
„...hier ist immer jemand da, andere Schülerinnen und
Schüler und auch das Personal.“

Eine qualitativ-empirische Analyse zum Nutzen und zur Nutzung des Angebots der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt aus der Perspektive der Schüler*innen

„...hier ist immer jemand da, andere Schülerinnen und
Schüler und auch das Personal.“

Eine qualitativ-empirische Analyse zum Nutzen und zur Nutzung des Angebots
der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt aus der Per-
spektive der Schüler*innen

Master in Sozialer Arbeit
Bern | Luzern | St. Gallen

Verfasserin: Andrea Koller
Studienbeginn: HS 2017
Fachbegleitung: Prof. Dr. Emanuela Chiapparini
Abgabedatum: 11. August 2021

Abstract

Mit der Einführung der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt im Schuljahr 2015/2016 hat ein neues Handlungsfeld der Sozialen Arbeit Einzug in den Kontext Schule gehalten. Die vorliegende Master-These befasst sich vor dem theoretischen Hintergrund der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung nach Gertrud Oelerich und Andreas Schaarschuch mit der Perspektive der Schüler*innen auf das Angebot, wobei der Fokus auf dem Nutzen und der Nutzung liegt. Genauer wird erforscht, welchen Nutzen die Schüler*innen im Angebot für sich sehen, welche Bedingungen diesen Nutzen fördern oder limitieren und wie sie mit dem Angebot umgehen und es nutzen. Es wurden an einer der insgesamt zehn Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt fünf Beobachtungseinheiten sowie sechs leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews mit Schüler*innen durchgeführt, welche das Angebot in Anspruch nehmen. Die erhobenen Daten wurden anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet und die Ergebnisse anschliessend theoretisch und in Bezug auf den Forschungsstand diskutiert.

Die Ergebnisse legen dar, dass die Schüler*innen im Umgang mit dem Angebot verschiedene Nutzungsstrategien zeigen (es konnten sechs unterschiedliche Nutzungsstrategien definiert werden) und dabei eine Erweiterung von verschiedenen Kompetenzen und Fähigkeiten stattfinden kann. Der von den Schüler*innen explizit genannte Nutzen lässt sich dabei in eine materielle, personale, infrastrukturelle und in eine Peer-Dimension gliedern. Nutzenförderliche und nutzenlimitierende Bedingungen beschreiben die Schüler*innen einerseits in Bezug auf die Interaktion zwischen dem Personal und den Schüler*innen (z.B. Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Fürsorge, Interesse / zu starke Beobachtung) und andererseits in Bezug auf die organisationale-institutionelle Ebene (z.B. Freiwilligkeit, kostenloses Angebot, Vorhandensein von Personal, vielfältiges Programm, Mitbestimmungsmöglichkeit seitens der Schüler*innen / zu kleiner Raum, zu kurze Öffnungszeiten, Handyverbot). Aufgrund der Untersuchungsbefunde zeigt sich einerseits, dass die Schüler*innen einen vielfältigen Nutzen im Angebot der Tagesstruktur sehen und eine Passung zwischen Nachfrage und Angebot vorhanden ist, gleichzeitig aber dieses Passungsverhältnis aufgrund gewisser nutzenlimitierender Bedingungen, aber auch aufgrund gewisser Inhalte, die sich im Zusammenhang mit gewissen Nutzungsstrategien zeigen, durchaus optimiert werden kann. Für eine Optimierung und Weiterentwicklung des Angebots der Tagesstrukturen auf Sekundarstufe I muss der Nutzer*innenperspektive eine besondere Beachtung geschenkt werden.

Danksagung

Als erstes bedanke ich mich bei der Tagesstrukturleitung, dem Team der Tagesstruktur sowie bei der Schulleitung, welche meinem Vorhaben von Beginn an mit Interesse und Offenheit begegnet sind und mir ermöglichen haben, dass ich die Erhebung im Rahmen meiner Master-Thesis an ihrem Standort durchführen durfte.

Ein weiterer grosser Dank geht an alle Schüler*innen, die ich während dieser Zeit kennenlernen durfte und die mich in meinem Vorhaben mit grossem Interesse und Bereitschaft unterstützt haben und mir als Interviewpartner*innen zur Verfügung standen. In diesem Zusammenhang geht ein weiteres Dankeschön an alle Eltern, die das Einverständnis für die Interviewteilnahme gegeben haben.

Im Weiteren möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Emanuela Chiapparini für den offenen, spannenden und konstruktiven Austausch und für die Begleitung dieser Master-Thesis bedanken.

Ein abschliessender Dank geht an alle Personen, die mich im privaten und beruflichen Umfeld bei der Umsetzung dieser Master-Thesis in irgendeiner Form begleitet und unterstützt haben.

Vorwort

In der vorliegenden Arbeit wird auf eine gendergerechte Schreibweise Wert gelegt. Dabei wird der Leitfaden zur Gleichbehandlung aller Geschlechter von der Hochschule Luzern berücksichtigt, indem zum Beispiel der Gender-Stern (*) verwendet wird (Fachstelle Chancengleichheit und Diversity des Campus Luzern, 2018, S. 9). Bei geschlechterspezifischen Gruppen wird die entsprechende maskuline oder feminine Form verwendet.

Diese Master-Thesis berücksichtigt die Richtlinien zum Zitieren und Belegen der Hochschule Luzern, welche sich an der 6. Auflage des Publication Manuals of the American Psychological Association (APA) orientiert. Um den Beitrag von Frauen und Männern in der Wissenschaft aufzuzeigen, weicht die Richtlinie von der Hochschule Luzern in einem Aspekt von den APA-Richtlinien ab, indem die Vornamen der Autor*innen bei der Erstnennung im Text sowie im Literaturverzeichnis ausgeschrieben werden (Peter Schmid & Simone Sattler, 2017, S. 28).

Inhaltsverzeichnis

Abstract	i
Danksagung	ii
Vorwort	iii
Inhaltsverzeichnis	iv
1. Einleitung	1
1.1. Ausgangslage	1
1.2. Forschungsinteresse	3
1.3. Zielsetzung.....	4
1.4. Relevanz für die Soziale Arbeit	4
1.5. Fragestellungen.....	5
1.6. Aufbau der Arbeit	6
2. Theoretische Bezüge und Grundlagen	7
2.1. Sozialpädagogische Nutzer*innenforschung.....	7
2.1.1. Sozialpädagogische Nutzer*innenforschung und neuere Dienstleistungstheorien	7
2.1.2. Fokussierung auf die Nutzer*innen als Produzent*innen sozialer Dienstleistung und den Gebrauchswert sozialer Dienstleistung	8
2.1.3. Abgrenzung zur Wirkungsforschung und Adressat*innenforschung.....	9
2.1.4. Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung sozialer Dienstleistung	10
2.2. Das Jugendalter	14
2.2.1. Definition Jugend	14
2.2.2. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	15
2.2.3. Sozialisationsinstanz: Familie	18
2.2.4. Sozialisationsinstanz: Schule.....	18
2.2.5. Sozialisationsinstanz: Freund*innen.....	19
2.2.6. Sozialisationsinstanz: Freizeit	19

2.3.	Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt.....	21
2.3.1.	Konzept der Tagesstrukturen der Sekundarstufen I im Kanton Basel-Stadt	21
2.3.2.	Sozialpädagogische Grundhaltungen der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I des Kantons Basel-Stadt.....	21
2.3.3.	Sozialpädagogische Ausgestaltung der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I des Kantons Basel-Stadt	22
2.3.4.	Sozialpädagogische Handlungsfelder in den Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt.....	24
3.	Forschungsstand.....	26
3.1.	Beschreibung der Forschungslandschaft in Deutschland und der Schweiz.....	26
3.2.	Ausgewählte Befunde	28
3.3.	Einordnung der Master-Thesis in den Forschungsstand	30
4.	Empirische Erhebung.....	31
4.1.	Wahl des Forschungsdesigns	31
4.2.	Gütekriterien, Forschungsethik und Umgang mit dem Datenschutz.....	31
4.3.	Sampling.....	33
4.4.	Feldzugang	35
4.5.	Datenerhebung und Datenaufbereitung.....	36
4.5.1.	Teilnehmende Beobachtung	36
4.5.2.	Leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews.....	40
4.6.	Datenanalyse	46
4.7.	Methodenreflexion.....	51
5.	Darstellung der Ergebnisse	54
5.1.	Der Nutzen des Angebots für die Schüler*innen	55
5.1.1.	Materielle Dimension: „Der Billardtisch“	55
5.1.2.	Personale Dimension: „Spielen, Reden, Schutz, Zuwendung und Anerkennung“	56
5.1.3.	Infrastrukturelle Dimension: „Es ist immer jemand da“	59
5.1.4.	Peer-Dimension: „Neue Kolleg*innen finden“.....	60

5.2	Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf das Angebot	61
5.2.1	Nutzenstrukturierende Bedingungen auf der Ebene des Erbringungsverhältnisses	61
5.2.2	Nutzenstrukturierende Bedingungen auf der Ebene des Erbringungskontextes	65
5.3	Die Nutzung des Angebots	71
5.3.1	Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot	71
5.3.2	Aneignungshandeln im Umgang mit dem Angebot	75
6.	Diskussion der Ergebnisse	78
6.1	Materielle Dimension	79
6.2	Infrastrukturelle Dimension	79
6.3	Personale Dimension	80
6.4	Peer-Dimension	83
6.5	Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot	87
6.6	Fazit aus der Diskussion	89
7.	Schlussbetrachtung	91
7.1.	Beantwortung der Fragestellungen	91
7.2.	Kritische Reflexion des Forschungsprozesses	98
7.3.	Bedeutung für die Soziale Arbeit im Kontext der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt	101
	Literaturverzeichnis	103
	Abbildungsverzeichnis	116
	Tabellenverzeichnis	116
	Anhang	117
	Anhang A: Vereinbarung mit der Schulleitung und der Tagesstrukturleitung	117
	Anhang B: Aushang «Teilnehmende Beobachtung»	118
	Anhang C: Infobrief an die Eltern	119

Anhang D: Einverständniserklärung für die Interviews	120
Anhang E: Vorlage Beobachtungsprotokoll	122
Anhang F: Ablauf teilnehmende Beobachtung.....	123
Anhang G: Leitfaden für das Interview	124
Anhang H: Ablauf des Interviews.....	127
Anhang I: Vorlage Postskript	128
Anhang J: Transkriptionsregeln	129
Anhang K: Ausdifferenziertes Kategoriensystem.....	130
Anhang L: Selbständigkeitserklärung.....	148

1. Einleitung

Zu Beginn dieses Kapitels werden die Ausgangslage, das Forschungsinteresse, die Zielsetzung der Master-Thesis und die Relevanz für die Soziale Arbeit dargelegt. Danach wird die forschungsleitende Hauptfragestellung mit den Unterfragestellungen beschrieben und anschliessend das Kapitel 1 mit der Beschreibung des Aufbaus der Arbeit abgeschlossen.

1.1. Ausgangslage

Der Diskurs über den Inhalt von Bildung und die Bedeutung des Bildungssystems wurde in den vergangenen Jahren durch verschiedene gesellschaftliche Veränderungen, wie z.B. veränderte Sozialisationsbedingungen oder auch den Wunsch nach einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf geprägt und es wurde von der Schule gefordert, sich diesen gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen (Marianne Schüpbach, 2018b, S. 17). Als mögliche Lösung, sich diesen Veränderungen anzupassen und ihnen gerecht zu werden, rücken oftmals ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote in den Fokus (Schüpbach, 2018b, S. 17). Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote sind aber nicht nur eine Antwort auf die Forderung einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie, sondern sollen aus einer bildungspolitischen Argumentation auch Lern- und Bildungsmöglichkeiten verbessern und Bildungsungerechtigkeit reduzieren (Emanuela Chiapparini, Nina Thieme & Markus Sauerwein, 2019, S. 1).

Im Vergleich zu zahlreichen OECD-Ländern verläuft die Entwicklung in Bezug auf die Ganztagsbildung in der Schweiz um einiges langsamer, was sich mit dem traditionell ausgerichteten Familienverständnis erklären lässt (Christa Kappler, Emanuela Chiapparini & Patricia Schuler Braunschweig, 2016, S. 355). Seit circa 15 Jahren stellt in der Schweiz die ganztägige Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter ein Thema von wachsender Bedeutung dar (Marianne Schüpbach, 2018a, S. 47). In diesem Zusammenhang erwies sich einerseits die Bildungsreform zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat¹), welche seit 2009 in Kraft getreten ist, als richtungsweisend, andererseits ist aber auch das seit dem Jahr 2003 bis vorläufig 2023 befristete Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung² zu nennen (Kibsuiss, 2019, S. 6; Schüpbach, 2018b, S. 25).

¹ Alle dem HarmoS-Konkordat beigetretenen Kantone (aktuell insgesamt 15 Kantone) (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007a, S. 1-2) werden dazu verpflichtet, ein bedarfsgerechtes Angebot für die Betreuung von Schüler*innen ausserhalb der Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, dessen Nutzung freiwillig und für die Erziehungsberechtigten grundsätzlich kostenpflichtig ist (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007b, S. 6).

² Mit diesem Programm sollen neue Betreuungsplätze für Kinder gefördert werden, damit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert werden kann. Die Bilanz der vergangenen 18 Jahre zeigt, dass der Bund insgesamt die Schaffung von 65'329 neue

Aufgrund der politischen Struktur der Schweiz existieren grosse regionale Unterschiede in den rechtlichen Bedingungen und im Umfang des Angebots und es werden für teilweise vergleichbare Angebote unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet, weil alle Kantone und Gemeinden selber festlegen können, wie sie ihr schulergänzendes Betreuungsangebot nennen möchten³ (Bundesamt für Statistik, 2015, S. 3; Kibsuise, 2019, S. 4; Schüpbach, 2018a, S. 47-48). Die Gemeinsamkeiten aller Modelle und Begrifflichkeiten von schulergänzenden Betreuungsangeboten bestehen darin, dass von einem umfassenden Bildungsverständnis ausgegangen wird, eine Verzahnung von Unterricht und Freizeit im Kontext Schule erfolgt, sie die Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsgerechtigkeit fördern und dass sie eine Unterstützung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf darstellen (Emanuela Chiapparini, 2019b, S. 1).

Der Kanton Basel-Stadt ist im Jahr 2010 dem HarmoS-Konkordat beigetreten und hat seither die schulergänzenden Betreuungsangebote ausgebaut. Er gehört neben den Kantonen Zürich oder Bern zu den wenigen Vorreiterkantonen in der Schweiz, welche in kantonalen Volksschulgesetzen Regelungen bezüglich ganztägiger Bildung und Betreuung festhalten (Schüpbach, 2018b, S. 22). Er bietet Betreuungsangebote in Form von Tagesstrukturen⁴ für Kindergartenkinder sowie für Schüler*innen der Primar- und Sekundarschule an, damit sich Familien- und Erwerbsarbeit miteinander verbinden lassen (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021d). Während sich die Tagesstrukturen mit sozialpädagogischer Betreuung auf der Primarstufe der Volksschulen Basel-Stadt in den letzten zehn Jahren etabliert haben, stellen sie auf der Sekundarstufe I ein noch neueres Angebot dar (Marco Dalcher, 2018, S. 130-131). Per Schuljahr 2015/2016 wurde im Kanton Basel-Stadt, basierend auf den Vorgaben des Schulgesetzes und der Tagesstrukturverordnung sowie den dazugehörigen Richtlinien, an allen zehn Sekundarschulen eine Tagesstruktur eingeführt.

Betreuungsplätze unterstützt hat, wovon 27'308 Plätze in Einrichtungen für die schulergänzende Betreuung darstellen (Eidgenössisches Departement des Innern & Bundesamt für Sozialversicherungen, 2021, S. 2).

³ Für Einrichtungen, in denen Kinder im Schulalter betreut werden, wird in der Schweiz gemäss Bundesamt für Statistik (2015) der Begriff Tagesstrukturen verwendet, wobei eine Unterteilung in modulare Tagesstrukturen (Betreuung von Kindern und Jugendlichen durch die Schule oder andere Anbieter vor, zwischen und nach dem Unterricht, welche individuell in Anspruch genommen werden können) und gebundene Tagesstrukturen (verbindliche Inanspruchnahme des Betreuungsangebotes, welches ganztägig, ausserhalb des Unterrichts von der Schule z.B. Tagesschulen angeboten wird) vorgenommen wird (S. 6).

⁴ Da in der Master-Thesis das schulergänzende Betreuungsangebot auf der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt im Fokus der Untersuchung steht, wird in der vorliegenden Arbeit die kantonale Terminologie „Tagesstrukturen“ verwendet, worunter ein freiwilliges, unterrichtsergänzendes Betreuungsangebot für Schüler*innen in der Sekundarschule I verstanden wird. Das Angebot wird im Kapitel 2.3 ausführlicher beschrieben.

Seit der Einführung der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I ist der durchschnittliche Wert der Anzahl Besuche pro Woche kontinuierlich gestiegen. Dies zeigt eine interne unveröffentlichte Statistik. Im Schuljahr 2015/2016 lag der Durchschnitt der Besuche pro Woche von allen 10 Sekundarschulen über den Mittag (von 12.00Uhr bis 14.00Uhr) noch bei 1410 und am Nachmittag (von 14.00Uhr – 17.00Uhr) bei 612 Besuchen. Im Schuljahr 2020/2021 lag der Wert über den Mittag mit durchschnittlich 4774 Besuchen fast vier Mal höher und am Nachmittag mit 1367 Besuchen pro Woche mehr als doppelt so hoch wie fünf Jahre zuvor (Fachstelle Tagesstrukturen, 2021). Diese Zahlen zeigen, dass ein Bedarf seitens der Nutzer*innen nicht nur besteht, sondern stark zugenommen hat. Im Januar 2021 hat der Regierungsrat via Medienmitteilung informiert, dass in Basel-Stadt das Angebot der Tagesstrukturen mit rund 75 Millionen Schweizer Franken ausgebaut werden soll (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021a). Mit diesem Ausbau möchte der Regierungsrat den geänderten gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf stärken. Darüber hinaus sollen die Kinder und Jugendlichen in den pädagogisch geführten Tagesstrukturen nicht nur betreut, sondern auch in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung gefördert und bei der Bewältigung des Schulalltags unterstützt werden (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021a). Zusätzlich zum Ausbau der Tagesstrukturen will das Erziehungsdepartement auch die Qualität an Tagesstrukturen weiterentwickeln und ein Konzept für Schüler*innen mit einem besonderen Bildungsbedarf sowie die Sozialpädagogik in den Tagesstrukturen erarbeiten (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021a).

1.2. Forschungsinteresse

Die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen als Nutzer*innen stellt eine zentrale Grundhaltung in der täglichen Arbeit in den Tagesstrukturen dar (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2017a, 2017b). Ausgehend davon und in Anbetracht des geplanten Ausbaus inklusive der konzeptionellen Verankerung der Sozialpädagogik in den Tagesstrukturen sollen mit der vorliegenden Arbeit die Schüler*innen als Nutzer*innen im Fokus stehen und aus ihrer Perspektive dargelegt werden, wie sie das Angebot wahrnehmen und erleben. Im Jahr 2018 fand an 8 von insgesamt 10 Tagesstrukturstandorten der Sekundarstufe I eine interne Onlinebefragung von Schüler*innen statt, welche das Angebot der Tagesstruktur in Anspruch nehmen (Fachstelle Tagesstrukturen, 2018). In dieser internen, unveröffentlichten Befragung wurden die Schüler*innen unter anderem zu ihren Tätigkeiten in den Tagesstrukturen (es waren Mehrfachnennungen möglich) befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass für die Schüler*innen mit Abstand das Chillen und Spielen die zwei relevantesten Tätigkeiten in der Tagesstruktur darstellen, gefolgt vom Essen, andere Jugendliche treffen sowie mit dem Personal der Tagesstruktur

reden (Fachstelle Tagesstrukturen, 2018). Dieser Einbezug der Nutzer*innen und die Fokussierung auf die Perspektive der Schüler*innen soll mit der vorliegenden qualitativ-empirischen Arbeit weitergeführt werden. Ausserdem sollen diese gewonnenen Ergebnisse durch die vorliegende Master-These weiter ausdifferenziert werden. Inhaltlich interessiert dabei die Frage, welchen Nutzen die Schüler*innen im Angebot der Tagesstruktur sehen und wie sie das Angebot nutzen. Mit dieser gewählten Forschungsperspektive verortet sich die vorliegende Arbeit im Diskurs der neueren Dienstleistungstheorie, konkret in der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung⁵ nach Gertrud Oelerich und Andreas Schaarschuch (2005b), welche die theoretische und handlungsleitende Grundlage dieser Arbeit darstellt (vgl. Kapitel 2.1). Neben diesem objektiven Forschungsinteresse existiert aufgrund dessen, dass die Autorin dieser Arbeit als pädagogische Leitung in einer dieser Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I arbeitet, auch ein persönliches Interesse, indem mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Angebots der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I und zur Positionierung der Sozialen Arbeit im Kontext Schule geleistet werden soll.

1.3. Zielsetzung

Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Master-These ist es, den Schüler*innen als Nutzer*innen des Angebots eine Stimme zu geben und Wissen zu generieren, wie sie das Angebot mit Blick auf den Nutzen und die Nutzung erleben. Konkret soll die Arbeit aufzeigen, wie die Schüler*innen das Angebot wahrnehmen und erleben, welchen subjektiven Nutzen sie im Angebot sehen und wie sie das Angebot nutzen. Dabei soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Vielfalt der subjektiven Sichtweisen der Schüler*innen dargelegt und interpretiert werden. Mit den gewonnenen Erkenntnissen soll einen Beitrag dazu geleistet werden, das Angebot möglichst nutzenbringend auszugestalten.

1.4. Relevanz für die Soziale Arbeit

Für die Soziale Arbeit hat diese Master-These auf unterschiedlicher Ebene eine Relevanz. In Bezug auf den aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 3) zeigt sich die Wichtigkeit darin, dass sie das noch wenig erforschte Thema der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I in der Schweiz in den Fokus nimmt und gleichzeitig auch einen Beitrag zu dem noch jungen Forschungsansatz der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch leistet (vgl. Kapitel 2.1 und 3). Eine weitere Relevanz dieser Arbeit liegt darin, dass sie ein noch junges Handlungsfeld

⁵ In der Fachliteratur wird der Begriff in männlicher Form verwendet. Um dem Genderaspekt gerecht zu werden, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff «Nutzer*innenforschung» verwendet.

der Sozialen Arbeit im Kontext Schule empirisch betrachtet und dabei die Schüler*innen als Nutzer*innen des Angebots und nicht die Fach- und Lehrpersonen, Eltern oder weitere erwachsene Akteure ins Zentrum stellt. Für die konkrete Praxis sollen die empirischen Erkenntnisse einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und für die Weiterentwicklung des Angebots auf der Sekundarstufe I leisten.

1.5. Fragestellungen

In der vorliegenden Master-Thesis steht die Perspektive der Nutzer*innen der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I in Basel-Stadt im Fokus. Als theoretische Grundlage dieser Arbeit dient die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2005b) (vgl. Kapitel 2.1), weswegen die forschungsleitende Hauptfragestellung und die Unterfragestellungen inklusive der Begriffe in Anlehnung an diese Grundlage formuliert sind⁶. Das Interesse auf der Inhaltsebene besteht darin herauszufinden, wie die Schüler*innen aus Nutzer*innensicht das Angebot erleben und welchen subjektiven Nutzen sie dabei für sich sehen. In diesem Zusammenhang interessiert, welche Bedingungen diesen Nutzen auf der Ebene des Erbringungsverhältnisses⁷ und auf der Ebene des Erbringungskontextes⁸ aus ihrer Sicht fördern oder hemmen. Auf der Prozessebene liegt das Erkenntnisinteresse darin, welche Nutzungsstrategien⁹ und welches Aneignungshandeln¹⁰ die Schüler*innen im Umgang mit dem Angebot zeigen.

Im Zentrum des Interesses der vorliegenden Master-Thesis steht folgende forschungsleitende Hauptfragestellung:

Wie erleben die Schüler*innen im Alter von 12 bis 16 Jahren das Angebot der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt mit Blick auf den Nutzen und die Nutzung des Angebots?

⁶ Die verwendeten Begriffe aus der Theorie der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2005b) werden im Kapitel 2.1 ausführlicher beschrieben und definiert. In diesem Kapitel werden sie im Rahmen einer Fussnote kurz erläutert, um den Inhalt nachvollziehen zu können.

⁷ Mit dem Erbringungsverhältnis ist die direkte Interaktion zwischen dem Personal der Tagesstruktur und den Nutzer*innen gemeint (vgl. Kapitel 2.1.4)

⁸ Der Erbringungskontext bezieht sich auf die organisationale-institutionelle Ebene, in welchen das Angebot eingebettet ist (vgl. Kapitel 2.1.4).

⁹ Der Begriff der Nutzungsstrategie meint die Art und Weise, wie Nutzer*innen das Angebot nutzen und mit ihm umgehen (vgl. Kapitel 2.1.4).

¹⁰ Das Aneignungshandeln bezieht sich auf die Art und Weise der Erweiterung von Kompetenzen seitens der Nutzer*innen mit Hilfe eines sozialen Dienstleistungsangebots (vgl. Kapitel 2.1.4).

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Hauptfragestellung werden folgend Unterfragestellungen beantwortet:

- Welchen Nutzen sehen die Schüler*innen im Angebot für sich?
- Welche nutzenstrukturierenden Bedingungen beschreiben die Schüler*innen in Bezug auf das Erbringungsverhältnis und den Erbringungskontext?
- Welche Nutzungsstrategien und welches Aneignungshandeln zeigen die Schüler*innen im Umgang mit dem Angebot?

Da es in der Master-These um die Frage der Nutzung und des Nutzens geht, stehen Schüler*innen im Fokus, welche das Angebot aktuell nutzen. Ausgehend davon sind in der vorliegenden Arbeit mit Schüler*innen diejenigen Schüler*innen gemeint, die zugleich auch Nutzer*innen des Angebots der Tagesstruktur sind.

1.6. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in 7 Kapitel gegliedert. Im einführenden Kapitel dieser Master-These stehen die Ausgangslage, das Forschungsinteresse, die Zielsetzung und Relevanz für die Soziale Arbeit, sowie die forschungsleitende Hauptfragestellung und die Unterfragestellungen die bearbeitet werden, im Zentrum. Im anschliessenden Kapitel 2 werden die für die Beantwortung der Fragestellungen relevanten, theoretischen Grundlagen und Konzepte dargelegt. Dabei werden die theoretischen Grundlagen zur sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2005b) dargelegt, theoretische Bezüge und Grundlagen zum Jugendalter und zur Lebenslage von Jugendlichen beschrieben und das Konzept zu den Tagesstrukturen auf Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt erläutert. Im dritten Kapitel wird der Stand der Forschung beschrieben und die Master-These darin verortet. Im Kapitel 4 wird dann das methodische Vorgehen erläutert und reflektiert und anschliessend werden im Kapitel 5 die Ergebnisse aufgeführt und im Kapitel 6 diskutiert. Abgeschlossen wird die Master-These mit dem Kapitel 7, in welchem die forschungsleitende Hauptfragestellung mit ihren Unterfragestellungen beantwortet, der gesamte Forschungsprozess reflektiert und die Bedeutung für die Soziale Arbeit in den Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt dargelegt werden.

2. Theoretische Bezüge und Grundlagen

In den nachfolgenden Unterkapiteln stehen die für die Master-Thesis relevanten theoretischen Bezüge und Konzepte im Zentrum. Im Kapitel 2.1 wird die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung nach Oelerich & Schaarschuch (2005b) beschrieben, welche als theoretische und handlungsleitende Grundlage dieser Master-Thesis dient und in deren Anlehnung die Forschung erfolgt. Im Kapitel 2.2 werden theoretische Grundlagen zur Lebenslage der Nutzer*innen und somit von Jugendlichen im Alter von circa 12 – 16 Jahren des Angebots der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I dargestellt. In diesem Zusammenhang wird die Lebensphase Jugend mit Blick auf die wesentlichen und bedeutsamen Entwicklungsaufgaben und Sozialisationsinstanzen beschrieben. Im Kapitel 2.3 wird das Angebot der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt mit seinen Konzepten und Grundlagen dargelegt.

2.1. Sozialpädagogische Nutzer*innenforschung

Wie in der Einleitung beschrieben, stehen im Fokus der vorliegenden Arbeit jene Schüler*innen, welche zugleich Nutzer*innen des Angebots der Tagesstruktur sind. Dabei interessiert, welchen Nutzen sie im Angebot sehen und wie sie das Angebot nutzen und damit umgehen. In der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2005b) ist genau dieser Fokus grundlegend angelegt, weshalb sie die theoretische Grundlage dieser Master-Thesis bildet. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf wesentliche für die Master-Thesis relevanten Inhalte dieser Theorie und stellen eine Zusammenfassung dar.

2.1.1. Sozialpädagogische Nutzer*innenforschung und neuere Dienstleistungstheorien

Die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung wird erst in den letzten 15 Jahren vermehrt diskutiert und angewendet und entstand als neue Ausrichtung in der sozialpädagogischen Forschung (Gertrud Oelerich & Andreas Schaarschuch, 2005c, S. 16). Sie nimmt radikal die Perspektive der Nutzer*innen als aktive Subjekte in den Blick und begründet diese Perspektive aus ihrer Einbettung in das neuere dienstleistungstheoretische Paradigma der Sozialen Arbeit, mit dem Kern des Aneignungskonzepts (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 16). Im Unterschied zum neoliberalen Verständnis, welches von Kund*innen einer Dienstleistung spricht, versteht die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung die Nutzer*innen als Stakeholder und stellt dabei ihre Interessen, Bedürfnisse und die Autonomie ins Zentrum (Christof Beckmann & Martina Richter, 2005, S. 138). Soziale Dienstleistung im Sozialstaat wird als ein professionelles Handlungskonzept verstanden, „(...) das von der Perspektive der nachfragenden Subjekte als produktiver Nutzer ausgeht und von diesen gesteuert wird (...)“ (Andreas Schaarschuch, 1999, S. 557) und „(...)

im Kontext sozialstaatlicher Institutionalisierung mit ihrer spezifischen Form und Rationalität (...)“ (Schaarschuch, 1999, S. 557) erbracht wird.

2.1.2. Fokussierung auf die Nutzer*innen als Produzent*innen sozialer Dienstleistung und den Gebrauchswert sozialer Dienstleistung

In den neueren Dienstleistungstheorien, wozu auch die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung gehört, werden die Subjekte nicht mehr wie in den klassischen Dienstleistungstheorien als Ko-Produzent*innen und die Professionellen der Sozialen Arbeit als Produzent*innen im Dienstleistungsprozess gesehen, sondern umgekehrt (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 11). Es findet einen Wandel dahingehend statt, dass die die Nutzer*innen als aktive Subjekte gesehen werden, die ihr Verhalten, ihre Bildung usw. aktiv produzieren, d.h. aneignen, wodurch sie die eigentlichen Produzent*innen sind (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 11). Die Rolle der Professionellen der Sozialen Arbeit ist dabei die der Ko-Produzent*innen, welche die Nutzer*innen bei den Aneignungsprozessen unterstützend zur Seite stehen (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 10-11). Das Ziel der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung liegt darin, den Nutzen bzw. den Gebrauchswert einer sozialen Dienstleistung aus der Perspektive der Nutzer*innen zu rekonstruieren und die Nutzungsprozesse bzw. den Aneignungsprozess auf Seiten der Nutzer*innen zu analysieren (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 17). Die sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung konzentriert sich auf die Frage, ob und ggf. welchen Nutzen diejenigen Personen, die ein Angebot der Sozialen Arbeit in Anspruch nehmen oder nehmen müssen, davon haben oder auch nicht (Gertrud Oelerich & Andreas Schaarschuch, 2013, S. 85). Soziale Dienstleistungen werden nämlich gemäss Oelerich und Schaarschuch (2013) nur dann konsumiert, wenn sie für diejenigen, die sie konsumieren, einen realen Gebrauchswert, sprich einen Nutzen haben (S. 85). Was die Nutzer*innen als gebrauchswerthaltig erleben, ist höchst subjektiv und „(...) steht in engem Zusammenhang mit der vom Nutzer wahrgenommenen aktuellen (schwierigen) Lebenssituation und ihren Bedingungen, seinen auf die Zukunft gerichteten Lebenszielen und -perspektiven, seinen normativen und kulturellen Orientierungen, seinen Präferenzen und Abneigungen“ (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 20). Das Erkenntnisinteresse der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung besteht in der Identifizierung von nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Bedingungen der Aneignungen, um den Nutzen bzw. den Gebrauchswert der Sozialen Arbeit zu erhöhen (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 17).

2.1.3. Abgrenzung zur Wirkungsforschung und Adressat*innenforschung

Ausgehend von dem beschriebenen Erkenntnisinteresse und Forschungsziel, grenzt sich die sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung von der Wirkungsforschung und der Adressat*innenforschung ab.

Im Fokus der Wirkungsforschung steht der Zusammenhang von einem Programm und dessen Auswirkungen (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 15). Es kommt in der Regel das klassische klinische Modell zum Einsatz, indem quasi ein Programm eine entsprechenden Wirkung hat bzw. auslöst (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 15). Im Fokus der Wirkungsforschung stehen Fragestellungen aus der Sicht der Institution und des Angebots, mit dem Ziel, Mittel-Wirkungs-Relationen zu erfassen. Die Zielgruppe wird dabei eher als Objekte gesehen, auf welche ein sozialpädagogisches Angebot oder Programm wirkt (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 17). Die Ergebnisse der Wirkungsforschung werden zur Bewertung der Effektivität von sozialpädagogischen Programmen oder Angeboten herangezogen, mit dem Ziel, kausale und miteinander in Verbindung stehende Ziel-Mittel-Reaktionen zu identifizieren. Dabei besteht das Erkenntnisinteresse in der „(...) Optimierung des Einsatzes von Mitteln und Ressourcen im Hinblick auf die Zielerreichung“ (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 15).

Die Adressat*innenforschung wiederum verfolgt die Absicht, die subjektive Sichtweise und Erfahrungen sowie biografische Verläufe der Adressat*innen im Kontext institutioneller Hilfe zu erforschen, mit dem Ziel, das professionelle Handeln zu optimieren (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 16). Die Personen, die sozialpädagogische Angebot in Anspruch nehmen, werden dabei meistens als von sozialpädagogischen Angeboten adressierte Subjektive gesehen (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 17). Auch wenn die Adressat*innen als Subjekte gesehen und verstanden werden, welche aktiv mit den Hilfen umgehen, so liegt „(...) der Akzent dieser Forschungsperspektive auf den tendenziell dazu in Abhängigkeit stehenden Umgangs- und Erlebensweisen der Adressaten“ (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 16).

Die Unterscheidung zwischen der Wirkungs-, Adressat*innen und Nutzer*innenforschung ist in folgender Tabelle zusammengefasst:

Wirkungs-, Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung

	Wirkungsforschung	Adressat*innenforschung	Nutzer*innenforschung
Klient*in	Objekt von Programmen, die Effekte zur Folge haben	Von sozialpädagogischen Angeboten adressiertes Subjekt	Aktives, soziale Dienstleistungen sich aneignendes Subjekt
Ziel	Identifizierung von kausalen und korrelativen Ziel-Mittel-Wirkungs-Relationen	Rekonstruktion von Erfahrungen, Hilfeverläufen auf Seiten der Adressat*innen	Rekonstruktion des Gebrauchswertes sozialer Dienstleistungen aus Sicht der Nutzer*innen
Absicht	Optimierung von Ziel-Mittel-Relationen	Verstehen der Lebenssituation der Adressat*innen zur Optimierung pädagogischen Handelns	Identifizierung nutzenfördernder/ nutzenlimitierender Aneignungsbedingungen

Tabelle 1: Wirkungs-, Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung (basierend auf Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 17)

2.1.4. Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung sozialer Dienstleistung

Anhand empirischer Studien wurden von Romana Dolic, Oelerich und Schaarschuch Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung sozialer Dienstleistung ausgearbeitet, welche im Folgenden dargestellt werden. Grundsätzlich wird in Bezug auf den Begriff des Nutzens eine Unterscheidung in die Ebene der Inhalte, also des Nutzens und in die Ebene des Prozesses, der Nutzung vorgenommen (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 83; 97; Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 99). Mit der Inhaltsebene ist gemeint, was die Nutzer*innen als gebrauchswertvoll erleben in Bezug auf die von ihnen zu bearbeitenden Aufgaben der Lebensführung. Die Prozessebene wiederum bezieht sich darauf, ob und wie sich die Nutzer*innen die sozialpädagogischen Angebote aneignen oder auch nicht (Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 83; 92).

Inhaltsebene: Der Nutzen

Für die Analyse der Inhaltsebene haben Gertrud Oelerich und Andreas Schaarschuch (2005a) im Rahmen einer empirischen Untersuchung bezüglich des Nutzens drei zentrale Dimensionen ausgearbeitet: die materiale, die personale und die infrastrukturelle Dimension (S. 83). Die materiale Dimension kann dabei in zwei Bereiche unterteilt werden, nämlich in einen materiellen (z.B. Geld; physische Gegenstände; Wohnung etc.) und immateriellen Bereich (z.B. Informationen vom Personal zu bestimmten Themen; Vermittlung von Ressourcen z.B. in Form von Netzwerken etc.)

(Oelerich & Schaarschuch, 2005a, S. 84-85). Unter der personalen Dimension wird die Qualität der Beziehung zwischen den Nutzer*innen und dem Personal eines sozialpädagogischen Angebots verstanden. Oelerich und Schaarschuch (2005a) haben dazu aus ihrem empirischen Datenmaterial vier Aspekte ausgearbeitet: der Anerkennungsaspekt, der Sicherheitsaspekt, der Zuwendungsaspekt und der Macht- und Disziplinierungsaspekt (S. 88). Der Anerkennungsaspekt bezeichnet die Anerkennung bzw. den Respekt, den das Personal den Nutzer*innen gegenüber zeigt oder nicht. Der Sicherheitsaspekt bezieht sich auf die Verlässlichkeit und die Geborgenheit seitens des Personals. Der Zuwendungsaspekt beschreibt die vom Personal zugelassene oder nicht zugelassene emotionale Nähe und der Macht- und Disziplinierungsaspekt beschreibt die ausgeführte Druck- und Zwangsbedingung vom Personal gegenüber den Nutzer*innen (Oelerich & Schaarschuch, 2005a, S. 88). Die infrastrukturelle Dimension verbindet die materiale und personale Dimension, indem z.B. bereits ein Nutzen für die Nutzer*innen vorliegt durch das Wissen darum, dass eine soziale Dienstleistung existiert, die sie potentiell nutzen können (Oelerich & Schaarschuch, 2005a, S. 90).

Was die Nutzer*innen als Nutzen sehen und die Art und Weise wie sie sich die sozialpädagogischen Angebote aneignen sind in spezifische Kontexte eingebettet, wobei zwei Relevanzkontexte eine Rolle spielen: der institutionelle und der subjektive Relevanzkontext (Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 92). Mit dem subjektiven Relevanzkontext ist gemeint, dass die Frage, ob ein Angebot für die Nutzer*innen einen Gebrauchswert hat oder nicht, in hohem Mass von den Kontextbedingungen der Nutzer*innen und wie sie diese subjektiv erleben, abhängig ist. Diesbezüglich spielen die Einschätzung der eigenen Lebenssituation, die individuellen Präferenzen aber auch die kulturell-normativen Orientierungen eine wichtige Rolle (Oelerich & Schaarschuch, 2005a, S. 92-93). Der institutionelle Relevanzkontext bezieht sich auf Merkmale der Institution oder der Einrichtung, die aus der Perspektive der Nutzer*innen einen Einfluss darauf haben, ob sich für sie ein Nutzen ergibt oder nicht. Bis anhin konnten drei Relevanzbereiche ausgearbeitet werden, nämlich die institutionellen Programmmerkmale (z.B. Aufgaben und Ziele eines Programms; Strukturelle Elemente eines Angebots etc.), die Organisationsstruktur (z.B. Arbeitsteilung; Hierarchien; Personalschlüssel etc.) und das professionelle Konzept (z.B. konzeptionelle Merkmale sozialarbeiterischen Handelns wie Nähe und Distanz, Kontrolle und Freiheit etc.) (Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 95-96).

Inwiefern eine soziale Dienstleistung als Nutzen erachtet wird, hängt von verschiedenen nutzenstrukturierenden Bedingungen ab, die sowohl nutzenfördernd als auch nutzenlimitierend wirken können (Jessica Müller, 2013, S. 106). Solche nutzenstrukturierenden Bedingungen lassen sich auf drei Ebenen rekonstruieren, wie folgende Grafik zeigt:

Erbringungsverhältnis im Erbringungskontext

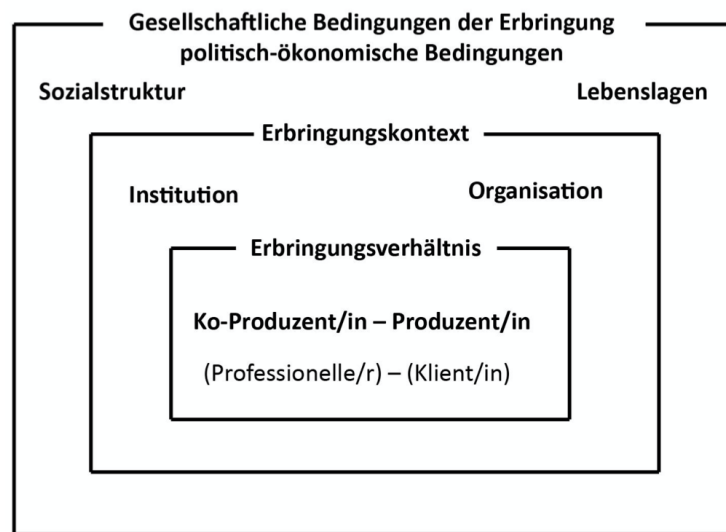


Abbildung 1: Erbringungsverhältnis im Erbringungskontext (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 13)

Die erste Ebene bezieht sich auf das Erbringungsverhältnis und meint die direkte Interaktion zwischen den Nutzer*innen und den Professionellen sowie weiteren Mitarbeitenden einer sozialen Dienstleistung. Konkret geht es dabei zum Beispiel um die Beziehungsgestaltung (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 13). Die zweite Ebene bezieht sich auf den Erbringungskontext, womit die organisational-institutionelle Ebene gemeint ist. Dabei interessiert, welche Bedingungen zum Beispiel in Bezug auf die Organisationsstruktur (Öffnungszeiten, Zugang etc.) als nutzenfördernd oder nutzenlimitierend wahrgenommen werden. Die dritte Ebene nimmt die gesellschaftlichen, politisch-ökonomischen Bedingungen der Erbringung in den Fokus (Müller, 2013, S. 106; Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 13). Die konkrete Dienstleistung wird also in einem direkten Erbringungskontext und innerhalb eines gesellschaftlich definierten Rahmens erbracht.

Prozessebene: Die Nutzung

Das Strukturelement der Nutzung bezieht sich auf die Ebene des Prozesses, wobei im Fokus steht, wie und auf welche Weise ein Angebot von den Nutzer*innen genutzt und angeeignet wird (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 99). Dolic und Schaarschuch (2005) gehen dabei von der Grundannahme aus, dass „(...) das Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit in der widersprüchlichen Einheit von assistierenden und normierenden Komponenten besteht (...)“ (S. 99), welche sich über die institutionelle Struktur, die Programmmerkmale oder in Bezug auf die professionellen Handlungsweisen bis hin zur sozialen Interaktion zwischen Nutzer*innen und dem Personal einer sozialen Dienstleistung zeigen können. Die Art und Weise wie die Nutzer*innen damit umgehen, wie sie sich die Gehalte einer sozialen Dienstleistung aneignen oder nicht und wie sie mit den damit verbundenen Normierungen und Restriktionen umgehen, wird als Nutzungsstrategie bezeichnet

(Oelerich & Schaarschuch, 2013, S. 92). Im Zusammenhang mit den Nutzungsstrategien gehen Dolic und Schaarschuch (2005) davon aus, dass die Nutzer*innen sich mit dem Angebot auseinandersetzen müssen und ihr Handeln dabei zwar gerichtet ist, was aber nicht bedeutet, dass das Handeln in jedem Fall nach dem Muster eines planvollen und bewussten, zweckrationalen Vorgehens erfolgen muss (S. 99-100). Die Richtung erhält das Handeln viel mehr aus dem Sinn heraus, den die Nutzer*innen ihm zumessen und steht im Zusammenhang unter anderem mit den subjektiven Präferenzen und Erfahrungen und den konkreten institutionellen und professionellen Merkmalen eines Angebots (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 100). Dolic und Schaarschuch (2005) haben aus ihrem empirischen Datenmaterial bislang zwei Nutzungsstrategien (Nutzungsstrategie der Vermeidung und der Kooperation) und zwei Formen von Aneignungshandeln (Aneignung als Lernprozess und Selbstreflexion) ausgearbeitet, welche im Folgenden dargestellt werden (S. 101-112). Die Nutzungsstrategie der Vermeidung umschreibt das Verhalten von Nutzer*innen, die sich im Hilfsprozess eher zurückhalten und durch ein eher defensives Verhalten versuchen, wenig bedeutsame oder unerwünschte Merkmale des Dienstleistungsangebots zu umgehen oder sich ihnen sogar zu entziehen (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 101). Die zweite Nutzungsstrategie der Nutzer*innen ist die der Kooperation mit den Professionellen. Die Nutzer*innen arrangieren sich dabei mit weniger attraktiven Aspekten des Angebots und nehmen dabei Regeln oder auch Verhaltensvorgaben hin und strukturieren aus ihrer Sicht aktiv den Prozess der Interaktion (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 105).

Neben diesen Nutzungsstrategien interessiert auf der Prozessebene auch das Aneignungshandeln, womit in der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung in Bezug auf die Nutzer*innen „(...) eine Erweiterung ihrer Kompetenzen und ihres Handlungs- und Verhaltensrepertoires im Hinblick auf die sich ihnen stellenden Aufgaben der Lebensführung mit Hilfe von Dienstleistungsangeboten (...)“ (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 100) gemeint ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass dieses Aneignungshandeln keinen passiven Akt darstellt, sondern es wird von einem aktiv handelnden Subjekt ausgegangen. Dolic und Schaarschuch (2005) haben aus ihrem empirischen Datenmaterial bislang zwei Aneignungsweisen herausgearbeitet, nämlich das Aneignungshandeln als Lernprozess und als Selbstreflexion (S. 109). Das Aneignungshandeln als Lernprozess zeichnet sich dadurch aus, dass Kompetenzen im Rahmen eines Lernprozesses erweitert werden, wobei mit lernen nicht die bloße Aneignung von Wissen gemeint ist, sondern es bezieht sich auf den Prozess, in welchem sich ein Subjekt mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt auseinandersetzt (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 109). Das Aneignungshandeln als Selbstreflexionsprozess bezieht sich darauf, wie Nutzer*innen grundlegende Handlungsdispositionen durch einen Selbstreflexionsprozess erwerben, wobei mit Selbstreflexion eine Aktivität

gemeint ist, die das eigene Handeln, die Denkweisen und das Fühlen durch die Auseinandersetzung damit zum Gegenstand der Beobachtung macht (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 112). Von Aneignung kann dann gesprochen werden, wenn es durch die Selbstreflexion zu neuen handlungsrelevanten Deutungen hinsichtlich des Handelns, der Denkweise oder Gefühlen kommt (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 109).

2.2. Das Jugendalter

Die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zeigt, dass das Jugendalter, zu welcher die Nutzer*innen des Angebots der Tagesstruktur gehören, eine sehr umfassende Thematik darstellt. Im folgenden Kapitel werden ausgewählte theoretische Grundlagen zur Lebenslage der Nutzer*innen sprich von Jugendlichen im Alter von circa 12 – 16 Jahren dargestellt. Als erstes wird dabei der Begriff der Jugend kurz definiert und anschliessend die Lebensphase Jugend mit Blick auf die wesentlichen und bedeutsamen Entwicklungsaufgaben und Sozialisationsinstanzen beschrieben.

2.2.1. Definition Jugend

Der Begriff der Jugend wird sehr vielfältig genutzt und je nach Perspektive und Literatur finden sich unterschiedliche Begrifflichkeiten sowie unterschiedliche Altersgrenzen, wie folgende Abbildung zeigt:

Begrifflichkeiten und Altersgrenzen

Oerter & Dreher (2002)	Frühe Adoleszenz			Mittlere Adoleszenz			Späte Adoleszenz														
Hurrelmann (2007)	Frühe Jugendphase						Mittlere Jugendphase			Späte Jugendphase											
Scherr (2009)	Pubertäre Phase						Nachpubertäre Phase			Junge Erwachsene											
Konrad & König (2018)	Frühe Adoleszenz			Mittlere Adoleszenz			Späte Adoleszenz														
Weichild & Silbereisen (2018)	Jugend																				
Alter	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Abbildung 2: Begrifflichkeiten und Altersgrenzen (eigene Darstellung basierend auf Klaus Hurrelmann & Gudrun Quenzel, 2012, S. 45; Kerstin Konrad & Johanna König, 2018, S. 3; Rolf Oerter & Eva Dreher, 2002, S. 259; Albert Scherr, 2009, S. 28; Karina Weichold & Rainer K. Silbereisen, 2018, S. 239)

Je nach Perspektive, die eigenommen wird, z.B. eine entwicklungspsychologische, soziologische oder biologische Perspektive, wird der Begriff der Jugend anders definiert. Als gemeinsamer Nen-

ner kann festgehalten werden, dass die Jugendphase als Abschnitt in der persönlichen Lebensbiografie gesehen werden kann, die zwischen dem Kindheits- und dem Erwachsenenalter erfolgt, welche geprägt ist von biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen und Herausforderungen und dass Jugendliche im Jugendalter verschiedene altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen (Jutta Ecarius, Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs & Katharina Walgenbach, 2011; Konrad & König, 2018; Christian Thiel, 2012; Weichold & Silbereisen, 2018). Nach Hurrelmann und Quenzel (2012) sind die Schul- und Berufsbildung ein zentrales Merkmal der Jugendphase (S. 22). Ausserdem typisch für das Jugendalter ist, dass die jungen Menschen noch keine vollständige Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen, da sie noch in der Bildung und Ausbildung sind, gleichzeitig können sie aber bereits in vielen gesellschaftlichen Bereichen vollwertig partizipieren und teilhaben (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 24). Dies gilt insbesondere für den Freizeit-, Medien- und Konsumsektor sowie in Bezug auf die privaten sozialen Beziehungen (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 24). Die Jugendphase ist ein flexibler und individueller Prozess eines Menschen, wobei die Übergänge vom Kindheits- ins Jugendalter und vom Jugendalter ins Erwachsenenalter fließend geschehen und je nach Jugendlichen früher oder später erfolgen (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 18; Albert Scherr, 2014, S. 30; 44).

Wenn in der vorliegenden Arbeit von Schüler*innen, Jugendlichen oder von der Zielgruppe oder von Nutzer*innen des Angebots der Tagesstruktur gesprochen wird, dann sind damit Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren gemeint.

2.2.2. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Im Jugendalter steht die Identitätsentwicklung im Vordergrund, wobei die jungen Menschen verschiedene Ablösungsprozesse vollziehen und Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen (Oerter & Dreher, 2002, S. 290). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben, welches auf Robert J. Havighurst zurückgeht, besagt, dass sich jedem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt Lernaufgaben stellen (Oerter & Dreher, 2002, S. 268). Als Quelle für Entwicklungsaufgaben gelten physische Reifung, gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Zielsetzungen und Werte. Eine Entwicklungsaufgabe stellt dabei gemäss Oerter und Dreher (2002) „(...) ein Bindeglied dar im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen“ (S. 269).

Basierend auf Havighurst stellen sich für Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren folgende Entwicklungsaufgaben:

- Peers: Aufbau eines Freundeskreises, d.h. zu Gleichaltrigen beider Geschlechter neue und tiefere Beziehungen aufbauen.
- Rolle: Aneignung des Verhaltens, welches in der Gesellschaft zur Rolle einer Frau oder eines Mannes gehört.
- Körper: Akzeptanz der Veränderungen des eigenen Körpers und Aussehens.
- Ablösung: Emotionale Unabhängigkeit und Loslösung von den Eltern und von anderen Erwachsenen.
- Beruf: Auseinandersetzung mit der eigenen Ausbildung und der Berufswahl.
- Partnerschaft/ Familie: Sich damit auseinandersetzen, wie eigene zukünftige Familie oder Partnerschaft gestaltet werden möchte.
- Selbst: Auseinandersetzung mit sich selber; sich kennenlernen und wissen, wie andere Personen einen sehen und wahrnehmen.
- Werte: Entwicklung einer eigenen Weltanschauung. Auseinandersetzung damit, welche Werte für einen persönlich wichtig sind und an welchen Prinzipien das eigene Handeln ausgerichtet werden soll.
- Zukunft: Entwicklung einer Zukunftsperspektive; sein Leben planen und Ziele im Leben ansteuern, von denen man annimmt, dass sie erreicht werden können (Oerter & Dreher, 2002, S. 270-271).

Neben diesem Konzept von Havighurst finden sich auch in anderen Theorien Entwicklungsaufgaben, welche Jugendliche im Jugendalter zu bewältigen haben. Hurrelmann und Quenzel (2012) zum Beispiel beschreiben folgende vier Entwicklungsaufgaben als die vier zentralsten im Jugendalter, in welchen sich auch die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst wiederfinden:

- Qualifizieren: Damit ist die Entwicklung von relevanten intellektuellen und sozialen Kompetenzen für die Leistungs- und Sozialanforderungen sowie für die Bildung und Qualifizierung gemeint, welche für die Übernahme der gesellschaftlichen Rolle als Berufstätige bedeutsam ist.
- Binden: Die Entwicklung eines eigenen Körperbewusstseins und einer Geschlechtsidentität sowie die Ablösung von den Eltern und die Fähigkeit intime Beziehungen eingehen zu können um die gesellschaftliche Rolle als Familiengründer*in zu übernehmen.
- Konsumieren: Die Entwicklung von sozialen Kontakten und die Fähigkeit mit Wirtschaft-, Freizeit- und Medienangeboten umgehen zu können, um die gesellschaftliche Rolle als Konsument*in zu übernehmen.

- Partizipieren: Damit ist die Entwicklung von individuellen Werte- und Normensystems und die Fähigkeit zur politischen Partizipation gemeint, um die gesellschaftliche Rolle als Bürger*in zu übernehmen (S. 28-30).

Die Entwicklungsaufgaben sind jeweils eng miteinander verknüpft und wirken wechselseitig aufeinander ein, was bedeutet, dass wenn eine Entwicklungsaufgabe nicht oder nur gering bewältigt wird, dann hat dies Auswirkungen auf andere Entwicklungsaufgaben und umgekehrt (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 29). Mit der Auseinandersetzung der beschriebenen Entwicklungsaufgaben erfolgt eine „(...) Ausweitung der Selbständigkeit der Lebensführung und des Spektrums der sozialen Rollenanforderungen (...)“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 38), wodurch sich die Jugendphase entscheidend von der Kindheitsphase unterscheidet. Der Übergang von der Jugendphase in die Erwachsenenphase ist dann vollzogen, wenn alle vier Teilrollen (Qualifikation, Binden, Konsumieren und Partizipieren) abgeschlossen sind und in allen vier Bereichen „(...) ein dem Erwachsenenstatus entsprechender Grad an Autonomie der Handlungssteuerung erreicht wird“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 39). Durch alle Entwicklungsaufgaben durchzieht sich die Anforderung der Verbindung von der persönlichen Individualität und der sozialen Integration als Anpassung an die gesellschaftlichen Normen und Strukturen (Klaus Hurrelmann, 2012, S. 81). Mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gehen auch verschiedene Anforderungen, Spannungen und teilweise auch Krisen einher, weswegen in diesem Prozess die personalen und sozialen Ressourcen sehr zentral sind (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 225). Mit den personalen Ressourcen sind zum Beispiel die körperliche Konstitution und Kondition, ein positives Selbstbild, ein aktiv-problemlösendes Bewältigungsverhalten oder auch ein sicheres Bindungsverhalten gemeint (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 225). Die sozialen Ressourcen beziehen sich zum Beispiel auf den familiären Zusammenhalt, das Bildungsniveau und der soziale Status der Eltern, harmonische Gleichaltrigengruppen und gute Freundschaften sowie vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen ausserhalb der Familie (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 225).

Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfolgt in verschiedenen Entwicklungskontexten, wobei gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) die Familie, die Gleichaltrigen, die Schule und die Freizeit als zentrale Sozialisationsinstanzen massgebend zu einer günstigen oder auch ungünstig verlaufenden Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und somit zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (S. 25-26). Ausgehend davon werden im folgende diese vier Sozialisationskontexte kurz dargelegt und erläutert.

2.2.3. Sozialisationsinstanz: Familie

Die Beziehung zwischen den Kindern und den Eltern durchläuft im Jugendalter eine grundlegende Veränderung, denn eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter stellt die Ablösung von der Ursprungsfamilie und im Aufbau eines eigenständigen Lebens dar (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 154; Oerter & Dreher, 2002, S. 306). Die Ablösung, welche verbunden ist mit Distanzierung und Eigenständigkeit, ist eine wichtige Voraussetzung für Weiterentwicklung der Persönlichkeit in der Jugendphase (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 154). Die Ablösung erfolgt auf verschiedenen Ebenen:

- Psychische Ebene: Auf dieser Ebene erfolgt die Ablösung, indem sich die Einstellungen und Handlungen nicht mehr primär an den Eltern orientieren, sondern an den Gleichaltrigen.
- Emotionale und intime Ebene: Die Ablösung auf dieser Ebene erfolgt, indem nicht mehr die Eltern Liebesobjekte sind, sondern von den Jugendlichen selbst gewählte Partner*innen.
- Kulturelle Ebene: Auf dieser Ebene bezieht sich die Ablösung auf die Entwicklung eines persönlichen Lebensstils, welcher sich von den Eltern unterscheidet.
- Räumliche Ebene: Jugendliche lösen sich in der Jugendphase räumlich von den Eltern ab, indem der Wohnstandort aus dem Elternhaus verlagert wird.
- Materielle Ebene: Durch die wirtschaftliche Selbständigkeit wird die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern beendet (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 154).

Der Ablösungsprozess findet auf diesen Ebenen zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt, wobei in der Regel die physische Ablösung als erstes erfolgt. Auch in Bezug auf die emotionale und kulturelle Ebene werden Jugendliche heutzutage früher autonom, wo hingegen die materielle Ablösung sowie auch die räumliche Ablösung eher in langsameren Schritten erfolgt (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 154-155).

2.2.4. Sozialisationsinstanz: Schule

Die Auseinandersetzung mit der eigenen zukünftigen Berufstätigkeit und die Entwicklung der dafür relevanten intellektuellen und sozialen Kompetenzen stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28). Die Schule und weitere Ausbildungseinrichtungen übernehmen dabei eine wichtige Aufgabe und Funktion (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 114). Sie vermittelt einerseits Wissen und Kenntnisse für ein kompetentes Handeln in der Gesellschaft, andererseits steht in der Schule aber auch das intellektuelle und kognitive Lernen im Fokus. Die Schule übernimmt des Weiteren die Funktion der Integration, indem sie die

Jugendlichen auf die vorherrschenden kulturellen Normen und Werte und auf die gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen vorbereitet (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 114). Neben der Wissensvermittlung ermöglicht die Schule durch soziale Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehr- und Fachpersonen die Möglichkeit soziale Erfahrungen sammeln und soziale Kompetenzen entwickeln zu können (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 114).

2.2.5. Sozialisationsinstanz: Freund*innen

Wie in diesem Kapitel bereits festgehalten, stellt der Aufbau von Freundschaften im Jugendalter eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 172). Während sich die Jugendlichen von ihren Eltern abgrenzen und loslösen, gewinnt die Beziehung zu den Gleichaltrigen an Bedeutung. Gleichaltrige, sogenannte Peers übernehmen während des Ablöseprozesses von den Eltern eine wichtige Rolle für die Jugendlichen (Johannes Jungbauer, 2017, S. 188). Die Jugendlichen verbringen während dieser Zeit viel Zeit mit ihren Kolleg*innen, sei es physisch, aber auch im virtuellen Raum. Die Gleichaltrigen werden für die Jugendlichen emotional immer wichtiger, indem persönliche Themen primär mit ihnen und nicht mehr mit den Eltern besprochen werden. Ausserdem orientieren sich Jugendliche stark an ihren Freund*innen, indem es ihnen wichtig ist, was diese von ihnen denken, wie sie von ihnen wahrgenommen werden und welchen Status sie in der Gruppe haben. Das Verhalten, die Meinungen und Einstellungen von Jugendlichen werden während dieser Zeit stark von den Peergroups beeinflusst und sie orientieren sich darüber hinaus an den Werten und Normen von Jugendkulturen, welche heutzutage auch zunehmend über das Internet vermittelt werden (Jungbauer, 2017, S. 187). In Bezug auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter übernehmen die Gleichaltrigen eine wichtige Funktion und zwar in Bezug auf die Ablösung von den Eltern, indem sie emotionale Unterstützung und Solidarität bieten in Bezug auf die Autonomie- und Identitätsentwicklung und indem Peergruppen „(...) Freiräume zur Erprobung neuer Möglichkeiten der Selbstdarstellung, des Sozialverhaltens und der Beziehungsgestaltung (...)“ (Jungbauer, 2017, S. 189) ermöglichen. Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) schreiben den Peers ein hohes Unterstützungspotential für die Jugendlichen in Hinblick auf die Bewältigung der komplexen Anforderungen in dieser Entwicklungsphase zu (S. 113).

2.2.6. Sozialisationsinstanz: Freizeit

Eine weitere wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters stellt u.a. die selbständige Teilnahme am Freizeit- und Konsumleben dar. Mit dem Begriff der Freizeit wird hauptsächlich der von der primär fremdbestimmten Leistungs- und Lernarbeit entlastete Zeitraum im Alltag bezeich-

net, der frei ausgefüllt werden kann (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 183). In der Freizeit überschneiden sich viele verschiedene soziale Tätigkeiten und Verhaltensweisen, welche auch von sozialer und kultureller Zugehörigkeit bzw. Abgrenzung geprägt sind. Ausserdem ermöglicht das Verhalten in der Freizeit ein hohes Mass an persönlichem Ausdruck, der Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 184; Weichold & Silbereisen, 2018, S. 255). Die von aussen an den Freizeitbereich herangetragenen normativen Erwartungen und sozialen Zwänge sind im Vergleich zum Bildungs- und Beschäftigungsbereich nicht so stark, wodurch Raum für die Selbstgestaltung gegeben ist (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 184). Hurrelmann und Quenzel (2012) halten zudem fest, dass die Freizeit als Ausgleich zum Leistungsdruck der Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter von grosser Bedeutung ist (S. 172). Die Freizeitaktivitäten und das Freizeitverhalten von Jugendlichen verändern sich im Laufe des Älterwerdens. Jugendliche nehmen zunächst noch mehr an Aktivitäten teil, welche von Erwachsenen geleitet werden, bevor dann eine Zeit folgt, in der die informellen Beziehungen zu gleichaltrigen Peers und die Abkehr zu fremdgestalteten Freizeitaktivitäten an Bedeutung gewinnen (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 184; Weichold & Silbereisen, 2018, S. 256). Mit wachsender Selbständigkeit und zunehmender finanziellen Mitteln folgt des Weiteren eine Hinwendung zu kommerziell gestalteten Freizeitaktivitäten und -angeboten (Weichold & Silbereisen, 2018, S. 256). In Bezug auf die Tätigkeiten in der Freizeit zeigt die JAMES-Studie aus dem Jahr 2020, dass für Jugendlichen hinsichtlich der non-medialen Freizeitgestaltung vor allem die Tätigkeiten „nach draussen gehen“, „Sport treiben“, „ausruhen und nichts tun“ und „Freund*innen treffen“ zentral sind (Jael Bernath et al., 2020, S. 12). Die Handy- und Internetnutzung, gefolgt vom Musik hören, der Nutzung von sozialen Netzwerken wie zum Beispiel Instagram, Snapchat und Tiktok und Videos im Internet schauen sind wiederum die häufigsten Tätigkeiten im Zusammenhang mit der medialen Freizeitgestaltung. Dabei zeigt sich, dass es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, denn die Mädchen machen deutlich öfter Fotos und Videos und hören Musik und lesen Bücher, die Jungen hingegen sind deutlich häufiger mit Videogames beschäftigt und schauen häufiger Videos im Internet an (Bernath et al., 2020, S. 19).

2.3. Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt

In diesem Kapitel wird das Angebot der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt beschrieben.

2.3.1. Konzept der Tagesstrukturen der Sekundarstufen I im Kanton Basel-Stadt

Der Kanton Basel-Stadt gehört neben den Kantonen Zürich oder Bern zu den wenigen Kantonen in der Schweiz, welche in kantonalen Volksschulgesetzen Regelungen bezüglich ganztägiger Bildung und Betreuung festhalten (Schüpbach, 2018b, S. 22). Der Kanton bietet Betreuungsangebote in Form von Tagesstrukturen für Kindergartenkinder sowie für Schüler*innen der Primar- und Sekundarschule an, damit sich Familien- und Erwerbsarbeit miteinander verbinden lassen (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021d). Während sich die Tagesstrukturen mit sozialpädagogischer Betreuung auf der Primarstufe der Volksschule Basel-Stadt in den letzten zehn Jahren etabliert haben, stellen sie auf der Sekundarstufe I ein noch neueres Angebot dar (Dalcher, 2018, S. 130-131). Per Schuljahr 2015/ 2016 wurde im Kanton Basel-Stadt, basierend auf den Vorgaben des Schulgesetzes und der Tagesstrukturverordnung sowie den dazugehörigen Richtlinien, an allen zehn Sekundarschulen eine Tagesstruktur eingeführt. Die Tagesstrukturen an den Sekundarschulen sind ein freiwilliges Angebot und im Gegensatz zu denjenigen an den Primarschulen, bis auf die Mittagsverpflegung und einzelne Ausflüge und Angebote, für die Nutzenden kostenlos (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021d). Die Tagesstrukturen stehen allen Schüler*innen des jeweiligen Standortes zur Verfügung und umfassen grob umschrieben eine preiswerte Verpflegung über den Mittag und eine beaufsichtigte Aufenthaltsmöglichkeit von 12.00Uhr-17.00Uhr. Jedem Standort ist freigestellt, inwiefern dieses Grundangebot mit weiteren Elementen wie z.B. Freizeitkursen, Projekten, Sportangeboten etc. ergänzt werden soll (Dalcher, 2018, S. 131).

2.3.2. Sozialpädagogische Grundhaltungen der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I des Kantons Basel-Stadt

Die Schule als wichtiger Lebensort in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, bietet sich im Sinne der Lebensweltorientierung für die Soziale Arbeit als Arbeits- und Handlungsfeld an (Dalcher, 2018, S. 130). Als freiwilliges und unterrichtsergänzendes Angebot definiert sie sich als

Angebot der non-formalen¹¹ und der informellen Bildung¹² (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2017a, S. 6). Die zehn Tagesstrukturen der Sekundarschulen des Kantons Basel-Stadt orientieren sich an folgender sozialpädagogischer Grundhaltung:

Die Tagesstruktur

- ist freiwillig, bedürfnisorientiert
- setzt auf die Ressourcen und auf das Potential der Jugendlichen
- fördert in hohem Masse die Eigenständigkeit der Jugendlichen
- ist partizipativ und prozessorientiert
- ist für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich
- vermittelt Lebensfertigkeiten und leistet einen Beitrag zur Vorbereitung der Jugendlichen auf ihre Rolle als Erwachsene
- trägt zur Rhythmisierung des Ganztages der Jugendlichen an der Schule bei
- leistet einen Beitrag zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Lebensraum Schule
- erkennt Problemlagen von Jugendlichen und vermittelt diese an die Schulsozialarbeit
- leistet einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit in der Bildung (Dalcher, 2018, S. 132).

2.3.3. Sozialpädagogische Ausgestaltung der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I des Kantons Basel-Stadt

Die Tagesstrukturen werden von einer Tagesstrukturleitung in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung geführt. Die einzelnen Schulstandorte haben in Bezug auf die Ausgestaltung der Angebote einen grossen Handlungsspielraum, da z.B. die Standorte verschiedene Unterrichtskonzepte besitzen oder die infrastrukturellen Gegebenheiten unterschiedlich sind. Das Ziel einer standortspezifischen Ausgestaltung des Angebots der Tagesstrukturen ist es, dass die Integration in den Schulbetrieb sowie die Akzeptanz der Tagesstruktur als schulisches Angebot vereinfacht werden soll (Dalcher, 2018, S. 132). Trotz dieser teilautonomen Ausgestaltung der Tagesstrukturangebote soll jedoch immer erkennbar sein, dass es sich um ein sozialpädagogisches Angebot handelt, indem sozialpädagogische Methoden angewendet werden, die z.B. im Unter-

¹¹ Die non-formale Bildung „(...) bezieht sich auf jedes ausserhalb des formalen Curriculums geplanten Programms zur persönlichen und sozialen Bildung für junge Menschen, dass der Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen dient.“ (kompass.humanrights, 2021)

¹² Die informelle Bildung „(...) bezieht sich auf lebenslange Lernprozesse, in denen Menschen Haltungen, Werte, Fähigkeiten und Wissen durch Einflüsse und Quellen der eigenen Umgebung erwerben und aus der täglichen Erfahrung (Familie, Nachbarn, Marktplatz, Bibliothek, Massenmedien, Arbeit, Spiel etc.) übernehmen.“ (kompass.humanrights, 2021)

schied zum Unterricht stärker auf die individuelle Förderung oder auf einer selbstorganisierte Freizeitgestaltung fokussiert (Dalcher, 2018, S. 132). Für die sozialpädagogische Ausgestaltung des Tagesstrukturangebots dienen sechs Kernpunkte als Orientierung.

Ort des Vertrauens

Im Jugendalter steht die Identitätssuche im Zentrum, wobei es in dieser Phase auch wiederholt zu Krisen kommen kann (Dalcher, 2018, S. 133). Eine niederschwellige Unterstützung kann dabei eine vertrauensvolle Beziehung zu einer Ansprechperson darstellen, weswegen in der Tagesstruktur solche Ansprechpersonen verlässlich zur Verfügung stehen. Die Schüler*innen können dabei ohne Verpflichtung die Personen und den Gesprächsinhalt spontan wählen (Dalcher, 2018, S. 133).

Raum für Begegnungen und Beziehungen

Gleichaltrige Freunde, sogenannte Peers spielen in diesem Entwicklungsalter eine zentrale Rolle und werden oftmals als die besseren Kontakte und als hilfreicher bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben angesehen als erwachsene Personen (Dalcher, 2018, S. 133). Um Beziehungen zu den Peers knüpfen und sich untereinander austauschen zu können, benötigt es Freiraum, wobei die Tagesstruktur diesen offenen Raum für Begegnungen und Beziehungen in den Peer-groups bietet (Dalcher, 2018, S. 133).

Auseinandersetzung: Selbst- und Fremdbestimmung

Jugendliche können bei der Suche nach der eigenen Identität leicht überfordert sein und sind dabei auf Unterstützung angewiesen (Dalcher, 2018, S. 133). Im Rahmen der Tagesstrukturen können die Jugendlichen sich mit sich auseinandersetzen indem beispielsweise in der Tagesstruktur ihr Verhalten reflektiert wird, Konsequenzen und mögliche Folgen daraus aufgezeigt werden oder es wird von ihnen die Einhaltung von Regeln eingefordert (Dalcher, 2018, S. 133).

Eigenständigkeit und Verantwortung

Durch die Freiwilligkeit des Angebots der Tagesstruktur, durch die partizipativen Projekte oder durch die selbstbestimmte Gestaltung der unterrichtsfreien Zeit in den Tagesstrukturen wird dem wachsenden Bedürfnis nach Autonomie der Jugendlichen Rechnung getragen (Dalcher, 2018, S. 133). Hinzu kommt, dass durch Gespräche über aktuellen Lebensthemen die Entwicklung von eigenständigen Bewältigungsstrategien gefördert werden (Dalcher, 2018, S. 133).

Ort des Lernens

Die Tagesstruktur versteht sich als Ort des Lernens, indem einerseits mittels Hausaufgabenunterstützung ein sehr konkreter Beitrag zum formalen Lernen geleistet wird, andererseits beinhaltet die Tagesstruktur aber auch viele Angebot aus dem non-formalen Lernen wie z.B. Freizeit- und Sportkurse oder des informellen Bildungsbereichs wie z.B. Peergroup-Effekte (Dalcher, 2018, S. 134).

Erkennen und Fördern von Begabungen in den Tagesstrukturen

Durch vielfältige und offene Lerngelegenheiten und Angebote sollen die Kinder und Jugendlichen ihren individuellen Interessen nachgehen können und gleichzeitig aber auch neue Interesse, Fähigkeiten und Begabungen entdecken können (Dalcher, 2018, S. 134). Durch die Vielfältigkeit an Angebote können die Jugendlichen ihr motorisches Geschick, ihre kreativen Fähigkeiten oder ihre Führungskompetenzen z.B. beim Organisieren von Projekten zeigen und entwickeln. Die Schaffung von Möglichkeit zur Partizipation der Schüler*innen ist dabei zentral (Dalcher, 2018, S. 134).

2.3.4. Sozialpädagogische Handlungsfelder in den Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt

Als freiwilliges und unterrichtsergänzendes Angebot definiert sich die Tagesstruktur als Angebot der non-formalen und der informellen Bildung und bietet neben der persönlichen sozialen Bildung für die Jugendlichen auch Lern- und Handlungsfelder in anderen Lebensbereichen an (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2017a, S. 6). In der Handreichung zu den pädagogischen Grundlagen zur Umsetzung der Tagesstruktur an der Sekundarstufe I des Kantons Basel-Stadt werden in Anlehnung an den Nationalen Rahmenplan für non-formale Bildung in Luxemburg folgende Handlungs- und Lernfelder und mögliche Angebote und Aktivitäten im Rahmen der Tagesstruktur beschrieben:

Handlungs- und Lernfelder in der Tagesstruktur

Handlungs- resp. Lernfeld	Mögliche Angebote und Aktivitäten der Tagesstrukturen
Werteorientierung, Partizipation und Demokratie	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung Schüler*innenrat • Debattierclub • Projekte partizipativ mit Schüler*innen planen und umsetzen • Behandlung von politischen Themen
Bewegung, Körperbewusstsein und Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote des freiwilligen Schulsports • Organisation von Sportevents an der Schule • Sportliche Aktivitäten als Angebot der Tagesstruktur • Projekte und Angebote im Bereich Ernährung, Gesundheit und Schönheit • Gesundes Verpflegungskonzept der Tagesstruktur
Sprache, Kommunikation und Medien	<ul style="list-style-type: none"> • Projekte zum Thema Medien und Kommunikation • Reflexion von Medienberichten, Werbung und Musiktexten • Kritische Betrachtung der Mediennutzung und der Medienkompetenz • Sprachgebrauch thematisieren
Ästhetik, Kreativität und Kunst	<ul style="list-style-type: none"> • Kreative Workshops • Projekte zur Gestaltung von Räumen • Exkursionen (z.B. Museen u.a.)
Naturwissenschaft und Technik	<ul style="list-style-type: none"> • Projekte im Bereich Naturwissenschaften und Technik • Exkursionen (z.B. Museen u.a.) • Auflegen von Büchern und Zeitschriften • Besuch von Workshops externer Anbieter
Emotionen und soziale Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Verlässliche Präsenz einer Ansprechperson • Einzel- und Gruppengespräche im Rahmen der sozialpädagogischen Angebote der Tagesstruktur • Offener Raum für Begegnung (peer to peer) • Vermittlung von Jugendlichen an die Schulsozialarbeit bei sozialen Problemen

Tabelle 2: Handlungs- und Lernfelder in der Tagesstruktur (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2017a, S. 6)

3. Forschungsstand

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand auf nationaler und internationaler Ebene zu ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten im Kontext Schule zeigt, dass diese Forschungslandschaft sehr umfangreich und aufgrund dessen, dass jeweils unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden auch sehr komplex ist.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in drei Teile. In einem ersten Teil wird eine kurze Übersicht zur Forschungslandschaft zu den Tagesschulen¹³ in der Schweiz und zu den Ganztagschulen¹⁴ in Deutschland skizziert, welche als Basis für die Einordnung der vorliegenden Master-Thesis dienen soll. Deutschland wird deswegen einbezogen, weil es über eine etablierte Ganztagschulforschung und im Unterschied zur Schweiz ein grösseres Forschungsausmass verfügt und weil sich ausserdem die beiden Bildungssysteme ähneln (Markus Sauerwein, Nina Thieme & Emanuela Chiapparini, 2019, S. 2)¹⁵. Anschliessend werden ausgewählte Befunde aus der Schweiz und aus dem Ausland¹⁶ dargelegt. Ergänzend dazu werden auch Ergebnisse aus Studien zu Tagesschulen und Ganztagschulen aufgeführt, welche die Perspektive der Schüler*innen einbeziehen. Das Kapitel 3 wird mit der Einordnung der vorliegenden Master-Thesis in den Forschungsstand abgeschlossen.

3.1. Beschreibung der Forschungslandschaft in Deutschland und der Schweiz

In Deutschland hat sich parallel zum Ausbau von Ganztagschulen zu Beginn des neuen Jahrtausends eine empirische Ganztagschulforschung entwickelt und etabliert (Bettina Arnoldt, Peter Furthmüller, Stephan Kielblock & Johanna Gaiser, 2018, S. 252; Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel & Kerstin Rabenstein, 2015, S. 19). Es finden sich sowohl grosse Forschungsstudien, die die Thematik der Ganztagschule möglichst breit erfassen, als auch zahlreiche kleinere Studien, die spezielle Aspekte der Ganztagschulen in den Fokus nehmen (Stephanie

¹³ In diesem Kapitel wird im Zusammenhang mit dem Forschungsstand in der Schweiz der Begriff der Tagesschulen und nicht der Tagesstrukturen verwendet, weil in den gesichteten Studien und Forschungsreviews mehrheitlich dieser Begriff für schulergänzende Betreuungsangebote beziehungsweise für ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote im Kontext Schule verwendet wird.

¹⁴ In Deutschland wird für Tagesschulen der Begriff der Ganztagschule verwendet, worunter eine Schule verstanden wird, die an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot zur Verfügung stellt, die täglich mindestens 7 Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des Schulbetriebs ein Mittagessen anbietet, das Ganztagsangebot unter der Aufsicht der Schulleitung durchgeführt wird und eine konzeptionelle Verknüpfung mit dem Unterricht vorhanden ist. Es wird dabei zwischen gebundenen, teil-offenen und offenen Formen von Ganztagschulen unterschieden (Klaus Klemm, 2014, S. 9-10).

¹⁵ Es wurde einerseits Fachliteratur gesichtet, andererseits verschiedene Datenbanken wie Pedocs, FIS-Bildung im Fachportal Pädagogik und Edudoc durchforstet. Dazu wurden folgende Stichworte verwendet: Tagesstrukturen, Tagesschulen, Ganztagschule, Ganztagschulforschung, Ganztagsbildung, All-day school; ausserunterrichtliche Angebote, sozialpädagogische Nutzer*innenforschung.

¹⁶ Bezüglich dem Ausland wird der Fokus neben Deutschland auf Studien aus Nordamerika gelegt, weil dort eine deutlich längere Forschungstradition in Bezug auf ausserunterrichtliche Angebote besteht (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019, S. 2).

Stauder, 2018, S. 31). In der Schweiz stellt das Forschungsfeld der Tagesschulen noch ein junges Forschungsfeld dar (Emanuela Chiapparini, Patricia Schuler Braunschweig & Christa Kappler, 2016, S. 357). Neben Situationsberichten zur Entwicklung von Tagesschulen in der Schweiz (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2021) und von Ganztagschulen in Deutschland (z.B. StEG-Studie¹⁷) existieren in beiden Ländern auch Wirkungsstudien zu Schulleistungen und den gewählten Schulmodellen (z.B. Marianne Schüpbach & Walter Herzog, 2009; Stauder, 2018) oder Studien, welche die kompensatorische Wirkung von ausserunterrichtlichen Angeboten im Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund und in Bezug auf die Lernleistungen in den Blick nehmen (z.B. Marianne Schüpbach, 2014). Weitere Studien befassen sich mit dem Wohlbefinden der Schüler*innen in Tagesschulen (z.B. Emanuela Chiapparini, 2017, 2019a) oder mit dem Thema der multiprofessionellen Kooperation in Tagesschulen (Emanuela Chiapparini, Kadrie Selmani, Christa Kappler & Patricia Schuler, 2018; Michelle Jutzi, 2018; Marianne Schüpbach, Michelle Jutzi & Kathrin Thomann, 2012). Das Forschungsfeld der Ganztagschulforschung wird von quantitativ angelegten Wirkungs- und Wirksamkeitsstudien dominiert (Stauder, 2018, S. 44-45; Nina Thieme & Emanuela Chiapparini, 2020, S. 2-3). Zentral sind dabei die Zusammenhänge zwischen der Nutzung eines Arrangements und möglichen leistungssteigernden Effekten in der Schule oder deren Auswirkungen auf das Sozialverhalten sowie die sozio-emotionalen Entwicklung der Nutzenden (Thieme & Chiapparini, 2020, S. 3). Mittels quantitativer Forschungsmethoden kann zwar die Perspektive von vielen Schüler*innen erhoben werden, allerdings liefern sie keine vertiefte und differenzierte subjektiv Beurteilung darüber, wie die Schüler*innen die Ganztagschule erleben und wahrnehmen, weswegen in jüngeren Jahren zunehmend qualitative Studien und zunehmend die Perspektive der Schüler*innen in den Fokus gerückt sind (Thieme & Chiapparini, 2020, S. 1). In Bezug auf die Zielgruppe zeigt der Forschungsstand in der Schweiz, dass der Fokus primär auf Tagesschulen im Bereich des Kindergartens und der Primarschule liegt (z.B. Chiapparini, 2017; EduCare-Studie¹⁸). In Deutschland hingegen zeigt sich ein anderes Bild, indem verschiedene Studien zu finden sind, die sowohl die Ebene der Primarschule als auch die der Sekundarschule berücksichtigen (Stauder, 2018, S. 32-42). Untersuchungen zum Gebrauchswert, sprich dem Nutzen von Tagesschulen/ Ganztagschulen aus der Perspektive der Schüler*innen mit Hilfe der theoretischen Rahmung der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung wurden in der Schweiz und in Deutschland nicht gefunden, was zeigt, dass diese Forschung noch ganz am Anfang steht. In anderen Feldern der Sozialen Arbeit hat die

¹⁷ Die StEG-Studie ist eine der grössten Studien in Deutschland, welche den Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland wissenschaftlich begleitet hat. Die Studie ist während dem Zeitraum von 2005- 2019 durchgeführt worden (Deutsches Jugendinstitut, 2020)

¹⁸ Die Studie „EduCare - Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Bildung und Betreuung von Primarschulkindern“, welche vom schweizerischen Nationalfonds gefördert wurde, ist in der Schweiz während 2006 – 2016 durchgeführt worden und es haben 13 Deutschschweizer Kantone daran teilgenommen (Marianne Schüpbach, 2010; Stauder, 2018, S. 38).

sozialpädagogische Nutzer*innenforschung hingegen bereits Anwendung gefunden und es liegen erste Ergebnisse vor wie z.B. in der Jugendhilfe (Oelerich & Schaarschuch, 2005a), in der ambulanten Hilfe zur Erziehung (Dolic & Schaarschuch, 2005), der Wohnungslosenhilfe (Katja Maar, 2006), der Erziehungsberatung (Viktoria Krassilshikov, 2009), der Drogenhilfe (Müller, 2013) oder zu theaterpädagogischen Massnahmen im Übergang zwischen Schule und Beruf (Anne Van Riessen, 2016).

3.2. Ausgewählte Befunde

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde aus nationalen und internationalen Studien in Bezug auf ausserunterrichtliche Angebote dargestellt. Ausserdem werden ausgewählte Ergebnisse aus Studien zu Tagesschulen und Ganztagschulen aufgeführt, welche die Perspektive der Schüler*innen in den Fokus nehmen.

Das Schweizerische Nationalfonds-Projekt „AusTER- Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen in Zürich“ (Chiapparini, Schuler Braunschweig & Kappler, 2016) sowie die Studie zur Förderung des Wohlbefinden von Kindern (Chiapparini, 2017) zeigen auf, dass aus der Perspektive der Kinder im Zusammenhang mit Tagesschulen wichtig ist, dass sie mit Gleichaltrigen gemeinsam Zeit verbringen und Freizeitaktivitäten nachgehen können, wobei diese Freizeitgestaltung gewissen (schulischen) Regeln folgt und somit anders wahrgenommen wird, als eine ausserschulische Freizeit. Auch das Vorhandensein von Freiräumen sowie die Selbst- und Mitbestimmung spielen aus der Perspektive der Schüler*innen eine wichtige Rolle in Bezug auf Tagesschulen und der Freizeitgestaltung in ausserunterrichtlichen Angeboten (z.B. Chiapparini, 2017, S. 24; 2020, S. 16; Emanuela Chiapparini, Andrea Scholian, Christa Kappler & Patricia Schuler Braunschweig, 2020, S. 221-222; Susanne Stern & Eva Gschwend, 2018, S. 80). Das Bedürfnis nach Freiräumen, die gemeinsam mit Gleichaltrigen genutzt werden können, ohne Beaufsichtigung von Erwachsenen, zeigt sich auch in der PIN-Studie¹⁹ oder der LUGS-Studie²⁰ aus Deutschland oder wird auch aus dem Bildungsbericht der Ganztagschule Nordrheinwestfalen im Rahmen der Schüler*innenbefragung des 7. Jahrgangs aus dem Jahre 2014 ersichtlich (Bettina Arnoldt, Peter Furthmüller & Christine Steiner, 2013, S. 16; Nicole Börner et al., 2014, S. 49). In einer Mixed-Methodes-Studie in Deutschland wurde untersucht, wie der Alltag von Schüler*innen einer Ganztagschule aussehen und gestaltet werden muss, damit diese sich

¹⁹ Die PIN-Studie (Peers in Netzwerken) befasst sich u.a. damit, welchen Einfluss die Ganztagsbeschulung auf die Quantität und Qualität der Peer-Netzwerke und auf die Freundschaften von Jugendlichen einnimmt (Maria Von Salisch & Rimma Kanevski, 2013).

²⁰ Bei der LUGS-Studie (Lernkultur und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen) steht die Entwicklung der Lernkultur an Ganztagschulen im Vordergrund, bei welcher u.a. Schüler*innen der Primar- und Sekundarschule befragt wurden (Stauder, 2018, S. 32, 36).

wohlfühlen (Marlen Niederberger, 2020, S. 265). Unter anderem folgende Wünsche konnten als Ergebnisse aus Sicht der Schüler*innen festgehalten werden: Wunsch nach moderner und aktueller Technik; vielfältige und verlässliche Angebote mit Fachleuten in der Betreuung; Freiwilligkeit und weniger Restriktionen u.a. beim Mittagessen; Chillen/ Zeit für sich/ Zeit für die freie Gestaltung; mehr und ruhige Lernzeiten; Mitbestimmung / Mitsprache (Niederberger, 2020, S. 267).

Wie im Kapitel 3.1 dargelegt, dominieren Wirkungsstudien die Forschungslandschaft zu den Tagesschulen und Ganztagschulen, wobei die Zusammenhänge zwischen der Nutzung eines Arrangements und möglichen leistungssteigernden Effekten in der Schule oder deren Auswirkung auf das Sozialverhalten sowie die sozio-emotionalen Entwicklung interessieren (Schüpbach, 2014; Thieme & Chiapparini, 2020, S. 3). Sowohl Querschnittsanalysen, als auch Längsschnittstudien zeigen auf, dass keine leistungssteigernde Effekte durch den Besuch von bestimmten Ganztagsschulangeboten nachgewiesen werden können (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019, S. 3). Im Rahmen der schweizerischen EduCare-Studie konnte aufgezeigt werden, dass das dauerhafte Nutzen eines qualitativ hochwertigen Angebotes zumindest geringe Effekte auf das Leseverstehen und die Mathematikleistungen haben kann (Marianne Schüpbach, Wim Nieuwenboom, Lukas Frei & Benjamin von Allmen, 2018, S. 97). In nordamerikanischen Forschungen sieht dies wiederum anders aus, denn sie konnten positive Effekte in Bezug auf die Leistung häufiger nachweisen (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019, S. 4). Die Studien zeigen, dass die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten während der Schulzeit positiv mit den Schulnoten, der Bildungsaspiration und der Wahrscheinlichkeit, eine Universität zu besuchen zusammenhängt (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019, S. 4). Auch wenn aus Studien, vor allem in der Schweiz und Deutschland kaum bedeutsame leistungssteigernde Effekte durch den Besuch des Ganztagsangebots bzw. der Tagesschule nachgewiesen werden können, so kann sich der Besuch von Ganztagsschulangeboten und Tagesschulen sowohl bezogen auf Schüler*innen der Primar- als auch der Sekundarschule positiv auf das Sozialverhalten (z.B. prosoziales Verhalten oder weniger deviantes Verhalten) und auf die sozio-emotionale Entwicklung (z.B. soziale Selbstwirksamkeit, Selbstwert, soziale Kompetenzen) auswirken (z.B. Markus Sauerwein, 2017; Markus Sauerwein & Natalie Fischer, 2020; Markus Sauerwein, Karin Lossen, Désirée Theis, Wolfram Rollet & Natalie Fischer, 2018; Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019). Die Freizeitangebote müssen allerdings qualitativ hochwertig sein und über einen längeren Zeitraum, sprich mehrere Jahre besucht werden (Chiapparini, Thieme & Sauerwein, 2019, S. 5). Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Angebote freiwillig besucht werden können (Emanuela Chiapparini, 2020, S. 15) und dass die Beziehung zwischen den Schüler*innen und dem Personal gut ist (z.B. Falk Radisch, Natalie Fischer, Ludwig Stecher & Eckhard Klieme, 2008, S. 914; Sauerwein, 2017, S. 190). Daneben zeigen Studien aus Deutschland, dass die Passung zwischen den Angeboten und den Bedürfnissen der Schüler*innen zentral dafür sind, dass die Teilnahme und die Effekte hinsichtlich

des Sozialverhaltens, der Motivation und des Selbstkonzeptes hoch sind und dass Schüler*innen die Prozessqualität der Angebote als hoch einschätzen (Gunther Grasshoff, Christin Haude, Till-Sebastian Idel, Carolin Bebek & Anna Schütz, 2019, S. 207). In der Diskussion um die positive Wirkung auf das Sozialverhalten und die sozio-emotionale Entwicklung wird zum Beispiel in der PIN-Studie die Rolle der Gleichaltrigen genauer erforscht und der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen eine Ganztagesbeschulung auf die Peer-Netzwerke hat und ob es Anzeichen gibt, dass die emotionalen und sozialen Kompetenzen durch die Peers gestärkt werden können (Von Salisch & Kanevski, 2013, S. 15). Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass gegenseitige Freundschaften einen förderlichen Entwicklungskontext für die Ausbildung von einzelnen sozialen (prosoziales Verhalten) und emotionalen Kompetenzen (Selbstöffnung, Klarheit für fremde Emotionen) bilden (Von Salisch & Kanevski, 2013, S. 200-201). Auch in nordamerikanischen Studien werden positive Effekte von ausserunterrichtlichen Angeboten für die Entwicklung des Sozialverhaltens und der sozialen Kompetenzen festgehalten (Chiapparini, Thieme & Sauerwein, 2019, S. 5). Dies hängt damit zusammen, dass Kinder und Jugendliche sich mit ihrer eigenen sozialen Rolle, dem eigenen Verhalten und der eigenen Identität auseinandersetzen und damit experimentieren können (Chiapparini, Thieme & Sauerwein, 2019, S. 5).

3.3. Einordnung der Master-Thesis in den Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt in Anlehnung an die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2005b) mit dem Fokus auf den Nutzen und die Nutzung dieser Angebote aus der Perspektive der Schüler*innen. Damit ist gemäss den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel ein Themengebiet abgedeckt, welches in der Forschungslandschaft in dieser Form noch weitgehend Neuland darstellt. Denn erstens ist das Thema "Tagesstrukturen auf Sekundarstufe I" in der Schweiz noch wenig bis kaum empirisch erforscht, zweitens kommt der Perspektive der Nutzer*innen im Forschungsfeld zu Tagesstrukturen in qualitativ angelegten Studien erst seit wenigen Jahren eine zunehmende Bedeutung zu und drittens sind Untersuchungen bezüglich des Nutzens und der Nutzung des Angebots der Tagesstrukturen aus Sicht der Schüler*innen mithilfe der Methode und der theoretischen Rahmung der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung noch nicht vorhanden. Die Forschungslandschaft zu Tagesschulen und Ganztagessschulen wird in erster Linie von Wirkungsstudien und somit aus der Perspektive der Organisation erforscht, wobei die Nutzer*innen des Angebots noch wenig im Zentrum stehen. Die Master-Thesis soll folglich einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücken leisten.

4. Empirische Erhebung

Das folgende Kapitel widmet sich der empirischen Erhebung. In diesem Zusammenhang wird auf die Wahl des Forschungsdesigns, die Gütekriterien, den Feldzugang und das Sampling, die Datenerhebung und -aufbereitung und auf die Datenanalyse eingegangen. Das Kapitel wird mit einer Reflexion des methodischen Vorgehens abgeschlossen.

4.1. Wahl des Forschungsdesigns

Die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2005b) stellt eine zentrale theoretische Grundlage der Master-Thesis dar und dient zudem als Hintergrundfolie für das Forschungsprogramm, weswegen in Bezug auf das methodische Vorgehen u.a. eine Orientierung an den Ausführungen und Empfehlungen der Autorenschaft erfolgt. Die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung ist nicht auf ein bestimmtes methodologisches Forschungsparadigma festgelegt, sondern im Zentrum steht die Forschungsfrage und die Überlegung, mittels welcher Forschungsmethodik diese angemessen beantwortet werden kann (Oelerich & Schaarschuch, 2005b, S. 7). Um die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen der Nutzer*innen erfassen zu können, empfehlen sie qualitative Verfahren und offene Methoden anzuwenden (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 20). Da die Frage nach dem Nutzen und der Nutzung des Angebots der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Schüler*innen bisher kaum empirisch erforscht ist (siehe Kapitel 3), werden mit dieser Master-Thesis neue Wirklichkeitsbereiche erschlossen, wozu sich ein qualitativer Zugang eignet (Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke, 2010, S. 24). Die theoretischen Aussagen der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung dienen dabei als Rahmung und Einordnung. Ausgehend davon wurde für die Beantwortung der Forschungsfragen eine Kombination aus teilnehmender Beobachtung und leitfadengestützten, halbstrukturierten Interviews mit Schüler*innen gewählt. Diese Kombination verfolgt das Ziel, die Forschungsfragen sowohl auf Basis von verbalen Äusserungen mittels Interviews, als auch non-verbal anhand von teilnehmenden Beobachtungen im Feld zu rekonstruieren (Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 20). Die erhobenen Daten wurden dann anhand der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Beschreibung der beiden Methoden und der Datenauswertung erfolgt im Kapitel 4.5.1 und 4.5.2.

4.2. Gütekriterien, Forschungsethik und Umgang mit dem Datenschutz

Im Unterschied zur quantitativen Forschung ist die Frage, nach welchen Gütekriterien die qualitative Sozialforschung bewertet wird, gemäss verschiedener Autor*innen nicht einheitlich und abschliessend geklärt (Nicola Döring & Jürgen Bortz, 2016, S. 106; Uwe Flick, 2014, S. 411; Aglaja

Przyborski & Monika Wohlrab-Sahr, 2014, S. 21). Es gibt verschiedene Ansätze zur Definition von Gütekriterien, indem z.B. eine Orientierung an den Gütekriterien quantitativer Forschung erfolgen soll oder indem eigene Gütekriterien aus der Logik der qualitativen Sozialforschung heraus entwickelt werden sollen. Dies führte bis anhin dazu, dass über hundert verschiedene Kriterienkataloge entstanden sind (Döring & Bortz, 2016, S. 107). Auch Flick (2014) beschreibt verschiedene Zugänge, wobei jeder Zugang auch Schwierigkeiten mit sich bringt (S. 411- 422). Ausgehend davon empfiehlt er, sich grundsätzlich an den allgemeinen Ansprüchen, die an eine qualitative Sozialforschung gestellt werden zu orientieren und basierend auf dem konkreten Forschungsinteresse und der angewendeten Methoden weitere spezifische Kriterien hinzuzuziehen (Flick, 2014, S. 411-422). Als allgemeine Ansprüche hält er folgende fest:

- Darstellung der Begründung der Methodenwahl
- Darlegen des konkreten Vorgehens
- Benennung der Ziele und Qualitätsansprüche des Forschungsprojekts
- Transparente Darstellung des Vorgehens, so dass die Leserschaft sich ein Bild den Anspruch und die Wirklichkeit des Forschungsprojektes machen kann (Flick, 2014, S. 422).

In der vorliegenden Master-These sollen diese Ansprüche an die qualitative Sozialforschung berücksichtigt und reflektiert werden.

Neben den Gütekriterien soll an dieser Stelle auch dem Thema der Forschungsethik Aufmerksamkeit geschenkt werden. Mit der Forschungsethik sind alle ethischen Richtlinien gemeint, an denen sich die Forschenden bei ihrer Forschungstätigkeit, in empirischen Studien insbesondere bei der Datenerhebung und Datenanalyse, orientieren sollten (Döring & Bortz, 2016, S. 123). Im Mittelpunkt steht dabei ein verantwortungsvoller Umgang mit den Untersuchungspersonen, wobei vor allem folgende drei Prinzipien wichtig sind und in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden:

1. Freiwilligkeit und informierte Einwilligung
2. Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung
3. Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten (Döring & Bortz, 2016, S. 123)

Das Prinzip der Freiwilligkeit und informierten Einwilligung wird in der vorliegenden Arbeit gewährleistet, indem die Schüler*innen freiwillig an der Erhebung teilnehmen und über die Erhebung schriftlich und mündlich informiert werden. Der Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung wird umgesetzt, indem die Erhebung keine Schädigung und Beeinträchtigung der Schüler*innen und auch der Tagesstruktur sowie des Schulstandorts nach sich zieht. Indem sämtliche Personenna-

men anonymisiert und die erhobenen Daten vertraulich behandelt werden, sowie bei der Verwendung von Zitaten darauf geachtet wird, dass keine Rückschlüsse auf Schüler*innen oder andere Personen gemacht werden können und der gesamte Forschungsprozess sich an den Vorschriften zum Datenschutz und Forschung im Allgemeinen des eidgenössischen Datenschutz- und Öffentlichkeitsbeauftragten (Eidgenössischer Datenschutz- und Öffentlichkeitsbeauftragter (EDÖB), 2021) orientiert, wird dem dritten Prinzip Rechnung getragen.

4.3. Sampling

In qualitativen Studien wird eine differenzierte Rekonstruktion von einzelnen Fällen im Kontext ihrer Lebenswelt angestrebt, was mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden ist (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Deswegen wird in qualitativen Forschungsarbeiten in der Regel mit kleinen Stichproben im ein- bis zwei-, in seltenen Fällen im dreistelligen Bereich gearbeitet. Während bei grossen Stichproben eine Auswahl nach dem statistischen Zufallsprinzip für die Repräsentativität des Samples steht, ist dies bei kleineren Stichproben nicht sinnvoll, weil dies zu einer Verzerrung und wenig aussagekräftigen Stichproben führen würde. Deswegen hat sich in der qualitativen Forschung eine bewusste bzw. absichtsvolle Auswahl von Fällen bewährt (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Auf Basis theoretischer und empirischer Vorkenntnisse werden gezielt Fälle in das Sample aufgenommen, welche für die Forschungsfrage aussagekräftig sind (Döring & Bortz, 2016, S. 302).

Im Rahmen der Master-Thesis sind in Bezug auf das Sampling verschiedene Entscheidungen getroffen worden. Zuerst stand die Entscheidung an, ob die Erhebung an einem Tagesstrukturstandort oder an mehreren erfolgen soll. Danach musste festgelegt werden, was die Kriterien für die Auswahl der Schüler*innen für die Interviews sind und nach welchen Kriterien die Beobachtungseinheiten für die teilnehmende Beobachtung ausgesucht werden. Im Folgenden werden die Auswahlkriterien für den Tagesstrukturstandort beschrieben. Das Sampling in Bezug auf die Auswahl der Interviewpartner*innen und die Festlegung der Beobachtungseinheiten erfolgt in den Teilkapitel 5.4.1 und 5.4.2, in welchem die jeweiligen Methoden und die Durchführung beschrieben werden.

Auswahlkriterien bezüglich des Tagesstrukturstandorts

Ob die Erhebung an einem oder an mehreren Tagesstrukturstandorten durchgeführt werden soll, wurde aufgrund der Forschungsfragen und dem Forschungsziel entschieden. Da jeder Standort einen Handlungsspielraum bezüglich der Ausgestaltung des Angebots hat (z.B. bzgl. Programm, Einrichtung, Regeln etc.) und jeweils unterschiedliche infrastrukturelle und personelle Ressourcen besitzt (vgl. Kapitel 2.3), wären die Daten zwischen den Standorten nur bedingt vergleichbar.

Deswegen, und weil kein Tagesstrukturvergleich angestrebt wird, wurde entschieden, die Erhebung an einem Tagesstrukturstandort durchzuführen.²¹ Des Weiteren war für die Auswahl eines Tagesstrukturstandortes wichtig, dass eine Bereitschaft und Offenheit seitens der Tagesstrukturleitung und der Schulleitung für das Vorhaben im Rahmen der Master-Thesis vorhanden waren. Nach Rücksprache mit der Fachbegleitung wurden als weitere Kriterien für die Auswahl eines Tagesstrukturstandorts folgende festgelegt: die Leitungspersonen der Tagesstruktur (Tagesstrukturleitung/ Pädagogische Leitung) sind Fachpersonen der Sozialen Arbeit; die Tagesstruktur ist anerkannter Ausbildungsstandort für Studierende der Sozialen Arbeit; die Tagesstruktur bietet ein vielfältiges und partizipatives Angebot für die Schüler*innen an. Da all diese Kriterien nicht nur auf einen Tagesstrukturstandort zutreffen, fiel die Wahl auf einen Standort, von dessen Tagesstrukturleitung bereits im Herbst 2020 Interesse und Bereitschaft signalisiert wurde, dass sie sich als Standort für die Umsetzung der Master-Thesis zur Verfügung stellen würden.

Informationen zum ausgewählten Tagesstrukturstandort:

- Die Sekundarschule, in der sich die Tagesstruktur befindet, ist im Kanton Basel-Stadt.
- Die sozio-ökonomische Struktur ihres Einzugsgebietes ist sehr heterogen.
- Schüler*innen aus allen sozialen Schichten und unterschiedlichen Nationalitäten besuchen die Sekundarschule.
- Die Sekundarschule hat ungefähr 370 Schüler*innen und ist auch ein Standort mit Integrationsklassen²².
- Räumlichkeiten: Die Tagesstruktur besitzt u.a. einen Hauptraum, in welchem die Nachmittagsbetreuung stattfindet und eine Mensa / Essgelegenheit. Auf weitere Beschreibungen bezüglich der Räumlichkeiten wird aus Datenschutzgründen verzichtet.
- Die beiden Leitungen (Tagesstrukturleitung und die pädagogische Leitung) haben ein Studium/ Ausbildung in Sozialer Arbeit. Die Mitarbeitenden des Tagesstrukturteams haben unterschiedliche Ausbildungen (Studierende Soziale Arbeit, Studierende und Mitarbeitende anderer Disziplinen; Lehrpersonen; Zivildienstleistende etc.). Alle Mitarbeitenden arbeiten in jeweils unterschiedlichen Anstellungsprozenten.
- Im Team der Tagesstruktur arbeiten Mitarbeiter*innen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Auf weitere Merkmale zum Personal der Tagesstruktur wird hier aus Datenschutzgründen nicht eingegangen.

²¹ In die Entscheidung floss auch die aktuelle Covid-19-Situation, indem von Seiten der Schulen in Basel-Stadt empfohlen wird, eine Durchmischung an und unter Schulen möglichst zu vermeiden.

²² In einer Regelklasse werden Schüler*innen mit einer kognitiven, körperlichen Beeinträchtigung oder Mehrfachbeeinträchtigungen mit zusätzlicher schulischer Heilpädagogik oder mit einer Assistenz unterstützt (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021b).

4.4. Feldzugang

Die Phase der Felderschliessung beginnt gemäss Przyborski und Wohrab-Sahr (2014) bereits vor der eigentlichen Erhebung (S. 40). In der Phase der Felderschliessung geht es „(...) um die Sicherung und Gestaltung eines sozialen Kontextes, in dem die Forschung überhaupt stattfinden kann“ (Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff & Boris Nieswand, 2015, S. 50), wobei Schlüsselpersonen, sogenannte Gatekeeper hilfreich und wichtig sind (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 52; Döring & Bortz, 2016, S. 337). Ausgangspunkt des Feldzuges an eine Tagesstruktur der Sekundarschule Basel-Stadt war die Arbeit der Autorin als pädagogische Leitung in einer der 10 Tagesstrukturen mit Kontakten zu allen Tagesstrukturleitungen. Der erste Kontakt mit der Tagesstrukturleitung erfolgte telefonisch. Diese Form der Kontaktaufnahme wurde einer schriftlichen Anfrage vorgezogen, da sie persönlicher ist und einige Fragen direkt geklärt werden konnten. Danach fand ein Treffen mit der Tagesstrukturleitung und der pädagogischen Leitung in der Schule statt, wobei die Tagesstrukturleitung bereits parallel mit der Schulleitung die Anfrage der Autorin besprochen hat. Nach diesem Gespräch fand ein kurzer Austausch mit der Schulleitung statt und danach war das mündliche Einverständnis für die Durchführung der Datenerhebung an diesem Standort vorhanden. In einem nächsten Schritt wurde eine Vereinbarung²³ aufgesetzt, in welcher die für die Umsetzung der Master-Thesis an diesem Standort wichtigen Aspekte festgehalten und von der Schulleitung, der Tagesstrukturleitung und der Autorin unterzeichnet wurden.

Neben der Sicherstellung eines Erhebungsortes gehört in die Phase der Felderschliessung auch, sich einen ersten Eindruck vom Feld zu verschaffen (Przyborski & Wohrab-Sahr, 2014, S. 40). Anfangs März erfolgte somit der erste Feldkontakt für ca. 3h mit dem Ziel, einen ersten Eindruck zu erhalten, das Feld und die Schüler*innen sowie das Team der Tagesstruktur kennenzulernen, sowie sich und das Forschungsvorhaben ersten Schüler*innen vorzustellen.

²³ Der Inhalt der Vereinbarung zwischen der Schulleitung, der Tagesstrukturleitung und der Autorin befindet sich im Anhang A.

4.5. Datenerhebung und Datenaufbereitung

Im Folgenden werden die beiden Erhebungsmethoden (teilnehmenden Beobachtung und leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews) sowie die jeweilige Durchführung beschrieben²⁴.

4.5.1. Teilnehmende Beobachtung

Bei Beobachtungen handelt es sich um eine Datenerhebungsmethode, bei der die Forschenden im Forschungsfeld unterwegs sind (Cornelia Thierbach & Grit Petschick, 2014, S. 855). Diese Erhebungsmethode ist sinnvoll anzuwenden, wenn Prozesse, Beziehungen, Interaktionsmuster oder auch Handlungsabläufe verstanden werden möchten, was in der vorliegenden Arbeit wie im Kapitel 4.1 beschrieben, der Fall ist (Thierbach & Petschick, 2014, S. 855). Es werden gemäss Thierbach und Petschick (2014) verschiedene Dimensionen von Beobachtungen unterschieden:

- Verdeckt/ offen: Bei einer verdeckten Beobachtung gibt die beobachtende Person sich nicht zu erkennen, wobei die Tatsache, dass beobachtet wird, verheimlicht wird. Bei der offenen Beobachtung wiederum gibt die beobachtende Person sich zu erkennen. Aus ethischen Gründen wird empfohlen, eine offene Beobachtung durchzuführen.
- Nicht-teilnehmend (passiv) / teilnehmend (aktiv): Beobachtungen können nicht-teilnehmend oder teilnehmend erfolgen. Beide Varianten haben ihre Vor- und Nachteile. Eine zu intensive Involviertheit kann dazu führen, dass die nötige wissenschaftliche Distanz verloren geht („going native“), auf der anderen Seite kann die Involviertheit eine Chance darstellen, um verstehen zu können, was genau im Feld passiert. Eine teilnehmende Beobachtung kann wiederum in unterschiedlichen Nuancen durchgeführt werden, indem Forschende mal intensiver und mal weniger intensiv Teil des Geschehens sind
- Systematisch (stark strukturiert) / unsystematisch (schwach strukturiert): Die Beobachtung kann, ähnlich wie bei einer standardisierten Befragung, nach einem vorab standardisierten Schema ablaufen oder nicht standardisiert und dabei dem Interesse der Forschenden folgen.
- Natürlich / künstlich: Beobachtungen können im natürlichen Umfeld der beobachteten Personen erfolgen oder in einer künstlich hergestellten Situation zum Beispiel in einer Labor- bzw. experimentellen Situation.
- Selbstbeobachtung / Fremdbeobachtung: Die Forschenden können sich selber oder andere Personen beobachten (S. 856-857).

²⁴ Trotz der Corona-Pandemie konnten sowohl die teilnehmenden Beobachtungen, als auch die Interviews unter Einhaltung der Corona-Schutzmassnahmen der entsprechenden Schule (z.B. Maskentragepflicht auf dem Schulareal und im Schulgebäude) vor Ort und im persönlichen Kontakt durchgeführt werden.

Für die vorliegende Arbeit wurde aus forschungsethischen Gründen entschieden, eine offene Beobachtung durchzuführen. Ausserdem erfolgte primär eine teilnehmende Beobachtung, in der die Autorin an den Interaktionen im Feld aktiv teilnahm und im Austausch mit den Schüler*innen stand, damit diese der Autorin ihre Lebenswelt zeigen konnten. Um der Gefahr entgegenwirken zu können, die wissenschaftliche Distanz aufgrund der Involviertheit zu den beobachtenden Personen zu verlieren, erfolgte die teilnehmende Beobachtung mal aktiver, mal weniger aktiv, indem sich die Autorin auch mal in der passiven, beobachtenden Rolle befand (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856). Die Beobachtungen erfolgten strukturiert anhand eines Beobachtungsrasters, welches anlehnend an die Forschungsfragen entwickelt wurde. Die Beobachtung im Rahmen der Master-Thesis erfolgte im natürlichen Umfeld und als Fremdbeobachtung, indem die Schüler*innen und das Personal der Tagesstruktur beobachtet wurden.

Auswahlkriterien für die Festlegung der Beobachtungseinheiten/ Sampling

Orientiert an der Forschungsfrage erfolgte der Zuschnitt des Feldes, indem die Beobachtungseinheiten für die teilnehmende Beobachtungen festgelegt wurden (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 47). Beobachtungseinheiten können dabei Personen, Gruppen aber auch Sequenzen sozialer Interaktionen darstellen (Döring und Bortz, S. 180). Für die vorliegende Master-Thesis wurden die Beobachtungseinheiten über die gesamte Öffnungszeit (12.00Uhr – 17.00Uhr) sowie auf unterschiedliche Tage verteilt, um einen vielfältigen und umfassenden Einblick zu erhalten. Die teilnehmende Beobachtung wurde primär auf den Raum eingegrenzt, in welchen die Nachmittagsbetreuung der Tagesstruktur stattfand²⁵. Insgesamt wurden fünf Beobachtungseinheiten, verteilt auf unterschiedliche Tage²⁶ und Zeitfenster festgelegt und durchgeführt:

²⁵ Diese Eingrenzung erfolgte u.a. aus dem Grund, weil im Hauptraum die Nachmittagsbetreuung stattfindet und sich dort somit am meisten Schüler*innen aufhalten und sich das Hauptgeschehen abspielt.

²⁶ Die Festlegung auf die Tage Montag, Mittwoch und Donnerstag erfolgte aufgrund dessen, dass gemäss der Tagesstrukturleitung an diesen Tagen in der Regel viele Schüler*innen das Angebot der Tagesstruktur besuchen. Ausserdem finden an den Tagen Mittwoch und Donnerstag regelmässig Programmpunkte in der Tagesstruktur statt.

Überblick zu den Beobachtungseinheiten in der Tagesstruktur

Tagesstruktur	Beobachtungseinheiten	Besonderheiten	Zeitraum
Tagesstruktur XY	1. Einheit: 1h 40 Min. Zeit: 12.20Uhr – 14.00Uhr Wochentag: Montag		März/ April 2021
	2. Einheit: 1h Zeit: 16.00Uhr -17.00Uhr Wochentag: Mittwoch		
	3. Einheit: 1h Zeit: 15.00Uhr -16.00Uhr Wochentag: Montag	Während der Beobachtungseinheit fand ein geplantes Freizeitprogramm statt	
	4. Einheit: 2h Zeit: 13.45Uhr -15.45 Wochentag: Donnerstag	Während der Beobachtungseinheit fand ein geplantes Freizeitprogramm statt	
	5. Einheit: 1h 15 Min. Zeit: 12.30Uhr – 13.45Uhr Wochentag: Montag		
Total	5 Beobachtungseinheiten zu insgesamt 6h 55 Min.		

Tabelle 3: Überblick zu den Beobachtungseinheiten in der Tagesstruktur (eigene Darstellung)

Die Beobachtungseinheiten konnten sehr flexibel und teilweise auch sehr kurzfristig durchgeführt werden. Die Tagesstrukturleitung benötigte keine Anmeldung, sondern lies der Autorin freie Hand. Ausgehend davon konnten einzelne Beobachtungseinheiten auch spontan verlängert oder verkürzt werden.

Feldnotizen

Während den teilnehmenden Beobachtungen werden Feldnotizen erstellt, in denen das Beobachtete festgehalten wird (Thierbach & Petschick, 2014, S. 862-863). Erst durch das Dokumentieren von Beobachtungen, werden diese zu Daten die ausgewertet werden können (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 86). Solche Feldnotizen beinhalten Informationen zu den Beobachtungen, zu Gesprächsinhalten und zum Kontext (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 89). Wann und wie Feldnotizen erstellt werden, hängt von Feld ab. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Feldnotizen mit Stift und Papier während der Beobachtungseinheiten in Situationen erstellt, in denen die Autorin nicht als Interaktionspartnerin gefragt war.

Beobachtungsprotokolle

Nach den Beobachtungseinheiten wird basierend auf den Feldnotizen und den Erinnerungen ein Beobachtungsprotokoll erfasst (Thierbach & Petschick, 2014, S. 863). Die Protokollierung der Beobachtungen sollte möglichst zeitnah an die Beobachtungseinheit durchgeführt werden, damit

das Erlebte und Beobachtete nicht vergessen wird oder die Forschenden sich sogar falsch erinnern. Die Beobachtungsprotokolle wurden in Anlehnung an Döring und Bortz (2016b, S. 341) erstellt²⁷. In Bezug auf das Dokumentieren von Beobachtungen gilt festzuhalten, dass diese immer ein Abbild der eigenen, subjektiven Erinnerungen und Sichtweisen einer Situation darstellen, weswegen sie nicht objektiv bzw. neutral sind (Thierbach & Petschick, 2014, S. 864). Beim Dokumentieren ist wichtig, dass Beobachtungen anonymisiert aufgeschrieben werden und möglichst detailliert sind und dass Gefühle, Meinungen oder auch Einschätzungen der Forschenden erkenntlich gemacht werden (Thierbach & Petschick, 2014, S. 864). Des Weiteren sollen Beobachtungen so dokumentiert werden, dass auch eine ausstehende Person die nicht an der Beobachtung teilgenommen hat, diese nachvollziehen kann (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 98). Hinsichtlich des Dokumentierens wird empfohlen, die Notizen im Präsens zu schreiben und wenn möglich, die gesprochene Sprache als direkte Zitate zu notieren, auch wenn die Forschenden sich nicht immer an den exakten Wortlaut erinnern (Thierbach & Petschick, 2014, S. 863). Die Autorin hat sich dafür entschieden, die gesprochene Sprache sowohl als direkte Zitate als auch in indirekter Rede aufzunotieren. Direkte Zitate wurden primär verwendet, wenn die Autorin die gesprochene Sprache aufnotiert oder noch in Erinnerung hatte, indirekte Formulierungen wurden vor allem dann verwendet, wenn die Autorin, die gesprochene Sprache nicht mehr im exakten Wortlaut in Erinnerung hatte. Ausserdem sind sämtliche Personennamen, sowie die Bezeichnungen der Rollen im Team (z.B. Tagesstrukturleitung, Pädagogische Leitung, Mitarbeitende etc.) als auch gewisse Merkmale zu den Räumlichkeiten anonymisiert worden, damit keine Rückschlüsse gemacht werden können.

Durchführung der teilnehmenden Beobachtung

In einem ersten Schritt wurde ein Aushang geschrieben, welcher in der Tagesstruktur aufgehängt wurde und in welchem die Schüler*innen zur teilnehmenden Beobachtung informiert wurden. In diesem Aushang wurde kurz dargelegt, wer die Autorin ist und was ihr Vorhaben ist. Die Schüler*innen sind informiert worden, dass die Autorin über mehrere Wochen punktuell vor Ort anwesend sein wird und dem Geschehen in der Tagesstruktur zuschaut und Notizen von Beobachtungen und Gesprächen, ohne Verwendung von Namen sprich anonymisiert erstellt. Ausserdem wurden die Schüler*innen informiert, dass wenn sie nicht Teil dieser Beobachtung sein wollen, sie auf die Autorin und/oder das Personal der Tagesstruktur zukommen dürfen²⁸. Ebenfalls in die Phase vor der praktischen Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen gehörte die Erstel-

²⁷ Die Vorlage des Beobachtungsprotokolls ist im Anhang E angefügt.

²⁸ Der Aushang zur teilnehmenden Beobachtung in der Tagesstruktur ist im Anhang B angefügt.

lung des bereits erwähnten Beobachtungsrasters für die Beobachtungsprotokolle und das Kennenlernen des Feldes und der Schüler*innen, indem die Autorin an einem Nachmittag für 3h im Feld war.

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung erfolgte basierend auf den theoretischen Ausführungen in diesem Teilkapitel. Für die Durchführung nahm sich die Autorin jeweils genügend Zeit und legte besonderen Wert darauf, vor allem an Tagen, an denen sie direkt von der Arbeit kam, einen bewussten Rollenwechsel von der pädagogischen Leitung zur Forscherin vorzunehmen und sich auf die teilnehmende Beobachtung einzustellen. Neben den Beobachtungen fanden auch verschiedene Feldgespräche mit den Schüler*innen statt. Durch die offene Beobachtung haben einige Schüler*innen ohne Aufforderung erzählt, was sie in der Tagesstruktur machen und warum sie dort sind, andererseits hat die Autorin durch gezieltes Nachfragen Informationen zu Abläufen, Tätigkeiten etc. erhalten.²⁹

Datenaufbereitung

Während der Beobachtungseinheiten wurden im Rahmen von Feldnotizen Stichworte von Gesprächen und Beobachtungen aufnotiert. Im Anschluss an die Beobachtungseinheit wurden die Notizen im Notizbuch vor Ort in einem ruhigen Raum ausführlicher ergänzt. Direkt im Anschluss, spätestens jedoch am Abend wurden basierend auf den Notizen die Beobachtungsprotokolle inkl. Methoden- und Rollenreflexion digital erstellt. Die Beobachtungsprotokolle wurden jeweils am darauffolgenden Tag nochmals durchgelesen und überarbeitet. Sämtliche Beobachtungsprotokolle wurden anonymisiert verfasst. Für die Erstellung der Beobachtungsprotokolle benötigte die Autorin ungefähr das vier- bis fünffache der Zeit, welche für die Beobachtungseinheit eingesetzt wurde. Danach wurden die Beobachtungsprotokolle ins Softwareprogramm MAXQDA für die Datenauswertung transferiert.

4.5.2. Leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews

Ergänzend zu den teilnehmenden Beobachtungen wurden mit Schüler*innen, welche das Angebot der Tagesstruktur nutzen, Interviews durchgeführt, um deren subjektive Sichtweise zu erfahren (Döring & Bortz, 2016, S. 356; Cornelia Helfferich, 2014, S. 559; Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 20). In der Literatur existieren viele verschiedene Formen von Interviews, wobei die Wahl hinsichtlich einer Interviewform von der Forschungsfragen und dem methodischen Vorgehen abhängig ist. Halbstrukturierte Interviews basieren gemäss Döring und Bortz (2016b) auf einem Interview-Leitfaden, welcher aus einem Katalog aus verschiedenen Fragen besteht und den

²⁹ Der Ablauf inklusive der Vorbereitung und Nachbereitung der teilnehmenden Beobachtung ist im Anhang F dargelegt.

Forschenden eine gewisse Strukturierung ermöglicht, gleichzeitig aber auch genügend Freiräume gibt, individuell und situativ im Interview zu fragen und zu reagieren (S. 358). Die Fragen sollen dabei offen gestellt werden, so dass die interviewte Person ins Erzählen kommt (Döring & Bortz, 2016, S. 365). In Hinblick auf die vorliegende Forschungsfrage wurde diese Form des Interviews als geeignet erachtet.

*Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner*innen/ Sampling*

Da es in der Master-Thesis um die Frage der Nutzung und des Nutzens geht, sollen Schüler*innen interviewt werden, die das Angebot aktuell nutzen. Schüler*innen, die das Angebot nicht nutzen, stehen im Rahmen der Master-Thesis aufgrund der Forschungsfragen und in Anbetracht des Umfangs der Arbeit nicht im Fokus, auch wenn diese wichtigen Informationen und Inhalte zum Thema geben könnten. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die Schüler*innen die Autorin weder beruflich noch privat kennen, damit die Daten möglichst nicht verzerrt werden, indem z.B. die Schüler*innen der Autorin erwünschte Antworten geben. Ausserdem sollen Schüler*innen unterschiedlichen Geschlechts, sowie aus allen drei Sekundarschuljahren und Leistungszügen³⁰ interviewt werden, damit vom Kreis der Nutzer*innen eine maximale Variation erschlossen werden kann. Das Sampling bestand schlussendlich aus 6 Interviews mit Schüler*innen aus allen Sekundarschuljahren (Alter von 13 bis 15 Jahren), aus allen Leistungszügen (A, E, P- Zug und IK) und unterschiedlichen Geschlechts. Auf die Sekundarschuljahren verteilt sieht das Sampling zusammengefasst wie folgt aus:

Übersicht der Interviewpartner*innen

Sekundarstufe I	Geschlecht	Leistungszüge	Alter	Nationalitäten
1. Sekundarschuljahr	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Schülerin • 1 Schüler 	Alle Leistungszüge (A-, E- und P- Zug, IK)	13 bis 15 Jahre	Verschiedene Nationalitäten / Herkunft
2. Sekundarschuljahr	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Schülerin 			
3. Sekundarschuljahr	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Schülerin • 2 Schüler 			

*Tabelle 4: Übersicht der Interviewpartner*innen (eigene Darstellung)*

³⁰ Die Sekundarschule Basel-Stadt wird in drei Leistungszügen geführt. Je nach erreichtem Notenwert in der Primarschule bekommen die Schüler*innen die Berechtigung für den A-Zug (allgemeine Anforderungen), E-Zug (erweiterte Anforderungen) oder den P- Zug (hohe Anforderungen). Dieses Niveau ist nicht fix und es besteht die Möglichkeit, den Leistungszug im Laufe der drei Sekundarschuljahren zu wechseln (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021c). Einzelne Sekundarschulen haben auch Integrationsklassen (IK), in welchem Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf integriert werden (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2021b).

Aus Datenschutzgründen werden an dieser Stelle die Leistungszüge, das Alter und die Nationalitäten den jeweiligen Schüler*innen nicht zugeteilt, da ausgehend davon Rückschlüsse auf einzelne Interviewpartner*innen gemacht werden könnten.

Interview-Leitfaden

Der Interview-Leitfaden wurde nach dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560) konzipiert. In der qualitativen Sozialforschung sind die Prinzipien der Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation sehr zentral, weswegen ein Interview-Leitfaden auch diesen Kriterien genügend soll (Heinz Reinders, 2016, S. 135). Dem wurde in Bezug auf die Master-Thesis wie folgt Rechnung getragen: Der Leitfaden gliedert sich in eine Einstiegsphase, in einen Hauptteil und einen Abschluss und er beinhaltet Themenblöcke, die aus der Forschungsfrage abgeleitet wurden. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Themenblöcke überschaubar sind, damit die Gesamtlänge nicht zu umfangreich wird, dass die Themenblöcke mit den Fragenstellungen so konstruiert sind, dass sie in freier und wechselbarer Reihenfolge verwendet werden können und dass der Leitfaden von Interview zu Interview geprüft und bei Bedarf angepasst wird (Alexandra Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz, 2014, S. 28-32). Der Leitfaden beinhaltet offene Fragen, welche zum Erzählen einladen sollen. Des Weiteren wurden auf einem separaten Blatt auch Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen für das Interview aufnotiert, damit im Interview zum Beispiel bei kurzen Antworten die Interviewpartner*innen wieder zum Erzählen aufgefordert werden können (Cornelia Helfferich, 2011, S. 104-105).

Pretest

Bogner, Littig und Menz (2014) empfehlen, einen Pretest durchzuführen, um zu testen, ob die Fragen verstanden werden und ob der geplante Zeitrahmen realistisch ist (S. 34). Des Weiteren soll der Pretest auch dafür genutzt werden, Rückmeldungen zum Leitfaden und dem Inhalt der Fragen einzuholen. So soll auch danach gefragt werden, ob z.B. wichtige Fragen vermisst wurden oder überflüssig sind und wie der Interviewablauf eingeschätzt wird (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 34). Vor der Durchführung des Pretests, wurde der erste Entwurf des Interview-Leitfadens mit drei Fachpersonen der Sozialen Arbeit³¹ kritisch reflektiert. Alle drei Fachpersonen kennen sich mit der Zielgruppe aus und bringen Fachwissen in wissenschaftlichen und empirischen Arbeiten mit. Diese kritische Prüfung des Interview-Leitfadens gaben neue Inputs, welche verarbeitet und einbezogen wurden. Danach erfolgte der Pretest mit einer Jugendlichen aus dem ferneren, privaten Umfeld der Autorin, welche 11 Jahre alt ist. Das Ziel war, die Dauer des Interviews zu prüfen; ob die Fragen aus Sicht der Jugendlichen verständlich und altersgerecht formuliert sind und ob

³¹ Eine ehemalige und zwei aktuelle Masterstudentinnen des Kooperationsmasters Soziale Arbeit.

ggf. wesentliche Fragen oder Inhalte fehlen (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 34). Gleichzeitig wurde dieser Pretest auch als Übung für das Führen eines Interviews genutzt. Es wurde bewusst eine Jugendliche für den Pretest angefragt, welche zur unteren Altersgrenze der Interviewpartner*innen gehört, um sicher zu stellen, dass auch die jüngeren Jugendlichen die Interviewfragen verstehen. Die ausgesuchte Jugendliche kennt zudem das Angebot der Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt, weswegen der Pretest auch wichtig und interessant war in Bezug auf den Inhalt. Die Jugendliche und ihre Eltern wurden bereits bei der Anfrage offen informiert, dass es sich um einen Pretest handelt. Der Pretest hat sich als sehr wertvoll erwiesen. Die Jugendliche hat zum Beispiel zurückgemeldet, dass sie eine Interviewfrage schwierig zu verstehen fand. Im Austausch mit ihr konnte dann eine geeignetere Formulierung gefunden werden. Die Dauer des Interviews (ca. 35 Min.) empfand die Jugendliche als angemessen, alle Fragen bis auf eine wurden als verständlich formuliert erlebt und auch die Gesprächsatmosphäre hat gemäss der Jugendlichen zum Erzählen eingeladen. Im Anschluss an den Pretest wurde der Leitfaden entsprechend der Rückmeldungen und Eindrücke angepasst und dann noch der Fachbegleitung zum Prüfen gegeben. Die Rückmeldungen der Fachbegleitung wurde aufgenommen und der Leitfaden entsprechend finalisiert.³²

Postskript

Im Zusammenhang mit qualitativen Interviews, insbesondere mit Leitfadeninterviews halten Döring und Bortz (2016) fest, nach der Durchführung eines Interviews Gesprächsnotizen anzufertigen, welche als Postskriptum bezeichnet werden (S. 367). In diesem Postskriptum wird zum Beispiel festgehalten, wie die räumliche Situation während des Interviews aussieht. Zudem enthält es Beschreibungen zur emotionalen Befindlichkeit oder zur gesundheitlichen Verfassung der Interviewer*in und den Interviewpartner*innen, aber es werden auch Beschreibungen zur Gesprächsatmosphären oder möglichen Störungen/ Unterbrechungen darin festgehalten (Döring & Bortz, 2016, S. 367). Diese Informationen sind für die Beurteilung der Validität des Materials wichtig. Parallel zur Erstellung des Leitfadens wurde somit auch eine Vorlage für Notizen nach dem Interview erstellt. Bei der Erstellung dieser Postskript-Vorlage fand eine Orientierung an den Ausführungen von Döring und Bortz (2016, S. 367) statt³³.

³² Die Endversion des Interview-Leitfadens ist im Anhang G angefügt.

³³ Die Vorlage des Postskripts ist im Anhang I angefügt.

Infobrief und Einverständniserklärung

Ebenfalls in die Vorbereitungsphase der Interviews gehörte die Erstellung eines Infobriefs und eine Einverständniserklärung für die Eltern derjenigen Schüler*innen, die an einem Interview teilgenommen haben. In diesem Infobrief wurden die Eltern informiert, wer die Autorin ist, was ihr Vorhaben ist, dass die Schulleitung und Tagesstrukturleitung mit der Erhebung an ihrem Standort einverstanden sind und dass die Autorin für das Interview von ihnen als Erziehungsberechtigte, da die Schüler*innen noch minderjährig sind, ein schriftliches Einverständnis benötigt. Ausserdem wurde für mögliche Rückfragen auf dem Infobrief die Kontaktdaten der Autorin (Handynummer und Emailadresse) aufgeführt³⁴. Bei der Erstellung der Einverständniserklärung fand eine Orientierung an den Vorschriften zum Datenschutz und Forschung im Allgemeinen des eidgenössischen Datenschutz- und Öffentlichkeitsbeauftragten statt (Eidgenössischer Datenschutz- und Öffentlichkeitsbeauftragter (EDÖB), 2021)³⁵. Der Infobrief und die Einverständniserklärung wurden jeweils mit den Schüler*innen, die am Interview teilgenommen haben, vorab ausführlich besprochen, bevor sie diese für ihre Eltern nach Hause genommen haben.

*Rekrutierung von Schüler*innen für das Interview*

Die wöchentliche Präsenz in der Tagesstruktur über den Zeitraum von ca. 1.5 Monaten hat sich bei der Suche nach Schüler*innen für die Interviews sehr bewährt. Während der Anwesenheit aber auch während der teilnehmenden Beobachtung konnte Kontakt zu den Schüler*innen aufgenommen und gezielt und basierend auf dem Sampling Interviewanfragen getätigt werden. Parallel dazu haben auch die Mitarbeitenden der Tagesstruktur, vor allem während der Abwesenheit der Autorin, die Schüler*innen zu den Interviews informiert und ihnen mitgeteilt, dass sie bei Interesse mit der Autorin in Kontakt treten können oder sie haben ihnen mitgeteilt, wann die Autorin wieder vor Ort anwesend sein wird. Die Schüler*innen waren sehr offen und interessiert und zeigten eine hohe Bereitschaft, der Autorin ein Interview geben zu wollen. Vor allem Schüler*innen aus dem dritten Sekundarschuljahr und allgemein mehrheitlich Schüler wollten gerne ein Interview geben, weswegen sich die Rekrutierung von Schülerinnen als anspruchsvoller gestaltete.

Durchführung der Interviews

Alle 6 Interviews wurde im persönlichen Kontakt und im Zeitraum von 1.5 Monaten durchgeführt. Die Schüler*innen durften entscheiden, wo sie das Interview durchführen möchten. Alle Interviews fanden in der Schule statt. Von Seiten der Tagesstrukturleitung oder der pädagogischen Leitung wurde jeweils für die Interviews ein Raum im Schulhaus reserviert, welcher ruhig und gross genug

³⁴ Der Infobrief z.H. der Eltern ist im Anhang C angefügt.

³⁵ Die Einverständniserklärung z.H. der Eltern ist im Anhang D angefügt.

war, um die entsprechenden Coronaschutzbestimmungen einhalten zu können. Die Interviews fanden an unterschiedlichen Tagen und zu unterschiedlichen Zeitfenster statt, je nachdem wie die Schüler*innen Zeit hatten. Der Ablauf des Interviews erfolgte grob zusammengefasst in drei Teilen: Begrüssung, Interview, Abschluss und Verabschiedung³⁶. Fünf der sechs Interviews konnten jeweils zum vereinbarten Termin durchgeführt werden. Ein Interview wurde auf Wunsch des Interviewpartners um eine Woche verschoben. Eine Interviewpartnerin hat nach einer mündlichen Zusage ein paar Tage später die Interviewteilnahme abgesagt. Für sie konnte ein Ersatz mit den gleichen Samplingmerkmalen gefunden werden. Vier der sechs Interviews konnten ohne Störungen durchgeführt werden. In einem Interview gingen plötzlich die Fensterstoren an, was kurz für eine Irritation gesorgt hat, das Gespräch konnte aber sofort wieder aufgenommen und weitergeführt werden. Aufgrund einer Doppelbelegung eines Raumes, kam es bei einem weiteren Interview zu einer Störung, indem das Interview unterbrochen und sogar ein Raumwechsel vollzogen werden musste. Das Gespräch konnte in einem neuen Raum allerdings wieder aufgegriffen, weitergeführt und beendet werden. Alle Interviews sind einwandfrei und in einer guten Tonqualität aufgezeichnet worden. Alle Interviewpartner*innen hatten ausserdem die unterschriebenen Einverständniserklärungen der Eltern am Interviewtag dabei, sodass das Interview durchgeführt werden konnte.

Datenaufbereitung

Die mit einem Audiogerät aufgenommenen Interviews wurden mit Hilfe der Software MAXQDA transkribiert. Die Entscheidung für eine Transkriptionsform hängt jeweils von der Forschungsmethodik, dem Untersuchungsziel und von der Art des Interviews ab (Thorsten Dresing & Thorsten Pehl, 2018, S. 19; Kuckartz, 2018, S. 166-167). Da es in dieser Master-Thesis um die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen geht und die darauf ausgerichtete Analyse primär den semantischen Inhalt der Interviews im Fokus hat, wurde eine inhaltlich- semantische Transkription bevorzugt. Diese Transkriptionsform erlaubt einen schnellen Zugang zum Gesprächsinhalt (Dresing & Pehl, 2018, S. 26). Die Interviews wurden in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018, S. 167-168) und Dresing und Pehl (2018, S. 21-25) wörtlich transkribiert und vom Schweizerdeutsch ins Schriftdeutsche übersetzt. Die Sprache und Interpunktionen wurden leicht geglättet. Längere Pausen sowie Satz- und Wortabbrüche wurden durch die entsprechende Zeichensetzung gekennzeichnet. Umgangssprachliche und mundartliche Ausdrücke wurden beibehalten, sofern sie nicht eindeutig ins Hochdeutsche übertragen werden konnten (Kuckartz, 2018, S. 167-168). Ausserdem wurden sämtliche Personen- und Ortsnamen anonymisiert³⁷.

³⁶ Der detaillierte Ablauf des Interviews ist zusammengefasst im Anhang H angefügt.

³⁷ Die detaillierten Transkriptionsregeln sind im Anhang J angefügt.

4.6. Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mit dem Analyseprogramm MAXQDA, mit dem Ziel, eine gewisse Einheitlichkeit und Systematik und dadurch eine Übersicht im Forschungsprozess wahren zu können. Für die Auswertung der Daten (Interviewdaten und Daten der teilnehmenden Beobachtung) wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) durchgeführt. Diese Methode ermöglicht, Textmaterial systematisch und regelgeleitet zu analysieren, wobei verschiedene Varianten von vollständig induktiver bis hin zu weitgehend deduktiver Kategorienbildung möglich sind (Kuckartz, 2018, S. 97). Die Auswertungsmethode erschien für die Beantwortung der Forschungsfragen zielführend. Es wurde in der Umsetzung eine Mischung aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung angewendet, um neben dem Fokus auf theoretischen Erkenntnisse (deduktiv) auch eine Offenheit bezüglich neuer Aspekte am Material (induktiv) zu erhalten (Kuckartz, 2018, S. 95). Des Weiteren bietet diese Analyse eine gewisse Kompatibilität mit der Software MAXQDA, anhand deren die Auswertung vorgenommen wurde.

Im Folgenden wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) theoretisch vorgestellt und dargestellt, wie die praktische Umsetzung aussah.

Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

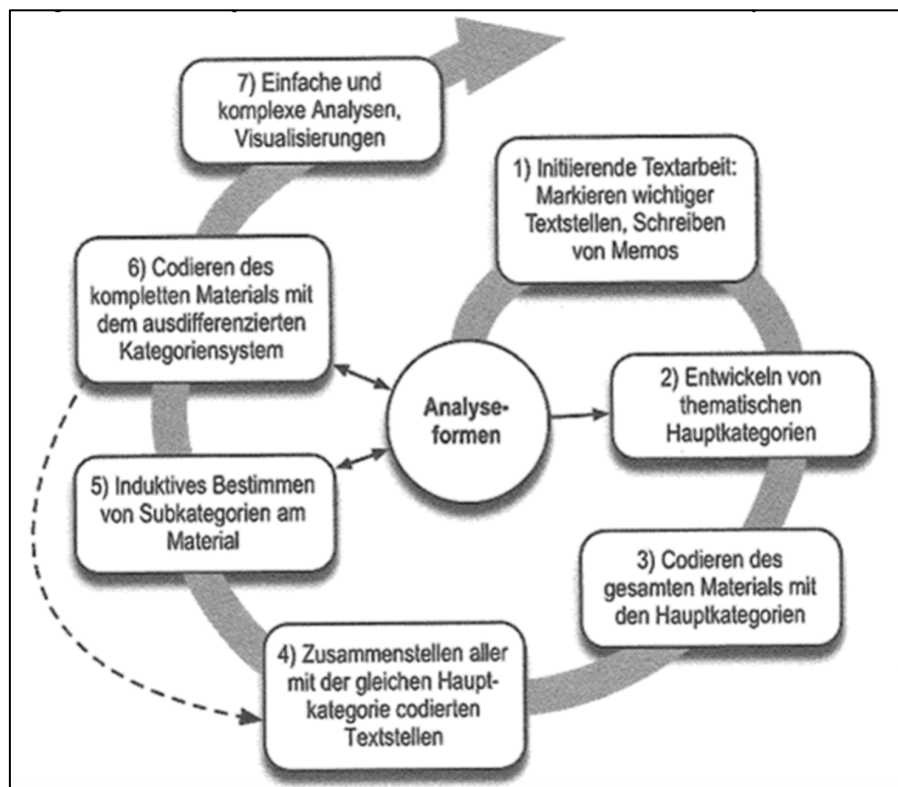


Abbildung 3: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Markieren von wichtigen Textstellen und Schreiben von Memos

Die Phase 1 der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse besteht in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, indem unter anderem wichtig erscheinende Passage markiert, Memos verfasst und eine erste Fallzusammenfassung erstellt wird (Kuckartz, 2018, S. 57, 101). Das Verfassen von Memos ist während des gesamten Analyseprozesses von Bedeutung, nimmt aber in der ersten Phase eine besonders wichtige Rolle ein, indem es hilft einen womöglich grossen Umfang hinsichtlich der Forschungsfragen zu sortieren und eine erste Priorisierung vorzunehmen (Kuckartz, 2018, S. 58).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit wurden gemäss der Phase 1 nach Kuckartz die Transkripte und Beobachtungsprotokolle gelesen, zentrale Textpassagen markiert und Gedanken und Bemerkungen zu den Interviews und Beobachtungsprotokollen in Memos verfasst.

Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Mittels Haupt- und Subkategorien werden bei einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse die Daten inhaltlich strukturiert (Kuckartz, 2018, S. 101). Diese Haupt- und Subkategorien können sich deduktiv aus der Forschungsfrage oder aus der Phase 1 und induktiv aus dem Datenmaterial ergeben (Kuckartz, 2018, S. 101-102). Die Kategorien werden mit einer Definition und gegebenenfalls mit einer Abgrenzung zu anderen Kategorien sowie mit einem beschreibenden Beispiel aus dem Datenmaterial versehen (Kuckartz, 2018, S. 67).

In der vorliegenden Master-Thesis wurde zunächst aus den forschungsleitenden Fragen, aus den theoretischen Grundlagen der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung sowie aus der Phase 1 der Analyse deduktiv Themenbereiche und Hauptkategorien sowie auch bereits erste Subkategorien gebildet. Das Kategoriensystem wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht als abgeschlossen betrachtet, sondern es wurde die Möglichkeit, weitere Kategorien induktiv zu bilden, offengelassen. Das zu diesem Zeitpunkt erstellte Kategoriensystem wurde in einem nächsten Schritt im Rahmen eines Transkripts und eines Beobachtungsprotokolls getestet. Während dieses Durchlaufes wurden die deduktiven Haupt- und Subkategorien noch etwas präzisiert. Folgende Abbildung zeigt die Hauptkategorien, welche in dieser Phase deduktiv aus den forschungsleitenden Fragen, den theoretischen Grundlagen und aus der Phase 1 der Analyse gebildet wurden:

Übersicht der Hauptkategorien im MAXQDA

Codesystem








-  Nutzen
-  Nutzenförderliche Bedingungen: Erbringungsverhältnis
-  Nutzenlimitierende Bedingungen: Erbringungsverhältnis
-  Nutzenförderliche Bedingungen: Erbringungskontext
-  Nutzenlimitierende Bedingungen: Erbringungskontext
-  Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot
-  Aneignungshandeln im Umgang mit dem Angebot

Abbildung 4: Übersicht der Hauptkategorien im MAXQDA (eigene Darstellung)

Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel von Subkategorien, die bereits in dieser Phase deduktiv aus der Theorie abgeleitet wurden:

Beispiel deduktive Subkategorien im MAXQDA





-  Nutzen
 -  materielle Dimension
 -  personale Dimension
 -  infrastrukturelle Dimension

Abbildung 5: Beispiel deduktive Subkategorien im MAXQDA (eigene Darstellung)

Phase 3: Erster Codierprozess - Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien

In dieser Phase wird das gesamte Material mit den Hauptkategorien codiert, wobei einigen Textstellen auch mehreren Kategorien zugeordnet werden können (Kuckartz, 2018, S. 102). Es wird darauf geachtet, dass die Hauptkategorien in enger Verbindung zu den Forschungsfragen und dem Forschungsziel stehen und nicht zu umfangreich oder zu detailliert sind (Kuckartz, 2018, S. 103). Textpassagen, welche für die Forschungsfragen nicht relevant sind, werden nicht codiert. In der Regel werden Sinneinheiten codiert, damit die Textstellen auch ohne Kontext aussagekräftig und nachvollziehbar sind (Kuckartz, 2018, S. 104).

Das gesamte Datenmaterial der vorliegenden Arbeit wurde dann entlang der Haupt- und Subkategorien codiert, wobei einzelne Textstellen mehreren Kategorien zugeordnet werden konnte. Textpassagen, die für die für Forschungsfragen nicht relevant sind, wurden nicht markiert. Während dieses Prozesses konnte einerseits gewisse Hauptkategorien präzisiert werden, andererseits konnten bereits in dieser Phase induktiv neue Subkategorien abgeleitet werden. Folgende Grafik

zeigt die induktiv gebildete Subkategorie der Peer-Dimension, welche in dieser Phase abgeleitet werden konnte.

Beispiel induktive Subkategorie im MAXQDA

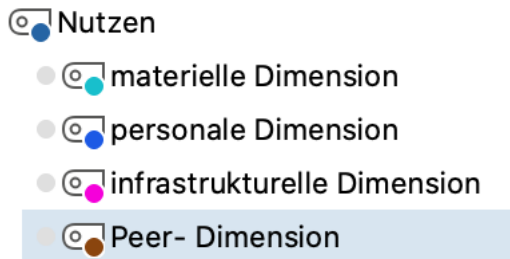


Abbildung 6: Beispiel induktive Subkategorien (eigene Darstellung)

Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und

Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Kuckartz (2018) beschreibt die Phase 4 und 5 gemeinsam, wobei er die Phase 4 als ersten Schritt der Phase 5 darstellt (S. 106). Auf Basis der Zusammenstellung gleicher Textstellen werden nun induktiv für die Hauptkategorien Subkategorien gebildet, welche zuerst noch ungeordnet sind. Dabei soll jedoch bereits darauf geachtet werden, das gesamte Kategoriensystem welches fortlaufend wächst, im Blick zu haben, damit ähnliche Kategorien nicht doppelt gebildet werden (Kuckartz, 2018, S. 84, S. 104). Danach werden die Subkategorien geordnet und dahingehend überprüft, ob sie zu allgemeineren Subkategorien zusammengefasst werden können (Kuckartz, 2018, S. 106).

Das gesamte Datenmaterial der vorliegenden Arbeit wurde erneut mit dem bis zu diesem Zeitpunkt erarbeiteten Kategoriensystem codiert. Dabei wurden die Kategorien laufend präzisiert und optimiert, indem Bezeichnungen präzisiert, weitere Subkategorien gebildet und einzelne auch zusammengefasst wurden. Auch Subkategorien wurden weiter verfeinert.

Phase 6: Zweiter Codierprozess – Codieren des gesamten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien

Das gesamte Material wird nun mit dem aus der Phase 5 ausdifferenzierten Kategoriensystem nochmals codiert (Kuckartz, 2018, S. 110). Tauchen in diesem Schritt neue Kategorien auf, ist es zwingend notwendig, das bereits bearbeitete Material auch nochmals mit der neuen Kategorie zu codieren. Eine Verdichtung von Subkategorien vorzunehmen ist in diesem Schritt unkritisch (Kuckartz, 2018, S. 110).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit wurde das gesamte Datenmaterial, mit dem in Phase 5 ausdifferenzierten Kategoriensystem nochmals codiert. Die Kategorien wurden laufend präzisiert und optimiert. Für die Haupt- und Subkategorien wurden die Memos ergänzt, welche eine Kategoriendefinition beinhalten. Die jeweils tiefste Subkategorie wurde ausserdem mit einem Ankerbeispiel aus dem Material versehen³⁸.

Phase 7: Kategorienbasierte Auswertung

Gemäss Kuckartz (2018) ist die Phase 7 die eigentliche Analysephase und bereitet gleichzeitig auch die Ergebnispräsentation vor (S. 117). Kuckartz (2018) beschreibt sechs Auswertungsformen, welche auch in Kombination angewendet werden können, wobei bedeutsam ist, was für die Beantwortung der Forschungsfrage dienlich ist (S. 118). Folgende Auswertungsformen beschreibt Kuckartz (2018, S. 118).

Übersicht der Auswertungsformen bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

1. Kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Pro Hauptkategorie wird sich die Frage gestellt, "Was wird zu diesem Thema gesagt?" ggf. auch "Was wird nicht thematisiert?"
2. Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zwischen Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie indem geschaut wird, wie häufig gewisse Subkategorien auftreten.
3. Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien indem z.B. geschaut wird, welche Hauptkategorien zusammen genannt werden oder ob Zusammenhängen zwischen Hauptkategorien genannt werden.
4. Kreuztabellen - qualitativ und quantitativ	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse von Verbindungen zwischen gruppierenden Merkmalen wie z.B. soziodemographische Daten.
5. Konfigurationen von Kategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Häufigkeit von zwei und mehr Code-Kombinationen in den Daten
6. Visualisierung von Zusammenhängen	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung der Zusammenhänge z.B. in Form von Diagrammen

Tabelle 5: Übersicht der Auswertungsformen bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung basierend auf Kuckartz, 2018, S. 118-120)

Zur Ergebnisdarstellung gehört gemäss Kuckartz (2018) auch den Bogen zur Forschungsfrage zu schlagen, den Auswertungsprozesses zu dokumentieren und die Offenlegung des Kategoriensystems (S. 120-121).

³⁸ Das ausdifferenzierte Kategoriensystem befindet sich im Anhang K.

Da das Interesse der vorliegenden empirischen Arbeit darin besteht, das Angebot der Tagesstruktur der Sekundarstufe I mit dem Fokus auf den Nutzen und die Nutzung anzuschauen, eignet sich eine kategorienbasierte Auswertung. Die Ergebnisse wurden entsprechend entlang der Haupt- und Subkategorien systematisiert, zusammengefasst und analysiert, wobei auch auf Auffälligkeiten bezüglich erwarteter, aber nicht thematisierter Inhalte geachtet wurde.

4.7. Methodenreflexion

In diesem Kapitel steht die Methodenreflexion im Fokus. Die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses inklusive der Reflexion der Doppelrolle der Autorin erfolgt im Kapitel 7.2.

Feldzugang und Sampling

Der Feldzugang gestaltete sich aufgrund dessen, dass die Autorin selber in diesem Feld arbeitet und die Tagesstrukturleitungen kennt, als sehr konstruktiv und effizient. Es war schnell eine Tagesstrukturleitung gefunden, die Interesse hatte, ihren Standort für die Master-Thesis zur Verfügung zu stellen. Die Tagesstrukturleitung ging dabei auch frühzeitig mit der Schulleitung ins Gespräch, so dass zeitnah das Vorhaben auch der Schulleitung vorgestellt werden konnte und anschliessend das Einverständnis von allen Beteiligten vorhanden war. Es hat sich in dieser Phase bewährt, sich bereits konkret mit dem Vorhaben, dem Umgang mit dem Datenschutz etc. befassen zu haben, um die Absprachen effizient zu gestalten. In Bezug auf das Sampling und die Datensättigung halten Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) fest, dass nicht die Menge der ausgewählten Daten entscheidend ist, sondern ihr Gehalt (S. 186). Dies wurde im Rahmen der Erhebung immer wieder reflektiert und dahingehend geprüft, ob eine weitere Beobachtungseinheit oder ein weiteres Interview noch neue Inhalte in Bezug auf die Forschungsfragen liefern würden und ob das vorhandene Material qualitativ hochwertig ist und hinsichtlich der Beantwortung der Fragestellungen ausreicht (Döring & Bortz, 2016, S. 26). Da das gesamte Sampling eingehalten werden konnte, wurde eine hohe Kontrastierung bezüglich Alter, Geschlecht und den Sekundarschuljahren erreicht (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 126). Mit insgesamt 6 Interviews und 5 Beobachtungseinheiten ist für die vorliegende Arbeit eine gewisse Datenfülle erreicht worden. Einerseits konnte viel und qualitativ gutes Datenmaterial generiert werden, andererseits war das Datenmaterial aber auch sehr umfangreich, was viel Zeit für die Aufbereitung und die anschliessende Auswertung benötigte.

Datenerhebung

Die Methodenkombination der teilnehmenden Beobachtung und qualitativen Interviews hat sich in Bezug auf die vorliegende Arbeit und für die Beantwortung der Forschungsfragen sehr bewährt.

Diese beiden methodischen Zugänge haben sich gegenseitig ergänzt und den Forschungsgegenstand aus zwei Perspektiven beleuchtet. Bezüglich der Umsetzung bedeutete dies, sich mit zwei methodischen Zugängen vertieft auseinanderzusetzen, was einerseits spannend, andererseits auch sehr zeitintensiv war. Vor allem die Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde von der Autorin das erste Mal durchgeführt, weswegen diesbezüglich kein theoretischer und praktischer Erfahrungswert vorhanden war. In diesem Prozess hat sich eine differenzierte theoretische Vorbereitung (z.B. Sichtung von verschiedenen Methodenbücher und wissenschaftlichen Arbeiten, die die Methode angewandt haben) sowie auch der Austausch mit Studienkolleg*innen, die bereits eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt haben, sehr bewährt. Während der teilnehmenden Beobachtung stellten sich der Autorin situativ ein paar Herausforderungen. Eine Herausforderung bestand in der Balance zwischen aktiver Teilnahme und Beobachtung. Es gab Schüler*innen, die die Autorin stark ins Geschehen einbezogen haben, was einerseits erwünscht war, andererseits aber auch dazu führte, dass eine gewisse Vereinnahmung stattgefunden hat. In solchen Situationen bestand die Herausforderung darin, diese Vereinnahmung sorgsam abzuwehren. Eine weitere Herausforderung, vor allem bei den Beobachtungseinheiten über den Mittag war die hohe Dynamik im Raum, indem die Gruppenzusammensetzung und die Anzahl der Schüler*innen sowie das, was die Schüler*innen im Raum machten sich fortlaufend veränderte und entsprechend eine hohe Aufmerksamkeit und ein regelmässiges Erstellen von Feldnotizen gefordert war.

Im Zusammenhang mit den Interviews stellten sich vor allem die Vorbereitung mit der Erstellung einer Einverständniserklärung, eines Informationsbriefes z.H. der Erziehungsberechtigten und Schüler*innen sowie die Erarbeitung des Interviewleitfadens als zeitlich sehr umfangreich heraus. Vor allem die Erstellung einer sorgfältigen und an den Vorgaben des Eidgenössischen Datenschutz- und Öffentlichkeitsbeauftragter (EDÖB) orientierten Einverständniserklärung benötigte eine vertiefte Auseinandersetzung, da die Autorin eine solches Dokument bis anhin noch nicht erstellt hat. In Bezug auf die Durchführung der Interviews kann grundsätzlich ein positives Fazit gezogen werden, denn alle Interviews konnten mehrheitlich ohne grössere Störungen zum geplanten Zeitpunkt durchgeführt werden. Einzig der Raumwechsel, der während eines Interviews aufgrund einer Doppelbelegung erfolgen musste, kann als suboptimal angesehen werden. Bezüglich der Doppelbelegung des Raumes hatte zwar die Autorin keine Schuld, allerdings führte diese Störung kurzweilig für eine gewisse Irritation und verlangte ein spontanes Auffangen der Situation. Die Interviewpartnerin hat sich durch diese Störung nicht aus der Ruhe bringen lassen, so dass die letzten 10 Minuten des Interviews noch gut zu Ende gebracht werden konnte. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass indem zunehmend mehr Interviews geführt wurden, es auch zunehmend besser gelungen war, Fehler in der Gesprächslenkung zu vermeiden, wie zum

Beispiel ein zu starkes Festhalten am Leitfaden, was das offene und spontan Nachfragen im Gespräch verhindern kann (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Diesbezüglich haben sich die Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen sehr bewährt.

Datenauswertung

Die Datenauswertung nach dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) hat die Autorin zum zweiten Mal durchgeführt. Dadurch bestand eine gewisse Vertrautheit mit der Methode, was sich darin zeigte, dass durch die Sichtung der Fachliteratur die Inhalte schnell wieder präsent waren. Was sich in Bezug auf die Auswertung sehr bewährt hat ist das Auswertungsprogramm MAXQDA, welches ein sehr vielseitiges und hilfreiches Tool darstellt. Das Programm war der Autorin aus einer Vorlesung im Masterstudium bekannt, allerdings musste dennoch eine gewisse Zeit eingeplant werden, sich wieder mit dem Tool vertraut zu machen. Bewährt hat sich insbesondere, dass alle Daten an einem Ort vorhanden waren und bearbeitet werden konnten. Dies ermöglichte eine schnelle Übersicht und gewährleistet auch eine gewisse Einheitlichkeit in der Datenauswertung. Auch für die Transkription der Tonaufnahmen stellte das MAXQDA ein sehr hilfreiches Tool dar.

Partizipative Forschung

Abschliessend soll in Bezug auf das methodische Vorgehen noch auf die Thematik der partizipativen Forschungsansätze und der Nutzer*innenforschung eingegangen werden. Partizipative Forschungsansätze teilen mit dem Ansatz der Nutzer*innenforschung das Anliegen, dem Wissen der Nutzer*innen Anerkennung zu verschaffen (Timo Ackermann, 2020, S. 89; Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 19). Dabei sollen die Nutzer*innen nicht nur inhaltlich, sondern auch als Forschungspartner*innen im Forschungsprozess einbezogen werden und somit Anerkennung erhalten. Das heisst, das Forschungsdesign, die Datenerhebung und Auswertung, sowie auch die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse erfolgen zusammen mit den Forschungspartner*innen in einer Co-Forschung (Ackermann, 2020, S. 89; Oelerich & Schaarschuch, 2005c, S. 19). In der vorliegenden Master-Thesis besteht die Partizipation der Schüler*innen in der Rolle der Forschungssubjekte und in Bezug auf den Forschungsinhalt. Aufgrund der gegebenen Ressourcen im Rahmen einer Master-Thesis fand auf der Ebene des Forschungsprozesses keine Co-Forschung oder andere Form der Partizipation statt.

5. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse dargestellt. Die folgende Abbildung zeigt die Themenbereiche, welche sich an den Forschungsfragen orientieren und entlang derer die Ergebnisse dargestellt werden. Auszüge aus den Interviews und den Beobachtungsprotokollen dienen dabei der Veranschaulichung der Inhalte. In Bezug auf die ausgewählten Auszüge und Zitate soll einerseits festgehalten werden, dass längere Passagen zusammengekürzt wurden (dies ist durch eckige Klammern ersichtlich) und dass andererseits die Funktion des Personals bewusst nicht erwähnt wird, um den Datenschutz zu erhöhen. Die Bezeichnung «I» steht für Interview und «TB» steht für Teilnehmende Beobachtung. Die anschließende Zahl steht für das jeweilige Interview oder die Beobachtungseinheit und soll erkenntlich machen, aus welchen Interviews oder Beobachtungsprotokoll die Zitate stammen. Die Zahlen geben aus Datenschutzgründen nicht die reale Reihenfolge der Interviewdurchführung oder der durchgeführten Beobachtungen wieder. Die Bezeichnung „Pos“ bezieht sich auf die Textpassage/ Position im Transkript oder Beobachtungsprotokoll.

Übersicht Darstellung der Ergebnisse

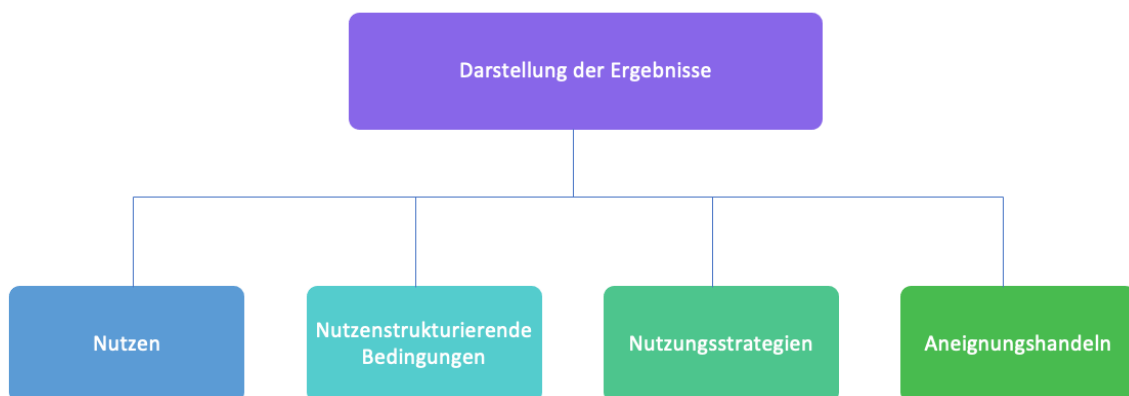


Abbildung 7: Übersicht Darstellung der Ergebnisse (eigene Darstellung)

5.1. Der Nutzen des Angebots für die Schüler*innen

In diesem Teilkapitel werden die Ergebnisse zum Themenbereich des Nutzens dargestellt. Welchen Nutzen das Angebot der Tagesstruktur für die Schüler*innen hat, ist sehr subjektiv und hängt unter anderem von den unterschiedlichen Präferenzen und Bedürfnissen und von der Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Lebenssituation ab. Das Datenmaterial zeigt, dass der Nutzen des Angebots sehr vielfältig ist und sich weitgehend den ausgewiesenen Dimensionen von Oelerich und Schaarschuch (2005b) (materialen, personale und infrastrukturelle Dimension) zuordnen lässt. Zusätzlich konnte jedoch noch eine neue Dimension ausgearbeitet werden, nämlich die «Peer-Dimension» (siehe Kapitel 5.2.4). Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang dieser Dimensionen dargestellt, die sich teilweise gegenseitig bedingen und beeinflussen und entsprechend auch einige Aspekte mehreren Dimensionen zugeordnet werden können. Zur besseren Orientierung werden Schlagworte zu den Zitaten jeweils fettgedruckt. Diese lehnen sich an den Haupt- und Subkategorien der Datenanalyse an.

5.1.1. Materielle Dimension: „Der Billardtisch“

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass in Anlehnung an Oelerich und Schaarschuch (2005b) ein materieller Nutzen rekonstruiert werden kann. Da sich in der vorliegenden Arbeit der immaterielle Nutzen, im Datenmaterial ausschliesslich in Zusammenhang mit dem Personal der Tagesstruktur zeigt, wird diese Dimension nicht wie bei Oelerich und Schaarschuch (2005b) der materialen Dimension, sondern der personalen Dimension (vgl. Kapitel 5.1.2) zugeordnet.

Der Nutzen in der materiellen Dimension zeigt sich aus der Perspektive der Schüler*innen zum Beispiel in den **verschiedenen Spielmöglichkeiten**, die in der Tagesstruktur vorhanden sind und die kostenlos genutzt werden können wie zum Beispiel der Billardtisch oder auch verschiedene Ball-, Karten- und Brettspiele:

„Man kann eben verschiedene Sachen machen wo man zum Beispiel nicht zu Hause machen kann zum Beispiel, ich glaube nicht die meisten, glaube ich nicht, haben einen Billardtisch zu Hause [...]“ (I4, Pos. 133)

„Also wenn ein paar Kollegen von mir in der Tagesstruktur sind, dann spiele ich eigentlich Billard vor allem, oder mache (..) halt so wie die andere jetzt gespielt haben, Blackstoriys oder so, ähm, sonst bin ich am Rubik Cube oder hole ein Ball und bin draussen [...]“ (I3, Pos. 5)

Das **Sofa** in der Chillecke, welches von den Schüler*innen genutzt werden kann und welches aus ihrer Sicht zur Erholung dient, kann als weiterer materieller Nutzen rekonstruiert werden:

„Ich habe den Schüler, der praktisch jeden Tag in der Tagesstruktur ist gefragt, warum er in die Tagesstruktur kommt, worauf er antwortet, dass er sehr gerne hier ist. Er komme vor allem, weil er gerne auf dem Sofa sitzt und chillt und weil er hier gerne redet.“ (TB2, Pos. 6)

„Danke für das Spiel. Ich lege mich nun ein wenig auf das Sofa hin, bevor ich wieder in die Schule muss“. (TB2, Pos. 6)

Das Sofa steht sowohl für einen materiellen Nutzen als auch als Symbol für Erholung und für ein jugendspezifisches Chillen, wodurch es eine Doppelbedeutung hat und auch der „Peer-Dimension“, welche im Kapitel 5.1.4 ausführlicher beschrieben wird, zugeordnet werden kann.

Ebenfalls zur materiellen Dimension gehören **weitere Materialien und Gegenstände**, die keine Spielmöglichkeiten darstellen und die kostenlos genutzt und ausgeliehen werden können, wie zum Beispiel ein Ladekabel für das Handy, Besteck für das Essen, Stifte und Papier und diverse Bastelmaterialien, welche von den Schüler*innen sowohl für die Erledigung von Hausaufgaben oder Aufträgen für die Schule, als auch für die Freizeitgestaltung genutzt werden können:

„Das heisst, man kann auch, ähm, wenn man Sachen nicht hat und für die Schule braucht, kann man halt anfragen, ob man das bekommt also eben ein Blatt Papier oder so Kleinigkeiten wie Farben [...]“. (I6, Pos. 104)

„Währenddessen ist ein Junge in die Tagesstruktur gekommen, welcher zu (nennt Name des Personals) sagt: „Ich hole nur schnell eine Gabel für mein Mittagessen.“ (Name des Personals) antwortet: „Ok, du weisst ja wo sie sind.“ (TB2, Pos. 6)

Neben den diversen Spielmöglichkeiten und sonstigen materiellen Gegenständen beschreiben die Schüler*innen auch die Mittagsverpflegung, die einen Teil des Angebots der Tagesstruktur darstellt und in Anspruch genommen werden kann, sowie weitere **Lebensmittel**, die kostenpflichtig oder kostenlos konsumiert werden können, als Nutzen:

„[...] aber so zum Beispiel, ich nehme jetzt mal ein Beispiel, in Ettingen, oder so etwas, ich weiss nicht genau, ähm, ob es Ettingen ist, wo glaube ich keine Tagesstruktur in der einten Sekundarstufe hat und die haben dann einfach dann, die müssen über den Mittag raus aus der Schule oder irgendwie auf der Bank essen oder so und hier kann ich einfach das Angebot nutzen.“ (I3, Pos. 110)

„Währenddessen kommt ein Schüler in den Raum (ich kenne ich ebenfalls von einem bisherigen Besuch) und geht zu (Name des Personals) und fragt, ob es noch „Resten“ (Süssgebäck, welches vom Mittagsverkauf noch übrig ist und für einen günstigeren Preis in der Tagesstruktur verkauft wird) zu kaufen gibt.“ (TB5, Pos. 6)

5.1.2. Personale Dimension: „Spielen, Reden, Schutz, Zuwendung und Anerkennung“

In Bezug auf die personale Dimension zeigt die Analyse des Datenmaterials einerseits einen Nutzen in Bezug auf die Bedeutung der Beziehung zwischen dem Personal und den Schüler*innen. Dabei finden sich die von Oelerich und Schaarschuch (2005b) beschriebenen Aspekte der Zuwendung, Sicherheit und Anerkennung (S. 88). Neben Bedeutung der Beziehung zwischen den Nutzer*innen und dem Personal, auf welche Oelerich und Schaarschuch ihren Fokus bei dieser

Dimension legen, zeigt das Datenmaterial andererseits aber auch, dass für die Schüler*innen ein Nutzen in der Interaktion mit dem Personal liegt, indem sie mit ihnen spielen und Gesprächen führen können. Die personale Dimension von Oelerich und Schaarschuch (2005b) wird in Bezug auf die vorliegende Arbeit somit inhaltlich weiter gefasst.

Hinsichtlich des Nutzens in Bezug auf das Personal wird aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass das **Reden** und das **Spielen** mit dem Personal einen weiteren Nutzen für die Schüler*innen darstellt. Dies zeigt sich zum Beispiel im Interview einerseits in Bezug auf die Frage, was fehlen würde, wenn das Personal nicht mehr in der Tagesstruktur wäre oder wenn es das Angebot der Tagesstruktur nicht mehr geben würde, es zeigt sich andererseits aber auch, wenn die Schüler*innen beschreiben, was sie in der Tagesstruktur machen:

„I: Was genau würdest du vermissen, wenn das Personal nicht mehr da wäre?“

B: Das ich mit ihnen ein bisschen reden kann und dass ich mit (Name des Personals) nicht Billard spielen kann. Ja.“
(I5, Pos. 173-174)

„[...] wenn (nennt Name des Personals) und (nennt Name des Personals) dort sind dann gehe sicher in die Tagesstruktur wenn ich nichts zu tun habe und ich bin alleine und die Tagesstruktur ist leer, dann rede ich mit ihnen eine Viertelstunde und dann gehe ich vielleicht wieder, aber (...). Sie sind auf jeden Fall da und sie hören einem zu, das finde ich sehr gut.“ (I2, Pos. 133)

In Bezug auf das Reden und Gespräche führen mit dem Personal wird aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass der Nutzen zum Beispiel darin liegt, dass die Schüler*innen im Austausch mit dem Personal **Informationen, Tipps, Hinweise und Anregungen** bekommen, sei es bei Fragen zu **Hausaufgaben, zur Berufswahl** oder zu diversen anderen Themen wie zum Beispiel zum Thema **Umgang mit Geld**:

„[...] und ähm, man bekommt auch Hilfe bei den Hausaufgaben, wenn man es nicht versteht.“ (I6, Pos. 104)

„Der Schüler fragt in die Runde: „Kann ich mit einer FMS (=Fachmaturitätsschule) Soziale Arbeit bzw. ein Studium machen?“ (Name des Personals) erklärt ihm die verschiedenen Bildungswege. Ausserdem erklärt (Name des Personals) ihm was ein Bachelorstudium und ein Masterstudium ist. (...). Der Schüler sagt: „Ah jetzt habe ich es ein bisschen besser verstanden.“ (TB3, Pos. 6)

„Hm, (...) ah ja, ähm, über Geld, das war glaube ich auch mit Ihnen (bezieht sich auf die Autorin) und mit so einem Kolleg. Und dann haben wir (Personal und Schüler*innen in Anwesenheit der Autorin) über Geld geredet, was ist Geld, dies das, ähm, vielleicht was bringt dir sparen, was bringt es für meine Zukunft und so. Und ich fand das war ein sehr interessantes Gespräch.“ (I4, Pos. 21)

Auch die **Vermittlung von Ressourcen, zum Beispiel von Netzwerken** von Seiten des Personals kann als Nutzen rekonstruiert werden, was sich im Datenmaterial darin zeigt, dass das Personal

mit dem Jugendzentrum im Quartier vernetzt ist und zusammen mit den Schüler*innen dieses besucht und diese Vernetzung herstellt:

„Das hat so viel Spass gemacht, (..) ähm, und auch das Jugi, das ich auch ganz schön gewesen.“ (I1, Pos. 125)

In Bezug auf die Bedeutung der Beziehung findet sich im Datenmaterial in Anlehnung an Oelerich und Schaarschuch (2005b) der Aspekt der **Anerkennung, Zuwendung** und **Sicherheit**, wobei diese drei Aspekte jeweils eng mit miteinander verknüpft sind (S. 88).

In Bezug auf den Aspekt der Sicherheit wird in einem Interview erwähnt, dass die Tagesstruktur ein Rückzugsort darstellt und man vom Personal geschützt wird, wenn jemand angegangen wird, wie folgendes Zitat darlegt:

„[...] weil, dass ist halt wirklich wie so ein Rückzugsort (..) hier kann man so sein wie man will, eben, du wirst auch vom Personal geschützt, sage ich mal, falls dann mal jemand kommt und dir irgendwas hineindrücken will zum Beispiel, sage ich mal, dann wirst du direkt so mit drei Schildern geschützt [...].“ (I1, Pos. 167)

Der Aspekt der Anerkennung und Zuwendung zeigt sich zum Beispiel bei einer Beobachtungseinheit, in der ein Schüler in die Tagesstruktur kam und vom Personal der Tagesstruktur zu seinem Geburtstag beglückwünscht wurde:

„Ich drehe mich um und sehe, wie zwei Jungs mit (Name des Personals) beim Eingang sprechen. Ich gehe zum hohen Sideboard, welches neben dem Eingang steht. (Name des Personals) öffnet neben mir eine Türe beim Sideboard und holt eine Schokolade raus und gibt es dem einen Schüler, welcher mit (Name des Personals) spricht und gratuliert ihm zu Geburtstag. Ich beobachte, wie der Schüler etwas überrascht wirkt und sich gleichzeitig sehr freut, indem er lacht und sich bedankt. (Name des Personals) und (Name des Personals) gratulieren ihm.“ (TB2, Pos. 6)

Der Aspekt der Zuwendung und Anerkennung wird auch in folgendem Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll ersichtlich, indem ein Schüler von einer Prüfung berichtet, die aus seiner Sicht nicht so gut lief und er Bedenken äussert, dass es keine gute Note geben wird. Er erhält von Seiten des Personals Zuwendung für sein Anliegen und gleichzeitig bekommt er Anerkennung fürs Lernen und dass er an der Prüfung das Beste gegeben hat:

„[...] die Jungs haben dann mit (Name des Personals) das Gespräch gesucht. Ich höre, dass es thematisch um die Schule geht und wie der Morgen so lief. Ein Schüler berichtet vom Unterricht und von einem Test der schwierig war. (Name des Personals) hört ihm zu und fragt ihn, was für ein Gefühl er bzgl. der Prüfung hat. Der Schüler äussert, dass er glaube, dass es keine gute Note geben wird. Ich höre wie (Name des Personals) den Schüler fragt, wie er zu diesem Schluss kommt worauf der Schüler sagt, dass die Prüfungsfragen sehr schwer waren und er diese nicht alle wirklich gut beantworten konnte. (Name des Personals) fragt, ob er sich gut vorbereitet fühlte auf die Prüfung, was der Schüler bestätigt. Er erklärt, dass er eigentlich viel gelernt und den Unterrichtsinhalt soweit verstanden hat. Ich höre wie (Name des Personals) den Schüler emotional aufmuntert und aufbaut und sagt, dass sie ihm sehr wünscht, dass er die Prüfung besteht und vielleicht die Prüfung nicht so schlecht ausfallen wird, wie er es aktuell direkt nach der Prüfung wahrnimmt. Ich beobachte, wie der Schüler überlegt und sagt: „Ja vielleicht sehe ich jetzt alles schlimmer als es dann ist. Aber es ärgert mich, weil ich doch viel gelernt habe.“ (Name des Personals) äussert, dass sie das nachvollziehen kann, er aber

auch aus ihrer Sicht stolz darauf sein kann, dass er alles gegeben hat. Der Schüler bedankt sich und sagt, dass er jetzt sowieso nichts mehr ändern kann, es aber gut getan hat, darüber zu reden.“ (TB2, Pos. 6)

Der Beziehungsaspekt zeigt sich auch in einem Interview, in welchem das Personal quasi als eine Familie und das Angebot als ein zu Hause geschildert wird und dadurch eine wichtige Bedeutung erhält:

„B: Ich finde einfach die Personen dort sehr toll und (...) ich weiss nicht genau, warum ich dort so oft hingehge ((lacht)), aber ich verbringe einfach gerne Zeit dort, es ist, wie, nein nicht wie ein zu Hause, aber es ist schon so eine Art zu Hause (...) vor allem auch wegen den Menschen, die dort sind, man fühlt sich, also nicht jeder glaube ich aber, ich habe mich, ich fühle mich einfach wohl dort.

I: Du hast vorher gesagt, wegen den Menschen, meinst du das Personal oder /

B: Ja ((lacht)). Mein Kollege und das Personal, nicht jeden.“ (I1, Pos. 187-189)

„[...] ich will nicht sagen, dass es eine Familie ist aber ((lacht)), ähm (..) sie sind mir schon alle ein bisschen ans Herz gewachsen, weil es sehr toll hier ist.“ (I1, Pos. 47)

5.1.3. Infrastrukturelle Dimension: „Es ist immer jemand da“

Die potentielle Möglichkeit, jederzeit bei Bedarf das Angebot der Tagesstruktur in Anspruch nehmen zu können, die Möglichkeit zu haben, mit dem Personal in Kontakt zu treten und das Gespräch suchen zu können, konnte als weiterer Nutzen in Anlehnung an Oelerich und Schaar-schuch (2005b) rekonstruiert werden. Dies zeigt sich in einem Interview zum Beispiel indem das Personal der Tagesstruktur jederzeit angesprochen und um **Hilfe und Unterstützung** gebeten werden kann, wenn ein Anliegen oder eine Frage vorhanden ist:

„[...] wenn man eine Frage hat bezüglich jetzt, man braucht etwas zum Beispiel ich habe erst gerade eine Blase gehabt oder so, dann kann man auch fragen ob man etwas bekommt.“ (I3, Pos. 21)

„[...] also Tagesstruktur, also das ist jetzt nicht direkt Tagesstruktur, aber auf dem Pausenhof sein und dort ist immer von der Tagesstruktur, die Leiter sind draussen und wenn man jetzt zum Beispiel eine Frage hat kann man dort auch fragen, wenn man auf dem Pausenhof ist und das finde ich eigentlich, also, einigermassen cool.“ (I3, Pos. 123)

Des Weiteren wird in einem Interview beschrieben, dass das Angebot der Tagesstruktur bei Bedarf als **Ausgleich von zu Hause** genutzt werden kann, zum Beispiel als Ausgleich oder Abgrenzung zu den Eltern:

„Weil ich halt finde, es ist so ein bisschen ein Ausgleich, ich habe im Moment ein bisschen so ein bisschen so eine Phase wo ich und meine Mutter so ein bisschen uns nicht so gut vertragen und dann ist einfach so, ist das ein Angebot (...) ist das ein Angebot, wo ich halt nutzen kann, wo ich hingehen kann.“ (I3, Pos. 116)

In einem weiteren Interview wird dargelegt, dass das Angebot dahingehend einen Nutzen darstellt und bedeutsam ist, wenn es zum Beispiel zu Hause oder auch sonst **langweilig** ist oder wenn **niemand zu Hause** ist:

„[...] Aber wenn ich alleine bin und (...) zum Beispiel und zu Hause keiner ist, dann gehe ich, oder bleibe ich oft in der Tagesstruktur und, und mache dann dort Sachen.“ (I4, Pos. 81)

5.1.4. Peer-Dimension: „Neue Kolleg*innen finden“

Als neue Dimension konnte die «Peer-Dimension» aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden. In der Auseinandersetzung mit den Interviews und den Beobachtungsprotokollen zeigt sich, dass das Angebot der Tagesstruktur für die Schüler*innen einen Nutzen darstellt, weil dies ein Ort ist, an welchem die Schüler*innen in den sozialen Austausch mit Gleichaltrigen, den Peers kommen. Das Angebot der Tagesstruktur schafft Raum, in welchem die Schüler*innen mit den Peers spielen und Zeit verbringen können. Die Schüler*innen beschreiben zum Beispiel, dass in der Tagesstruktur immer jemand zum **Spiele**, **Chillen** und **Austauschen** ist:

„Eigentlich komme ich jeweils mit zwei Kollegen hier hin aber die haben heute keine Zeit. Darum bin ich alleine gekommen.“. Ich frage: „Kommst du also in erster Linie mit Kolleg*innen hier her?“. Er antwortet: „Ja schon. Aber hier ist immer jemand da, andere Schülerinnen und Schüler und auch das Personal. Ich kann also immer mit jemanden spielen [...]“. (TB3, Pos. 6)

„Ich kenne nicht immer alle wo in der Tagesstruktur sind, aber es sind meistens, wenn ich dort bin immer die gleichen dort ungefähr, also, dann mache ich halt mit ihnen zum Beispiel Töggelikasten, ähm (..) Billard, ab und zu lies ich mit einer Kollegin ein Bravo oder so.“ (I3, Pos. 9)

„[...] dort sind ja meine Freunde, nachher chillen wir auch dort, auf dem Sofa wir reden, [...] oder ähm, wir spielen, dort hat es ja einen Billardtisch [...]“. (I4, Pos. 7)

Im Zusammenhang mit dem Chillen zeigt das Material, dass damit in erster Linie chillen mit den Kolleg*innen gemeint ist. Eng damit verbunden ist der Aspekt der **Erholung** und des **Ausgleiches** für welches die Tagesstruktur aus Sicht der Schüler*innen steht und sich in verschiedenen Interviews und auch in den Beobachtungsprotokollen zeigt:

„Dass man sich ein bisschen erholt und nicht, dass man so mit sehr viel Power, dass man ein wenig runterfährt [...]“. (I5, Pos. 90)

„[...] die Tagesstruktur ist eigentlich da, um mal eine Auszeit zu gönnen, und mal einfach mal eine Pause machen [...]“. (I2, Pos. 33)

Als weiterer Nutzen in Bezug auf die Peer-Dimension wird von den Schüler*innen beschrieben, dass sie durch den Besuch der Tagesstruktur (**neue**) **Kontakte knüpfen** und sie auch **neue Freundschaften** bilden können:

„Es ist, ähm, unterschiedlich. Wenn zum Beispiel mit mir Freunde sind, dann mache ich oft mit ihnen etwas, aber wenn ich alleine bin, dann nimm ich auch mit anderen Kindern, also, also zum Beispiel so mit den Drittseker so bisschen besser kennenlernen und so [...]“ (I4, Pos. 11)

„Ich frage: „Hast du die beiden Jungs, mit denen du Schach gespielt hast, hier in der Tagesstruktur kennengelernt?“ Er antwortet: „Ja die habe ich hier kennengelernt. Mit dem einen spielen ich immer mal wieder Schach und dann gibt ein kleines Turnier zwischen uns.“ (TB3, Pos. 6)

In Bezug auf die Peer-Dimension wird in einem Interview erläutert, dass die Tagesstruktur aktuell als ein Treffpunkt dient, an dem zum Beispiel auf andere Schüler*innen gewartet wird, weil nicht alle den gleichen Stundenplan haben:

„Ähm, es geht vor allem darum, (nennt Name einer Schülerin) hat einen anderen Stundenplan und wenn ich hineingehen, also ich treffe mich ja meistens mit ihr dort, ähm, das heisst es ist mehr ein Treffpunkt [...]“ (I2, Pos. 9)

5.2 Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf das Angebot

In den folgenden Teilkapiteln steht der Themenbereich der nutzenstrukturierenden Bedingungen in Bezug auf das Angebot der Tagesstruktur im Fokus. Diese werden in Anlehnung an Oelerich und Schaarschuch (2005b) auf der Ebene des Erbringungsverhältnisses, also in Bezug auf die Interaktion zwischen dem Personal der Tagesstruktur und den Schüler*innen, und auf der Ebene des Erbringungskontextes und somit auf der Ebene der Organisation beschrieben. In Bezug auf die nutzenlimitierenden Bedingungen bezüglich dem Erbringungsverhältnisses zeigt das Datenmaterial, dass einerseits hypothetische Bedingungen, andererseits tatsächliche Bedingungen beschrieben werden. Nutzenstrukturierende Bedingungen auf der Makroebene sprich der gesellschaftlichen Ebene wurden in den Interviews nicht thematisiert.

5.2.1 Nutzenstrukturierende Bedingungen auf der Ebene des Erbringungsverhältnisses

Die Schüler*innen beschreiben einen **respektvollen Umgang** und eine **Beziehung auf Augenhöhe** zum Personal als nutzenfördernd. Das Personal wird in einem Interview als quasi Freund beschrieben, in einem anderen Interview als eine Art von Kolleg*in beschrieben, wobei sich eine gewisse Ambivalenz in den Beschreibungen zeigt:

„Für mich ist das Personal, diejenigen die die Kinder leiten, die die Tagesstruktur leiten, ähm, die aber sich auch zu den Kindern runterbeugen und den Kindern, ähm, die Möglichkeit geben, ihn quasi als Freund zu sehen und nicht als Vorgesetzten, sondern als Freund.“ (I6, Pos. 76)

„[...] ich möchte jetzt nicht Kollegen sagen, aber schon eher eine Art von Kollegen, einfach mehr, mit mehr Respekt und wie als würde man sie wie als erwachsene Personen behandeln, aber man kann halt schon mit ihnen reden, wie so eine (..) erwachsene Cousine, einfach mit so ein bisschen mehr mit Lehrerfunktion, sag ich mal.“ (I1, Pos. 17)

Ausserdem wird **Vertrauen** und **Ehrlichkeit** von Seiten des Personals als nutzenfördernd beschrieben, was folgende Zitate darlegen:

„Dass sie nicht alles weitersagen, weil ich vertraue ihnen halt schon, wenn dann wäre es schon ein bisschen komisch wenn ich jetzt zum Beispiel (nennt Name des Personals) was sage und dann kommt (nennt Name des Personals) auf mich zu und sagt ‚Ja, (nennt Name des Personals) hat mir das und das erzählt‘ dann denke ich mir auch, ‚Ou, ja das wollte ich jetzt eigentlich nicht‘, aber das passiert eben nicht und dass finde ich auch gut so.“ (I1, Pos. 31)

„Wir reden oft. Ich bin auch sehr ehrlich und sie sind auch sehr ehrlich zu mir und das finde ich auch eben toll an ihnen.“ (I4, Pos. 29)

Zum Thema **Vertrauen** wird in einem Interview auch beschrieben, dass das Personal der Tagesstruktur einen **sensiblen Umgang mit persönlichen Gesprächsthemen** und Gesprächssequenzen pflegt und dies geschätzt wird:

„Ich höre dann auf zu reden und ich wechsele das Thema. Aber dann meistens, wenn die Leute dann wieder weggehen, ah, und das Personal macht das auch super, sie hören dann auch direkt auf und tun das Thema switchen, das machen sie super. Wirklich.“ (I1, Pos. 85)

„Vor allem auch so über meine Probleme, weil das ist dann halt schon ein bisschen etwas anderes finde ich. (..) Ähm, ja oder wir gehen dann, zum Beispiel (nennt Name vom Personal) sagt dann zum Beispiel, ‚Wir gehen dann nachher schnell zusammen nach draussen spazieren und dann kannst du mit mir reden‘ und das ist auch gut.“ (I1, Pos. 87)

Auch **Hilfsbereitschaft**, **Interesse an den Schüler*innen**, ein **aktives Zugehen auf die Schüler*innen**, gleichzeitig aber auch **Freiraum** lassen wird in Bezug auf das Personal als nutzenfördernd beschrieben:

„5 Minuten später steht die Schülerin auf und holt ihre Schulsachen. Sie erklärt (Name des Personals), dass sie morgen einen Test hat und dafür lernen muss. (Name des Personals) fragt, ob sie Hilfe benötigt. Die Schülerin bejaht dies. Sie setzen sich an einen Tisch (vis à vis voneinander) und schauen sich die Unterrichtsmaterialien gemeinsam an.“ (TB5, Pos. 6)

„[...] weil es kommt immer so, sobald man sich kurz hinsetzt, kommt meistens direkt jemand ‚Hey wie geht es‘ ((lacht)). Das finde ich super (..) ausser man will natürlich alleine sein, aber dann kann man schon sagen ‚Ja, ich möchte jetzt einfach gerne alleine sein‘ und das respektieren sie dann natürlich auch.“ (I1, Pos. 105)

„[...] dass man mit Jugendlichen etwas kann anfangen und nicht einfach so ‚Ah das sind Jugendliche und ich habe sie jetzt nicht gerne aber ich arbeite jetzt hier‘ dann [...]“ (I3, Pos. 39)

Als nutzenfördernd wird in den Interviews auch eine gewisse **Fürsorge** beschrieben, indem das Personal den Schüler*innen Halt gibt und sie sich aktiv um die Schüler*innen kümmern und nachfragen, wenn sie das Gefühl haben, es ist etwas nicht in Ordnung:

„[...] habe ich dort halt eben auch ein Rückzugsort gehabt, ausser zu Hause halt und die haben mir Halt gegeben, ein bisschen Ablenkung, das hat sehr gut getan.“ (I1, Pos. 171)

„Ich glaube über alles, also zum Beispiel, wenn ich etwas habe, wenn mich etwas stört, dann fragen sie glaub schon sicher ‚ja was ist mir dir los‘ [...] und helfen mir mal [...].“ (I4, Pos. 19)

„[...] mit den Kindern wie gesagt spielt, dass man sich, ähm um die Kinder kümmert, wenn es einem Kind gerade nicht gut geht.“ (I6, Pos. 76)

Ein Interesse an Schüler*innen, eine **aktive Auseinandersetzung und Interaktion** mit den Schüler*innen und ein **humorvoller Umgang** sind weitere Aspekte, die als nutzenfördernd beschrieben werden.

„[...] also ich weiss zum Beispiel, dass sie fast alle Namen wissen die in der Tagesstruktur also die die kommen und ähm, (...) was ich auch so schön finde, dass man in der Tagesstruktur auch als Betreuer mit den Kindern spielt, dass man auch wenn Kindern einfach nur da sitzen und nichts machen, sie mal drauf anspricht ob sie denn nicht ein Spiel mit jemanden anderen spielen möchten.“ (I6, Pos. 70)

„[...] und man kann auch mit (nennt Name des Personals) über alles reden und ich finde (nennt Name des Personals) macht ihren Job mega mega gut, wie alle anderen.“ (I4, Pos. 61)

„[...] also sie können lustig sein und bleiben trotzdem professionell, das gefällt mir halt sehr.“ (I1, Pos. 29)

Auch als nutzenfördernd wird in einem Interview noch eine **tolerante Haltung** seitens des Personals beschrieben und dass sie sich konsequent gegen Diskriminierung aussprechen:

„[...] es ist voll spannend und dann kommt man voll mit und keiner wird ausgeschlossen, (..) ah und wegen dem, ich wollte noch sagen, es ist halt, in der Tagesstruktur darf man eigentlich so sein wie man möchte und dass und sie schauen halt auch wirklich darauf dass keiner diskriminiert wird, egal auf welche Art und sobald jemand diskriminiert, wird er dann direkt rausgeschickt und das, das finde ich super, wirklich.“ (I1, Pos. 55)

„Ja, es hat es schon ein paar Mal gegeben, dass eine Person [...] homophobe Sprüche gesagt hat und dann ist (nennt Name vom Personal) [...] also nicht ausgerastet, aber hat gesagt, also das sagt man nicht und das finde ich super, wirklich. Ich finde man sollte solche Probleme anpacken.“ (I1, Pos. 57)

Hinsichtlich nutzenlimitierender Bedingungen wird aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass die Schüler*innen einerseits Bedingungen beschreiben, die sie hypothetisch als limitierend wahrnehmen, als auch Bedingungen, die sie tatsächlich als nutzenlimitierend erleben.

Als hypothetisch beschreiben die Schüler*innen, wenn das Personal **unfreundlich** oder **strenger** wäre oder wenn sie **nicht mehr mit den Schüler*innen spielen** und **kein Interesse** mehr zeigen würden. Diese kommen zum Beispiel im Zusammenhang mit der Interviewfrage zum Vorschein, was passieren müsste, damit die Schüler*innen das Angebot nicht mehr nutzen würden:

„Ähm, wenn das Personal nicht mehr so freundlich wäre, wenn es viel strenger wäre [...].“ (I6, Pos. 110)

„[...] wenn sie nicht mehr mit uns spielen, wenn sie einfach nur noch dasitzen und uns anschauen und uns Sachen verbieten und strenger in ihrem Tonfall sind, das mag ich gar nicht. Das finde ich nicht so toll.“ (I6, Pos. 112)

„[...] ich glaube wenn jetzt irgendeine Person, also ein neues Personal irgendwie so, vielleicht wenn, ah, jetzt zum Beispiel (nennt Name des Personals) nicht mehr dort wäre und so eine [...] Hexe oder so dort ist und die irgendwie nur alles streng macht und so, also keine tolle Sachen macht, dann so.“ (I4, Pos. 168-169)

Die in einem Interview thematisierte tatsächlich erlebte nutzenlimitierend Bedingung betrifft eine zu **starke Beobachtung/ Kontrolle** von Seiten des Personals, vor allem in Bezug auf die Einhaltung der Corona-Schutzmassnahmen:

„[...] ich finde im Moment ist man in der Tagesstruktur ein bisschen zu fest beobachtet allgemein auf dem ganzen Schulareal, das ist mir einfach zu anstrengend, [...] wenn ich mit Freunden bin muss ich mir nicht anhören, dass ich eine Maske anziehen muss [...].“ (I2, Pos. 11).

Des Weiteren wird im gleichen Interview geäußert, dass **Smalltalk** teilweise als störend empfunden wird, insbesondere, wenn sich der Smalltalk auf das Gesprächsthema Schule bezieht:

„[...] wenn ich in der Tagesstruktur bin [...] habe ich eigentlich keine Lust über die Schule zu reden, weil (..) dann ist eigentlich, die Tagesstruktur ist eigentlich da um sich mal eine Auszeit zu gönnen [...].“ (I2, Pos. 33)

„Ja ich finde sie machen auch so, immer so Smalltalk (..) aber das ist jetzt etwas wo mich wirklich nervt, also weil, keine Ahnung, das ist so wie wenn man sich so (..) mit jemandem so (...) nicht anfreundet aber so (..) einfach so versucht cool zu sein mit jemanden [...].“ (I2, Pos. 37)

In einem weiteren Interview wird beschrieben, dass es aktuell als nutzenlimitierend angeschaut wird, wenn von Seiten des Personals eine **Handlung** ausgeführt wird, die **nicht nachvollziehbar oder begründet** ist. Im Interview wird dies so beschrieben:

„B: Also so genervt richtig nicht, aber (..) es ist mal so einen Moment gewesen, da haben wir, da sind wir hinten gesessen und dann haben wir plötzlich irgendwie weg müssen, kurz, aber es ist nicht so, halt, es ist einfach so, das ist mal so einen kurzen Moment gewesen wo ich genervt gewesen war [...].“

I: Kannst du mir diese Situation nochmals ein bisschen beschreiben, wo bist du gesessen?

B: Also ich bin bei den Sofas hinten gesessen, mit so zwei Mädchen und dann haben wir wegmüssen, weil die Jungs und (nennt Name vom Personal) hat dann glaube ich gesagt wir müssen schnell weg, weil die Jungs schnell hinsitzen wollen und es hat genügend Platz gehabt irgendwie für alle, aber irgendwie ist es nicht gegangen, ich weiss nicht, aber es ist so, es ist schon ein bisschen länger her [...].“ (I3, Pos. 45-47)

„ Ein No-Go (..) Keine Ahnung, wenn man aus der Tagesstruktur geschossen wird und man nicht weiss was zum Beispiel man gemacht hat, das ist mir jetzt noch nicht passiert aber ich habe es glaube ich mal mitbekommen so, indirekt wo ich in der Mensa war.“ (I3, Pos. 100)

5.2.2 Nutzenstrukturierende Bedingungen auf der Ebene des Erbringungskontextes

In Bezug auf die Rahmenbedingungen des Angebots beschreiben die Schüler*innen als nutzenfördernd, dass das Angebot **freiwillig** genutzt werden kann und dass die Nachmittagsbetreuung **kostenlos** ist, wie folgende Zitate darlegen:

„[...] aber dafür schauen wir zum Beispiel in der Tagesstruktur ein paar Filme und so und das interessiert mal, weil es ist mal etwas anderes, kein Film zu Hause schauen, sondern in der Tagesstruktur, mit anderen Leuten, und vor allem gratis, das ist auch mega cool [...].“ (I4, Pos. 63)

„Ich bin ein bisschen gezwungen worden von meinen Eltern dorthin (bezieht sich auf die Tagesstruktur der Primarschule) zu gehen, aber jetzt gehe ich freiwillig ((lacht)).“ (I1, Pos. 155)

Auch wird aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass es für die Schüler*innen wichtig und somit nutzenförderlich ist, dass es Personal in der Tagesstruktur gibt. Dabei zeigt sich, dass die Mitarbeitenden in erster Linie mit dem Nachnamen genannt werden und es fällt auf, dass für das Personal der Tagesstruktur vor allem in einem Interview verschiedene Berufsbezeichnungen gewählt werden, in dem sie „**Leiter*innen**“ (I2, Pos. 43), „**Lehrpersonen**“ (I2, Pos. 133), „**Sozialpädagog*innen**“ (I2, Pos. 55; TB2, Pos. 6) und „**Pädagog*innen**“ (I2, Pos. 33) oder „**Betreuer*innen**“ (I6, Pos. 70) genannt werden. Die Notwendigkeit, dass es Personal in der Tagesstruktur gibt, siedelt sich aus Sicht der Schüler*innen auf unterschiedlichen Ebenen an. Für die einen Schüler*innen ist das Personal in der Tagesstruktur unter anderem wichtig, damit die Kinder **nicht sich selber überlassen** sind und weil es ohne Personal **kein besonderes Programm** mehr geben würde, wie folgendes Zitat zeigt:

„Es wäre unsicher, es wäre, es würde sehr langweilig für mich werden, weil es keine besonderen Sachen mehr gäbe, die, die wer ausdenkt und das wäre traurig, das wäre so traurig, wenn das Personal weggehen würde (...) wenn es nicht mehr da wäre. Ausserdem finde ich, dass eine Tagesstruktur ein Personal braucht. Dass die Kinder nicht sich selbst in der Tagesstruktur überlassen sind, sondern dass sie auch drüber schauen.“ (I6, Pos. 84)

In einem anderen Interview wurde beschrieben, dass vor allem die Tagesstruktur darunter leiden würde, wenn es kein Personal mehr gäbe, da das Personal sich um **alles kümmert** und dafür schaut, dass **kein Chaos** entsteht und die **Regeln eingehalten** werden:

„Das wäre für mich (..) sehr sehr traurig, weil ganz besonders die Tagesstruktur würde darunter leiden, und, weil die Kinder wahrscheinlich [...], weil manche Kindern gehen dann mit den Sachen gut um, aber wenn niemand da ist der sich um das alles kümmert, ähm, dann gibts ein riesen Chaos.“ (I6, Pos. 82)

„Und zum Beispiel dann würde keiner [...] dann würden alle wo [...] die Maske unten haben, werden nicht [...] daran erinnert und so, dann würde alles schief gehen. Und zum Beispiel, [...] (nennt Name eines Schülers) würde zum Beispiel auf den Tisch sitzen [...], dann fällt's um und dann geht's kaputt und dann [...] ein paar würden laut sein“ (I5, Pos. 176)

„Ich denke es wäre sicher unkontrolliert, alle würden irgendwie etwas machen, herumschreien [...].“ (I3, Pos. 55)

Des Weiteren wird aber auch beschrieben, dass das aktuelle Personal auch hinsichtlich den **gemeinsamen Erlebnissen** und **der Beziehung** für die Schüler*innen eine Bedeutung hat und deswegen als nutzenförderlich gesehen wird:

„Ich glaub schon alles, so was man (..) mit ihnen erlebt hat und so, solche Sachen, die ich nicht mehr mit ihnen erlebe, vielleicht.“ (I4, Pos. 55)

In Bezug auf das Personal wird in einem Interview im Zusammenhang mit der Frage nach der Traumtagesstruktur erwähnt, dass es in der Tagesstruktur eine **Mischung aus Personal** und **Schüler*innen** geben könnten, wie folgendes Zitat darlegt:

„B: Ähm ich glaube Mischmasch. Wenn, also wenn, ähm, also es können Personal, also Angestellte arbeiten, ähm, und Kinder wo vielleicht so zum Beispiel so um Erstsekler oder so kümmern und solche Sachen.

I: Ok. (..) Kannst du mir das noch ein wenig beschreiben?

B: Also zum Beispiel, sagen wir mal, ähm, also es ist jetzt ein neues Schuljahr und wenn Erstsekler da sind, vielleicht die Leute die oft hier sind, oder gerne mit anderen Kindern sich beschäftigen oder, können die dann den Erstsekler ein paar Sachen erklären und mit ihnen etwas unternehmen, zum Beispiel Zweitsekler mit Erstsekler und solche Sachen halt.“ (I4, Pos. 179-181)

In Bezug auf die Räumlichkeiten und Einrichtung der Tagesstruktur wird von den Schüler*innen als nutzenfördernd beschrieben, dass es **verschiedene Spielmöglichkeiten** hat, der Raum **vielfältig und nach den Bedürfnissen der Schüler*innen** eingerichtet ist und das die Schüler*innen **mitgestalten** können:

„[...] fand ich diese hier auch extrem schön, ich fand sie sehr angenehm (..) ich fand sie sehr kuschelig und genau [...] das finde ich an der so gut. Es ist für Teenager geschaffen (..) und nicht für kleinere Kinder.“ (I6, Pos. 14)

„Zum Beispiel auch die Anordnung der Sitzkissen und der Sofas werden dauernd geändert und gewechselt und auch die Angebote der Spiele und der Puzzles, alles wird immer wieder verändert. Das finde ich sehr sehr gut, dass die Tagesstruktur nicht stupide ist, sondern dass sie sich immer weiterentwickelt und immer neue Sache ausprobiert.“ (I6, Pos. 42)

„[...] der Billardtisch, der ist ja vor zwei Jahren noch nicht dort gewesen, wo er jetzt ist. Er ist glaube ich sowieso kaputt gewesen und dann haben sich auch viele einen neuen gewünscht und dann haben sie gedacht, ‚Ja dann halt ((lacht)), wir brauchen eh einen neuen‘ und ich glaube der Töggelikasten ist auch nicht so alt. Den haben wir uns auch gewünscht.“ (I1, Pos. 143)

Hinsichtlich des Programms beschreiben die Schüler*innen als nutzenfördernd, dass es in der Tagesstruktur ein **vielfältiges und abwechslungsreiches Programm** gibt, wobei auch erwähnt wird, dass die **Möglichkeit zur Mitgestaltung** sehr wichtig ist.

„Sie machen das wirklich cool. Sie gestalten das auch gut, sie machen, bringen immer ein bisschen Abwechslung hinein, sie machen immer etwas mit Spass, dann vielleicht etwas mit Trinken und Essen, [...] Film machen sie alle vier Woche oder öfters sogar, im Winter machen sie halt Film sehr oft, das ist cool [...].“ (I1, Pos. 129)

„Ich finde das sehr gut, so können wir Schüler halt sagen was wir gerne machen würden, also wenn jetzt zum Beispiel kommt, ich sage mal es sind jetzt ungefähr gleich viele Jungs oder sogar ein bisschen mehr Jungs in der Tagesstruktur als Mädchen und wenn dann halt zum Beispiel eben sagen wir mal (nennt Name des Personals) entscheidet, wir machen heute einen Beauty-Nachmittag oder so etwas, dann, keiner hat das gesagt, und dann kommt einfach so das, und dann die Jungs, was machen sie dann, herumsitzen.“ (I3, Pos. 65)

„Also sie schauen schon darauf was die Kinder, also die Schüler auch wollen und Schülerinnen, ähm, ja das finde ich super, sie machen das irgendwie mit dem Team aber auch mit den Schüler ein bisschen zusammen, man kann auch gerne Sachen wünschen, sie machen auch gerne Ausflüge, falls es möglich ist, wir sind zum Beispiel auch mal aufs Riesenrad gegangen, das ist richtig toll gewesen [...].“ (I1, Pos. 121)

„[...] Film schauen, das ist auch cool (...) also es kommt ganz darauf an auf welchen Film, eigentlich sind es coole Filme, die zur Auswahl stehen, und dann gibt es auch immer, sie lassen den Schüler halt die Auswahl [...].“ (I3, Pos. 61)

Ausserdem wird als nutzenförderlich beschrieben, dass es jeweils eine **Programminformation** gibt, zum Beispiel via Aushang:

„Ich finde es auch wichtig, dass es alle sehen [...] wenn sie mal in der Tagesstruktur sind wenn was ist und so.“ (I5, Pos. 28)

Ein weiteres Thema auf der Ebene des Erbringungskontextes stellen die Regeln dar. In vier Interviews wird von den Schüler*innen als nutzenfördernde in Bezug auf die Regeln beschrieben, dass das Personal bei gewissen Regeln auch mal **Ausnahmen** macht. Dies wird vor allem in Bezug auf die Handynutzung erwähnt:

„[...] und wenn man dann halt mal irgendwie ans Handy muss schnell oder so kann man schnell sagen oder fragen darf man schnell ans Handy wenn irgendetwas wichtiges ist [...].“ (I3, Pos. 37)

Ausserdem wird in zwei Interviews erwähnt, dass die **Reduktion der Anzahl Schüler*innen** welche sich gleichzeitig in der Tagesstruktur aufhalten dürfen wegen der Covid-Situation als angenehm erlebt wird, weil es dadurch zum Beispiel etwas ruhiger ist:

„[...] jetzt auch durch Corona da man nicht so viele Kinder reinkommen konnten (..) fand ich es immer sehr ruhig und sehr schön da drin.“ (I6, Pos. 20)

„Also, (...) ähm, zur Zeit, ähm, wegen ja Corona, haben wir [...] so eine Anzahl und wenn die fertig ist, müssen wir draussen bleiben, das finde ich sehr praktisch [...].“ (I4, Pos. 103)

Als nutzenlimitierend beschreiben die Schüler*innen in fünf Interviews in Bezug auf die Räumlichkeiten und Infrastruktur, dass die Tagesstruktur zu klein ist. In diesem Zusammenhang wird in drei Interviews als nutzenlimitierend beschrieben, dass im selben Raum sowohl der Spiel- als auch der Chillbereich ist. Die Schüler*innen erwähnen, dass wenn sie ihre Traumtagesstruktur

kreieren dürften, sie den **Spielraum und den Chillraum in zwei separaten Räumen aufteilen** würden. In den Interviews wird die **Laustärke** und der **enge Raum** für die vielen Schüler*innen die ihn nutzen, vor allem über den Mittag, als nutzenlimitierend beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch das Thema **Freiraum und Privatsphäre** thematisiert:

„[...] ich würde einen Chillecken oder einen Chillraum in einem anderen Raum persönlich alleine machen. Also zum Beispiel, wenn wir so einen kleinen Gruppenraum oder so zur Verfügung hätte, wo leer ist und dass man dort einfach das Zeugs hineinstellt und dass es dort ein bisschen ruhig ist, weil jetzt dort kann einfach gar nicht, dann spielt jemand Billard und ich habe mal Kopfschmerzen gehabt und dann kannst du dich dort hinlegen und dann schlägt immer jemand mit dem Billardstock auf die Billardkugel und dann macht es "täck" und dann ist es so laut und darum fände ich so einen Raum [...], das haben wir auch in der Primar gehabt, also so einen Raum, das war so ein bisschen der Raum wo man sich konnte zurückziehen [...].“ (I3, Pos. 77)

„Einfach doppelt so gross (..) weil, ähm ja, keine Ahnung, wenn die Leute am essen sind und sie schreien ihre, ihre Seele aus dem Leib, dann, nachher können die die nebenan ein bisschen chillen wollen, die sind dann einfach ja.“ (I2, Pos. 153)

„Aber es ist trotzdem schön, wenn man mit Kindern zusammen sein kann und wenn es dann nicht so viele sind ist es dann angenehmer von der Lautstärke und von all dem ganzen Trubel drum herum [...].“ (I6, Pos. 12)

„[...] also zwei Räume, so ein bisschen ein ruhigerer Raum, auch mit weniger Personal [...].“ (I2, Pos. 156)

Bezüglich der Raumgestaltung und Einrichtung wird aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass es für gewisse Schüler*innen **zu wenig Sitzkissen und Sofas** hat:

„[...] sollte mehr Sofas haben, grössere Sofas, dass man kann, ich sage jetzt mal zu zwölf auf der Couch chillen (..) weil also ja, es ist einfach zu eng, ich finde sie einfach zu klein, sie ist zu klein.“ (I2, Pos. 149)

I: Findest du es könnte etwas anders sein?

B: Hm, (..), eben, ähm, ich wünschte vielleicht solche Teile hier oder so.

I: So Sitzstühle?

B: Ja genau. Die sind noch sehr gemütlich und Sitzsäcke oder so. Ja. (...) weil das sind eher so kleine Sachen, wo dann auch so in diesem Zimmer einbauen kannst, so zum Beispiel beim Chillecken, dort passt es auch sehr sehr gut.“ (I4, Pos. 94-97)

Auf der Ebene des Programms wird in mehreren Interviews erwähnt, dass wenn sie ihr Wunschprogramm zusammenstellen könnten, sie **mehr Ausflüge** machen würden. Es wird erwähnt, dass Ausflüge fehlen und nur sehr wenig bis gar nicht angeboten werden, obwohl Interesse vorhanden ist:

„Also ich bin eine Person, welche sehr viel Fantasien hat und so auch mega viele Ideen hat. Vielleicht, aber momentan kann man ja nicht viel unternehmen wegen Corona, aber vielleicht könnte man auch irgend so eine Reise machen, also nicht so ins Ausland, sondern einfach so in Basel zum Beispiel aufs Münster hinaufsteigen, solche Sachen oder zum Beispiel in die Lange Erle gehen, solche Sachen.“ (I4, Pos. 69)

„[...] mehr Ausflüge, das. Der Rest ist tiptop (...) also nicht unbedingt jede Woche, ich weiss, das kostet auch Geld, aber alle, einmal im Monat, das wäre richtig cool. Zum Beispiel in den Park gehen, spielen, also ich meine so Freesbee oder Fussball.“ (I1, Pos. 215)

„[...] aber es ist halt schon komisch gewesen, man hat plötzlich keine Ausflüge gemacht, wir haben dort (bezieht sich auf die Tagesstruktur der Primarschule) eigentlich praktisch jedes Mal einen Ausflug gemacht, ab und zu sind wir in der Tagesstruktur gewesen.“ (I3, Pos. 71-73)

Die Auswertung der Interviews zeigt ausserdem, dass für die Mehrheit der interviewten Schüler*innen die **aktuellen Öffnungszeiten** zu kurz sind. Hinsichtlich der Interviewfrage, wie für die Schüler*innen ihre Traumtagesstruktur aussehen würde, wird von ihnen erwähnt, dass diese bereits am Morgen offen hätte und am Abend etwas länger genutzt werden könnte, wobei die Zeit von fünf Minuten bis zu einer Stunden variiert. Nur in einem Interview wird erwähnt, dass die aktuellen Öffnungszeiten so ok sind und entsprechend die Traumtagesstruktur die gleichen Öffnungszeiten hätte. Einig sind sich alle Schüler*innen die ein Interview gegeben haben, dass die Tagesstruktur in den Ferien oder am Wochenende nicht offen sein muss:

„I: Ok. Wie sieht deine Traumtagesstruktur bezüglich Öffnungszeiten aus? Wie hat diese offen?

B: Hm, (..) am 8.00Uhr bis 18.00Uhr, weil wenn man irgendetwas hat oder so, oder nach den Tests, also ich glaube am Test zum Beispiel hast du viel Druck und wenn du alles fertig hast, kann du vielleicht ein bisschen in der Tagesstruktur ein bisschen chillen und ausruhen, wegen dem würde ich es früh am Morgen bis um 18.00Uhr die Tagesstruktur öffnen.“ (I4, Pos. 182-183)

„B: [...] ich hätte gerne, dass die Tagesstruktur ein bisschen länger offen wäre, bis um 17.30Uhr oder bis 18.15Uhr äh, 17.15Uhr, ja.

I: Kannst du mir beschreiben warum deine Traumtagesstruktur länger offen wäre?

B: Ähm, die Zeit geht sehr schnell vorbei und dann habe ich immer das Gefühl ‚Ach, ich will noch länger hier bleiben gerne, wieso hat es nur bis dann und dann offen‘, das stört ein bisschen. Ich fände es halt cool wenn es ein bisschen länger offen wäre, weil die alte Tagesstruktur in der ich war, die war immer bis 18.00Uhr offen gewesen. Aber ich verstehe schon, warum es nicht bis 18.00Uhr offen ist, aber ein bisschen länger wäre ja nicht so schlimm, zehn Minuten ungefähr oder eine Viertelstunde.“ (I1, Pos. 217-219)

„Also, (..) es ist ja nicht das Gleiche wie die andere Tagesstruktur (bezieht sich auf die Tagesstruktur der Primarschule), weil die meisten Eltern arbeiten ja bis 18.00Uhr und hier sind wir ja auch ein bisschen selbständiger und können freiwillig hier sein und (..) darum hat es auch kürzer offen, glaube ich, weil, weil wir auch nach Hause gehen können, alleine und auch auf uns selber aufpassen können (..) aber zehn Minuten würden wirklich nicht schaden, oder eine halbe Stunde ((lacht)).“ (I1, Pos. 221)

Des Weiteren werden in einem Interview und in einem Gespräch im Rahmen einer Beobachtungseinheit die **verschiedenen Altersgruppen** als nutzenlimitierend beschrieben, indem die jüngeren Schüler*innen zum Beispiel als laut und energiegeladen beschrieben werden:

„Also ich weiss nicht, meine Bedürfnisse haben sich verändert, also es muss für mich nicht einfach laut sein, also mir ist es viel zu laut in der Tagesstruktur, weil wenn ich einfach arbeite, dann habe ich einfach irgendwann Kopfschmerzen und wenn dann einfach, ich komme runter und mir rennen zwanzig Erstklässer entgegen dann frage ich mich nur, woher haben die diese Energie [...].“ (I2, Pos. 139)

„Der Schüler sagt, dass er in der dritten Sek ist. Ich frage ihn, ob er viel in der Tagesstruktur ist worauf er mir erklärt, dass er früher mehr hier war und jetzt etwas weniger. Ich frage ihn was die Gründe dafür sind, worauf er mir erklärt, dass er vor allem gerne mit den Schüler*innen des dritten Sekundarschuljahres hier ist und es aber auch viele Schüler*innen des ersten und zweiten Sekundarschuljahres hier gibt. Das finde er nicht immer so toll. Er lacht. Ich frage ihn, was er daran nicht so toll findet, worauf er mir erklärt, dass sie jünger sind. Ich frage ihn, was ihn heute motiviert hat, hier her zu kommen worauf er sagt, dass er kurz reinschauen wollte ob seine Kollegen hier sind und er hat gesehen, dass ein paar hier sind. Deswegen sei er reingekommen.“ (TB5, Pos. 6)

Als nutzenlimitierend auf der Ebene der Regeln kann das **Handyverbot** genannt werden. Nur in einem Interview wurde erwähnt, dass dies als eine gute Regel angesehen wird. In zwei Interviews wird erwähnt, dass diese Regeln nicht nachvollziehbar sei, vor allem weil in der Tagesstruktur die Möglichkeit besteht, das Handy aufladen zu können, eine Nutzung aber nur wenn es das Personal erlaubt, möglich ist. Ausserdem wird erklärt, dass eine Handynutzung, aber auch das Gamen etwas Gutes und Soziales ist:

„[...] oder vielleicht, wir dürfen, ich find wir haben dort eine Akkustation, so eine Ladestation, aber wir dürfen kein Handy benutzen und so. Nicht mal so. Also wir dürfen das Handy benutzen, aber zum Beispiel nur so für einen Anruf, wenn ich etwas, wenn ich so mit meiner Mutter bereden möchte, oder mit meinem Vater, aber zum Beispiel so, vielleicht, ähm, wir dürfen eben kein Handy benutzen und ich finde wenn wir schon eine Ladestation haben, dann kann man auch so ein bisschen auf das Handy schauen.“ (I4, Pos. 107)

„Zum Beispiel, ein Handy, also ein Natel hat seine positive Seite, zum Beispiel man kann mit Freunden schreiben oder wenn sie krank sind oder einfach miteinander spielen aber irgendwie ist es auch eine Sucht, wenn man nur die ganze Zeit auf dem Handy ist und klar ich kann es auch irgendwie verstehen weil in der Tagesstruktur hat man verschiedene Angebote und wenn man die nicht nutzt, ist man selber Schuld, aber so ein bisschen, sagen wir, gönnen kann man ja auch so.“ (I4, Pos. 119)

„Also ich fände es cool wenn es eine Playstation hätte, das wäre sicher etwas cooles, das ist auch etwas soziales, also mit mehreren Leuten natürlich aber, also so, keine Ahnung, Fifa-Spiel das wäre sehr cool das würde mich auch jetzt noch anziehen (..) mit Freunden, es gibt ja ein paar Sachen wo man kann mit Freunden, wo man kann zusammenspielen auf der Playstation und es ist auch nicht so teuer [...].“ (I2, Pos. 149)

In Bezug auf die Regeln wird ersichtlich, dass vor allem die **Coronaregeln** als nutzenlimitierend wahrgenommen werden, vor allem das Tragen der Maske und die damit einhergehende **Kontrolle** und **Einforderung dieser Regel**:

„[...] und halt einfach aufgrund von diesem, dass man immer die Maske anhat bin ich eigentlich so wenig in der Schule wie möglich, weil es einfach unangenehm ist [...].“ (I2, Pos. 5)

„[...] Aber manchmal stört es, dass zur Zeit müssen wir eine Maske tragen und so und dann sagt zum Beispiel (nennt Name des Personals) ‚Hey Maske rauf‘ ja, ich kann es auch irgendwie verstehen, aber (..) es ist auch ein bisschen, (..) so langweilig, also es nervt auch ein bisschen, aber im Grossen und Ganzen finde ich eigentlich, sie machen gar nichts falsches.“ (I4, Pos. 49)

„[...] also es ist, ich habe, es ist halt anders gewesen ohne Masken ganz am Anfang so in der Tagesstruktur als jetzt mit, jetzt allgemein finde ich es anstrengender mit Masken.“ (I3, Pos. 129)

5.3 Die Nutzung des Angebots

Im folgenden Teilkapitel steht der Themenbereich der Nutzung im Zentrum. Dabei werden in einem Schritt verschiedene Nutzungsstrategien von den Schüler*innen im Umgang mit dem Angebot dargelegt. Im Anschluss an diese Darstellung wird das Aneignungshandeln der Schüler*innen im Umgang mit dem Angebot beschrieben.

5.3.1 Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot

Die Ausgangslage der folgenden Nutzungsstrategien basiert wie im Kapitel 2.1.4 beschrieben auf der Grundannahme, dass das Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld zwischen assistierenden und normierenden Komponenten besteht (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 99). Wie die Schüler*innen mit dem Angebot der Tagesstruktur umgehen, wird nun im Folgenden dargelegt. Mit Nutzungsstrategien ist in Anlehnung an Dolic und Schaarschuch (2005) ein gerichtetes Handeln von Schüler*innen im Umgang mit dem Angebot gemeint, was aber nicht bedeutet, dass die Schüler*innen in jedem Fall für die Erreichung ihrer Ziele ihr Handeln nach dem Muster eines planvollen Vorgehens verfolgen (S. 100). Vielmehr ist gemeint, dass sie ein Handeln zeigen, dass seine Richtung aus dem Sinn erhält, welches sie ihm zumessen und dass dieses Handeln einerseits im Zusammenhang mit den subjektiven Präferenzen und Erfahrungen steht, andererseits sich auf die konkreten institutionellen und professionellen Merkmale einer Angebots oder Programms bezieht (Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 100). Die rekonstruierten Nutzungsstrategien wurden nicht den ausgewiesenen Nutzungsstrategien von Oelerich und Schaarschuch (2005b) zugewiesen, sondern sind aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und inhaltlich definiert worden. Folgende Nutzungsstrategien konnten rekonstruiert werden, wobei es sich weder um eine abschliessende Aufzählung handelt noch eine Wertung der Nutzungsstrategien vorgenommen wird. Zudem können Schüler*innen auch mehrere diese Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot zeigen:

- Nutzungsstrategie der Kooperation
- Nutzungsstrategie der Partizipation
- Nutzungsstrategie des Konsumierens

- Nutzungsstrategie der Vermeidung
- Nutzungsstrategie des Widerstandes/ der Provokation
- Nutzungsstrategie der Reduktion

Nutzungsstrategie der **Kooperation**

Eine Nutzungsstrategie im Umgang mit dem Angebot stellt die Kooperation dar. Diese Nutzungsstrategie zeigt sich darin, dass die Schüler*innen mit dem Personal der Tagesstruktur kooperieren, aktiv Unterstützung und Hilfe einfordern oder diese suchen, wie folgende Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen darlegen:

„Plötzlich ruft der eine Schüler vom Sofa in Richtung (Name des Personals): „Sie, es reicht mit ihm“. (Er bezieht sich auf den Schüler, welcher neben ihm sitzt.). (Name des Personals) fragt zurück, was er damit meint. (Name des Personals) geht in die Richtung der beiden Jungs und kniet auf den Boden. Sie beginnen ein Gespräch. Der Schüler erklärt, dass er mega genervt ist, weil der andere Schüler die ganze Zeit blöde Sprüche macht und ihn nervt. (Name des Personals) fragt ihn, ob er dies angesprochen hat, worauf er meint: „Ja ich habe es ihm gesagt.“ (Name des Personals) schaut den anderen Schüler an, welcher daneben sitzt. Er äussert, dass er es nur lustig gemeint hat und er es verstanden hat. Sie sagt zu ihm, dass er das nicht zu ihr sagen soll, sondern dass sie das miteinander besprechen sollen. Der andere Schüler sagt zu ihm, dass er gesagt hat, dass es ihn stört und er dann möchte das er aufhört. Der andere Schüler äussert, dass es nur Spass war, er es aber jetzt verstanden hat. (Name des Personals) fragt, ob es noch was zu klären gibt, was beide verneinten.“ (TB4, Pos. 6)

„Der Schüler auf dem Sofa und (Name des Personals) sind in ein Gespräch vertieft. Ich habe den Eindruck, dass der Schüler Gesprächsbedarf hat und im Vertrauen (ohne meine Anwesenheit) mit (Name des Personals) etwas (Ich habe das Wort Familie aufgeschnappt) besprechen möchte. Ausgehend davon habe ich mich zurückgezogen und mich dem Töggelispiel gewidmet.“ (TB4, Pos. 6)

Ausserdem zeigt sich diese Nutzungsstrategie auch darin, dass Schüler*innen das Unterstützungsangebot, welches von Seiten des Personals angeboten wird, annehmen und sich darauf einlassen:

„Ich beobachte wie die Schülerin, die vorher gerade Billard gespielt hat, auf (Name des Personals) zugeht und sie fragt, ob sie die Mädchen noch gesehen hat. (Name des Personals) sagt, dass sie die Mädchen noch gesehen hat und sie fragt die Schülerin: „Soll ich bei einem Gespräch dabei sein oder möchtest du das Gespräch alleine mit ihnen führen?“ Die Schülerin äussert, dass sie gerne möchte, dass (Name des Personals) dabei ist. (Name des Personals) sagt, dass das ok ist für sie und sie morgen mit ihnen reden können. Die Schülerin bedankt sich [...].“ (TB1, Pos. 6)

Die Nutzungsstrategie der Kooperation wird auch in Bezug auf reglementierende und normierende Aspekte des Angebots angewendet, indem Schüler*innen mit dem Personal kooperieren:

„Ich sehe wie ein Junge in der Tagesstruktur seine Trinkflasche hervornimmt, seine Maske runterzieht und trinkt. (Name des Personals) spricht ihn an und sagt zu ihm: „Du darfst in der Tagesstruktur nicht trinken, wegen Corona. Du müsstest nach draussen oder in die Mensa gehen.“ Der Schüler sagte: „Ou, dass habe ich vergessen“. Er lacht und entschuldigt sich und geht mit seiner Trinkflasche in die Mensa und trinkt dort.“ (TB2, Pos. 6)

Nutzungsstrategie der **Partizipation**

Als weitere Nutzungsstrategie konnte diejenige der Partizipation herausgearbeitet werden. Damit ist gemeint, dass Schüler*innen sich aktiv einbringen, Wünsche und Ideen in Bezug auf das Angebot (Raumgestaltung, Programmwünsche etc.) anbringen und es mitgestalten:

„(Name des Personals) sagt: „Dieses Sofa ist neuer.“ Der andere Schüler sagt: „Irgendwie finde ich es noch nicht so gut, wie die Sofas und Sessel hier stehen.“ (Name des Personals) sagt: „Was hast du für Ideen oder Vorschläge?“. Der Schüler steht auf und sagt: „Das Sofa, auf welchem Sie sitzen könnte man hier hinstellen und das neue Sofa hier hin und dann kann man hier auch gut durchlaufen.“ (Name des Personals) steht auf und stellt mit dem Schüler die Sofas um. Beide Schüler sagen: „Ja so ist gut.“ (TB4, Pos. 6)

„Zwei des Personals unterhalten sich darüber, dass gerade zwei Mädchen auf dem Gang den Wunsch geäußert haben, dass sie nächste Woche gerne ein Kartenspiel-Turnier in der Tagesstruktur machen möchten. (Name des Personals) sagt: „Ah super, das ist ja mega toll. Wie haben sie es sich denn vorgestellt?“. (Name des Personals) sagt, dass er die Mädchen gefragt habe, an welchem Tag sie das gerne machen möchten, worauf die Mädchen gesagt haben, am Mittwoch wäre für sie ideal. (Name des Personals) sagt, dass es gut wäre, die Mädchen nochmals anzusprechen, um nach ihren genauen Vorstellungen zu fragen, aber der Wunsch wird auf jeden Fall aufgenommen.“ (TB1, Pos. 6)

Nutzungsstrategie des **Konsumierens**

Eine konsumierende Nutzungsstrategie zeigt sich darin, dass Schüler*innen das Angebot oder Teile davon in Anspruch nehmen, was angeboten und vorhanden ist und sich wenig einbringen und mitgestalten, weil sie es entweder nicht wissen, dass die Möglichkeit besteht sich aktiv einbringen zu können oder weil es nicht ihr Bedürfnis ist:

„Ich finde es schön wie es ist. Aber es würde mich jetzt nicht stören, wenn etwas anderes weg wäre. Ich überlasse das einfach ihnen. Ich fände es cool (..) oder auch nicht.“ (I1, Pos. 149)

„Hm, eigentlich habe ich (...) noch nie, also so eine Idee gebracht, (..) ich frage, ich frage glaube ich jede Woche was wir nächste Woche machen, aber ich persönlich habe noch nie eine Idee gebracht.“ (I4, Pos. 71)

„B: Weil ich bin glaube ich noch nicht darauf gekommen. Wenn ich, wenn ich in meiner Phantasiewelt bin und wenn ich dann denke so wir könnten das und dies machen, ich glaube, am schlussendlich muss ja die Tagesstruktur entscheiden was wir machen und ob es erlaubt ist und so, wegen dem glaube ich lass ich es einfach. (..) Und ich finde sie machen es ja auch gut. Mehrheitlich finde ich die Sachen die sie machen mega toll, aber zum Teil, ähm, so, paar, es stören mich nur so ganz kleine Sachen.

I: Zum Beispiel?

B: Eben, solche Werwolfspiele oder so, was wir schon in der Primar gemacht haben.“ (I4, Pos. 73-75)

Nutzungsstrategie der **Vermeidung**

In Bezug auf reglementierende Aspekte konnte die Nutzungsstrategie der Vermeidung rekonstruiert werden, welche darauf bedacht ist, dass Schüler*innen sich so verhalten oder handeln, dass

zum Beispiel keine Konfrontation oder kein Konflikt mit dem Personal entsteht bzw. dieser vermieden wird. Dies geschieht, indem die Schüler*innen zum Beispiel Reglementierungen hinnehmen wie folgende Auszüge aus dem Datenmaterial darlegen:

„Es kommen drei Schüler in die Tagesstruktur und haben ihre Rucksäcke im Raum rechts beim Kleiderständer deponiert. Nachdem sie die Rucksäcke deponiert haben, verlassen sie den Raum. (Name des Personals) spricht sie an und fragt: „Wohin geht ihr?“. Ein Schüler antwortet: „Wir gehen Mittagessen kaufen“. (Name des Personals) antwortet: „Ihr könnt eure Rucksäcke leider nicht hier deponieren, sondern müsst sie mitnehmen.“ Ein Schüler sagt etwas bestimmt: „Wir gehen nur kurz was kaufen und kommen gleich wieder.“ (Name des Personals) sagt zu ihnen, dass sie ihre Rucksäcke trotzdem mitnehmen müssen, weil wenn alle ihre Rucksäcke hier deponieren, dann wird der Platz schnell sehr eng. Er sagt, dass wenn sie sich in der Tagesstruktur aufhalten, dann dürfen sie gerne die Rucksäcke im Raum deponieren. Die Schüler nehmen die Rucksäcke (einer wirkte auf mich leicht genervt, indem er die Augen verdreht) und verlassen den Raum.“ (TB2, Pos. 6)

„(Name des Personals) sieht dann zwei Schüler die die Masken nur bis unter die Nase angezogen haben und geht zu ihnen hin und spricht sie darauf an. (Name des Personals) sagt zu ihnen, dass sie doch bitte die Maske über die Nase anziehen sollen. Die Jungs sagen nichts, einer verdreht die Augen und beide ziehen die Maske über die Nase.“ (TB2, Pos. 6)

Nutzungsstrategie des **Widerstandes/** der **Provokation**

Ebenfalls im Zusammenhang mit normierenden und reglementierenden Aspekten des Angebots wird die Nutzungsstrategie des Widerstandes/ der Provokation angewendet, welche dadurch gekennzeichnet ist, dass die Schüler*innen einen gewissen Widerstand oder auch Provokation zeigen. Dies zeigt sich, indem sie sich gegen die Regeln aussprechen und dadurch Widerstand zeigen oder indem sie das Personal der Tagesstruktur durch (weitere) Regelbrüche provozieren. Diese Strategie wird entweder soweit geführt, bis es zu einer Konsequenz kommt oder bis kurz vor dem Aussprechen einer Konsequenz:

„Der Schüler auf dem Sofa nimmt plötzlich sein Handy hervor und macht etwas auf dem Handy. (Name des Personals) sieht das und sagt zu ihm, dass er nicht am Handy sein darf. Der Schüler reagiert, indem er weitermacht und sagt, nur ganz kurz. (Name des Personals) ruft durch den Raum: „Stopp, nein.“ Der Schüler lacht und hält das Handy in der Hand. In diesem Moment reagiert jemand anderes vom Personal und sagt zum Schüler, dass er das Handy nicht benutzen darf. Der Schüler legt das Handy nicht weg. Er sitzt da und fragt, warum er das Handy nicht benutzen darf. Er lacht. (Name des Personals) und (Name des Personals) schauen ihn an. Der Schüler versorgt dann sein Handy in den Hosensack.“ (TB5, Pos. 6)

„Die beiden Schüler spielen weiter und (Name des Personals) tauscht sich bei der Türe mit (Name des Personal) aus. Ich schaue den Schüler weiterhin zu. Plötzlich sagt ein Schüler, nachdem er die Ecke nicht getroffen hat: „Fick dich.“ Der andere Schüler sagt zu ihm: „Wir sind hier an einer Sekschule. Da sagt man das nicht“. Er lacht. Er sagt weiter: „Sag doch „Gopfer Dami“. Während er das sagt, schaut er mich an und danach schaut er in die Richtung wo (Name des Personals) und (Name des Personals) stehen. Nachdem er das gesagt hat, schießt er eine Kugel und trifft die

Ecke nicht. Er sagt: „Gopfer Dami, Gopfer Dami“ und lacht. Er schaut dabei immer wieder in die Richtung des Personals. Das Personal bekommt diese Sequenz nicht mit, da sie weiter weg stehen und miteinander reden. Die Schüler spielen weiter und haben aufgehört zu fluchen.“ (TB4, Pos. 6)

Nutzungsstrategie der **Reduktion**

Die Nutzungsstrategie der Reduktion meint, dass Schüler*innen, Aspekte des Angebots weniger nutzen (oder ganz beenden), mit denen sie nicht einverstanden sind oder die sie als störend empfinden. In einem Interview sowie im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung ist thematisiert worden, dass das Angebot der Tagesstruktur aktuell weniger besucht wird, weil gewisse Aspekte als störend empfunden werden, zum Beispiel der Altersunterschied unter den Schüler*innen und die zu hohe Lautstärke in der Tagesstruktur. Ausgehend davon wird das Angebot der Tagesstruktur weniger oder gewisse Aspekte sogar gar nicht mehr genutzt:

„[...] vor allem auch wegen der, also ich bin jetzt weniger in der Schule, weil (..) mich ähm, der Altersabstand einfach nervt (...) die Kinder, also die jungen Jugendlichen, die rennen einfach die ganze Zeit herum und sind laut und mich stört das ein bisschen.“ (I2, Pos. 15)

„Ich frage ihn anschließend: „Bist du regelmäßig in der Tagesstruktur“? Er antwortet: „Ja ich bin schon immer mal wieder hier. Ich spiele gerne Billard hier. Am Mittag ist es aber immer sehr voll und auch der Billardtisch ist dann oft besetzt.“ Ich frage: „Kommt ihr deswegen lieber nach dem Unterricht am Nachmittag in die Tagesstruktur“? Er antwortet: „Ja schon eher, weil dann können wir auch Billard spielen.“ (TB3, Pos. 6)

Diese Nutzungsstrategie zeigt sich auch im Zusammenhang mit den Coronaschutzmassnahmen, weil nicht mehr in der Tagesstruktur (mit dem Personal) gegessen werden darf und aufgrund der Maskentragepflicht, welche als anstrengend empfunden wird:

„[...] weil man dort nicht mehr darf drin essen, bin ich eigentlich nicht mehr so oft dort, also Essen ist mal ein wichtiger Grund gewesen, ähm, (..) und halt einfach aufgrund von diesem, dass man immer die Maske anhat bin ich eigentlich so wenig in der Schule wie möglich, weil es einfach unangenehm ist [...].“ (I2, Pos. 5)

5.3.2 Aneignungshandeln im Umgang mit dem Angebot

Die Aneignungsprozesse, die aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden konnten, lassen sich weitgehend in die von Dolic und Schaarschuch (2005) genannte Aneignung als Selbstreflexion einordnen. Aneignung als Selbstreflexionsprozess bezieht sich darauf, dass sich die Schüler*innen durch die Inanspruchnahme des Angebots insbesondere durch die Auseinandersetzung mit dem Personal mit ihrem Handeln auseinandersetzen und dies zu einer Veränderung ihrer Denk- und Handlungsweisen führt (S. 112). Anhand des Datenmaterials zeigt sich aber auch, dass eine Erweiterung der Kompetenzen nicht nur im Zusammenhang mit dem Personal entstehen, sondern auch durch die Interaktion mit den Peers erfolgen kann. Dabei soll festgehalten

werden, dass die Erweiterung der Kompetenzen durch die Peers im Unterschied zur Kompetenzerweiterung im Zusammenhang mit dem Personal von den Schüler*innen nicht explizit benannt und angesprochen wird, sondern sich aus den Beobachtungsprotokollen rekonstruieren lässt. Das Aneignungshandeln gemäss dem Verständnis von Dolic und Schaarschuch (2005) wird im Rahmen dieser Master-Thesis an dieser Stelle entsprechend weiter gefasst.

In Bezug auf die Erweiterung der Kompetenzen und Fähigkeiten durch den Austausch mit dem Personal wird in zwei Interviews einen persönlichen Entwicklungsprozess beschrieben. In einem Interview wird dargelegt, dass durch die Unterstützung des Personals eine **persönliche Weiterentwicklung** in Form einer **persönlichen Reifung** erfolgt ist, dass die **eigene Meinung** besser gebildet werden kann und auch die **eigenen Werte und Normen reflektiert** wurden.

„[...] ich bin sehr aus mir herausgewachsen, finde ich, ich bin sehr reif geworden, auch ein bisschen durch die Unterstützung [...].“ (I1, Pos. 171)

„[...] ich bin charakterlich besser geworden, finde ich. Ich bin reifer geworden (...). Ich habe (..) meine eigene Meinung bilden können, also besser [...].“ (I1, Pos. 177)

„Ich habe auch so ein bisschen gemerkt, dass man immer so ein bisschen Kind bleibt, auch wenn man Erwachsen ist und dass man immer so ein bisschen Spass am Leben haben kann und dass immer alles besser wird egal wie schlecht es einem geht, es kann immer alles besser werden oder man hat immer Unterstützung von jemandem und immer tut jemandem den Rücken stärken, auch wenn es nicht so aussieht.“ (I1, Pos. 185)

Des Weiteren wird beschrieben, dass durch die Inanspruchnahme des Angebots die eigene **Schüchternheit** ein wenig abgelegt werden konnte und dass das Angebot im Allgemeinen zu einer Verbesserung der eigenen Person führte:

„[...] Ja. Ich bin halt nicht so sozial gewesen wie jetzt, schüchtern, ganz schüchtern. Jetzt nicht mehr. Also nicht mehr so schüchtern wie früher, aber ein bisschen. Aber (..) ähm, im Ganzen kann ich eigentlich sagen, dass der Ort mich verbessert hat, sogar. Ich habe sehr tolle Menschen kennengelernt, (..) ähm, ich habe sehr viel gelernt, egal über welches Thema.“ (I1, Pos. 169)

„[...] also ganz am Anfang war ich sehr sehr ruhig, aber jetzt bin ich glaube ich sehr, also (..) sehr viel am Reden.“ (I4, Pos. 139)

Indem die Tagesstruktur Raum für einen sozialen Austausch bietet, können Schüler*innen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten in der Interaktion mit den Peers erweitern, indem sie untereinander und voneinander lernen. Dies zeigt sich, indem sie beim Spielen ihr Sozialverhalten reflektieren, den Umgang mit Frust lernen oder sich gegenseitig auf ihr Verhalten aufmerksam machen. Folgender Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll zeigt, wie ein Schüler sein Verhalten beim

Schachspielen reflektiert. Er beschreibt eine Entwicklung und dass es ihm beim Schachspielen immer wie besser gelingt, **sich zurückzunehmen**:

„Er verliert die Schachpartie. Die drei Schüler beginnen über das Spiel und die Spielzüge zu reden. Der Gewinner erklärt dem Verlierer, ab welchem Schachzug er aus seiner Sicht verloren hatte. Der Verlierer äussert, dass ihm das nicht aufgefallen sei. Der Schüler der zugeschaut hat erklärt, welche Spielzüge er gemacht hätte und ab welchem Spielzug das Spiel für den einen Schüler quasi aussichtslos geworden ist. Er schaut mich an und ergänzt, dass es für ihn sehr spannend, aber auch schwierig ist nur zuzuschauen da er jeweils auch Ideen für einen Spielzug hätte. Vor allem wenn jemand einen anderen Spielzug machen will und er den Eindruck hat, dass dieser nicht gut war, dann muss er auf sein Mund sitzen. Er sagt, dass ihm das nicht immer gelingt, es aber schon besser geworden ist. Er lacht.“ (TB5, Pos. 6)

Des Weiteren ereignete sich während der teilnehmenden Beobachtung eine Sequenz, in der ein Schüler beim Spielen von einem anderen Schüler auf seine **Frustrationstoleranz** angesprochen wird:

„Ein Schüler spielt beim Töggeln alleine gegen jemanden vom Personal und einen Schüler. Die erste Runde gewinnt der Schüler, der alleine spielt. Es gibt eine Revanche. Ich gehe zum Töggelikasten hin und schaue ihnen zu. Der Schüler der alleine spielt, führt in der zweiten Runde. Als er ein Tor kassiert, äussert er mit einer etwas lauterer Stimme: „Oh Mann“ und kurbelte an einem seiner Griffe. Ein Schüler, welcher zuschaut sagt zu ihm: „Hey beruhige dich“. Der Schüler schaut ihn an und kurbelt weiter an seinen Griffen. Er sagt, dass es ihn nervt, dass er ein Tor kassiert hat. Der Schüler, der zuschaut sagt zu ihm, dass das dazugehört, er aber nicht so an den Griffen kurbeln soll, er soll lieber weiterspielen. Der Schüler der am Spielen ist, nimmt danach den Ball aus dem Tor und wirft den Ball ein. Sie spielen weiter.“ (TB2, Pos. 6)

In einer anderen Sequenz geht es um den **Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen**, indem ein Schüler jemand vom Personal beleidigt und eine Schülerin, welche daneben steht, sofort auf dieses Verhalten reagiert:

„Das Mädchen, welches Billard spielt, äussert sich sofort dazu und sagt, dass das nicht stimmt und auch nicht lustig ist. Sie äussert zum Schüler, dass man das nicht sagt und dass das eine Beleidigung ist. Sie schaut (Name des Personals) an. (Name des Personals) richtet sich zum Schüler auf dem Sofa und sagt, dass er das keine nette Aussage findet. Der Schüler lacht. (Name des Personals) sagt nochmals, dass er das nicht ok findet. Der Schüler sitzt still auf dem Sofa. Ein paar Sekunden später höre ich, wie er leise [...] „Sorry“ sagt.“ (TB1, Pos. 6)

Das Datenmaterial zeigt des Weiteren Sequenzen auf, in denen **Schüler*innen einander (neue) Spiele zeigen und erklären**, sich über Spielstrategien unterhalten und so voneinander lernen und sich weiterentwickeln können:

„Die Schülerinnen sitzen auch am Tisch bei ihnen. Die eine Schülerin fragt, wie das Spiel geht. Die drei Schüler erklären ihr das Spiel.“ (TB5, Pos. 6)

„[...] Der Schüler, der zugeschaut hat erklärt, welche Spielzüge er gemacht hätte und ab welchem Spielzug das Spiel für den einen Schüler quasi aussichtslos geworden ist.“ (TB5, Pos. 6)

6. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Kapitel 5 aufgegriffen und mit dem theoretischen Rahmen (Kapitel 2) und dem Forschungsstand (Kapitel 3) verknüpft und diskutiert.

Die Ergebnisse zum Nutzen und zur Nutzung lassen sich weitgehend den ausgewiesenen Dimensionen aus der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung von Oelerich und Schaarschuch (2005b) zuordnen. Bezogen auf den Nutzen konnte aus dem Datenmaterial darüber hinaus die Peer-Dimension herausgearbeitet werden, welche die Theorie ergänzt (vgl. Kapitel 5.1.4). Die verschiedenen Dimensionen sind eng miteinander verbunden und bedingen sich teilweise gegenseitig. Entsprechend können einige Ergebnisse und Inhalte mehreren Dimensionen zugeordnet werden, der Nutzen gestaltet sich also sehr vielseitig und vielschichtig. In Bezug auf die Prozessebene zeigt sich die Erweiterung der Theorie darin, dass das Datenmaterial gezeigt hat, dass auch eine Erweiterung der Kompetenzen und Fähigkeiten in der Interaktion zwischen den Peers erfolgt, wodurch in der vorliegenden Master-Thesis das Aneignungshandeln gemäss dem Verständnis von Dolic und Schaarschuch (2005) weiter gefasst wird (vgl. Kapitel 5.4.1). Die rekonstruierten Nutzungsstrategien wurden wiederum nicht den ausgewiesenen Nutzungsstrategien von Oelerich und Schaarschuch (2005b) zugewiesen, sondern sind aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und inhaltlich definiert worden (vgl. Kapitel 5.3.1).

Da sich die Ergebnisse zum Nutzen, zum Aneignungshandeln und zu den nutzenstrukturierenden Bedingungen grundsätzlich den Nutzen-Dimensionen zuordnen lassen, ist das Kapitel der Ergebnisdiskussion entlang der Nutzen-Dimensionen gegliedert. Es werden jeweils die einzelnen Dimensionen dargelegt und diese zusammen mit den nutzenstrukturierenden Bedingungen und dem Aneignungshandeln, welches sich hauptsächlich der personalen und Peer-Dimension zuordnen lässt, diskutiert. Auf Zusammenhänge zu anderen Dimensionen wird jeweils verwiesen. Die Ergebnisse zu den Nutzungsstrategien sind hingegen weitgehend Dimensions-unabhängig und werden deshalb in einem separaten Unterkapitel dargelegt. Dieses Kapitel wird mit einem Fazit der Diskussion abgeschlossen. In diesem Fazit werden einerseits abschliessende Erkenntnisse in Bezug auf den Tagesstrukturstandort, an welchem die Erhebung standgefunden hat, diskutiert und andererseits werden die Ergebnisse und deren Bedeutung übergeordnet in Bezug auf die 10 Tagesstrukturstandorte interpretiert und somit in einen grösseren Kontext gesetzt.

In Bezug auf die Diskussion der Ergebnisse gilt es festzuhalten, dass in der vorliegenden Arbeit die Sichtweise und Wahrnehmung der Schüler*innen in Bezug auf das Angebot der Tagesstruktur an einem Sekundarschulstandort im Zentrum steht. Die Aussagen der Schüler*innen sind dabei

nicht als allgemeingültige Wirklichkeitsdarstellungen zu verstehen, sondern als eine von ihnen hergestellte subjektive Erfahrungsweise, welche in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist.

6.1 Materielle Dimension

Das Vorhandensein von vielen verschiedenen Materialien und Gegenständen, allen voran der verschiedenen Spielsachen, welche die Schüler*innen zu Hause teilweise nicht zur Verfügung haben, wie zum Beispiel ein Billardtisch oder Tischkicker stellen einen zentralen materiellen Nutzen für die Schüler*innen dar (vgl. Kapitel 5.1.4). Das Angebot der Tagesstruktur nimmt damit unter anderem eine wichtige Rolle ein, wenn es um den Aspekt der sozialen Ungleichheit geht, da sie durch die Niederschwelligkeit allen Schüler*innen unabhängig von ihrer Lebenssituation kostenlos Zugang zu diversen Spielmöglichkeiten und weiteren Gegenständen und Materialien gewährt. Dadurch leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit, was sowohl der sozialpädagogischen Grundhaltung gemäss der pädagogischen Handreichung entspricht (vgl. Kapitel 2.2.2), als auch der Orientierung an den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, wie sie von Avenir Social als Leitlinie für die Soziale Arbeit propagiert werden (Avenir Social, 2010, S. 10). Die Ergebnisse zu den verschiedenen Dimensionen zeigen ausserdem auf, dass der materielle Nutzen eng mit dem Aspekt des Spielens und Chillens und somit mit der personalen und Peer-Dimension zusammenhängt. Das gemeinsame Spielen mit dem Personal oder den Peers oder auch das jugendliche Chillen auf dem Sofa ist unter anderem dadurch möglich, weil die entsprechenden materiellen Gegenstände dazu vorhanden sind.

6.2 Infrastrukturelle Dimension

Bereits das Wissen, dass es das Angebot der Tagesstruktur gibt und dieses bei Bedarf in Anspruch genommen werden kann, stellt einen Nutzen für die Schüler*innen dar (vgl. Kapitel 5.1.3). Dabei beschreiben die Schüler*innen, dass jederzeit das Personal angesprochen und bei Bedarf um Hilfe oder Unterstützung gefragt werden kann oder das Angebot genutzt werden kann, für den Fall, wenn es ihnen mal langweilig sein sollte, wenn niemand zu Hause ist oder wenn es einen Ausgleich von zu Hause benötigt (vgl. Kapitel 5.1.3). Damit wird ersichtlich, dass der infrastrukturelle Nutzen eng mit dem personalen und dem Peer-Nutzen verbunden ist. Allein das Vorhandensein einer Tagesstruktur kann somit als Potenzial für die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben wie der Abgrenzung von der Familie oder Bedürfnissen nach Ansprechpersonen ausserhalb der Familie und einer selbstbestimmten Freizeitgestaltung gesehen werden (vgl. Kapitel 2.2.3; 2.2.2; 2.2.6). Die Bewältigung von verschiedenen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist gemäss Kapitel 2.2.2 anspruchsvoll und es kann teilweise auch unerwartet zu herausfordernden Situationen oder sogar auch Krisen kommen. Zu wissen, dass in solchen Situationen die Möglichkeit besteht,

das Angebot der Tagesstruktur in Anspruch nehmen zu können, kann als unterstützend und nützlich für die Schüler*innen interpretiert werden (vgl. Kapitel 5.1.3). Zentrale förderliche Rahmenbedingungen, die diesen Nutzen strukturieren, stellen dabei die Freiwilligkeit dar und dass das Angebot kostenlos und somit niederschwellig genutzt werden kann (vgl. Kapitel 5.2.2). Dies entspricht der Strukturmaxime der Alltagsnähe der Konzeption der Lebensweltorientierung, welche unter anderem ein niederschwelliger und offener Zugang zu Angeboten der Sozialen Arbeit propagiert (Barbara Marti, 2019, S. 12). Diese Bedingungen gilt es auch deswegen als wichtig und bedeutsam zu interpretieren, weil sie dem wachsenden Autonomiebedürfnis und dem Bedürfnis der Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen gerecht werden, welche wichtig für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sind (vgl. Kapitel 2.2.2, 2.2.3). Der Aspekt der Freiwilligkeit wird auch in verschiedenen Studien als relevantes Bedürfnis seitens der Schüler*innen hinsichtlich Tagesschulen und Ganztagschulen aufgeführt, was mit dieser Arbeit bestärkt werden kann (vgl. Kapitel 3.2). Der Freiwilligkeit und der kostenlosen Nutzungsmöglichkeit als nutzenförderliche Bedingungen werden die aktuellen Öffnungszeiten als nutzenlimitierend gegenübergestellt (vgl. Kapitel 5.3.2). In diesem Zusammenhang variieren die Bedürfnisse, was darauf hindeuten kann, dass die Jugendlichen je nach aktueller Entwicklungsphase unterschiedliche Bedürfnisse an die zeitliche Zugänglichkeit des Angebotes haben (vgl. Kapitel 2.2.1).

6.3 Personale Dimension

Die Ergebnisse zum Nutzen zeigen sowohl im Umfang als auch inhaltlich, dass die personale Dimension zusammen mit der Peer-Dimension zwei zentrale Dimensionen aus der Perspektive der Schüler*innen darstellen (vgl. Kapitel 5.1). Dies untermauert die Ergebnisse der internen Schüler*innenbefragung aus dem Jahr 2018, welche besagen, dass das Treffen von Freund*innen, das Chillen und das Reden mit dem Personal die häufigsten Tätigkeiten darstellen, welche die Schüler*innen in der Tagesstruktur ausführen (vgl. Kapitel 1.3). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass es für die Schüler*innen wichtig ist, dass in der Tagesstruktur Personal vorhanden ist (vgl. Kapitel 5.2.2), wobei die Bedeutung sich auf unterschiedlichen Ebenen ansiedelt. Als zentraler Nutzen für die Schüler*inne kann das gemeinsame Spielen und Reden festgehalten werden (vgl. Kapitel 5.1.2). Indem alle Schüler*innen der entsprechenden Sekundarschule kostenlos und niederschwellig, unabhängig von ihrer Herkunft und den damit verbundenen Ressourcen bei diversen Fragen und Anliegen (z.B. bei Fragen zu Hausaufgaben oder lebenspraktischen Themen wie dem Umgang mit Geld) Zugang zu Fachpersonal der Sozialen Arbeit und weiteren Mitarbeitenden haben, leistet das Angebot auch in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit konkret zur Chancengerechtigkeit in der Bildung (vgl. Kapitel 5.1.2; 2.3). Auch hinsichtlich der Vermittlung von Netzwerken stellt das Personal einen

Nutzen dar, indem es zum Beispiel durch die Kooperation mit dem Jugendtreffpunkt im Quartier den Schüler*innen dieses Netzwerk vermittelt und sich dadurch für die Schüler*innen weitere Netzwerke über die Schule hinaus aufbauen können und somit die Möglichkeit zur sozialen Teilhabe erweitert werden kann (vgl. Kapitel 2.2.6).

Eng mit dem beschriebenen Nutzen des gemeinsamen Spielens und Redens ist die Bedeutung der Beziehung zwischen dem Personal und den Schüler*innen verbunden (vgl. Kapitel 5.1.2; 5.2.1). Dies zeigt sich unter anderem in der Vielzahl an nutzenförderlichen Bedingungen, welche die Schüler*innen bezüglich der Beziehung und der Interaktion mit dem Personal beschreiben. Als zentrale Bedingungen lassen sich dabei die Hilfsbereitschaft und Fürsorge des Personals, sowie eine respektvolle und vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Personal und den Schüler*innen hervorheben (vgl. Kapitel 5.2.1). Diese nutzenförderlichen Bedingungen zeigen auf, dass das Personal als wichtige Vertrauens- und Ansprechpersonen für die Schüler*innen wahrgenommen und somit als soziale Ressource für die Begleitung der Jugendlichen ausserhalb des Primärsystems Familie interpretiert werden kann (vgl. Kapitel 2.2.2). Ausserdem bestätigen die Ergebnisse aus der Perspektive der Schüler*innen die in der pädagogischen Handreichung festgehaltene Grundhaltung, dass die Tagesstruktur als Ort des Vertrauens den Schüler*innen vertrauensvolle Ansprechpersonen zur Verfügung stehen sollen (vgl. Kapitel 2.3.3).

Wenn die Schüler*innen das grundlegende Interesse der einzelnen Mitarbeitenden an Jugendlichen und deren Themen als nutzenförderlich beschreiben (vgl. Kapitel 5.2.1), kann daraus abgeleitet werden, dass die Jugendlichen ihre eigene Lebenswelt von der Lebenswelt der Erwachsenen trennen, dass sie gleichzeitig aber auf das Bauen von Brücken zwischen diesen Welten durch das Personal angewiesen sind. Dies deckt sich sowohl mit den Entwicklungsaufgaben rund um die Abgrenzung zu den Erwachsenen (vgl. Kapitel 2.2.3) und dem wachsenden Autonomiebedürfnis (vgl. Kapitel 2.2.2), als auch mit Befunden aus Studien, welche den Wert der Kooperation zwischen Personal und Jugendlichen für deren Wohlbefinden, aber auch die Wichtigkeit von Freiräumen hervorheben (vgl. Kapitel 3.2). Das grundlegende Interesse der Mitarbeitenden an der Lebenswelt der Jugendlichen, aber auch ein respektvoller Umgang und eine Begegnung auf Augenhöhe weisen auf die Handlungsmaxime der Alltagsnähe der Konzeption der Lebensweltorientierung hin, welche besagt, dass die Soziale Arbeit sich nicht als Expertin, sondern als Partnerin versteht, welche sich auf die Gefühle, Meinungen, Bedürfnisse und Weltbilder ihres Gegenüber einlässt (Marti, 2019, S. 12).

Dem Bedürfnis nach Freiräumen als Ausdruck des wachsenden Autonomiebedürfnisses wird wiederum eine zu starke Beobachtung und Kontrolle seitens des Personals als nutzenlimitierend gegenübergestellt (vgl. 5.2.1). Obschon sich in den Interviews die Beispiele vorwiegend um die Einhaltung der Corona-Schutzmassnahmen an der Schule bezogen haben, kann in Anlehnung an die Ausführungen zu den notwendigen Freiräumen davon ausgegangen werden, dass eine zu starke Kontrolle Corona-unabhängig als nutzenlimitierend wahrgenommen würde. Auch ein gewisser Smalltalk wird in einem Interview als uninteressant und nutzenlimitierend beschrieben, insbesondere wenn das Gespräch mit dem Thema Schule eröffnet wird, da die Tagesstruktur als Ort der Erholung und des Ausgleichs gesehen wird und ausgehend davon kein Bedürfnis besteht, sich über die Schule auszutauschen (vgl. Kapitel 5.2.1). Hier kann die Verbindung zur Freizeit gemacht werden, welche als wichtiger Ausgleich zum Leistungsdruck der Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung dient (vgl. Kapitel 2.2.6). Die Ergebnisse legen aber auch dar, dass für andere Schüler*innen wiederum der Austausch zum Thema Schule sehr wichtig ist und auch von ihrer Seite her mit dem Personal thematisiert wird, indem zum Beispiel von Prüfungen oder Hausaufgaben erzählt wird (vgl. Kapitel 5.2.1; 5.1.2). Dieses Bedürfnis, sich über die Schule vor allem auch mit dem Personal der Tagesstruktur zu unterhalten zeigt auf, dass die Schule einen wichtigen und grossen Bestandteil der Lebenswelt der Jugendlichen darstellt (vgl. Kapitel 2.3). Die Tagesstruktur als unterrichtsergänzendes Angebot, welches im Kontext Schule eingebettet ist, bietet sich dabei als Ort für diesen Austausch an (vgl. Kapitel 2.3).

Die Bedeutung des Personals drückt sich auch im Aneignungshandeln und somit in der Erweiterung der Fähigkeiten und Kompetenzen seitens der Schüler*innen aus, indem diese berichten, dass sie durch den Austausch mit dem Personal eine persönliche Weiterentwicklung in Form von einer persönlichen Reifung bei sich beobachten, sie sich als offener und weniger schüchtern wahrnehmen oder indem sie gelernt haben, ihre Meinung besser bilden zu können (vgl. Kapitel 5.3.2). Diese Ergebnisse bestätigen und untermauern die im Kapitel 3.2 aufgeführten Befunde, dass der Besuch beziehungsweise die Nutzung einer Tagesschule/ Ganztagschule bzw. eines ausserunterrichtlichen Angebots sich positiv auf das Sozialverhalten und auf die sozio-emotionale Entwicklung auswirken.

Eine Auffälligkeit, die sich in den Interviews im Zusammenhang mit dem Personal gezeigt hat, sind die unterschiedlichen Berufsbezeichnungen, die die Schüler*innen dem Personal zuschreiben. Vor allem in einem Interview fällt auf, dass viele verschiedene Berufsbezeichnungen wie Betreuer*innen, Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen oder Pädagog*innen (vgl. Kapitel 5.2.2) verwendet werden. Dieser Umstand kann unterschiedlich erklärt werden: Den Schüler*innen ist entweder nicht bewusst ist, dass die Tagesstruktur ein sozialpädagogisches Angebot darstellt; oder

es liegt daran, dass die Schüler*innen wissen, dass in der entsprechenden Tagesstruktur verschiedene Mitarbeitende mit verschiedenen beruflichen Hintergründen arbeiten (vgl. Kapitel 4.2); oder es spielt für die Schüler*innen keine Rolle, welchen beruflichen Hintergrund das Personal im Angebot der Tagesstrukturen hat. Auch wenn die Schüler*innen die Fachlichkeit des Personals nicht explizit als nutzenförderliche Bedingung nennen, zeigt sich in diesem Zusammenhang implizit aus dem Datenmaterial dennoch ein entsprechender Nutzen. Sei dies in Bezug auf das Erbringungsverhältnis (z.B. ein sensibler Umgang mit persönlichen Gesprächsthemen; eine gute Beratung in schulischen und anderen Themen; die Unterstützung bei der Konfliktbewältigung und der Entwicklung von persönlichen Kompetenzen; die Begegnung auf Augenhöhe; Interesse an ihrer Lebenswelt; ein kooperativer, partizipativer Umgang etc. (vgl. Kapitel 5.2.1)) oder auf den Erbringungskontext (Ermöglichung von Partizipation; zielgruppenorientierte Ausgestaltung des Angebots etc. (vgl. Kapitel 5.2.2)). Die genannten Beispiele deuten auf hohe Anforderungen an das Wissen (auch fachliches Wissen über Entwicklungsprozesse, Gesprächsführung, Coaching etc.) und die Reflexionsfähigkeit des Personals hin.

6.4 Peer-Dimension

Die im Kapitel 2.2.3 und 2.2.6 ausgeführte Bedeutung und zunehmende Wichtigkeit von Gleichaltrigen als Orientierungspunkt im Jugendalter, drückt sich in der vorliegenden Master-These in der Peer-Dimension des Nutzens aus (vgl. Kapitel 5.1.4). Die Tagesstruktur stellt gemäss den Ergebnissen dieser Arbeit einen wichtigen Nutzen für die Schüler*innen dar, weil es ein Ort ist, an welchem die Schüler*innen freiwillig in ihrer unterrichtsfreien Zeit miteinander in Kontakt kommen, miteinander spielen, chillen und reden können (vgl. Kapitel 5.1.4). Dies entspricht dem Aspekt «Raum für Begegnungen» zu schaffen, welche in der pädagogischen Handreichung zu den Tagesstrukturen beschrieben wird (vgl. Kapitel 2.3.3). Die Wichtigkeit, sich mit Gleichaltrigen austauschen, spielen und chillen zu können, zeigen auch die im Kapitel 3.2 aufgeführten Befunde im Zusammenhang mit den Tagesschulen in der Schweiz und Ganztagschulen in Deutschland, womit die vorliegenden Ergebnisse diese Befunde stützen. Eng mit dem Spielen und Chillen hängt auch das Knüpfen von (neuen) Kontakten und Freundschaften zusammen, was ein weiterer relevanter Nutzen aus Sicht der Schüler*innen darstellt (vgl. Kapitel 5.1.4). Der Beziehungsgestaltung zu den Peers stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar (vgl. Kapitel 2.2.2) weswegen mit diesem Ergebnis aufgezeigt werden kann, dass dem Angebot der Tagesstruktur aus Sicht der Schüler*innen in Bezug auf diese Entwicklungsaufgabe eine wichtige Rolle zukommt.

Der Peer-Nutzen wird von verschiedenen Bedingungen strukturiert, wobei die Mitwirkung und Partizipation sowohl in Bezug auf die Raumgestaltung und Einrichtung als auch bezüglich des Programms als eine erste wichtige Bedingung, die diesen Nutzen fördert, festgehalten werden

kann (vgl. Kapitel 5.2.2). Die Wichtigkeit der Partizipation aus Sicht der Schüler*innen untermauert die partizipative Grundhaltung gemäss der pädagogischen Handreichung (vgl. Kapitel 2.3.2), andererseits lässt sich diese aber auch als eine wichtige Voraussetzung und Bedingung der dienstleistungstheoretischen Perspektive begründen (vgl. Kapitel 2.1). Darüber hinaus wird die Partizipation als ein wichtiger Leitsatz und eine zentrale Handlungsmaxime in der Beziehung zwischen den Fachpersonen der Sozialen Arbeit und den Nutzer*innen eines Angebots auch in der Konzeption der Lebensweltorientierung festgehalten (Klaus Grundwald & Hans Thiersch, 2016, S. 45). Auf die Konzeption der Lebensweltorientierung wird auch in der pädagogischen Handreichung zu den Tagesstrukturen Bezug genommen (vgl. Kapitel 2.3.2).

Neben der Mitbestimmungsmöglichkeit als nutzenfördernder Aspekt ist ein vielfältiges und abwechslungsreiches Programm für die Schüler*innen wichtig (vgl. Kapitel 5.2.2). Gerade die Freizeit bietet Jugendlichen Raum zum Ausprobieren, Fähigkeiten und Ressourcen zu entdecken und sich weiterentwickeln zu können (vgl. Kapitel 2.2.6). Das Fehlen von Ausflügen (aktuell unter anderem auch Corona-bedingt) lässt darauf schliessen, dass es ein Bedürfnis zu sein scheint, dass die Freizeitgestaltung beziehungsweise das Programm der Tagesstruktur auch mal ausserhalb des schulischen Kontextes stattfindet, wodurch sich die Möglichkeit auf tut, neue Erfahrungen sammeln zu können, neue oder andere Freizeitaktivitäten kennenzulernen und dadurch eigenen Ressourcen und Fähigkeiten entdecken oder auch weiterentwickeln zu können (vgl. Kapitel 2.2.6).

Die Raumgestaltung, welche vor allem im Zusammenhang mit dem zu kleinen Raum thematisiert wird, weil es dadurch teilweise sehr eng und laut wird und kaum Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sind, stellt eine weitere nutzenlimitierende Bedingung dar (vgl. Kapitel 5.2.2). Freiräume sind wie im Kapitel 2.2.5 dargelegt, für die Erprobung von neuen Möglichkeiten und der Selbstdarstellung, des sozialen Verhaltens und der Beziehungsgestaltung unter den Jugendlichen wichtig. In diesem Zusammenhang ist die Frage zentral, wie der Umgang mit Freiräumen aussehen soll und wie solche Freiräume geschaffen werden können. Die räumliche Situation der Tagesstruktur, insbesondere dass sich der Spiel- und Chillbereich im selben Raum befinden, wird als nutzenlimitierend benannt (vgl. Kapitel 5.2.2). Mit dem Wissen darum, dass die Tagesstruktur für die Schüler*innen unter anderem in Ort der Erholung, des Ausgleichs und des Chillens darstellt (vgl. Kapitel 5.1.4), können diese räumlichen Gegebenheiten dem Bedürfnis nach Ruhe und Ausgleich nicht gerecht werden, was aber für die Schüler*innen wichtig ist. Auch hier deckt sich das Ergebnis der vorliegenden Arbeit mit der internen Schüler*innenbefragung aus dem Jahr 2018 (vgl. Kapitel 1.3) sowie auch mit der JAMES-Studie aus dem Jahr 2020 (vgl. Kapitel 2.2.6) und den verschiedenen

Studien zu Tagesschulen und Ganztagschulen welche die Bedeutung des Chillens und sich Erholens für die Schüler*innen aufzeigen (vgl. Kapitel 3.2). Die Thematik der Freiräume und die damit verbundene wichtige Erprobung von neuen Möglichkeiten der Selbstdarstellung und des sozialen Verhaltens im Austausch mit den Peers drückt sich auch im Aneignungshandeln und somit in der Erweiterung der Fähigkeiten und Kompetenzen aus (vgl. Kapitel 5.3.2). Die Kompetenzerweiterung im Zusammenhang mit den Peers zeigt und bestätigt die wichtige Rolle, welche die Peers in diesem Entwicklungsalter und in Bezug auf das informelle Lernen übernehmen (vgl. Kapitel 2.2.5, 3.2). Die Ergebnisse legen dar, dass durch das Spielen und die Interaktion mit den Gleichaltrigen die Schüler*innen ihr eigenes Sozialverhalten reflektieren und weiterentwickeln können (vgl. Kapitel 5.3.2). Der Umgang mit Frustrationstoleranz, die Gestaltung von sozialen Beziehungen stellen wichtige Entwicklungsaufgaben im Jugendalter dar, wobei ein zentrales und bedeutendes Übungs- und Lernfeld die Interaktion mit den Gleichaltrigen darstellt (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.5). Auch diese Ergebnisse belegen die positive Wirkung der Besuche von Tagesschulen oder Ganztagschulen hinsichtlich des Sozialverhaltens, wobei den Peers dabei eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Kapitel 3.2).

Eine weitere wichtige Bedingung, die nutzenlimitierend im Zusammenhang mit dem Angebot und insbesondere in Bezug auf den Peer-Nutzen festzuhalten gilt, ist das Handyverbot (vgl. Kapitel 5.2.2). Gemäss den Schüler*innen gibt es zwar auch mal Ausnahmen (vgl. Kapitel 5.2.2), allerdings wird das Handyverbot mehrheitlich als nutzenlimitierend wahrgenommen. In Bezug auf die Handynutzung wird von Seiten der Schüler*innen beschrieben, dass diese nicht grundsätzlich etwas Negatives ist, sondern auch einen sozialen Charakter hat, indem sie sich mit ihren Freund*innen austauschen oder gemeinsam was spielen können (vgl. Kapitel 5.2.2). Das Ergebnis, dass das Handyverbot als nutzenlimitierend wahrgenommen wird, überrascht mit Blick auf die Theorie nicht sonderlich, da die Handynutzung und der Austausch über die digitalen sozialen Netzwerke im Jugendalter gemäss dem Kapitel 2.2.5 unter Gleichaltrigen eine sehr zentrale Rolle spielt, da dieser Austausch unter den Peers nicht nur physisch, sondern auch im digitalen Raum stattfindet. Auch die Freizeitgestaltung von Jugendlichen erfolgt zunehmend im digitalen Raum, beispielsweise über Social Media (Tik Tok; Instagram; Snapchat etc.) sowie über das gemeinsame virtuelle Gamen, weswegen dies ein zentraler Aspekt der Lebenswelt von Jugendlichen darstellt (vgl. Kapitel 2.2.5; 2.2.6). Interessant im Zusammenhang mit dem Handyverbot ist, dass die Schüler*innen eine gewisse Widersprüchlichkeit ansprechen, welche sich darin zeigt, dass gemäss den Schüler*innen eine Handynutzung grundsätzlich nicht erlaubt ist bzw. nur in Ausnahmefällen, gleichzeitig aber jederzeit das Handy in der Tagesstruktur aufgeladen werden kann (vgl. Kapitel 5.2.2). In Bezug auf die Passung zwischen der Nachfrage und dem Angebot, wird eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Handynutzung wichtig sein, vor allem auch weil sie ein

zentraler Aspekt der Lebenswelt der Jugendlichen darstellt (vgl. Kapitel 2.2.6). Mit Blick auf pädagogische Handreichung, in welcher festgehalten ist, dass die Tagesstruktur Raum schaffen soll, dass die Schüler*innen (neue) Fähigkeiten und Potential entdecken und weiterentwickeln können (vgl. Kapitel 2.3.3), kann und sollte die Tagesstruktur auch in Bezug auf die Handynutzung und dem Umgang mit den digitalen Medien Raum schaffen, um sich mit den Schüler*innen aktiv und konstruktiv mit der Digitalisierung und der Handynutzung mit ihren Vorzügen und Risiken auseinanderzusetzen. Auch in Bezug auf den Aspekt, dass für die Schüler*innen eine Orientierung an ihrer Lebenswelt sehr wichtig ist und als nutzenfördernd gesehen wird (vgl. Kapitel 5.2.1), verweist darauf, dass eine Auseinandersetzung mit dieser Regelung relevant ist.

Im Zusammenhang mit dem Peer-Nutzen soll an dieser Stelle noch auf das Ergebnis eingegangen werden, dass im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit primär von Seiten der älteren Schüler*innen als nutzenlimitierend wahrgenommen wird, dass Schüler*innen aus allen Sekundarschuljahren und somit unterschiedlichen Alters das Angebot parallel nutzen (vgl. Kapitel 5.2.2). Dieses Ergebnis ist zwar nur in einem Interview und im Rahmen einer Beobachtungseinheit thematisiert worden, soll aber an dieser Stelle diskutiert werden, weil es in Bezug auf das Passungsverhältnis aber auch unter dem Aspekt des Entwicklungsalters der Schüler*innen interessant und wichtig scheint. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass ältere Jugendlichen sich gegenüber den jüngeren Jugendlichen aufgrund unterschiedlicher Entwicklungsphasen abgrenzen (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Jugendlichen selbst nennen hier unterschiedliche Bedürfnisse in den jeweiligen Altersgruppen als Begründung (vgl. Kapitel 5.2.2). Von den jüngeren Jugendlichen hingegen, wird die Altersdurchmischung vielmehr als Gewinn gesehen, weil sie dadurch mit älteren Schüler*innen in Kontakt kommen (vgl. 5.1.4). Dieses Ergebnis zeigt auf, dass im Zusammenhang mit dem Angebot auch kritisch reflektiert werden sollte, inwiefern das Angebot den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen des ersten, zweiten und dritten Sekundarschuljahres gerecht wird und ob gegebenenfalls auch innerhalb des Angebots nochmals unterschiedliche und den Bedürfnissen der jeweiligen Altersgruppe entsprechende Inhalte angeboten werden müssen.

Im Zusammenhang mit der Analyse und Auswertung der Ergebnisse zum Peer-Nutzen hat überrascht, dass von Seiten der Schüler*innen zum Beispiel die Geschlechterdurchmischung nicht explizit thematisiert wurde, weder als nutzenförderlich noch als nutzenlimitierend. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung fiel auf, dass im Verhältnis tendenziell mehr Schüler als Schülerinnen das Angebot genutzt haben, wodurch erwartet wurde, dass dieser Umstand im Zusammenhang mit dem Nutzen gegebenenfalls thematisiert werden könnte.

6.5 Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot

Nachdem ausgewählte Ergebnisse zum Nutzen, zu den Bedingungen, die diesen Nutzen strukturieren und zum Aneignungshandeln gemeinsam diskutiert und interpretiert wurden, stehen nun Ergebnisse im Zusammenhang mit der Frage, wie die Schüler*innen das Angebot nutzen und damit umgehen im Fokus der Diskussion.

Eng mit dem Nutzen und den Bedingungen, die einen Nutzen aus Sicht der Schüler*innen strukturieren hängt zusammen, wie sie das Angebot nutzen und damit umgehen. Die vorliegenden Ergebnisse legen dar, dass das Angebot der Tagesstruktur sowohl assistierende als auch normierende und regulierende Element aufweist und dass die Schüler*innen im Umgang damit verschiedene Nutzungsstrategien zeigen (vgl. Kapitel 5.3.1). Unter dem Aspekt, dass die Schüler*innen das Angebot freiwillig besuchen können, kann festgehalten werden, dass sie sich grundsätzlich aktiv mit dem Angebot auseinandersetzen. Inwiefern die Nutzungsstrategien bewusst oder teilweise auch unbewusst angewendet werden, kann jedoch nicht abschliessend beantwortet werden. Ausserdem kann festgehalten werden, dass die einzelnen Schüler*innen über jeweils mehrere Nutzungsstrategien verfügen und diese im Umgang mit dem Angebot anwenden. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Konzeption und Ausgestaltung des Angebots es ermöglichen, dass die Schüler*innen das Angebot vielfältig und nach ihren Bedürfnissen nutzen zu können, je nachdem auch welchen Nutzen sie für sich im Angebot sehen. Es zeigt sich grundsätzlich, dass die Nutzungsstrategie der Kooperation (vgl. Kapitel 5.3.1), welche eng mit dem personalen Nutzen verbunden ist und die Nutzungsstrategie der Vermeidung (vgl. Kapitel 5.3.1) die häufigsten Strategien sind. Beiden Nutzungsstrategien ist gemein, dass sie eng mit dem Personal verbunden sind, wobei die Nutzungsstrategie der Kooperation vor allem in Bezug auf assistierende Elemente des Angebots gezeigt wird, die Nutzungsstrategie der Vermeidung wiederum in Bezug auf reglementierende und normierende Elemente (vgl. Kapitel 5.3.1).

Die Nutzungsstrategie der Kooperation drückt sich dadurch aus, dass Schüler*innen Unterstützung und Hilfe beim Personal suchen, wenn Bedarf vorhanden ist oder indem sie angebotene Hilfe von Seiten des Personals annehmen (vgl. Kapitel 5.3.1). In dieser Nutzungsstrategie zeigt sich insofern eine gewisse Selbstverantwortung, dass die Schüler*inne ihre Anliegen und Bedürfnisse selbst wahrnehmen, was als Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung in diesem Alter gesehen werden kann (vgl. Kapitel 2.2.2). Im Zusammenhang mit dieser Nutzungsstrategie wird auch der personale Nutzen und somit die Bedeutung des Personals als soziale Ressource ausserhalb der Familie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ersichtlich (vgl. Kapitel 2.2.2; 5.1.2). Trotz der zunehmenden Abgrenzung von Erwachsenen im Jugendalter zeigt diese Nutzungsstrategie, dass vertrauensvolle erwachsene Ansprechpersonen ausserhalb des familiären Umfeldes

wichtig sind und aktiv bei Bedarf hinzugezogen werden (vgl. 2.2.2). In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die im Kapitel 6.3 diskutierte Kompetenzerweiterung seitens der Schüler*innen.

Eng mit der nutzenfördernden Bedingung der Mitgestaltungsmöglichkeit in der Tagesstruktur (vgl. Kapitel 5.2.2), ist die Nutzungsstrategie der Partizipation verbunden (vgl. Kapitel 5.3.1). Hier zeigt sich in Bezug auf die Wichtigkeit der Partizipation eine gewisse Kongruenz, indem das Vorhandensein von Partizipationsmöglichkeiten sich entsprechend auch in der Nutzungsstrategie widerspiegelt. Es wird aber auch ersichtlich, dass es neben der Partizipation genauso wichtig ist und zu berücksichtigen gilt, dass es Schüler*innen gibt, für die das Angebot als Erholung und Ausgleich bedeutsam ist (vgl. Kapitel 5.1.4) und in diesem Zusammenhang das «nichts machen» und chillen (vgl. Kapitel 5.1.4) und das Konsumieren von dem was vorhanden ist im Fokus steht (vgl. Kapitel 5.3.1). In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Freizeit als Ausgleich zum Leistungsdruck der Bildung untermauert (vgl. Kapitel 2.2.6). Im Zusammenhang mit der Nutzungsstrategie des Konsumierens wird aber auch ersichtlich, dass es Schüler*innen gibt, die diese Nutzungsstrategie zeigen, weil sie nicht wissen, dass die Partizipation eine wichtige Grundhaltung der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I gemäss der pädagogischen Handreichung darstellt und entsprechend gewünscht und erlaubt ist (vgl. Kapitel 2.3.2; 5.3.1). In diesem Zusammenhang gilt es zu reflektieren, inwiefern die Schüler*innen über die wichtigen Grundsätze und Haltungen informiert werden und abgeholt werden können, so dass auch diese Schüler*innen die Möglichkeit haben, mitwirken zu können.

Die Nutzungsstrategie der Vermeidung, welche im Umgang mit reglementierenden oder normierenden Elementen des Angebots gezeigt wird und sich darauf bezieht, dass die Schüler*innen als störend wahrgenommene Regeln oder auch Zurechtweisungen vom Personal hinnehmen, um so einen Austausch oder auch möglichen Konflikt mit dem Personal zu meiden, im Vergleich zur Nutzungsstrategie des Widerstandes/ der Provokation und der Reduktion dominiert. In all diesen Nutzungsstrategien wird sowohl eine gewisse Abgrenzung zu den Erwachsenen als auch das Bedürfnis nach Autonomie seitens der Jugendlichen ersichtlich (vgl. Kapitel 2.2.2; 2.2.3). Unter dem Aspekt einer vertrauensvollen Beziehung und einer Beziehung auf Augenhöhe, welche wichtige nutzenfördernde Bedingungen darstellen (vgl. Kapitel 5.2.1), gilt es das Machtverhältnis und somit die Beziehungsgestaltung zwischen dem Personal und den Schüler*innen zu reflektieren und dabei anzuschauen, welche Auswirkungen dies für die Schüler*innen, ihre Nutzungsweise und somit auch für den Nutzen haben kann. Auch die Nutzungsstrategie der Reduktion, welche zum Beispiel im Umgang mit der nutzenlimitierenden Bedingung des kleinen Raums für die Anzahl

Schüler*innen die ihn nutzen und die damit einhergehende Lautstärke angewendet wird (vgl. Kapitel 5.3.1), gilt es hinsichtlich der Frage nach dem Passungsverhältnis zwischen Nachfrage und Angebot kritisch zu reflektieren.

6.6 Fazit aus der Diskussion

In Bezug auf den Tagesstrukturstandort, an welchem die Erhebung durchgeführt wurde, kann zum Nutzen, den nutzenstrukturierenden Bedingungen, den Nutzungsstrategie und dem Aneignungshandeln zusammenfassend festgehalten werden, dass die von den Schüler*innen genannten Aspekte des Nutzens eine hohe Passung zu den in den Konzepten und Theorien dargestellten Rahmenbedingungen aufweisen, welche notwendig sind, um die im Jugendalter anstehenden Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können. Die Ergebnisse legen dar, dass für die Schüler*innen das Angebot der Tagesstruktur bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sehr bedeutsam ist und die Schüler*innen das aus dem Angebot nehmen können, was sie für sich als wichtig und sinnvoll für die aktuelle Lebenssituation erachten. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass das Passungsverhältnis zwischen Nachfrage und Angebot aufgrund gewisser nutzenlimitierender Bedingungen aber auch aufgrund gewisser Inhalte, die sich im Zusammenhang mit gewissen Nutzungsstrategien zeigen, durchaus optimiert werden kann. In der Diskussion um den Nutzen und die Nutzung des Angebots wird ersichtlich, dass ein gewisses Spannungsfeld vorhanden ist, indem das Angebot der Tagesstruktur als Teil der Schule einerseits ermöglicht, dass alle Schüler*innen erreicht werden können und niederschwellig Zugang zum Angebot haben, andererseits ist die Tagesstruktur auch weitgehend von den Rahmenbedingungen der Schule abhängig beziehungsweise daran gekoppelt. Dies zeigt sich in den Ergebnissen zum Beispiel in Bezug auf die beschriebenen nutzenlimitierenden Bedingungen hinsichtlich der räumlichen Situation (vgl. Kapitel 5.2.2). Das Personal der Tagesstruktur befindet sich dadurch in einem gewissen Spannungsverhältnis zwischen den Bedürfnissen der Schüler*innen, der Erfüllung des Auftrages und den Vorgaben und Rahmenbedingungen der Schule, was sich wiederum auf den Nutzen aus Sicht der Schüler*innen auswirken kann. Die Wichtigkeit und die Bedeutung der Beziehung zwischen dem Personal und den Schüler*innen wird in den Ergebnissen deutlich ersichtlich.

Wie die Ergebnisse zeigen, gibt es Aspekte wie zum Beispiel das Handyverbot oder auch die räumliche Situation (enger Raum; Spiel- und Chillbereich in selben Raum) welche in erster Linie standortspezifisch sind und nicht auf alle Tagesstrukturstandorte zutreffen und somit nicht direkt adaptierbar sind. Dennoch können diese Ergebnisse durchaus anregend für die anderen Tagesstrukturstandorte sein, insbesondere für jene, die sich in einer ähnliche oder sogar gleichen Ausgangssituation befinden. Trotz des jeweiligen Handlungsspielraums, welcher jede Tagesstruktur

bei der Ausgestaltung des Angebots hat, wird basierend auf den vorliegenden Ergebnissen die Hypothese gebildet, dass die vier Dimensionen des Nutzens und auch die Art der Nutzung, die nutzenstrukturierenden Bedingungen und das Aneignungshandeln grundsätzlich standortunabhängig sind und sich somit auf alle Tagesstrukturen der Sekundarstufe I übertragen lassen. So ist zum Beispiel davon auszugehen:

- dass dem Personal bezüglich des Nutzens und der Nutzung an allen Tagesstrukturen eine zentrale Rolle zukommt;
- dass nutzenförderliche Bedingungen wie die Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit des Angebotes auch an anderen Standorten positiv erlebt werden;
- dass an Tagesstrukturen, welche ohne Handyverbot arbeiten, andere Regeln vorhanden sind, welche von Schüler*innen als nutzenlimitierend wahrnehmen werden, oder auf welche mit den Nutzungsstrategien der Vermeidung/des Widerstandes/ der Provokation reagiert wird;
- dass das Spannungsverhältnis des Personals zwischen den Bedürfnissen der Schüler*innen, der Erfüllung des Auftrages und den Vorgaben und Rahmenbedingungen der Schule auf jede Tagesstruktur zutrifft, da alle in den Kontext Schule eingebettet sind
- etc.

Die Hypothese der Übertragbarkeit ist anhand des Materials naheliegend, sollte aber in weiteren Forschungsarbeiten noch überprüft werden. Abschliessend kann festgehalten werden, dass das Angebot der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt für die Schüler*innen einen vielfältigen Nutzen aufweist und unterstützend bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wirken kann, sofern eine professionelle Ausrichtung entlang der Inhalte der pädagogischen Handreichung (vgl. Kapitel 3.3) erfolgt und ein hohes Passungsverhältnis zwischen Nachfrage und Angebot gegeben ist.

7. Schlussbetrachtung

In diesem Kapitel wird die Hauptfragestellung mit ihren Unterfragestellungen beantwortet, der gesamte Forschungsprozess kritisch reflektiert und die Bedeutung der Master-Thesis für die Soziale Arbeit im Kontext der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt aufgezeigt.

7.1. Beantwortung der Fragestellungen

Im folgenden Kapitel wird, die im Kapitel 1 dargelegte Hauptfragestellung mit ihren Unterfragestellungen beantwortet. Um Redundanzen zu vermeiden, erfolgt die Beantwortung der Fragestellungen basierend auf dem Kapitel 5 und 6 in zusammenfassender und primär in grafischer Form. Die entsprechenden Quellen, sowie Ausführungen zur Gewichtung der Ergebnisse finden sich in den Kapiteln 5 und 6. Als erstes werden die Unterfragestellungen beantwortet und abschliessend die Hauptfragestellung.

Unterfragestellung 1:

Welchen Nutzen sehen die Schüler*innen im Angebot für sich?

Der Nutzen für die Schüler*innen gestaltet sich sehr vielfältig und lässt sich in vier Dimensionen gliedern. Folgende Grafik gibt einen Überblick über den Nutzen.

Dimensionen des Nutzens

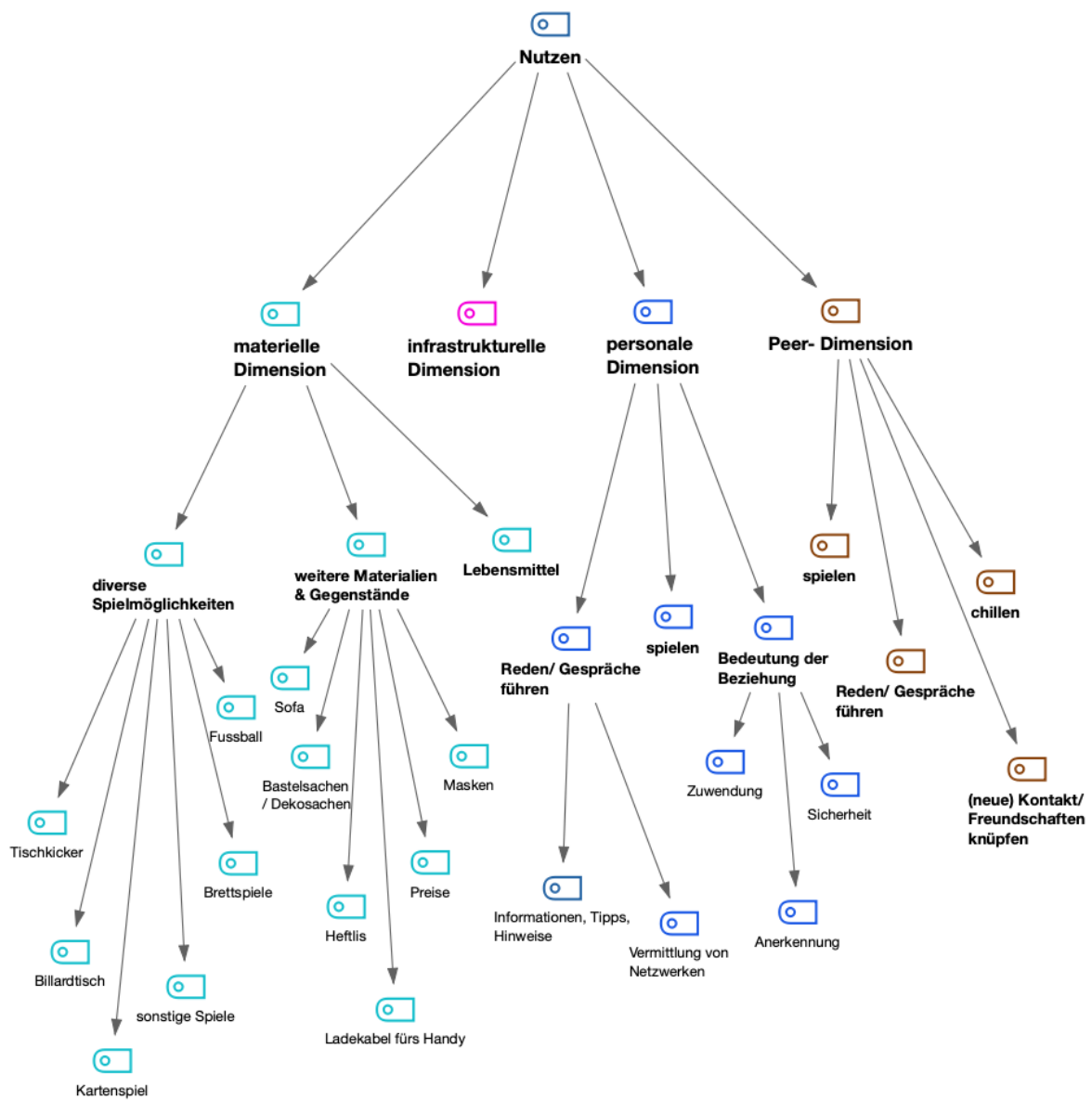


Abbildung 8: Dimensionen des Nutzens (eigene Darstellung)

Unterfragestellung 2:

Welche nutzenstrukturierenden Bedingungen beschreiben die Schüler*innen in Bezug auf das Erbringungsverhältnis und den Erbringungskontext?

Die Schüler*innen beschreiben vielfältige nutzenförderliche und nutzenlimitierende Bedingungen im Zusammenhang mit dem Angebot der Tagesstruktur.

Folgende Grafik fasst die nutzenförderlichen und nutzenlimitierenden Bedingungen in Bezug auf das Erbringungsverhältnis zusammen:

Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf das Erbringungsverhältnis

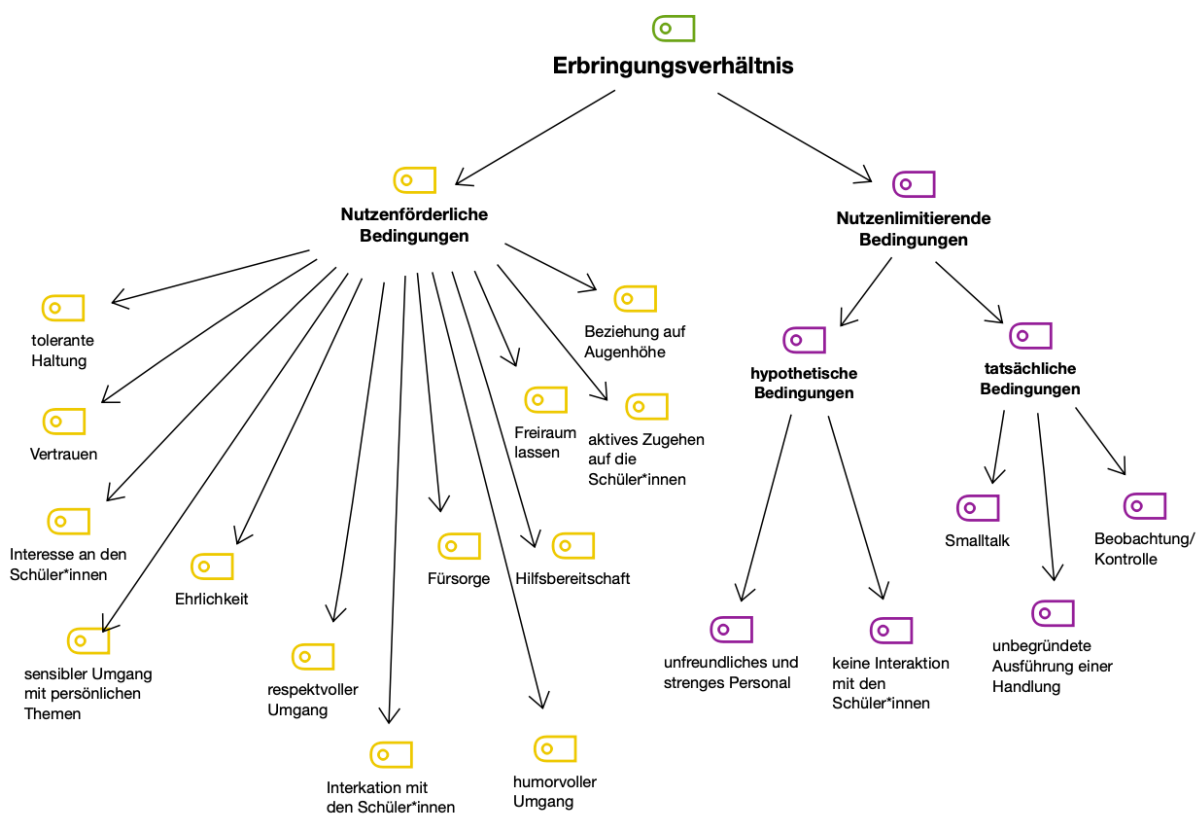


Abbildung 9: Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf das Erbringungsverhältnis (eigene Darstellung)

Folgende Grafik fasst die nutzenförderlichen und nutzenlimitierenden Bedingungen in Bezug auf den Erbringungskontext zusammen:

Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf den Erbringungskontext

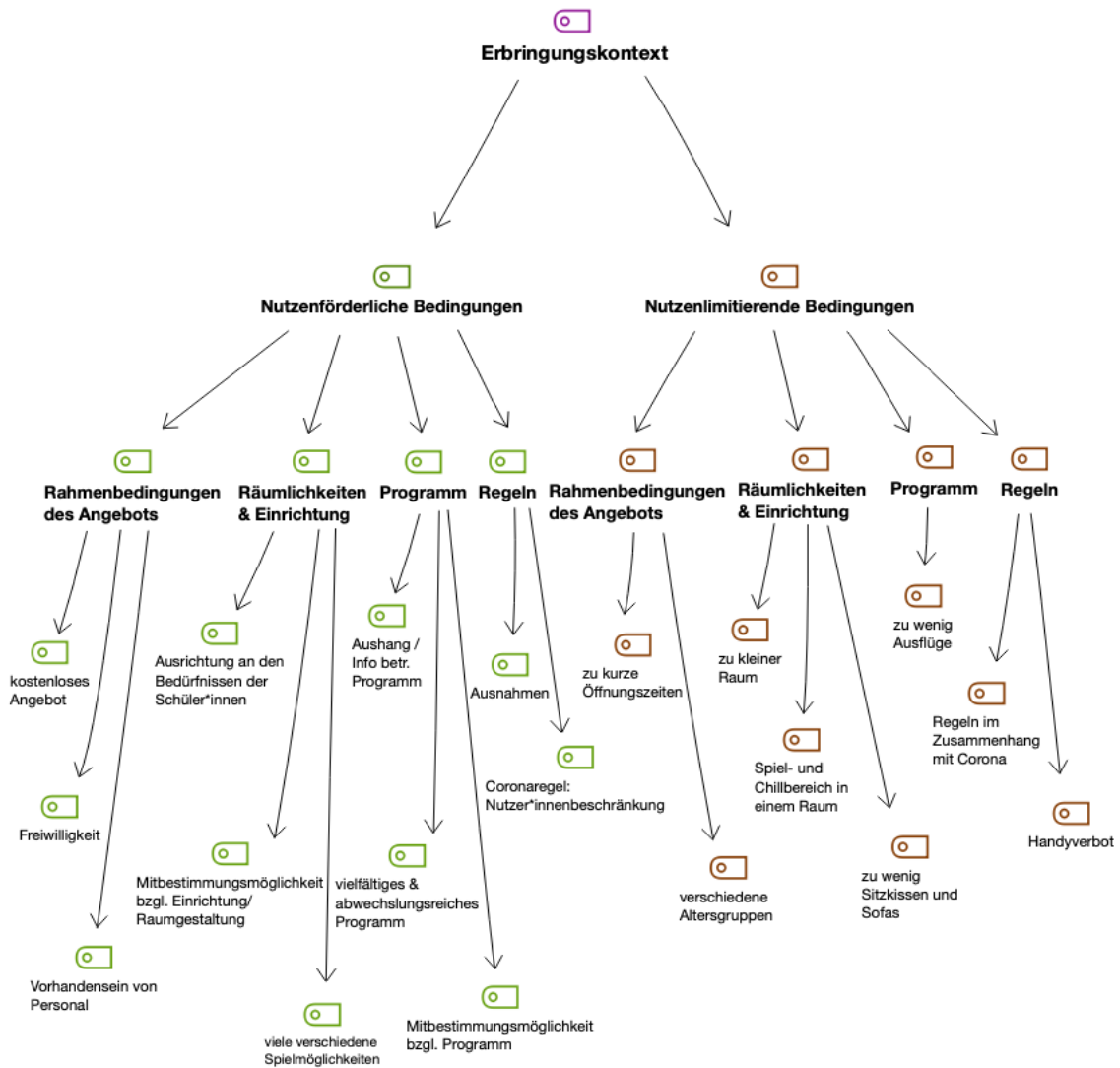


Abbildung 10: Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf den Erbringungskontext (eigene Darstellung)

Unterfragestellung 3:

Welche Nutzungsstrategien und welches Aneignungshandeln zeigen die Schüler*innen im Umgang mit dem Angebot?

Im Umgang mit dem Angebot, wozu sowohl assistierende als auch reglementierende und normierende Aspekte des Angebots gehören, zeigen die Schüler*innen verschiedenen Nutzungsstrategien, wobei sechs Nutzungsstrategien rekonstruiert werden konnten:

Nutzungsstrategie im Umgang mit dem Angebot der Tagesstruktur

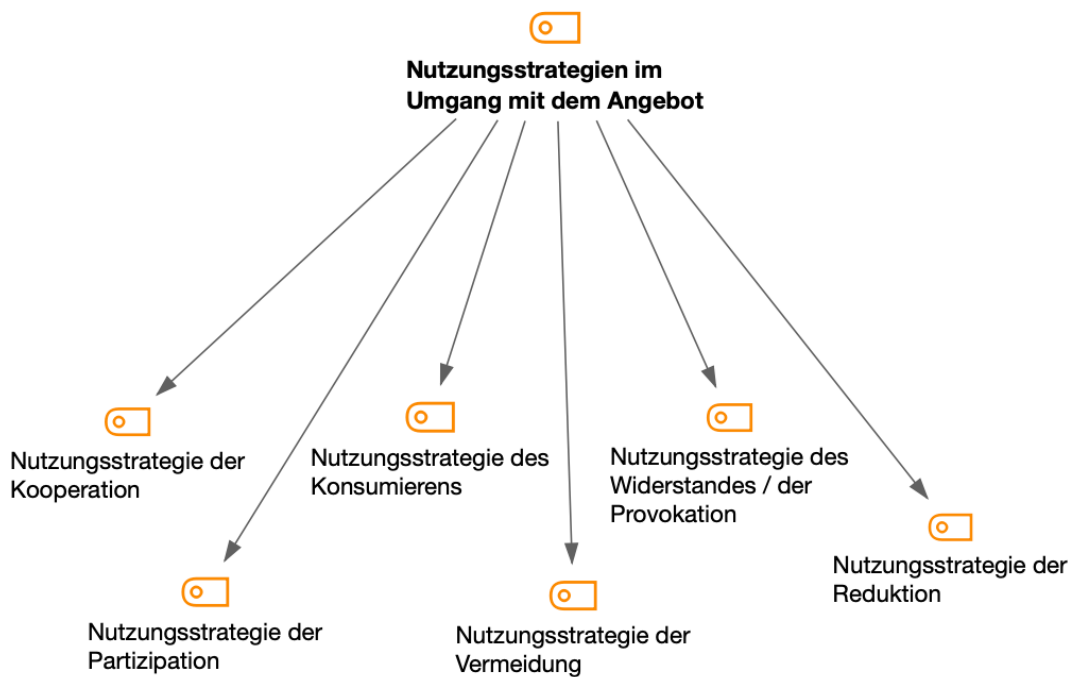


Abbildung 11: Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot der Tagesstruktur (eigene Darstellung)

In Bezug auf das Aneignungshandeln zeigt sich, dass eine Erweiterung der Kompetenzen und Fähigkeiten sowohl durch den Austausch mit dem Personal als auch durch die Peers erfolgt. Folgende Grafik fasst die Ergebnisse zusammen:

Aneignungshandeln im Umgang mit dem Angebot der Tagesstruktur

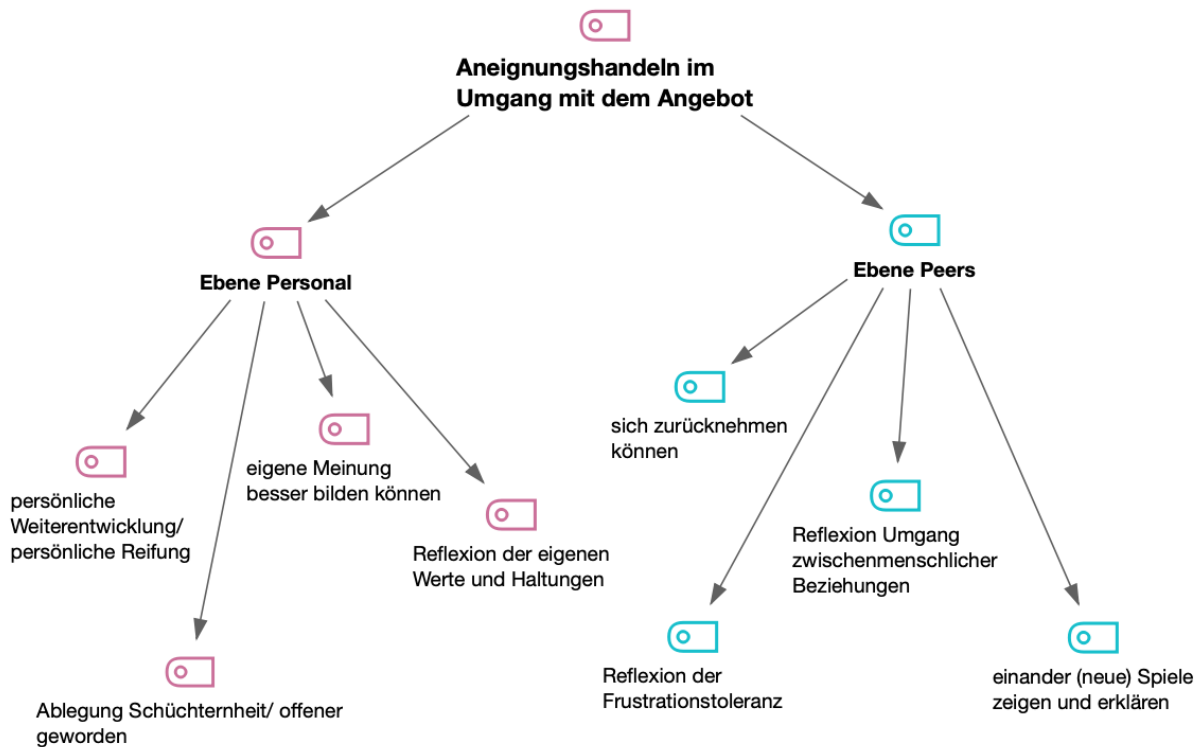


Abbildung 12: Übersicht Aneignungshandeln im Umgang mit dem Angebot der Tagesstruktur (eigene Darstellung)

Die forschungsleitende Hauptfragestellung wird nun abschliessend basierend auf den Unterfragestellungen zusammenfassend beantwortet:

Wie erleben die Schüler*innen im Alter von 12 bis 16 Jahren das Angebot der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt mit Blick auf den Nutzen und die Nutzung des Angebots?

Es kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen das Angebot der Tagesstruktur sehr vielfältig erleben und beschreiben. Der Nutzen für die Schüler*innen lässt sich in die materielle, personale, infrastrukturelle und in die Peer-Dimension gliedern, welche eng miteinander verbunden sind und sich teilweise gegenseitig bedingen. Insbesondere der Nutzen im Zusammenhang mit dem

Personal, als auch mit den Peers zeigt sich aus Sicht der Schüler*innen als zentral. Das gemeinsame Spielen, Chillen und Reden mit den Gleichaltrigen, sowie neue Kontakte knüpfen, aber auch das Reden und Spielen mit dem Personal und die Beziehung zu ihnen beschreiben die Schüler*innen als Nutzen. Eng mit dem Nutzen sind die Bedingungen verbunden, die einen Nutzen fördern oder hemmen. In diesem Zusammenhang beschreiben die Schüler*innen eine Vielzahl an nutzenförderlichen Bedingungen auf der Mikroebene und somit in Bezug auf das Erbringungsverhältnis, womit die Bedeutung des Personals in Bezug auf den Nutzen ersichtlich wird. Zentrale nutzenfördernde Bedingungen aus Sicht der Schüler*innen sind Fürsorge, Hilfsbereitschaft, ein respektvoller Umgang, ein aktives Zugehen und ein Interesse an den Schüler*innen. Nutzenlimitierende Bedingungen werden im Verhältnis wenige genannt. Eine gewisse Kontrolle und Beobachtung seitens des Personals, vor allem im Zusammenhang mit den Coronaregeln als auch unbegründete Ausführung von Handlungen werden dabei als nutzenlimitierend beschrieben. Auf der Mesoebene und somit auf der Ebene des Erbringungskontextes sind zentrale nutzenförderliche Bedingungen das Vorhandensein von Personal, die freiwillige Nutzungsmöglichkeit, ein vielfältiges Programm und die Mitgestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf die Raumgestaltung aber auch hinsichtlich des Programms. Ein zu kleiner Raum, sowie dass der Spiel- und Chillraum sich im gleichen Raum befinden, als auch die aktuellen Öffnungszeiten, das Handyverbot und die aktuellen Coronaregeln, sowie zu wenig Ausflüge können als zentrale nutzenlimitierende Bedingungen aus Sicht der Schüler*innen festgehalten werden. So vielfältig diese nutzenstrukturierenden Bedingungen sind, so vielfältig gestaltet sich auch die Nutzung. Die Schüler*innen zeigen im Umgang mit dem Angebot verschiedene Nutzungsstrategien: Nutzungsstrategie der Kooperation, der Partizipation, des Konsumierens, der Vermeidung, des Widerstandes/ der Provokation, der Reduktion, wobei die Nutzungsstrategie der Kooperation als auch die der Vermeidung häufig im Umgang mit dem Angebot gezeigt werden. Im Zusammenhang mit der Nutzung des Angebots beschreiben die Schüler*innen durch den Austausch mit dem Personal auch verschiedene persönliche Entwicklungsprozesse. Diesbezüglich wird eine persönliche Reifung, die eigene Meinung bessern bilden zu können, offener und kommunikativer geworden zu sein und auch das eigene Handeln und Denken und somit die eigenen Werte und Normen zu reflektieren genannt. Weniger explizit genannt, aber dennoch nicht weniger bedeutsam sind auch Entwicklungsprozesse seitens der Schüler*innen, die im Austausch mit den Gleichaltrigen erfolgen, wie zum Beispiel die Reflexion der Frustrationstoleranz während des Spielens, sich im Spiel zurücknehmen zu können oder die Reflexion des Umgangs in zwischenmenschlichen Beziehungen.

7.2. Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Die Reflexion des methodischen Vorgehens ist im Kapitel 4.7 beschrieben und reflektiert. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf dem gesamten Forschungsprozess. Dabei werden die Doppelrolle der Autorin, die Einhaltung der Gütekriterien, die Zielerreichung, die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und Konzepten, die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse und die zeitliche Planung reflektiert.

Doppelrolle: Forscherin und pädagogische Leitung einer Tagesstruktur der Sekundarstufe I

Ein Aspekt, welcher während des gesamten Prozesses stets wichtig war zu reflektieren, war die Doppelrolle der Autorin, welche sowohl eine Ressource darstellte, aber auch gewisse Herausforderungen beinhaltete. Der Feldzugang gestaltet sich aufgrund der Tatsache, dass die Autorin das Feld (Bildungssystem Basel-Stadt; Tagesstrukturen auf Sekundarstufe I) und die zuständigen Ansprechpersonen (Fachstelle Tagesstruktur; Tagesstruktur und Schulleitungen sowie die pädagogischen Leitungen) kennt, als sehr unkompliziert und reibungslos, was Ressourcen sparte. Ebenfalls eine Ressource stellte das vielseitige Interesse an der vorliegenden Arbeit und die daraus resultierende Unterstützung während des Prozesses zum Beispiel vom Arbeitsteam der Autorin oder von Seiten der Fachstelle Tagesstrukturen dar. Auch das nötige Fachwissen zur Zielgruppe stellte eine weitere Ressource da, welche hilfreich war im persönlichen Umgang mit den Schüler*innen, aber auch in Bezug auf die Gestaltung von adressat*innengerechten Interviewfragen. Die Doppelrolle beinhaltete aber auch gewisse Herausforderungen, die bereits frühzeitig im Rahmen der Disposition festgehalten worden sind und die fortlaufend während des gesamten Prozesses einer kritischen Überprüfung unterzogen wurden. Die grösste Herausforderung bestand aufgrund der Nähe zum Feld darin, die nötige Offenheit hinsichtlich des Forschungsstandes zu wahren und aufgrund des Vorwissens und der Doppelrolle nicht Gefahr zu laufen, zu voreingenommen zu sein. Ein wichtiger Aspekt stellte dabei dar, dass die Erhebung an einem Standort erfolgte, an welchem die Autorin nicht arbeitet und somit die Schüler*innen und die konkreten täglichen Abläufe und Inhalte nicht detailliert kannte. Des Weiteren hat sich sehr bewährt, mit dem Team der Tagesstruktur diese Doppelrolle zu besprechen und ausgehend davon zu klären, dass die Autorin als Forscherin und nicht als pädagogische Leitung die Erhebung an ihrem Standort durchführt. Die Autorin hat bei jedem Besuch ein Namensschild angezogen, auf welchem sie als Forscherin benannt wurde, wodurch diese Rolle auch von aussen wahrnehmbar war. Da gewisse Beobachtungseinheiten oder Interviews an Tagen stattfanden, an denen die Autorin selber in der Tagesstruktur arbeitete, war dieser bewusste Rollenwechsel sehr wichtig und teilweise auch anspruchsvoll. Dafür hat sich die Autorin genügend Zeit eingeplant und hat sich vor dem jeweiligen

Interview oder der geplanten Beobachtungseinheit zurückgezogen und auf die Erhebung eingestellt. Um die Gefahr, zu voreingenommen zu sein auf ein Minimum reduzieren zu können, hat die Autorin dort, wo es unter anderem auch aus Datenschutzgründen möglich war, externe Personen einbezogen (z.B. Prüfung des Leitfadens von drei externen Fachpersonen und der Fachbegleitung; Austausch zu Gedanken, Ergebnissen und konkreten Inhalten der Datenauswertung mit der Fachbegleitung; kritische inhaltliche Korrekturlese der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse mit einer externen Fachperson). Dort wo es nicht möglich war, hat sie mit bestem Wissen und Gewissen eigenständig die Doppelrolle reflektiert (z.B. Rollenreflexion nach jeder Durchführung der Beobachtungseinheiten und Interviews).

Gütekriterien

Im Kapitel 4.2 sind vier Gütekriterien aufgeführt, an welchen sich die vorliegende Arbeit orientiert. Im Folgenden wird die Einhaltung und Umsetzung dieser Gütekriterien reflektiert. Die beiden Gütekriterien «Darstellung der Begründung der Methodenwahl» und «Darlegung des konkreten Vorgehens» sind im Rahmen des Kapitels 4 dieser Arbeit umfassend dargestellt worden. Die Methodenwahl sowie das konkrete Vorgehen wurde dabei ausführlich beschrieben und anschliessend im Rahmen einer Methodenreflexion im Kapitel 4.7 kritische reflektiert. Das Gütekriterium, die Ziele und Qualitätsansprüche des Forschungsprojektes zu benennen wurde ebenfalls umgesetzt, indem im Einleitungskapitel das Ziel des Vorhabens dargelegt wurde und im Rahmen dieses Kapitels evaluiert wird. Die Qualitätsansprüche an die vorliegende Arbeit ist im Kapitel 4.2 im Rahmen der Gütekriterien sowie in Bezug auf die Forschungsethik beschrieben worden. Dem Gütekriterium, das Vorgehen transparent darzustellen so dass die Leserschaft sich ein Bild vom Forschungsprojekt machen kann, wird mit dem Kapitel 4 Rechnung getragen. Es wurde transparent gemacht, wie das Sampling aussieht, wie der Feldzugang aussah, welche Methode aus welchen Gründen gewählt wurde, wie die konkrete Umsetzung und der Umgang mit dem Datenschutz aussahen, wichtige zusätzliche Dokumente, die im Rahmen dieser Arbeit erstellt und verwendet wurden sind im Anhang transparent aufgeführt und es wurde offen von anspruchsvollen Sequenzen berichtet und diese reflektiert. In Bezug auf die Qualität des Datenmaterials kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Methodentriangulation (Interviews und teilnehmende Beobachtung) sehr bewährt hat und somit die Forschungsfrage nicht nur anhand einer Methode, sondern mit zwei Methoden bearbeitet wurde.

Zielerreichung

Das eingangs dieser Arbeit formulierte übergeordnete Ziel, den Schüler*innen als Nutzer*innen des Angebots der Tagesstruktur eine Stimme zu geben und Wissen zu generieren, wie sie das Angebot mit Blick auf den Nutzen und die Nutzung erleben, konnte erreicht werden. Es konnte

dargelegt werden, welchen subjektiven Nutzen Schüler*innen im Angebot sehen und wie sie mit dem Angebot umgehen. Dabei wurden die vielfältigen subjektiven Sichtweisen dargelegt und interpretiert. Die Ergebnisse wiederum liefern Hinweise dazu, wie das Angebot nutzenbringend ausgestaltet werden kann und in welchen Bereichen Anpassungen nötig wären.

Theorie

Die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2005b), in welcher die vorliegende Arbeit theoretisch verortet wird und in deren Anlehnung die Arbeit geschrieben wurde, stellte eine wichtige Orientierung dar. Gleichzeitig bestand die Herausforderung darin, die Theorie auf die vorliegende Arbeit und das Handlungsfeld der Tagesstrukturen zu adaptieren und offen für neue Inhalte zu bleiben und sich nicht zu fest an den theoretischen Leitplanken zu orientieren. Diese Offenheit gelang dadurch, indem immer mal wieder eine Loslösung von der Theorie erfolgte und geschaut wurde, was das Datenmaterial hergibt und wie dies in Bezug auf die Forschungsfragen einzuordnen ist. In Bezug auf die theoretischen Grundlagen zum Jugendalter bestand eine Herausforderung darin, aus der Vielzahl an Fachliteratur eine thematische Eingrenzung vorzunehmen und diejenigen Aspekte auszuwählen und aufzugreifen, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Die Auswahl der theoretischen Inhalte hat sich während des gesamten Prozesses immer wieder leicht verändert, indem fortlaufend Präzisierungen vorgenommen wurden.

Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Die Darstellung und die Diskussion der Ergebnisse gestaltete sich als sehr zeitintensiv. Um nahe am Datenmaterial und somit bei den Aussagen der Schüler*innen zu bleiben, wurde bewusst entschieden, zuerst die Ergebnisse nahe am Datenmaterial darzustellen und diese dann erst anschliessend im Zusammenhang mit der Theorie und dem Forschungsstand zu diskutieren und interpretieren.

Zeitliche Planung

Der zeitliche Aufwand für die vorliegende Arbeit war sehr hoch, vor allem die Phase der Datenaufbereitung und die Datenauswertung und Diskussion beanspruchten auch aufgrund des umfangreichen Datenmaterials viel Zeit. Diesbezüglich hat sich im Rahmen der Disposition sehr bewährt, bei der zeitlichen Planung Reservezeiten einzuplanen, welche für diese drei Prozessschritte benötigt wurden.

7.3. Bedeutung für die Soziale Arbeit im Kontext der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt

Das Angebot der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I des Kanton Basel-Stadt ist mit der Einführung im Schuljahr 2015/2016 noch verhältnismässig jung, gleichzeitig ist aber auch mit dem geplanten Ausbau des Angebots und der konzeptionellen Verankerung der Sozialpädagogik in den Tagesstrukturen eine Weiterentwicklung und Professionalisierung im Gang, wofür unter anderem die Ergebnisse der vorliegenden Master-Thesis wichtig sind. Die vorliegende Arbeit zeigt auf, wie vielfältig und auch inhaltlich anspruchsvoll das Entwicklungsalter der Zielgruppe des Angebots und somit von Schüler*innen im Alter von 12 bis 16 Jahren ist. Sie haben viele verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, wobei diese teilweise in einer Schnelligkeit und Intensität erfolgen, die zu herausfordernden Situationen führen können. Das Angebot der Tagesstruktur kann durch eine entsprechende professionelle Ausgestaltung auf eine niederschwellige Art eine Unterstützung in diesem Entwicklungsalter für die Schüler*innen darstellen, wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen. Insbesondere wird deutlich, dass trotz der Niederschwelligkeit des Angebots entsprechendes Fachpersonal der Sozialen Arbeit notwendig ist, welches sich mit dem komplexen, anspruchsvollen und vielseitigen Entwicklungsalter der Jugendlichen ausekennt, sich mit der Thematik der Passungsverhältnis zwischen Nachfrage und Angebot und dem Nutzen auseinandersetzt und auch mit dem vorhandenen Spannungsverhältnis zwischen der Umsetzung des Auftrags, den Bedürfnissen der Schüler*innen und den Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule einen reflektierte Umgang findet.

In Bezug auf den Ausbau und die Weiterentwicklung des Angebots der Tagesstruktur wird bei der Prüfung des Passungsverhältnisses zwischen der Nachfrage der Nutzer*innen und dem Angebot unabdingbar sein, die Perspektive der Schüler*innen einzubeziehen. Wie die vorliegende Arbeit zeigt, hängt der Nutzen für die Schüler*innen von verschiedenen Bedingungen ab, wie zum Beispiel von der Qualität der Beziehung zwischen dem Personal der Tagesstruktur und den Schüler*innen, oder auch von den räumlichen und infrastrukturellen Gegebenheiten. Beides sind wichtige Erkenntnisse, wenn in Zukunft von Ausbau, Weiterentwicklung und Professionalisierung die Rede ist und ein bedürfnisgerechtes Angebot an den Basler Schulen vorhanden sein soll. Auch unter dem Aspekt, dass im Rahmen der Tagesstruktur eine partizipative Grundhaltung wichtig ist, so wie es in der pädagogischen Handreichung festgehalten ist, führt der Weg nicht daran vorbei, sich nicht nur auf der operativen, sondern auch auf der strategischen Ebene mit der Perspektive, den Bedürfnissen und Meinungen der Schüler*innen zu befassen und sie einzubeziehen. Im Zu-

sammenhang mit der vorliegenden Master-Thesis hat sich gezeigt, dass auf Seiten der Schüler*innen ein grosses Interesse und eine Bereitschaft vorhanden sind, als Nutzer*innen Auskunft zum Angebot der Tagesstruktur zu geben und bei der Entwicklung mitzuwirken. Die Soziale Arbeit ist nun gefragt, sich aktiv mit der Thematik der Qualitätssicherung und der Weiterentwicklung und somit auch der Professionalisierung des Angebots zu befassen und sich in diese Diskussion einzubringen. Die vorliegende Arbeit liefert erste empirische Erkenntnisse hinsichtlich des Nutzens und der Nutzung des Angebots der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Schüler*innen.

Um eine grössere wissenschaftliche Fundierung in Bezug auf das Angebot der Tagesstrukturen auf der Sekundarstufe I zu erreichen, sind weitere Forschungsarbeiten wichtig, anhand derer zusätzliche wichtige empirische Erkenntnisse gewonnen werden, welche für die Positionierung der Tagesstrukturen einerseits und der Sozialen Arbeit im Kontext Schule andererseits zentral sind. In einem nächsten Schritt wäre zum Beispiel spannend, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Erhebung zum Thema Nutzen und Nutzung auch an den anderen Tagesstrukturstandorten durchzuführen, um u.a. die Hypothese prüfen zu können, inwiefern sich die Ergebnisse dieser Arbeit auf die anderen Tagesstrukturen übertragen lassen. Des Weiteren wäre als Ergänzung zur Sichtweise der Schüler*innen zum Thema Nutzen in einem nächsten Schritt zum Beispiel interessant, im Rahmen einer qualitativen Erhebung die Sichtweise der Fachpersonen der Sozialen Arbeit zu diesem Thema zu erheben. Dies würde ermöglichen, die beiden Sichtweisen und Daten einander gegenüberzustellen und zu analysieren. Auch spannend wäre es, Schüler*innen zu befragen, welche das Angebot der Tagesstrukturen nicht in Anspruch nehmen, um so die Angebotsseite der Nachfrage weiter anzupassen und die Weiterentwicklung des Angebots voranzutreiben. Ebenfalls interessant wäre die Frage, ob es geschlechterspezifische Unterschiede in den Bedürfnissen der Nutzung und entsprechende Anforderungen an das Angebot gibt, welche bei der Weiterentwicklung zu berücksichtigen sind. Konsequenterweise sollte zudem bei weiterführenden Forschungen unter dem Aspekt der Partizipation eine mögliche Co-Forschung diskutiert werden, um so die Schüler*innen als Nutzer*innen des Angebots auch in Bezug auf das Forschungsprozess die nötige Anerkennung und Wertschätzung zu geben und von ihren Erfahrungen zu profitieren.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Timo (2020). Nutzer*innen als Co-Forschende?! Prozess, Herausforderungen und Strategien partizipativer Forschungsansätze. In Anne van Riessen & Katja Jepkens (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven* (S. 89-106). Wiesbaden: Springer VS.

Arnoldt, Bettina, Furthmüller, Peter, Kielblock, Stephan & Gaiser, Johanna M. (2018). Aktuelle Entwicklungen der ganztagsschulischen Angebote in Deutschland. In Marianne Schüpbach, Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer Verlag.

Arnoldt, Bettina, Furthmüller, Peter & Steiner, Christine (2013). *Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern: Avenir Social.

Beckmann, Christof & Richter, Martina (2005). „Qualität“ sozialer Dienste aus der Perspektive ihrer Nutzerinnen und Nutzer. Theoretische und methodologische Annäherungen. In Gertrud Oelerich & Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit* (S. 132-147). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bernath, Jael, Suter, Lilian, Waller, Gregor, Külling, Céline, Willemse, Isabel et al. (2020). *JAMES - Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Börner, Nicole, Conraths, Andrea, Gerken, Ute, Steinhauer, Ramona, Stötzel, Janina et al. (2014). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014*. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V.

Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaften mbH.

Bundesamt für Statistik (2015). *Statistik der familienergänzenden Kinderbetreuung. Typologie der Betreuungsformen*. Gefunden unter https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienerg_aenzende-kinderbetreuung.assetdetail.1343435.html

Chiapparini, Emanuela (2017). *Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen: Zwei Literaturarbeiten und eine empirische Untersuchung auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel*. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Chiapparini, Emanuela (2019a). Erweiterte Lernzeiten und ambivalente Förderung des Wohlbefindens der Kinder an Tages-schulen in Basel-Stadt. In Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Jahrbuch Ganztagschule: Vol. 2019/2* (S. 200-211). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag.

Chiapparini, Emanuela (2019b). *Tagesschulen, kurz und bündig erklärt. Blog „Knoten und Maschen“*. Bern: Berner Fachhochschule BFH, Soziale Arbeit.

Chiapparini, Emanuela (2020). Tagesschulen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit. *Impuls: Magazin des Departements Soziale Arbeit*, (2), 15-18.

Chiapparini, Emanuela, Scholian, Andrea, Kappler, Christa & Schuler Braunschweig, Patricia (2020). Erweiterte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen und ambivalente Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schüler, sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern. In Elisabeth Schilling & Maggie O'Neill (Hrsg.), *Frontiers in Time Research - Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (S. 211-234). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Chiapparini, Emanuela, Schuler Braunschweig, Patricia & Kappler, Christa (2016). Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2016*, 355-361.

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

Chiapparini, Emanuela, Thieme, Nina & Sauerwein, Markus (2019). Tagesschulen in der Schweiz. Ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit 25.19*, 157-173.

Dalcher, Marco (2018). Sozialpädagogik an der Volksschule Basel-Stadt - Schnittmenge 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). Opladen: Budrich UniPress Ltd.

Deutsches Jugendinstitut (2020). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Gefunden unter <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/studie-zur-entwicklung-von-ganztagschulen-steg.html>

- Dolic, Romana & Schaarschuch, Andreas (2005). Strategien der Nutzung sozialpädagogischer Angebote. In Gertrud Oelerich & Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit* (S. 99-116). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Ecarius, Jutta, Eulenbach, Marcel, Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössischer Datenschutz- und Öffentlichkeitsbeauftragter (EDÖB) (2021). *Datenschutz und Forschung im Allgemeinen*. Gefunden unter <https://www.edoeb.admin.ch/edoeb/de/home/datenschutz/statistik--register-und-forschung/forschung/datenschutz-und-forschung-im-allgemeinen.html>
- Eidgenössisches Department des Innern & Bundesamt für Sozialversicherungen (2021). *Finanzhilfen für die Schaffung von familienergänzenden Betreuungsplätzen für Kinder: Bilanz nach achtzehn Jahren (Stand 31. Januar 2021)*. Gefunden unter <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/finanzhilfen/kinderbetreuung.html>
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2017a). *Pädagogische Grundlagen für die Umsetzung der Tagesstrukturen an der Sekundarschule des Kantons Basel-Stadt. Handreichung*. Unveröffentlichtes Dokument. Basel.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2017b). *Tagesstrukturen an der Sekundarschule. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation*

an den Volksschulen des Kanton Basel-Stadt. Gefunden unter <https://www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation-vs>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2021a). *Basel baut das Angebot an Tagesstrukturen massiv aus.* Gefunden unter <https://www.ed.bs.ch/nm/2021-basel-baut-das-angebot-an-tagesstrukturen-massiv-aus-rr.html>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2021b). *Integrationsklassen.* Gefunden unter <https://www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/integrative-schule/integrationsklassen.html>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2021c). *Leistungszüge und Durchlässigkeit.* Gefunden unter <https://www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/sekundarschule/leistungszuege-und-durchlaessigkeit.html>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2021d). *Tagesstrukturen.* Gefunden unter <https://www.volksschulen.bs.ch/schulen/tagesstrukturen.html>

Fachstelle Chancengleichheit und Diversity des Campus Luzern (2018). *Sprache & Bild. Ein Leitfaden zur Gleichbehandlung aller Geschlechter. Für Mitarbeitende und Studierende auf dem Hochschulplatz Luzern.* Gefunden unter <https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueber-uns/portraet/diversity/projekte/sprachleitfaden/>

Fachstelle Tagesstrukturen (2018). *Befragung zur Nutzung der Tagesstrukturen.* Unveröffentlichtes, internes Dokument. Basel.

Fachstelle Tagesstrukturen (2021). *Durchschnittliche Besuche pro Woche.* Unveröffentlichte, interne Statistik. Basel.

Flick, Uwe (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In Nina Bauer & Jörg (Hrsg.) Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-424). Wiesbaden: Springer VS.

Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2010). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines (Hrsg.) Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Grasshoff, Gunther, Haude, Christin, Idel, Till-Sebastian, Bebek, Carolin & Schütz, Anna (2019). Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu ausserunterrichtlichen Angeboten. *Die Deutsche Schule 111. Jahrgang 2019, Heft 2*, 205-218.

Grundwald, Klaus & Thiersch, Hans (2016). *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (Bd. 3. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (Bd. 4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Bauer & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer VS.

Hurrelmann, Klaus (2012). *Sozialisation* (Bd. 10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2012). *Lebensphase Jugend eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Jungbauer, Johannes (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Jutzi, Michelle (2018). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in Tagesschulen im Kanton Bern. In Marianne Schüpbach, Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 195-210). Wiesbaden: Springer Verlag.

Kappler, Christa, Chiapparini, Emanuela & Schuler Braunschweig, Patricia (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. *Was sind gute Schulen*, 216-231.

Kibesuisse (2019). *Richtlinien für Tagesstrukturen zur Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter*. Gefunden unter https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Deutsch/2019_kibesuisse_Richtlinien_SEB.pdf

Klemm, Klaus (2014). *Ganztagsschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

kompass.humanrights (2021). *Formale und non-formale Bildung*. Gefunden unter http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539

Konrad, Kerstin & König, Johanna (2018). Biopsychologische Veränderungen. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Mit 19 Abbildungen und 11 Tabellen* (S. 1-22). Deutschland: Springer Verlag GmbH.

Krassilshikov, Viktoria (2009). *Das Phänomen des Abbruchs im Beratungsprozess. Ein Beitrag zur sozialpädagogischen Nutzerforschung*. Gefunden unter <https://core.ac.uk/download/pdf/33796028.pdf>

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Maar, Katja (2006). *Zum Nutzen und Nichtnutzen der Sozialen Arbeit am exemplarischen Feld der Wohnungslosenhilfe*. Bern · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford: Peter Lang Verlag.

Marti, Barbara (2019). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Bern: Berner Fachhochschule (BFH), Departement Soziale Arbeit.

Müller, Jessica (2013). *Drogenabhängigkeit und Soziale Arbeit. Nutzen und Nutzungsprozesse niederschwelliger, akzeptanzorientierter Drogenhilfeangebote*. Hamburg: Disserta Verlag.

Niederberger, Marlen (2020). *Gute gesunde Ganztagschulen aus der Sicht von Schülervertretungen. Ergebnisse eines World Cafés*. Gefunden unter <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00750->

Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (2005a). Der Nutzen Sozialer Arbeit. In Gertrud Oelerich & Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit* (S. 80-98). München: Ernst Reinhardt Verlag

Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (2005b). *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (2005c). Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In Gertrud Oelerich & Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit* (S. 9-25). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (2013). Sozialpädagogische Nutzerforschung. In Gunther Grasshoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency* (S. 85-98). Wiesbaden: Springer VS.

Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2002). Jugendalter. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-272). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg.

Radisch, Falk, Fischer, Natalie, Stecher, Ludwig & Klieme, Eckhard (2008). Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 910-917). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reh, Sabine, Fritzsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2015). Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagschulforschung. In Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 19-62). Wiesbaden: Springer Verlag.

Reinders, Heinz (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

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

Sauerwein, Markus & Fischer, Natalie (2020). Qualität von Ganztagsangeboten. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (Bd. 2. Aufl., S. 1523-1533). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Sauerwein, Markus, Lossen, Karin, Theis, Désirée, Rollet, Wolfram & Natalie, Fischer (2018). Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schüler - Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In Marianne Schüpbach, Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 269-288). Wiesbaden: Springer VS.
- Sauerwein, Markus, Thieme, Nina & Chiapparini, Emanuela (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 11(1), 81-97.
- Schaarschuch, Andreas (1999). Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Eine analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. *Neue Praxis* 99(6), 543-560.
- Scherr, Albert (2009). *Jugendsoziologie. Eine Einführung in Grundlagen und Theorien* (9., erw. und umfassend überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, Albert (2014). Jugend als soziale Kategorie. Oder: Warum Jugend keine Gruppe und auch kein soziales Problem ist. In Axel Groenemeyer & Dagmar Hoffmann (Hrsg.), *Jugend als soziales Problem - soziale Probleme der Jugend? Diagnose, Diskurse und Herausforderungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmid, Peter & Sattler, Simone (2017). *Zitieren und Belegen. Richtlinien an der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit*. Gefunden unter <https://docplayer.org/6659431-Zitieren-und-belegen-richtlinien-der-hochschule-luzern-soziale-arbeit.html>
- Schüpbach, Marianne (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüpbach, Marianne (2014). *Extended education and social inequality in Switzerland: Comensatory effects? An analysis oft he development of language achievement with*

regard to structural and process-related aspects of social background. Gefunden unter:

https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102810&uid=frei

Schüpbach, Marianne (2018a). Entwicklungen in der Deutschschweiz am Beispiel der Vorreiterkantone Basel-Stadt, Bern und Zürich. In Marianne Schüpbach, Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 47-66). Wiesbaden: Springer VS.

Schüpbach, Marianne (2018b). Was ist eine Tagesschule? - Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In Marianne Schüpbach, Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschule. Ein Überblick* (S. 15-28). Wiesbaden: Springer VS.

Schüpbach, Marianne & Herzog, Walter (2009). *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen*. Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag.

Schüpbach, Marianne, Jutzi, Michelle & Thomann, Kathrin (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen. Zuhanden des Erziehungsdepartements des Kanton Basel-Stadt*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaften.

Schüpbach, Marianne, Nieuwenboom, Wim, Frei, Lukas & von Allmen, Benjamin (2018). Offene Tagesschulen als Mittel um Mathematikleistungen zu fördern und sozial oder kulturell bedingte Disparitäten zu verringern? *JERO, Vol. 10 No. 2*, 93-116.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007a). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. Gefunden unter <https://www.edk.ch/dyn/11659.php>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007b). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007: Stand kantonale Beitrittsverfahren*. Gefunden unter <https://www.edk.ch/dyn/14901.php>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2021). *Kantonsumfrage*. Gefunden unter <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage>

Stauder, Stephanie (2018). *Bildungsprozess im Ganztag. Wahrnehmung und Wertung erweiterter Bildungsgelegenheiten durch Kinder*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Stern, Susanne & Gschwend, Eva (2018). Betreuung in Tagesstrukturen aus Sicht von Eltern und Kindern. In Marianne Schüpbach, Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 67-83). Wiesbaden: Springer VS.

Thiel, Christian (2012). *Freiwilliges Engagement als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Eine explorative Untersuchung zu konzeptionellen Konsequenzen in der Jugendarbeit*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Thieme, Nina & Chiapparini, Emanuela (2020). *Schüler/innen als Akteur/innen ganztägiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. Ein Forschungsreview*. In Begutachtung bei Zeitschrift für Bildungsforschung.

Thierbach, Cornelia & Petschick, Grit (2014). Beobachtung. In Nina Bauer & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-866). Wiesbaden: Springer Verlag.

Van Riessen, Anne (2016). *Zum Nutzen Sozialer Arbeit. Theaterpädagogische Massnahmen im Übergang zwischen Schule und Erwerbsarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Von Salisch, Maria & Kanevski, Rimma (2013). *Peer-Beziehungen in der Ganztagschule: Vielfalt - Entwicklung - Potential. Ergebnisse der Studie zu Peers in Netzwerken.*
Gefunden unter: <http://docplayer.org/16386070-Peer-beziehungen-in-der-ganztagschule-vielfalt-entwicklung-potenzial-ergebnisse-der-studie-zu-peers-in-netzwerken.html>

Weichold, Karina & Silbereisen, Rainer K. (2018). Jugend (10-20 Jahre). In Wolfgang Schneider & Ulmann Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (Bd. 8. Aufl., S. 239-264). Weinheim Basel: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erbringungsverhältnis im Erbringungskontext.....	12
Abbildung 2: Begrifflichkeiten und Altersgrenzen.....	14
Abbildung 3: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	46
Abbildung 4: Übersicht der Hauptkategorien im MAXQDA.....	48
Abbildung 5: Beispiel deduktiver Subkategorien im MAXQDA.....	48
Abbildung 6: Beispiel induktiver Subkategorien im MAXQDA.....	49
Abbildung 7: Übersicht Darstellung der Ergebnisse.....	54
Abbildung 8: Dimensionen des Nutzens.....	92
Abbildung 9: Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf das Erbringungsverhältnis	93
Abbildung 10: Nutzenstrukturierende Bedingungen in Bezug auf den Erbringungskontext..	94
Abbildung 11: Nutzungsstrategien im Umgang mit dem Angebot der Tagesstruktur.....	95
Abbildung 12: Aneignungshandeln im Umgang mit dem Angebot der Tagesstruktur.....	96

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wirkungs-, Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung.....	10
Tabelle 2: Handlungs- und Lernfelder in der Tagesstruktur.....	25
Tabelle 3: Überblick zu den Beobachtungseinheiten in der Tagesstruktur.....	38
Tabelle 4: Übersicht der Interviewpartner*innen.....	41
Tabelle 5: Übersicht der Auswertungsformen bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	50

Anhang

Anhang A: Vereinbarung mit der Schulleitung und der Tagesstrukturleitung

Folgende Inhalte sind in der Vereinbarung zwischen der Schulleitung, der Tagesstrukturleitung und der Autorin festgehalten:

- Thema der Master-Thesis
- Datenerhebung (teilnehmende Beobachtung/ Interview mit Schüler*innen)
- Datenschutz/ Umgang mit personenbezogenen Daten/ Anonymisierung
- Einverständniserklärung seitens der Eltern für die Teilnahme der Schüler*innen am Interview
- Freiwillige Teilnahme am Interview und Widerrufsrecht
- Aufbewahrung, Zugang, Löschen und Verwendung der Daten
- Publikation der Master-Thesis
- Ausserdem wurde in der Vereinbarung festgehalten, dass die Schulleitung und die Tagesstrukturleitung die Verantwortung dafür übernehmen, dass die Autorin teilnehmende Beobachtungen durchführen kann
- Unterzeichnung der Vereinbarung der Schulleitung, Tagesstrukturleitung und der Autorin

Teilnehmende Beobachtung

Liebe Schülerinnen, Liebe Schüler

Mein Name ist Andrea Koller und ich bin Sozialpädagogin. Ich bin im letzten Semester meines Masterstudiums der Sozialen Arbeit und schreibe gerade meine Masterarbeit zum Thema **«Tagesstrukturen der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt»**. Mich interessiert, wie ihr das Angebot der Tagesstruktur erlebt und welchen Nutzen das Angebot für euch hat.

Dafür werde ich – mit dem Einverständnis der Tagesstrukturleitung und der Schulleitung – in den nächsten Wochen an einzelnen Tagen bei euch in der Tagesstruktur sein. Ich werde beobachten, zuhören und mit euch sprechen und meine Beobachtungen (ohne eure Namen zu verwenden) aufschreiben. Selbstverständlich werde ich mit den Informationen vertraulich umgehen. Die Notizen werden nach der Masterarbeit noch 5 Monate aufbewahrt und dann gelöscht.

Wenn du Fragen dazu hast oder nicht Teil dieser Beobachtungen sein möchtest, dann komm auf mich oder das Personal der Tagesstruktur zu.

Herzlichen Dank und Liebe Grüsse, Andrea Koller

Informationsbrief «Masterarbeit zum Thema Tagesstrukturen der Sekundarstufe I»

Liebe Eltern

Mein Name ist Andrea Koller und ich bin Sozialpädagogin. Ich mache das Masterstudium in Sozialer Arbeit und schreibe aktuell meine Masterarbeit. Darin beschäftige ich mich mit dem Thema «Tagesstrukturen der Sekundarstufe I». Mich interessiert, wie die Schülerinnen und Schüler das Angebot der Tagesstruktur nutzen und welchen persönlichen Nutzen sie in diesem Angebot sehen. In diesem Zusammenhang möchte ich Interviews mit Schülerinnen und Schüler durchführen. Die Schulleitung und die Tagesstrukturleitung der Schule Ihrer Tochter/ Ihres Sohnes sind über mein Vorhaben informiert und damit einverstanden.

Nun hat sich Ihre Tochter/ Ihr Sohn dazu bereit erklärt, mir ein Interview zu geben, was mich sehr freut. Da Ihre Tochter/ Ihr Sohn aber noch minderjährig ist, benötige ich das Einverständnis von Ihnen als Erziehungsberechtigte/r. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie der Teilnahme Ihrer Tochter/ Ihres Sohnes am Interview zustimmen und mich damit unterstützen würden.

Auf der nächsten Seite finden Sie die Einverständniserklärung in zweifacher Ausführung (eine für Sie und eine für mich). Wenn Sie mit der Teilnahme Ihrer Tochter/ Ihres Sohnes am Interview einverstanden sind, unterschreiben Sie bitte die Einverständniserklärung. Ihre Tochter / Ihr Sohn bringt mir dann ein unterschriebenes Exemplar der Einverständniserklärung zum Interview mit.

Bei Fragen oder Unklarheiten dürfen Sie mich gerne telefonisch unter der Nummer (...) oder via E-Mail (...). kontaktieren. Sie dürfen sich aber auch gerne bei der Tagesstrukturleitung melden.

Freundliche Grüsse

Andrea Koller

Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview

Thema der Masterarbeit:	Nutzen und Nutzung der Tagesstrukturen der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler
Masterstudentin & Interviewerin:	Andrea Koller
Name der Hochschule:	Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (Kooperationsmaster Bern, Luzern, St. Gallen)

Teilnahme am Interview:

Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Das Interview findet zwischen Ihrer Tochter/ Ihrem Sohn und mir statt. Dabei werden die Corona-Schutzbedingungen konsequent eingehalten. Ihre Tochter/ Ihr Sohn kann das Interview jederzeit abbrechen.

Widerrufsrecht:

Das Einverständnis kann jederzeit zurückgezogen werden, ohne dass ein Nachteil für Sie oder Ihre Tochter/ Ihren Sohn entsteht. Dieser Widerruf ist schriftlich z.B. via E-Mail oder in Briefform z.H. von Andrea Koller einzureichen. Ab diesem Zeitpunkt werden die Daten nicht mehr weiterverarbeitet und gelöscht. Die Daten, die bis zum Zeitpunkt des Widerrufs Ihrer Einwilligung verarbeitet wurden, werden dabei allerdings nicht berührt.

Datenschutz:

Die Informationen aus dem Interview werden vertraulich behandelt. Sämtliche Personennamen werden in der Masterarbeit anonymisiert. Bei Zitaten oder weiteren Publikationen wird darauf geachtet, dass die Inhalte keine Rückschlüsse auf Ihre Tochter/ Ihren Sohn zulassen. Hinsichtlich der Anonymität ist festzuhalten, dass es sein kann, dass andere Personen (z.B. Schülerinnen/Schüler; Personal der Tagesstruktur oder auch Fach-/Lehrpersonen) mitbekommen, dass Ihre Tochter/ Ihr Sohn ein Interview gibt, weil dieses z.B. in der Schule durchgeführt wird oder eine Interviewanfrage /-zusage in Anwesenheit von anderen Personen in der Schule erfolgt.

Tonaufnahmen:

Das Interview wird mit zwei Aufnahmegeräten aufgenommen und anschliessend anonymisiert transkribiert (Wort für Wort, ohne Verwendung von Personennamen aufgeschrieben). Im Anschluss an das Interview werden Notizen zum Gespräch erstellt.

Aufbewahrung der Daten:

Die Tonaufnahmen werden nach dem Interview von den Aufnahmegeräten auf eine externe Festplatte übertragen, welche passwortgeschützt ist. Die Tonaufnahmen werden danach von den Aufnahmegeräten gelöscht. Auch die Einverständniserklärung, die Transkripte und Gesprächsnotizen werden auf dieser externen Plattform aufbewahrt.

Einsicht in die Daten und Löschen der Daten:

Ihre Tochter/Ihr Sohn sowie sie als unterzeichnende Person (nach Rücksprache mit Ihrer Tochter/Ihrem Sohn) haben das Recht, Einsicht in die personenbezogenen Daten zu nehmen. Nach Abschluss der Masterarbeit werden sämtliche personenbezogenen Daten (Einverständniserklärungen, Tonaufnahmen, Transkripte, Gesprächsnotizen) zur Sicherheit noch 5 Monate aufbewahrt und anschliessend gelöscht.

Verwendung der Daten und Veröffentlichung der Masterarbeit:

Die erhobenen Daten werden ausschliesslich für die Masterarbeit von Andrea Koller verwendet. Die gewonnenen Ergebnisse werden nach Abschluss der Masterarbeit der Schule Ihrer Tochter/ Ihres Sohnes zur Verfügung gestellt. Wenn Sie und Ihre Tochter/ Ihr Sohn ebenfalls Interesse an den Ergebnissen haben, dürfen Sie gerne auf Andrea Koller zugehen. Eine Veröffentlichung der Arbeit auf einer Plattform für wissenschaftliche Arbeiten sowie weitere Publikationen der Ergebnisse sind möglich.

Zugang zu den Daten:

Den Zugang zu den Daten hat Andrea Koller. Auf Wunsch können die Einverständniserklärung und die Transkripte durch die begleitende Dozentin der Masterarbeit und ggf. den/die Zweitgutachter*in eingesehen werden. Auch sie behandeln diese Daten vertraulich.

Mit der Unterschrift bestätige ich, dass ich den Informationsbrief und die Einverständniserklärung zur Kenntnis genommen habe und damit einverstanden bin, dass meine Tochter/ mein Sohn _____ freiwillig am Interview teilnimmt. Ausserdem akzeptiere ich, dass die persönlichen Daten, wie oben beschrieben, erhoben, verarbeitet und verwendet werden dürfen.

Ort, Datum: _____

Vorname, Nachname Erziehungsberechtigte/r: _____

Unterschrift Erziehungsberechtigte/r: _____

Anhang E: Vorlage Beobachtungsprotokoll

Vorlage Beobachtungsprotokoll

Datum/ Ort der teilnehmenden Beobachtung:

Zeitraum der teilnehmenden Beobachtung:

Ort, Zeit	Beobachtungen und Gespräche	Kontextinformationen	Methodischen und Rollenreflexion	Theoretische Reflexion
<i>Wo befinde ich mich zu welchem Zeitpunkt?</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Wie sieht das Feld aus?</i>• <i>Wie sieht die Gruppenzusammensetzung aus? Mädchen, Jungs, Sek-Stufen, ggf. Leistungszüge?</i>• <i>Welche Abläufe gibt es?</i>• <i>Was machen die Schüler*innen?</i>• <i>Wie machen sie das, was sie machen?</i>• <i>Wer tut was und mit wem?</i>• <i>Was wird wie genutzt?</i>• <i>Gibt es besondere Ereignisse?</i>• <i>Welche Interaktionen zeigen sich?</i>• <i>Wie ist die Art des Kontaktes?</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Durch welche Rahmenbedingungen wird das Feld mitbestimmt?</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Wie ist meine Rolle als Forscherin im Feld?</i>• <i>Haben Beobachtungen im Feld bestimmte methodische Konsequenzen?</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Wie lässt sich das bisher Beobachtete in vorläufiger Weise theoretisch fassen?</i>• <i>Welche Zusammenhänge deuten sich an?</i>

Ablauf teilnehmende Beobachtung

Vor der teilnehmenden Beobachtung:

- Kurzer Austausch mit dem Team der Tagesstruktur. Nochmals kurz die wichtigsten Informationen bzgl. der teilnehmenden Beobachtung zusammenfassen (die Nachmittagsgestaltung soll so durchgeführt werden, als wäre die Autorin nicht vor Ort etc.).
- Vor der Durchführung der ersten Beobachtungseinheit: Aushang betr. der teilnehmenden Beobachtung und dem Umgang mit dem Datenschutz aufhängen.
- Notizblock und Stift parat machen.
- Informieren, was die aktuellen Corona-Schutzmassnahmen vor Ort sind.

Während der teilnehmenden Beobachtung:

- Schüler*innen informieren, wer ich bin und was ich mache (auch auf Datenschutz hinweisen) und auch informieren, dass ich Schüler*innen suche, die mir gerne ein Interview geben möchten.
- Balancieren zwischen „teilnehmen“ und „sich zurückziehen und beobachten“.
- Stichwortartig Notizen machen.
- Orientierung an der Vorlage des Beobachtungsprotokolls.

Nach der teilnehmenden Beobachtung:

- Basierend auf den Notizen zeitnah (direkt im Anschluss bzw. ein paar Stunden später) ein Beobachtungsprotokoll verfassen.

Interviewleitfaden

Leitfragen und Ad-Hoc-Fragen

Du gehst hier in die Schule und besuchst das Angebot der Tagesstruktur: Kannst du mir mal beschreiben, was du in der Tagesstruktur machst? (Nutzung/ Nutzen)

- Wo hältst du dich auf? Wo hältst du dich nicht auf?
- Mit was beschäftigst du dich? Mit was beschäftigst du dich nicht?
- Mit wem beschäftigst du dich? Mit wem beschäftigst du dich nicht?
- Was machen deine Kolleg*innen? Was macht das Personal?

Wochenprogramm: Ich habe das Wochenprogramm in der Tagesstruktur gesehen: Kannst du mir mal beschreiben wie so ein Wochenprogramm entsteht? (Nutzung/ Nutzen)

- Wie ist das für dich? An welchen Angeboten nimmst du teil? An welchen nicht? Kannst du mir beschreiben warum? Was findest du toll daran? Was findest du nicht toll daran? Fehlen für dich Angebote? Wenn ja, was sind das für Angebote?
- Besuchst du die Angebote / Programm mit deinen Kolleg*innen oder alleine?
- Wenn du das Programm der Tagesstruktur gestalten dürftest, wie würde das aussehen?

Einrichtung/ Raumgestaltung: Ich habe in der Tagesstruktur gesehen, dass viele Zeichnungen, Dekosachen, Sofas, Billardtische etc. sind: Kannst du mir mal beschreiben wie die Raumgestaltung entsteht? (Nutzung/ Nutzen)

- Wie ist das für dich? Was ist dir bezüglich der Raumgestaltung wichtig?
- Wie ist die aktuelle Raumgestaltung für dich? Was findest du toll? Was findest du nicht so toll? Kannst du mir das etwas genauer beschreiben? Fehlt etwas für dich? Wenn ja, was?

Regeln: Ich habe gesehen, dass es Regeln in der Tagesstruktur gibt: Kannst du mir zum Thema Regeln etwas erzählen? (Nutzung/ Nutzen)

- Kannst du mir beschreiben, wie die Regeln entstehen/ entstanden sind? Wie ist das für dich?
- Wie erlebst du die aktuellen Regeln? Mit welchen Regeln bist du einverstanden, mit welchen nicht? Was ist für dich bzgl. den Regeln in der Tagesstruktur wichtig? Fehlen für dich Regeln?
- Was passiert, wenn jemand in der Tagesstruktur gegen die Regeln verstösst? Kannst du mir ein Beispiel erzählen?

- Was ist dir im Zusammensein in der Tagesstruktur wichtig? Was ist ein No-Go? Kannst du mir eine Situation beschreiben?

Wie erklärst du einer Kollegin/ einem Kollegen, welche/r die Tagesstruktur nicht kennt, was eine Tagesstruktur der Sekundarschule ist?

- Wenn sie/er fragt, für was es die Tagesstruktur gibt, was sagst du ihm?

Kannst du dich noch daran erinnern, als du das erste Mal in dieser Tagesstruktur der Sek warst? Was ging dir da durch den Kopf? (Nutzen/ Nutzung)

- Wie hast du dir das Angebot der Tagesstruktur Sek vorgestellt?
- Welche Wünsche/ Erwartungen hattest du von der Tagesstruktur?
- Welche Erfahrungen hast du mit der Tagesstruktur seither gemacht?

Kannst du mir mal beschreiben, warum du in die Tagesstruktur gehst? (Nutzen)

- Was gefällt dir an der Tagesstruktur? Was gefällt dir an der Tagesstruktur nicht?
- Was glaubst du, motiviert andere Schüler*innen, in die Tagesstruktur zu gehen? Was motiviert dich in die Tagesstruktur zu gehen?
- Gab es auch schon Situationen, in denen du nach dem Besuch der Tagesstruktur den Eindruck hattest, heute war es nicht so toll? Wenn ja, kannst du mir eine solche Situation beschreiben?
- Stell dir vor, die Tagesstruktur gäbe es plötzlich nicht mehr: Wie wäre das für dich? Was müsste passieren, dass du die Tagesstruktur nicht mehr besuchen würdest?

Mit welchen Erwachsenen hast du in der Tagesstruktur zu tun? (Nutzen)

- Beschreibe mir doch bitte mal, wie du die Beziehung zwischen dir und dem Personal der Tagesstruktur erlebst.
- Welche Rolle spielt das Personal der Tagesstruktur für dich?
 - Positiv/negativ: Kannst du mir eine Situation beschreiben? Was war/ ist für dich daran positiv/negativ? Woran merkst du, dass es hilfreich/ nicht hilfreich ist?
- Was machst du mit dem Personal? Was machst du nicht mit dem Personal? Was machen andere Schüler*innen mit dem Personal? Über was redest du mit dem Personal? Über was redest du nicht mit dem Personal?
- Was ist dir bezüglich des Personals der Tagesstruktur wichtig?
- Gab es auch schon Situationen/ Momente, in denen du das Personal als störend empfunden hast? Was für eine Situation war das? Wie bist du damit umgegangen?

- Wenn du dir vorstellst, das Personal gäbe es ab morgen nicht mehr in der Tagesstruktur:
Wie wäre das für dich?

Veränderungswünsche: Was könnte aus deiner Sicht an der Tagesstruktur verbessert werden?
(Nutzung/ Nutzen/ +/- Faktoren)

- Gibt es etwas was dich in der Tagesstruktur stört?
- Gibt es was du gerne anders hättest?
- Wie gehst du mit solchen Wünschen/ Ideen um?

Wenn du für deine Sekundarschule eine Traumtagesstruktur kreieren darfst, wie würde dieses aussehen? Was müsste sie unbedingt haben? Was nicht? (+/- Faktoren; Nutzen; Nutzung)

- Auf die erzählten Inhalte eingehen und nachfragen. (Räumlichkeiten; Angebote; Rahmenbedingungen; Zusammensein/ Kultur; Personal etc.)

Möchtest du noch etwas ergänzen was dir wichtig ist?

- Wurde aus deiner Sicht etwas Wichtiges ausgelassen?
- Hast du noch offene Fragen?

Feedback zum Fragebogen:

- Waren die Fragen verständlich?
- Wie war die Gesprächsatmosphäre?
- Wie war die Dauer des Interviews?
- Tipp für mich?

Gesprächsführung: Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen

- Wie war das für dich?
- Woran merkst du das?
- Erzähl doch noch etwas mehr darüber.
- Wie ging das dann weiter?
- Kannst du das noch etwas ausführen?
- Kannst du mir ein Beispiel erzählen?

Ablauf des Interviews

Im Vorfeld des Interviews sind folgende Informationen mündlich und/oder schriftlich zur Verfügung gestellt worden:

- Einführung zum Thema der Master-Thesis und zum Rahmen des Interviews.
- Informationen zum Ablauf des Interviews, der Freiwilligkeit und der Tonaufnahmen.
- Aushändigung der Einverständniserklärung für die Erziehungsberechtigten und die Info, dass diese beim Interviewtermin unterschrieben vorgelegt werden muss.
- Informationen zum Datenschutz (Umgang mit der Anonymität; Umgang mit dem Datenmaterial während und nach Abschluss der Master-Thesis etc.).

Vor dem Start des Interviews:

- Interviewsetting einrichten: Dokumente bereitlegen; Aufnahmegeräte prüfen; Schild „Bitte nicht stören“ an die Türe hängen; Schüler*innen am vereinbarten Treffpunkt abholen.
- Begrüssung und die wichtigsten Informationen zu meiner Person und meinem Interesse/ Vorhaben im Rahmen der Master-Thesis nochmals kurz zusammenfassen.
- Die unterzeichnete Einverständniserklärung von den Erziehungsberechtigten einsammeln.
- Info zum Ablauf des Interviews und zum Umgang mit dem Datenschutz/ Anonymität (insbesondere nochmals auf die Tonaufnahme, die Freiwilligkeit sowie die Möglichkeit, das Interview abbrechen zu können, hinweisen).
- Klärung, in welcher Sprache (Schriftsprache oder Schweizerdeutsch) das Interview geführt werden soll.
- Weitere, offene Fragen des/der Interviewpartner*in klären.

Durchführung des Interviews:

- Start der Tonaufnahme.
- Interviewdurchführung orientiert am Interviewleitfaden

Nach dem Interview:

- Ausschalten der Tonaufnahme.
- Bedanken für die Teilnahme und Geschenk aushändigen.
- Feedback zum Interview einholen (Atmosphäre; Interviewfragen etc.).
- Weiteres Vorgehen schildern.
- Nachbearbeitung des Interviews (Postskript)

Anhang I: Vorlage Postskript

Postskript_ Interviews

Interview Nr.:

Kontaktaufnahme:

Interviewpartner*in vermittelt durch:

Kontakte vor dem Interview (wann, Inhalt):

Angaben zum Interview:

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Gesamtdauer des Interviews:

Aufgenommene Interviewzeit:

Soziografische Daten:

Alter:

Sek-Stufe:

Leistungszug:

Rahmenbedingungen des Interviews (Merkmale des Intervieworts; dritte Personen; Störungen etc.):

Emotionale und kognitive Verfassung bzw. Verhalten der Interviewten:

Gesprächsinhalt vor Einschaltung des Audiogerätes:

Gesprächsverlauf (Atmosphäre; Veränderungen der Atmosphäre im Gespräch; anspruchsvolle Sequenzen in Interview etc.):

Gesprächsinhalt nach dem Ausschalten des Audiogerätes:

Sonstige Vorkommnisse/ Auffälligkeiten:

Persönliche Reflexion (was ist gut gelaufen, was nicht; welche Fragen sind offen geblieben, was nehme ich mit für die weiteren Interviews):

Anhang J: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018) und Kuckartz (2018)

- Es erfolgt eine wörtliche Transkription und wird vom Schweizerdeutsch ins Hochdeutsche übersetzt.
- Die Sprache und Interpunktionen werden leicht geglättet.
- Umgangssprachliche und mundartliche Ausdrücke werden beibehalten, sofern sie nicht eindeutig ins Hochdeutsche übertragen werden können.
- Sämtliche Person- und Ortsnamen werden anonymisiert.
- Die interviewte Person wird mit einem I:, die befragte Person mit einem B: gekennzeichnet.
- Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen (z.B. ähm, hm, aha etc.) werden transkribiert. Eine Ausnahme wird dann gemacht, wenn die interviewende Person solche Äusserungen macht, während die interviewte Person spricht und dies keinen Einfluss auf deren Redefluss hat.
- Zögerungslaute werden immer als „ähm“ geschrieben.
- Wörter oder Äusserungen, die besonders betont werden, werden unterstrichen.
Beispiel: Das fand ich sehr toll.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden, wenn möglich, mit der Ursache versehen.
Beispiel: „(unv., Mikrofon rauscht)“.
- Wird ein Wort vermutet, dann wird das Wort oder die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.
Beispiel: „(Haus?)“
- Wort- und Satzabbrüche werden mit einem „ / “ gekennzeichnet.
Beispiel: wahrschein/
- Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet.
Beispiel: (.) für 2 Sekunden; (...) für 3 Sekunden.
Ab 3 Sekunden Pausen wird die entsprechende Zahl in Klammer gesetzt.
Beispiel: (4) für 4 Sekunden
- Wird im Interview in wörtlicher Rede zitiert, dann wird das Zitat in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt:
Beispiel: „Sie kam dann auf mich zu und sagte ‚Kannst du mir das bitte geben?’“.
- Nonverbale Aktivitäten und Äusserungen werden in Doppelklammern notiert.
Beispiel: ((lacht)), ((seufzt))
- Personalpronomen der zweiten Person (du und ihr) werden kleingeschrieben, die Personalpronomen der Höflichkeitsform (Sie und Ihnen) werden grossgeschrieben.
- Redewendungen werden wörtlich wiedergegeben.
- Zahlen von null bis zwölf werden im Fliesstext als Wörter geschrieben. Grössere in Ziffern.
(Dresing & Pehl, 2018, S. 21-24; Kuckartz, 2018, S. 167-168)

Anhang K: Ausdifferenziertes Kategoriensystem

Themenbereich/ Unterfragestellung	Hauptkategorie	Subkategorie Ebene 1	Subkategorie Ebene 2	Subkategorie Ebene 3	Definition	Ankerbeispiel
Nutzen / Unterfragestellung 1	Nutzen				Umfasst den Nutzen, den die Schüler*innen im Angebot der Tagesstrukturen sehen.	
		Materielle Dimension			Umfasst diejenigen Phänomene/ Aspekte, die in einem weiten Sinn unmittelbar gegenständlicher und instrumenteller Natur sind.	
			Verschiedene Spielmöglichkeiten		Umfasst verschiedene Spielmöglichkeiten in der Tagesstruktur	„Man kann eben verschiedene Sachen machen wo man zum Beispiel nicht zu Hause machen kann zum Beispiel, ich glaube nicht die meisten, glaube ich nicht, haben einen Billardtisch zu Hause [...].“ (I4, Pos. 133)
			Weitere Gegenstände & Materialien		Umfasst alle weiteren Materialien und Gegenstände, welche keine Spiele darstellen	„Das heisst, man kann auch, ähm, wenn man Sachen nicht hat und für die Schule braucht, kann man halt anfragen, ob man das bekommt also eben ein Blatt Papier oder so Kleinigkeiten wie Farben, eine Nadel sich ausleiht [...].“ (I6, Pos. 104)
			Lebensmittel		Umfasst sämtliche Lebensmittel	„Währenddessen ist ein Junge in die Tagesstruktur gekommen, welcher zu (nennt Name des Personals) sagt: „Ich hole nur schnell eine Gabel für mein Mittagessen.“ (Name des Personals) antwortet: „Ok, du weisst ja wo sie sind.“ (TB5, Pos. 6)
		Personale Dimension			Umfasst Aspekte des Nutzens im Zusammenhang mit dem Personal	

			Spielen		Das Spielen mit dem Personal stellt einen Nutzen für die Schüler*innen dar.	„[...] ich spiele Billard, mit (nennt Name des Personals) und (nennt Name des Personals) [...].“ (I5 Pos. 6)
			Reden/ Gespräche führen		Reden/ Gespräche führen als Nutzen im Zusammenhang mit dem Personal	„ [...] wenn (nennt Name des Personals) und (nennt Name des Personals) dort sind dann gehe sicher in die Tagesstruktur wenn ich nichts zu tun habe und ich bin alleine und die Tagesstruktur ist leer, dann rede ich mit ihnen eine Viertelstunde und dann gehe ich vielleicht wieder, aber (...). Sie sind auf jeden Fall da und sie hören einem zu, das finde ich sehr gut.“ (I2, Pos. 133)
				Hinweise, Tipps, Anregungen	In Bezug auf den Austausch und die Gespräche mit dem Personal besteht der Nutzen im Erhalt von Informationen, Anregungen, Tipps, Hinweise. Diese Informationen, Anregungen, Tipps, Hinweise beziehen sich auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen; Inhalte Infos zu verschiedenen Themen etc.)	„ [...] und ähm, man bekommt auch Hilfe bei den Hausaufgaben, wenn man es nicht versteht.“ (I6, Pos. 104)
				Vermittlung von Netzwerk	Die Vermittlung von Netzwerken von Seiten des Personals als Nutzen für die Schüler*innen.	„Das hat so viel Spass gemacht, (...) ähm, und auch das Jugi, das ich auch ganz schön gewesen.“ (I1, Pos. 125)
			Bedeutung der Beziehung		Bedeutung der Beziehung zum Personal der Tagesstruktur.	
				Anerkennung	Umfasst die von Seiten des Personals der Tagesstruktur zum Ausdruck gebrachte Anerkennung und Respekt.	„Ich drehe mich um und sehe, wie zwei Jungs mit (Name des Personals) beim Eingang sprechen. Ich gehe zum hohen Sideboard, welches neben dem Eingang steht. (Name des Personals) öffnet neben mir eine Türe beim Sideboard und holt eine Schokolade raus und gibt

						es dem einen Schüler, welcher mit (Name des Personals) spricht und gratuliert ihm zu Geburtstag. Ich beobachte, wie der Schüler etwas überrascht wirkt und sich gleichzeitig sehr freut, indem er lacht und sich bedankt. (Name des Personals) und (Name des Personals) gratulieren ihm.“ (TB2, Pos. 6)
				Sicherheit	Umfasst die von Seiten des Personals der Tagesstruktur gewährleistete Geborgenheit oder die Verlässlichkeit des Personals als Ressource.	„[...] weil, dass ist halt wirklich wie so ein Rückzugsort (..) hier kann man so sein wie man will, eben, du wirst auch vom Personal beschützt, sage ich mal, falls dann mal jemand kommt und dir irgendwas hineindrücken will zum Beispiel, sage ich mal, dann wirst du direkt so mit drei Schildern beschützt [...].“ (I1, Pos. 167)
				Zuwendung	Umfasst die von Seiten des Personals der Tagesstruktur zugelassene oder nicht zugelassene emotionale Nähe.	„Während wir spielen höre ich wie (Name des Personals) zu (Name des Personals) sagt: „Ich gehe im anderen Raum aufräumen“ (Um welchen Raum es sich handelt habe ich nicht gehört). Die Schülerin fragt: „Darf ich mitkommen?“. (Name des Personals) fragt: „Willst du mir helfen aufräumen?“. Die Schülerin sagt: „Ja gerne“. (Name des Personals) sagt: „Ok, wenn du Lust hast.“ Sie verlassen den Raum.“ (TB 3, Pos. 6)
		Infrastrukturelle Dimension			Mit der infrastrukturellen Dimension ist gemeint, dass bereits ein Nutzen vorliegt, bevor er als ein materieller oder personaler Nutzen konkret Gestalt annimmt. z.B. die Möglichkeit, im Bedarfsfall Elemente des Angebots in Anspruch nehmen zu können, stellt einen Nutzen dar.	B: [...] Aber wenn ich alleine bin und (...) zum Beispiel und zu Hause keiner ist, dann gehe ich, oder bleibe ich oft in der Tagesstruktur und, und mache dann dort Sachen. (I4, Pos. 81)

	Peer-Dimension		Umfasst den Nutzen im Zusammenhang mit den Peers/ Gleichaltrigen	
		Spiele	Das Spielen mit den Gleichaltrigen stellt einen Nutzen für die Schüler*innen dar.	„[...] hier ist immer jemand da, andere Schülerinnen und Schüler und auch das Personal. Ich kann also immer mit jemanden spielen [...].“ (TB3, Pos. 6)
		Chillen	Das Chillen mit den Gleichaltrigen in der Tagesstruktur als Nutzen für die Schüler*innen. Mit dem Chillen geht auch die Bedeutung der Erholung und des Ausgleiches einher.	„ [...] dort sind ja meine Freunde, nachher chillen wir auch dort, auf dem Sofa wir reden [...].“ (I4, Pos. 7)
		Reden	Der gemeinsame Austausch, das Reden und Gespräche führen mit den Gleichaltrigen als Nutzen für die Schüler*innen.	„Während dessen beobachte ich, dass 3 Schüler in den Raum kommen und sich an die hohen Tische setzen und sich über Fussball unterhalten.“ (TB1, Pos. 6)
		(neue) Kontakte / Freundschaften knüpfen	(neue) Kontakte und / oder Freundschaften knüpfen als Nutzen für die Schüler*innen.	„ Ich frage: „Hast du die beiden Jungs mit denen du Schach gespielt hast, hier in der Tagesstruktur kennengelernt?“ Er antwortet: „Ja die habe ich hier kennengelernt. Mit dem einen spielen ich immer mal wieder Schach und dann gibt ein kleines Turnier zwischen uns.“ (TB3, Pos. 6)
Nutzenstrukturierende Bedingungen / Unterfragestellung 2	Nutzenförderliche Bedingungen: Erbringungsverhältnis		Umfasst nutzenförderliche Bedingungen in Bezug auf die Interaktion zwischen dem Personal der Tagesstruktur und den Schüler*innen.	
		Respektvoller Umgang	Bezieht sich auf einen respektvollen Umgang zwischen dem Personal und den Schüler*innen.	„[...] also vom Verhältnis her, jeder ist nett miteinander, jeder geht respektvoll miteinander um, jeder respektiert Meinungen solange sie keinen verletzen und so ist es gut, finde ich.“ (I1, Pos. 225)

		Beziehung auf Augenhöhe	Die Beziehung zwischen den Schüler*innen und dem Personal ist auf Augenhöhe.	„Für mich ist das Personal, diejenigen die die Kinder leiten, die die Tagesstruktur leiten, ähm, die aber sich auch zu den Kindern runterbeugen und den Kindern, ähm, die Möglichkeit geben, ihn quasi als Freund zu sehen und nicht als Vorgesetzten, sondern als Freund.“ (I6, Pos. 76)
		Vertrauen	Die Beziehung zwischen dem Personal der Tagesstruktur und den Schüler*innen wird von Vertrauen begleitet.	„Dass sie nicht alles weitersagen, weil ich vertraue ihnen halt schon, wenn dann wäre es schon ein bisschen komisch wenn ich jetzt zum Beispiel (nennt Name des Personals) was sage und dann kommt (nennt Name des Personals) auf mich zu und sagt ‚Ja, (nennt Name des Personals) hat mir das und das erzählt‘ dann denke ich mir auch, ‚Ou, ja das wollte ich jetzt eigentlich nicht‘, aber das passiert eben nicht und dass finde ich auch gut so.“ (I1, Pos. 31)
		Ehrlichkeit	Die Beziehung und Interaktion zwischen dem Personal und den Schüler*innen ist geprägt von Ehrlichkeit.	„Wir reden oft. Ich bin auch sehr ehrlich und sie sind auch sehr ehrlich zu mir und das finde ich auch eben toll an ihnen.“ (I4, Pos. 29)
		Sensibler Umgang mit persönlichen Themen	Das Personal der Tagesstruktur geht sensibel mit persönlichen Themen seitens der Schüler*innen um.	„Ich höre dann auf zu reden und ich wechsele das Thema. Aber dann meistens wenn die Leute dann wieder weggehen, ah, und das Personal macht das auch super, sie hören dann auch direkt auf und tun das Thema switchen, das machen sie super. Wirklich.“ (I1, Pos. 85)
		Hilfsbereitschaft	Das Personal der Tagesstruktur ist hilfsbereit gegenüber den Schüler*innen und ihren Anliegen	„Ja die reden auch mit uns, ähm, sie helfen uns wenn wir etwas haben. Ähm, ich finde, ja, sie sind

				mega nett. Sie sind auch eigentlich, wenn etwas, wenn jemand etwas hat, dann sind sie auch, ähm auch dafür da. Das finde ich toll.“ (I4, Pos. 17)
	Fürsorge		Das Personal der Tagesstruktur ist für die Schüler*in und ihre Anliegen da und kümmert sich um die Schüler*innen.	„[...] dass man sich, ähm um die Kinder kümmert, wenn es einem Kind gerade nicht gut geht.“ (I6, Pos. 76)
	Aktives Zugehen auf die Schüler*innen		Das Personal der Tagesstruktur geht aktiv auf die Schüler*innen zu und bezieht sie ein.	„[...] weil es kommt immer so, sobald man sich kurz hinsetzt, kommt meistens direkt jemand ‚Hey wie geht es‘ ((lacht)). Das finde ich super [...].“ (I1, Pos. 105)
	Freiraum lassen		Freiraum, um Beispiel alleine zu sein oder sich mit Peers auszutauschen.	„[...] ausser man will natürlich alleine sein, aber dann kann man schon sagen ‚Ja, ich möchte jetzt einfach gerne alleine sein‘ und das respektieren sie dann natürlich auch.“ (I1, Pos. 105)
	Interesse an den Schüler*innen		Das Personal der Tagesstruktur besitzt und zeigt ein Interesse an den Schüler*innen und somit an Jugendlichen.	„[...] dass man mit Jugendlichen etwas kann anfangen und nicht einfach so ‚Ah das sind Jugendliche und ich habe sie jetzt nicht gerne aber ich arbeite jetzt hier‘ dann [...].“ (I3, Pos. 39)
	Interaktion mit den Schüler*innen		Das Personal der Tagesstruktur interagiert mit den Schüler*innen, indem sie mit ihnen reden, spielen etc.	„[...] was ich auch so schön finde, dass man in der Tagesstruktur auch als Betreuer mit den Kindern spielt [...].“ (I6, Pos. 70)
	Humorvoller Umgang		Das Personal der Tagesstruktur pflegt einen humorvollen Umgang mit den Schüler*innen,	„[...] wir machen halt auch Witze und das ist schon lustig. (I1, Pos. 13)
	Tolerante Haltung		Das Personal der Tagesstruktur zeigt eine tolerante Haltung und spricht sich gegen Diskriminierung jeglicher Art aus.	„[...] es ist halt, in der Tagesstruktur darf man eigentlich so sein wie man möchte und dass und sie schauen halt auch wirklich darauf dass keiner diskriminiert wird, egal auf welche Art und sobald jemand diskriminiert wird er dann direkt

				rausgeschickt und das, das finde ich super, wirklich.“ (I1, Pos. 55)
	Nutzenlimitierende Bedingungen: Erbringungsverhältnis		Umfasst nutzenlimitierenden Bedingungen in Bezug auf die Interaktion zwischen dem Personal der Tagesstruktur und den Schüler*innen.	
	Hypothetische Bedingungen		Umfassen hypothetische Bedingungen die von Seiten der Schüler*innen als nutzenlimitierend beschrieben werden.	
		Unfreundliches Personal	Als hypothetisch nutzenlimitierend wird ein unfreundliches und strenges Personal gesehen.	„Ähm, wenn das Personal nicht mehr so freundlich wäre, wenn es viel strenger wäre [...].“ (I6, Pos. 110)
		Keine Interaktion mit den Schüler*innen	Als hypothetisch nutzenlimitierend wäre Personal, welches nicht mehr mit den Schüler*innen interagiert.	„[...] wenn sie nicht mehr mit uns spielen, wenn sie einfach nur noch dasitzen und uns anschauen und uns Sachen verbieten und strenger in ihrem Tonfall sind, das mag ich gar nicht. Das finde ich nicht so toll.“ (I6, Pos. 112)
	Tatsächliche Bedingungen		Umfasst alle aktuellen Bedingungen, die die Schüler*innen als nutzenlimitierend in Bezug auf die Interaktion und Beziehung mit dem Personal der Tagesstruktur beschreiben.	
		Beobachtung/ Kontrolle	Eine zu starke Beobachtung und Kontrolle seitens des Personals der Tagesstruktur gegenüber den Schüler*innen (vor allem in Bezug auf Regeln)	„[...] ich finde im Moment ist man in der Tagesstruktur ein bisschen zu fest beobachtet allgemein auf dem ganzen Schulareal, das ist mir einfach zu anstrengend, [...] wenn ich mit Freunden bin muss ich mir nicht anhören, dass ich eine Maske anziehen muss [...].“ (I2, Pos. 11).
		Smalltalk	Smalltalk als nutzenlimitierender Aspekt in Bezug auf die Interka-	„Ja ich finde sie machen auch so, immer so Smalltalk (..) aber das ist jetzt etwas wo mich wirklich nervt, also weil, keine Ahnung, das ist so

				tion zwischen dem Fachpersonals der Tagesstruktur und den Schüler*innen.	wie wenn man sich so (..) mit jemandem so (...) nicht anfreundet aber so (..) einfach so versucht cool zu sein mit jemanden [...].“ (I2, Pos. 37)	
			Unbegründete Ausführung einer Handlung	Unbegründete Handlungen (insbesondere Sanktionen) seitens des Personals der Tagesstruktur als nutzenlimitierender Aspekt in Bezug auf die Interaktion und Beziehung zwischen dem Fachpersonal und den Schüler*innen.	„Ein No-Go (..) Keine Ahnung, wenn man aus der Tagesstruktur geschossen wird und man nicht weiss was zum Beispiel man gemacht hat, das ist mir jetzt noch nicht passiert aber ich habe es glaube ich mal mitbekommen so, indirekt wo ich in der Mensa war.“ (I3, Pos. 100)	
	Nutzenförderliche Bedingungen: Erbringungskontext				Umfasst nutzenförderliche Bedingungen in Bezug auf die organisationale-institutionelle Ebene (z.B. Rahmenbedingungen, Programm etc.).	
		Rahmenbedingungen des Angebots			Umfasst nutzenförderliche Bedingungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Angebots, z.B. Öffnungszeiten; Personal etc	
			Freiwilligkeit		Die freiwillige Nutzungsmöglichkeit als nutzenförderlichen Aspekt in Bezug auf den Erbringungskontext.	„Ich bin ein bisschen gezwungen worden von meinen Eltern dorthin (bezieht sich auf die Tagesstruktur der Primarschule) zu gehen, aber jetzt gehe ich freiwillig ((lacht)).“ (I1, Pos. 155)
			Kostenloses Angebot		Die kostenlose Inanspruchnahme des Angebots der Tagesstruktur (exkl. der kostenpflichtiger Mittagsverpflegung) als nutzenförderliche Rahmenbedingung.	„[...] aber dafür schauen wir zum Beispiel in der Tagesstruktur ein paar Filme und so und das interessiert mal, weil es ist mal etwas anderes, kein Film zu Hause schauen, sondern in der Tagesstruktur, mit anderen Leuten, und vor allem gratis, das ist auch mega cool [...].“ (I4, Pos. 63)

			Vorhandensein von Personal	Das Vorhandensein von Personal als nutzenförderlicher Aspekt in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Angebots.	„Es wäre unsicher, es wäre, es würde sehr langweilig für mich werden, weil es keine besonderen Sachen mehr gäbe, die, die wer ausdenkt und das wäre traurig, das wäre so traurig, wenn das Personal weggehen würde (...) wenn es nicht mehr da wäre. Ausserdem finde ich, dass eine Tagesstruktur ein Personal braucht. Dass die Kinder nicht sich selbst in der Tagesstruktur überlassen sind, sondern dass sie auch drüber schauen.“ (I6, Pos. 84)
		Räumlichkeiten und Einrichtung		Umfasst nutzenförderliche Bedingungen in Bezug auf die Räumlichkeiten und Einrichtung der Tagesstruktur.	
			Viele verschiedene Spielmöglichkeiten	Viele verschiedene Spielmöglichkeiten als nutzenförderlicher Aspekt in Bezug auf die Einrichtung und Räumlichkeiten der Tagesstruktur.	„[...] ich finde die Tagesstruktur ist wie ein Raum für mich wo ich, wie zum Beispiel, mein zweites zu Hause. Dort kann ich viel unternehmen und ich habe auch viele Möglichkeiten und (..) dass ist eben für mich eine Tagesstruktur.“ (I4, Pos. 153)
			Ausrichtung an den Bedürfnissen der Schüler*innen	Die Einrichtung und Ausgestaltung orientieren sich an den Bedürfnissen der Schüler*innen und somit an der Zielgruppe.	„[...] fand ich diese hier auch extrem schön, ich fand sie sehr angenehm (..) ich fand sie sehr kuschelig und genau (..) ähm, und genau das finde ich an der so gut. Es ist für Teenager geschaffen (..) und nicht für kleinere Kinder.“ (I6, Pos. 14)
			Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich Einrichtung/ Raumgestaltung	In Bezug auf die Raumgestaltung und Einrichtung können die Schüler*innen mitbestimmen und mitwirken.	„[...] ich habe ja ein Spiel vorgeschlagen und das wurde dann sogar reingenommen (..) weil eine Betreuerin das auch kannte das Spiel und es toll fand [...].“ (I6, Pos. 116)