Arbeit in der Postmoderne*. soziales_kapital. <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/196/314>
- Zeller, Maren (2007). *Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe*. Schneider Hohengehren.