

Florian Riedo
Matthias Schär

Tagesschule: Entwicklungsort oder Abstellgleis?



Eine Analyse der Auswirkungen von Tagesschulen auf die
Chancengleichheit hinsichtlich der sozialen Herkunft.

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer
Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelor-Thesis befasst sich mit der Förderung von Chancengleichheit im Kontext Tagesschule innerhalb der Stadt Bern hinsichtlich der individuellen sozialen Herkunft. Innerhalb des Bildungssystems ist eine individuelle Förderung durch die vorhandenen strukturellen Gegebenheiten kaum möglich. Es werden einheitliche Anforderungen an heterogene Gruppen gestellt. Soziale Herkunft und Ausstattungen von Kindern werden unzureichend berücksichtigt, was zu Chancengleichheit führt. Das Handlungsfeld Tagesschule befindet sich aktuell im Wandel und wird mit dem Fokus auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in sozialpolitischen Diskursen debattiert. Ausgehend von den aktuellen Diskussionen wird untersucht, inwiefern der Kontext Tagesschule eine chancenausgleichende Wirkung hat, und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Kinder in Tagesschulen nicht lediglich versorgt, sondern gefördert werden. Die Autoren analysieren basierend auf den Erkenntnissen von Pierre Bourdieu und ergänzenden Theoriebezügen, sowie einer exemplarischen Überprüfung in Form einer teilnehmenden Beobachtung und einer problemzentrierten Gruppendiskussion, inwiefern Tagesschulen in der Stadt Bern die Chancengleichheit von Kindern fördern können. Dabei konnte festgestellt werden, dass die unterschiedlichen sozialen Herkunft, die individuellen Ausstattungen und die Habitusformen die Chancengleichheit entscheidend beeinflussen. Die Überprüfung der theoretisch hergeleiteten Kernaussagen in der Praxis zeigte, dass die Tagesschulen in der Stadt Bern das Potential aufweisen, die Chancengleichheit zu fördern. Durch diskursive Prozesse werden bestehende Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster beeinflusst, was die Reproduktion von Chancenungleichheiten minimieren kann. Das breite Angebot von Tagesschulen fördert die Entwicklung der Kapitalarten, insbesondere im Bereich des kulturellen Kapitals. Weiter zeigt die exemplarische Überprüfung, dass die Förderung von Chancengleichheit in Tagesschulen von den strukturellen Bedingungen und von vorhandenen Ressourcen abhängig ist. Genügend Fachkräfte, ein adäquater Betreuungsschlüssel, sowie grosszügige Räumlichkeiten, welche es erlauben, ein breites Angebot zur Verfügung zu stellen, bilden die Grundlage, um die Chancengleichheit hinsichtlich der individuellen sozialen Herkunft fördern zu können.

Tagesschule: Entwicklungsort oder Abstellgleis?

Eine Analyse der Auswirkungen von Tagesschulen auf die
Chancengleichheit hinsichtlich der sozialen Herkunft.

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer
Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von:

Florian Riedo
Matthias Schär

Bern, Mai 2023

Gutachter: Pascal Wyssling

1	<u>EINLEITUNG</u>	6
1.1	VORSTELLUNG DES THEMAS	6
1.2	HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNG	7
1.3	FORSCHUNGSSTAND	9
1.4	METHODISCHES VORGEHEN	11
2	<u>TAGESSCHULEN</u>	14
2.1	BEGRIFFSVERWENDUNG UND DEFINITION VON TAGESSCHULEN	14
2.2	AUFGABE VON TAGESSCHULEN	14
2.3	ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DER TAGESSCHULEN	15
2.4	VERORTUNG INNERHALB DES BILDUNGSSYSTEMS	17
2.5	QUALITÄT IN TAGESSCHULEN	17
2.5.1	QUALITÄTSRAHMEN (QUINTAS)	17
2.5.2	LEITSÄTZE UND QUALITÄTSSTANDARDS IN TAGESSCHULEN DER STADT BERN	20
2.6	TAGESSTÄTTEN DER STADT BERN	21
2.7	DISKUSSIONEN UND HERAUSFORDERUNGEN IN DER STADT BERN	22
2.8	DIE GANZTAGESSCHULE	23
3	<u>CHANCENGLEICHHEIT UND SOZIALE HERKUNFT</u>	24
3.1	SOZIALE HERKUNFT UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DIE CHANCENGLEICHHEIT	24
3.2	GESELLSCHAFTSTHEORETISCHE PERSPEKTIVE AUF CHANCENUNGLEICHHEITEN	25
3.3	ERKENNBARE UNGLEICHHEITEN UND REPRODUKTIONEN	27
4	<u>ENTSTEHUNGSGRÜNDE VON UNGLEICHHEITEN NACH PIERRE BOURDIEU</u>	29
4.1	BEGRÜNDUNG DER THEORIEWAHL	29
4.2	THEORETISCHE EINFÜHRUNG ZUR CHANCENUNGLEICHHEIT	30
4.3	DER GESCHMACK ALS REPRODUKTIONSFAKTOR	32
4.4	DER EINFLUSS DES HABITUS AUF DIE CHANCENGLEICHHEIT	33
4.5	SOZIALE KLASSEN UND DER SOZIALE RAUM	34
4.6	KAPITALARTEN	35
4.6.1	ÖKONOMISCHES KAPITAL	36
4.6.2	KULTURELLES KAPITAL	36
4.6.3	SOZIALES KAPITAL	38
4.7	ZWISCHENFAZIT	39
5	<u>DIE ROLLE DER FAMILIE IN TAGESSCHULEN</u>	40
6	<u>VERKNÜPFUNG VON TAGESSCHULEN UND THEORETISCHEN ANSÄTZEN</u>	44
6.1	KERNAUSSAGEN	44

7	TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG	49
7.1	VORGEHEN UND AUSWERTUNGSMETHODE DER TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNG	49
7.2	ERGEBNISSE DER TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNG	51
7.2.1	KULTURELLES KAPITAL	51
7.2.2	DER GESCHMACK	55
7.2.3	SOZIALES KAPITAL	57
7.2.4	HABITUSFORMEN	59
7.2.5	ÖKONOMISCHES KAPITAL	62
7.2.6	WEITERE BEOBACHTUNGEN	64
7.3	FAZIT ZUR TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNG	66
8	PROBLEMZENTRIERTE GRUPPENDISKUSSION	67
8.1	VORGEHEN ZUR AUSWERTUNG DER PROBLEMZENTRIERTEN GRUPPENDISKUSSION	67
8.2	ERGEBNISSE DER PROBLEMZENTRIERTEN GRUPPENDISKUSSION	69
8.2.1	KULTURELLES KAPITAL	69
8.2.2	ZUSAMMENSCHLUSS TAGESSCHULEN / TAGESSTÄTTEN	71
8.2.3	SOZIALES KAPITAL	72
8.2.4	HABITUSFORMEN	72
8.2.5	ELTERNARBEIT	74
8.2.6	STRUKTURELLE GEgebenHEITEN	76
8.2.7	WÜNSCHE	78
9	SCHLUSSFOLGERUNGEN	79
9.1	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE & BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	79
9.1.1	KULTURELLES KAPITAL	79
9.1.2	DER GESCHMACK	80
9.1.3	SOZIALES KAPITAL	80
9.1.4	ÖKONOMISCHES KAPITAL	81
9.1.5	HABITUS	81
9.1.6	ELTERNARBEIT	82
9.1.7	STRUKTURELLE GEgebenHEITEN	82
9.2	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	83
9.3	KRITISCHE REFLEXION	84
9.3.1	BEURTEILUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS	84
9.3.2	GEDANKEN ZUR THEORIEWAHL	85
9.4	ROLLE DER SOZIALEN ARBEIT	86
9.5	AUSBlick	87
10	LITERATURVERZEICHNIS	88

1 Einleitung

Im Kapitel eins findet eine Einführung in die vorliegende Arbeit statt. Darin wird die behandelte Thematik begründet, sowie die Fragestellung ausgearbeitet. Im Rahmen der Einführung wird ebenfalls der Forschungsstand der gewählten Thematik präsentiert und das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung festgehalten. Das erste Kapitel soll das Interesse der Autoren begründen und den Aufbau der Arbeit erläutern.

1.1 Vorstellung des Themas

Seit 2015 erprobt die Stadt Zürich die Einführung einer flächendeckenden Tagesschule. Bis im Jahr 2030 soll das System in der gesamten Stadt umgesetzt sein. Dieses für die Schweiz neue Modell soll wirtschaftlicher sein, die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie fördern und Bildungschancen verbessern (Stadt Zürich, o.D). Im September 2022 hat sich die Stimmbevölkerung mit einer deutlichen Mehrheit von 80% für die Umsetzung der flächendeckenden Tagesbetreuung ausgesprochen (Stadt Zürich, 2022). Trotz dieser hohen Zustimmung mangelt es nicht an Kritik. Das Forum für kritische soziale Arbeit bezeichnet das Projekt als Spar- und Abbauprogramm, ja gar als neoliberale Mogelpackung. Laut den Autor*innen kommt es zu einer Abnahme des Betreuungsschlüssels. Weiter sei eine deutliche Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für Betreuende abzusehen. Das neue Modell verfolge in erster Linie wirtschaftliche Interessen, worunter die Betreuungsqualität leide (Forum für kritische soziale Arbeit, 2022a). Ein gegenteiliges Bild zeigt sich, wenn die langjährigen Studien aus Skandinavien herbeigezogen werden. Dort konnte schon vor mehr als zwanzig Jahren statistisch gezeigt werden, dass der starke Sozialstaat in seiner familienfreundlichen Ausgestaltung eine signifikante Steigerung der Chancengleichheit zur Folge hat. Durch die Einführung von flächendeckender Ganztagesbetreuung werde dort die Vereinbarkeit von Beruf und Familie gestärkt und die soziale Ungleichheit verringert (Garhammer, 2007).

Diese Diskrepanz zwischen dem Standpunkt, dass Tagesschulen grosses Potential haben, um echte Chancengleichheit im Schulalter zu erzeugen und der Ansicht, dass deren aktueller Ausbau in der Schweiz vor allem wirtschaftliche Interessen verfolgt, führt zum Kern der Thematik. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Tagesschulen in der Stadt Bern einen Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit leisten können. Mit theoretischen Herleitungen von Kernaussagen sowie exemplarischen Praxisbezügen soll die Thematik von unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht werden. Es wird herausgearbeitet, welche Aspekte aus theoretischer Sicht wichtig sind, damit die Förderung von Chancengleichheit durch den Kontext Tagesschule ermöglicht werden kann und welche Aspekte bereits in der Praxis beobachtet werden können. Dabei werden die Hindernisse und ungenutzten Potentiale, die zwischen der theoretischen Begründung von Chancengleichheit, beziehungsweise Ungleichheit, und der realen Praxis bestehen, aufgezeigt.

1.2 Herleitung der Fragestellung

Im Jahr 2018 besuchte rund jedes dritte Kind im schulpflichtigen Alter ein Betreuungsangebot (Bundesamt für Statistik, 2020, S. 3). Familien- und Schulergänzende Betreuungsangebote werden in der Schweiz immer wichtiger. Auch in der Stadt Bern befindet sich die Struktur der ausserfamiliären Betreuung im Wandel. Im Sommer 2022 kam es in der zur Zusammenlegung von Tagesschulen und Tagesstätten. Einer der Autoren erlebte diesen Systemwechsel als sozialpädagogischer Mitarbeiter mit. Im Prozess der Zusammenschliessung entstanden viele Fragen zu Themen wie Betreuungsschlüssel, Qualifizierung des Personals, Arbeitsbelastung, pädagogischer Auftrag, pädagogisches Konzept, Integration und Chancengleichheit. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen erzeugte ein intrinsisches Interesse bei den Autoren, welches die Grundvoraussetzung für die vorliegende Arbeit bildet.

Die einzelnen Begriffe der untenstehenden Forschungsfrage werden in diesem Kapitel zur Konkretisierung genauer ausdifferenziert. Der Begriff der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuungsangebote beinhaltet in der Schweiz sowohl die institutionellen Einrichtungen wie Kindertagesstätten, schulergänzende Betreuungsformen wie Tagesschulen und auch zusammengeschlossene organisierte Formen von Tagesfamilien. Ebenso wird die Betreuung durch Privatpersonen wie Grosseltern, durch nicht organisierte Tagesfamilien oder durch Nannys dem Begriff zugeordnet (Bundesamt für Statistik, 2020, S. 1). Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf institutionelle Einrichtungen. In der vorliegenden Arbeit beziehen sich die Autoren explizit auf die Tagesschulen als ausserfamiliäres Betreuungsangebot (vgl. Kapitel 2).

Der Chancengleichheitsbegriff wird hier im Sinne von Hug und Arn, welche sich bei ihrer Begriffsbeschreibung an der Gerechtigkeitstheorie von John Rawls orientieren, am Beispiel des Bildungszugangs erläutert (2018). Laut den Autoren bilden gerechte staatliche Strukturen die Grundvoraussetzung für Chancengleichheit (S. 7). Voraussetzung für eine gerechte Gesellschaft ist eine formale Chancengleichheit, was bedeutet, dass alle Positionen, für alle Personen, welche die entsprechende Qualifikation haben, offenstehen. Weiterführend ist der Begriff der fairen Chancengleichheit. Diese ist nur dann gegeben, wenn alle die gleichen Chancen haben sich zu qualifizieren. Es wird also auch der Weg zu einem Abschluss berücksichtigt (S. 9). Schliesslich beschreibt der Begriff der sozialen Herkunft die Lebensumstände, in welche Menschen geboren werden. Die soziale Herkunft beinhaltet eine Vorstellung von Werten und Normen, welche während der Sozialisation verfestigt wird. Die soziale Herkunft ist verbunden mit einer erlernten Grundhaltung zu sich selbst und zur Welt. Sie bestimmt auch den Habitus mit, welcher im Kapitel 4.4 ausführlich beschrieben wird (Lenger et al., 2013, S. 14–23).

Nach der genaueren Erläuterung der Begriffe soll nun die Relevanz für die Soziale Arbeit herausgearbeitet werden. Die kritische theoretische Perspektive von Graf erfasst die Soziologie als Reproduktion von sozialen Ordnungen (1996, S. 64). Die Pädagogik wiederum, ist laut dem Autor die Reflexion von Reproduktionsprozessen. Pädagogik sei nicht die Anleitung zur Sozialisation, sondern eben die Reflexion der auftretenden Schwierigkeiten während der Sozialisation (S. 68). In Fortsetzung dazu beschreibt Vogel die Sozialpädagogik als Reaktion auf eine Erhöhung von gesellschaftlichen Ansprüchen. Zum einen soll die Autonomie von allen Gesellschaftsmitgliedern erhöht werden, zum anderen sollen bestehende Herrschaftsverhältnisse abgebaut und die Legitimität der Gesellschaftsstruktur erhöht werden (2021). Folglich ist es eine zentrale Aufgabe und ein Ziel der Sozialpädagogik, bestehende Ungleichheiten zu verringern und für mehr Chancengleichheit zu sorgen. Dafür braucht es stets eine kritische Reflexion der Praxis, damit Ungleichheiten nicht reproduziert oder gar unbewusst hergestellt werden. Auch im Berufskodex der Sozialen Arbeit ist die Chancengleichheit unter den Handlungsprinzipien festgehalten. Professionelle der Sozialen Arbeit sollen sich für ein Recht auf Ausbildung und für die Chancengleichheit einsetzen (Avenir Social, 2010, S. 10).

Eine weitere legitime Begründung, warum die Bearbeitung der Fragestellung als relevant angesehen werden kann, liegt in der Aktualität der Thematik. Die ausserfamiliäre Betreuung befindet sich in der Schweiz im Wandel. Es existieren grosse regionale Unterschiede in der Art der Ausgestaltung des Tagesschulangebots. Im Sinne der Validität und aufgrund der geografischen Nähe und der vorhandenen Praxiserfahrung der Autoren, werden die theoretischen Erkenntnisse auf die Tagesschulen der Stadt Bern angewendet.

Wie zu Beginn des Kapitels ausgeführt wurde, werden Tagesschulen von immer mehr Familien in Anspruch genommen. Der momentane Ausbau des Tagesschulangebots ist demnach auch auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen zurückzuführen. Die Vorstellungen zur Rollenverteilung zwischen Eltern und die Vereinbarung von Beruf und Familie verändern sich zurzeit. Die Thematik ist entsprechend sehr aktuell und bietet gewisse Forschungslücken. Zudem hält die Stadt Bern in ihrem Leitbild der Tagesschulen fest, dass die Chancengleichheit gefördert werden soll (Jugendamt Stadt Bern, 2014, S. 15). Weiter handelt es sich um ein Handlungsfeld, welches von der Sozialen Arbeit aktiv mitgestaltet werden kann. Vor diesem Hintergrund halten es die Autoren für relevant, im Rahmen ihrer Bachelor-Thesis folgende Fragestellung zu beantworten:

Inwiefern kann der Kontext Tagesschule in der Stadt Bern die Chancengleichheit hinsichtlich der individuellen sozialen Herkunft fördern?

1.3 Forschungsstand

Im Rahmen der Literaturrecherche zur Thematik zeigte sich, dass eine Vielzahl von Theorien und Forschungsergebnissen zur Bearbeitung der Fragestellung vorhanden ist. Der Forschungsstand des gewählten Themas erlaubt es, eine differenzierte und wissenschaftlich begründete Antwort auf die Fragestellung zu liefern, inwiefern der Kontext Tagesschule die Chancengleichheit der Kinder in Bezug auf die soziale Herkunft fördern kann. Auch in Bezug auf den Kanton und die Stadt Bern wurden nützliche Qualitätsforschungen und statistische Datenerhebungen durchgeführt.

Als Grundlagenwerk zur Einführung in die Thematik, sowie zur Erläuterung der wichtigsten empirischen Erkenntnisse kann das Werk "Tagesschulen, ein Überblick" verwendet werden (Schüpbach et al., 2018). Dort wird einerseits die Tagesschule im Bildungssystem verortet, andererseits werden rechtliche, historische und strukturelle Gegebenheiten von ausserfamiliären Betreuungsangeboten beschrieben. Schüpbach et al. beziehen sich grundsätzlich auf die Ausgangslage und Ergebnisse in der Schweiz. Es werden jedoch auch immer wieder Vergleiche zu anderen Ländern, insbesondere Deutschland, hergestellt. Für die vorliegende Arbeit relevant sind die Erkenntnisse zur Nutzung von Tagesschulen. Mehrere Studien zeigen, dass vor allem Menschen mit besonders hohem oder tiefem sozialem Status das Angebot von Tagesschulen nutzen, die Mittelschicht jedoch deutlich unterrepräsentiert ist (S. 112). Uneinig sind sich die Studien jedoch, inwiefern der Migrationshintergrund eine Auswirkung auf die Nutzung von Tagesschulen hat, Grund dafür könnte die unterschiedliche Operationalisierung des Migrationsbegriffs sein (S.112–114). Weiter werden auch pädagogische Konzepte in Tagesschulen untersucht, wobei ersichtlich wird, dass die Familien in konzeptuellen Überlegungen kaum berücksichtigt werden. Diese Erkenntnis ist für die Bearbeitung der Fragestellung insofern relevant, dass die Familie eine zentrale Rolle in der Förderung von Chancengleichheit einnehmen kann (S. 125–129). Zudem wird in Schüpbach et al. die Auswirkung von Tagesschulen auf schulische Leistungen untersucht. Dabei wird festgestellt, dass die Nutzung von Tagesschulangeboten keinen direkten Einfluss auf die Leistung in der Schule hat (S. 241). Es wird jedoch auch gezeigt, dass bei einer hohen Qualität von Tagesschulen, welche durch den Einsatz von pädagogisch qualifiziertem Personal und entsprechend vorhandenen Materialien erreicht wird, sich die Leistungen der Schüler*innen verbessern können (S. 242).

Weitere Ergebnisse zu den Auswirkungen von Tagesschulen hinsichtlich der Chancengleichheit lassen sich aus dem Werk "Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik" ableiten (Jutzi, 2020). Dort wird einerseits die strukturelle und politische Einordnung von Tagesschulen behandelt. Andererseits werden die Auswirkungen von sozialen Netzwerken sowie Innovationen im Bereich der Angebote und Qualität der Tagesschulen im Kanton Bern beschrieben. Ein für die vorliegende Arbeit zentraler Aspekt sind die Ergebnisse der Qualitätsuntersuchung von Berner Tagesschulen. Aus den entsprechenden Ergebnissen

kann ein Einfluss von Tagesschulen auf die Chancengleichheit hergeleitet werden (S. 132). Aufgrund der Fragestellung, welche sich konkret auf die Stadt Bern bezieht, bilden die Erkenntnisse von Jutzi eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit. Jutzi hält fest, dass der Kanton Bern wenige Vorgaben hinsichtlich der Personalstruktur in Tagesschulen macht oder Gemeinden über das Angebot der Tagesschulen bestimmen (S. 39–40). Weiter hebt Jutzi die Wichtigkeit der sozialen Netzwerke hervor und beschreibt diese anhand der Tagesschulen. Grundsätzlich untersuchte Jutzi diverse Tagesschulen im Kanton Bern anhand von bestimmten Qualitätsmerkmalen in den Bereichen Innovation, Kooperation, Qualitätsentwicklung. Die Qualitätsforschungen zu den Tagesschulen in der Stadt Bern, lassen sich aus Sicht der Verfasser dieser Thesis mit den theoretischen Erkenntnissen von Pierre Bourdieu in Verbindung bringen.

Daten und Ergebnisse zu Tagesschulen in der Stadt Bern können aus Studien der Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern entnommen werden. Der aktuelle Statistikbericht von 2021 zeigt, dass in den meisten Quartieren der Stadt ein Anstieg der betreuten Kinder zu verzeichnen ist. Nur in Bethlehem sank der Anteil an Schulkindern um 0.4 Prozentpunkte (Direktion für Bildung, Soziales und Sport, 2022). Weiter ist dem Bericht zu entnehmen, dass der Anteil der Kindergartenkinder in Tagesschulen im Jahr 2020 wie auch 2021 deutlich zunahm. Ein Grund dürften die kantonalen Betreuungsgutscheine sein (S. 33). Allgemein ist ein konstanter Anstieg von Tagesschulkindern in der Stadt Bern zu erkennen. Der grösste Anteil an vergünstigten Betreuungsplätzen weisst der Stadtteil Bethlehem auf. All diese und weitere Ergebnisse bilden eine wichtige Grundlage zur Einordnung der Gegebenheiten und zur Beantwortung der Fragestellung. Im Dokument «Qualitätsstandards für eine gute Tagesschule» der Stadt Bern werden die Qualitätskriterien festgelegt, welche die Grundlage für die Tagesschulen in der Stadt Bern bilden sollen (Stadt Bern, 2012). Dabei werden einerseits Chancen und Gefahren von Tagesschulen sowie auch mögliche Stärken und Schwächen genannt (S. 4).

Die Standards beschreiben einen Sollzustand, welcher von der Stadt Bern definiert wurde. Mit der Verbindung zur Theorie von Pierre Bourdieu und weiteren Zugängen, lassen sich Aussagen zur Förderung der Chancengleichheit im Kontext Tagesschulen herleiten. Diese wiederum bilden eine Grundlage für die teilnehmende Beobachtung in der Praxis. Es ist festzuhalten, dass die Qualitätsstandards der Stadt Bern kurz und prägnant aufgeführt sind und einen entsprechenden Interpretationsspielraum aufweisen. Nebst den konkreten Qualitätsstandards der Stadt Bern besteht mit dem Qualitätsrahmen von Brückel et al. ein gesamtschweizerisches Konzept, welches ebenfalls für die theoretische Einführung verwendet werden kann. (Brückel et al., 2017a).

Neben den Erkenntnissen aus empirischen Studien zur Nutzung und Wirkung von ausserfamiliären Betreuungsangeboten, werden mit Hilfe von theoretischen Herleitungen die Auswirkungen der Angebote auf die Chancengleichheit untersucht. Dabei nutzen die Autoren die Erkenntnisse und

Theorien von Pierre Bourdieu. Kunze beschreibt, dass gerade auch schulischer Erfolg durchaus von der sozialen Herkunft abhängig ist (2008). Dabei spiele der von Bourdieu geprägte Begriff des Habitus eine zentrale Rolle. Mit der Stabilität des Habitus, welcher als Wahrnehmungs- sowie Denk- und Handlungsschemata beschrieben wird, wird Chancengleichheit reproduziert, in dem das für die soziale Klasse entsprechende Verhalten weitergegeben wird (S. 4). Für die Beantwortung der Fragestellung ist diese Erkenntnis zentral, da auch die Frage berücksichtigt werden muss, wie ein solcher Habitus und damit einhergehende Reproduktionen und Chancengleichheiten durch den Besuch von Tagesschulen beeinflusst werden. Diesbezüglich nehmen auch die verschiedenen Kapitalarten eine wichtige Rolle ein (Lenger et al., 2013, S. 312–316). Im Rahmen der Literaturrecherche konnten keine Studien, welche die Auswirkungen des Kontext Tagesschule auf die Kapitalarten und den Habitus untersucht haben, gefunden werden.

Es kann festgehalten werden, dass der Forschungsstand zur gewählten Fragestellung bereits viele Erkenntnisse beinhaltet und Ergebnisse liefert. Einerseits sind Studien bezüglich der Nutzung von Tagesschulen und deren Wirkung auf die Leistung vorhanden. Weiter bestehen Forschungsergebnisse im Bereich der Qualität und Strukturen von Tagesschulen. Die Studienergebnisse von Jutzi zu Tagesschulen im Kanton Bern, der Statistikbericht der Stadt Bern zur Kinderbetreuung und die Qualitätsstandards der Stadt Bern bieten die Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung.

Im Bereich der Entstehung und Bekämpfung von Chancengleichheiten findet sich in der Literatur eine Vielzahl an Werken, welche eine theoretische Herleitung und auch eine Verbindung zu ausserfamiliären Betreuungsangeboten erlauben. Aufgrund des beträchtlichen Umfangs, welche die Erkenntnisse von Bourdieu bieten, wird die vorliegende Arbeit nur punktuell mit weiteren theoretischen Standpunkten angereichert.

Forschungslücken sind in der konkreten Verbindung von Tagesschulen und Chancengleichheit erkennbar. Die bereits bestehende, in diesem Abschnitt beschriebene Datenlage, erweist sich als umfangreich. Dies ermöglicht es den Autoren, den Gegenstand der Fragestellung theoretisch zu untersuchen und anschliessend die Erkenntnisse empirisch zu überprüfen.

1.4 Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ist die vorliegende Arbeit in vier Teilbereiche gegliedert. In einem ersten Schritt werden die für die Fragestellung relevanten Begrifflichkeiten ausdifferenziert. Ziel des ersten Teils ist es, die Thematik in einen nachvollziehbaren Kontext zu verorten sowie eine Einführung in die verschiedenen Begriffsverwendungen und Handlungsfelder der Tagesschulen zu leisten. Um die Fragestellung beantworten zu können, wird der Kontext Tagesschule innerhalb des Bildungssystems und den gesellschaftlichen Strukturen verortet. Diese Einführung beinhaltet des

Weiteren auch historische Bezüge zur Entstehungsgeschichte sowie auch Konzepte, Qualitätsstandards und Leitbilder der Tagesschulen. Aufgrund der geografischen Eingrenzung in der Fragestellung, fokussiert die Untersuchung auf Tagesschulen der Stadt Bern. Innerhalb der thematischen Einführung wird auf strukturelle Gegebenheiten sowie Handlungsfelder der Tagesschulen eingegangen. Weiter sollen auch aktuelle Diskussionen und Herausforderungen festgehalten werden. Dabei beziehen sich die Autoren auf empirische Forschungsergebnisse sowie auf die Qualitätsstandards der Stadt Bern. In der vorliegenden Arbeit werden als Tagesschulkinder alle Kinder angesehen, welche die Tagesschule besuchen oder besuchen könnten. Dies entspricht allen Kindern ab dem Kindergarten bis und mit der neunten Klasse.

Dieser erste Teil der Arbeit ermöglicht es, einen Überblick über das Konzept der Tagesschulen zu erhalten und die Situation in der Stadt Bern in einen für die Fragestellung relevanten Kontext zu bringen. Aufgrund der Themenbreite werden gewisse Teilaspekte, welche keinen primären Bezug zur Fragestellung haben, bewusst weggelassen. Aus diesem Grund verzichten die Autoren auf einen internationalen Vergleich und beziehen sich auf die Strukturen und Ansätze innerhalb der Stadt Bern.

Im zweiten Teil wird die Thematik der Chancengleichheit aufgegriffen. Dabei werden theoretische Grundlagen zur Begründung von Chancenungleichheiten festgehalten. Nach einer theoretischen Einführung zur Begründung von Chancenungleichheiten soll diese in Bezug auf die soziale Herkunft sowie das Bildungssystem genauer beschrieben werden. Die entsprechenden Erkenntnisse bilden die Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung und fördern die Verbindung der verschiedenen Komponenten der vorliegenden Arbeit.

Basierend auf der Einführung in die Thematik der Tagesschulen und der Chancengleichheit, folgt die theoretische Auseinandersetzung mit dem Werk von Pierre Bourdieu. Es handelt sich dabei um eine Darlegung der wichtigsten Erkenntnisse der Theorie für die vorliegende Arbeit.

Aufgrund der Fragestellung werden die Elemente des Habitus und die Kapitalarten prioritär behandelt. Das Ziel besteht darin, Kernpunkte herauszuarbeiten und diese als Ausgangslage für den empirischen Teil zu verwenden. Die theoretische Begründung der Chancengleichheit oder eben Ungleichheit nach Bourdieu soll beschrieben, und in einem nächsten Schritt deren Umsetzung im Kontext der Tagesschule analysiert werden.

Der Theorieteil bildet die Grundlage für den empirischen Teil. Nach der theoretischen Herleitung von Kernaussagen, soll im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung ein Praxisbezug hergestellt werden. Mithilfe eines Beobachtungsrasters soll im Kontext Tagesschule exemplarisch überprüft werden, wie die Förderung von Chancengleichheit in der Praxis umgesetzt wird. Es wird ein Beobachtungsprotokoll erstellt, welches mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet wird. Basierend

auf den Erkenntnissen der teilnehmenden Beobachtung wird eine problemzentrierte Gruppendiskussion mit einer pädagogischen Arbeitskraft der Tagesschule sowie einer Leitungsperson durchgeführt. Dabei sollen die Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtungen thematisiert und diskutiert werden. Bei der problemzentrierten Gruppendiskussion steht die Forschungsfrage im Mittelpunkt, ob der Kontext der Tagesschulen die Chancengleichheit der Kinder in Bezug auf die soziale Herkunft steigert und was dabei beachtet werden muss. Durch die Gruppendiskussion soll der Institution die Möglichkeit gewährt werden, sich zu den Beobachtungen sowie zur gesamten Thematik äussern zu können. Die Diskussion wird im Anschluss transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine etablierte Methode zur Auswertung von qualitativen Daten und ist aus Sicht der Autoren geeignet für die Darstellung der Ergebnisse aus dem empirischen Teil (Kuckartz, 2014).

Im Rahmen einer Schlussfolgerung werden die Erkenntnisse aus dem Theorie-Praxis-Transfer festgehalten. Dabei wird die Fragestellung basierend auf den theoretischen Erkenntnissen und den empirischen Daten beantwortet. Ebenfalls sollen zum Schluss der Arbeit die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und zukünftige Herausforderung im Bereich der Förderung von Chancengleichheit im Kontext Tagesschule beschrieben werden. Zudem soll abschliessend die Relevanz der vorliegenden Ergebnisse für die Soziale Arbeit hervorgehoben werden. Weiter werden im letzten Teil der Arbeit weiterführende Forschungsschritte, welche aus der Arbeit resultieren, aufgeführt.

2 Tagesschulen

In diesem Kapitel wird das Handlungsfeld genauer vorgestellt. Das vertiefte Verständnis der Institution Tagesschule ist grundlegend für die folgenden Teile der Arbeit.

2.1 Begriffsverwendung und Definition von Tagesschulen

In der Literatur zum Thema findet sich eine Vielzahl von Begriffen, was durchaus für Verwirrung sorgen kann. Eine sinnvolle Abgrenzung und Präzisierung liefern Schüpbach et al. Dort wird übergeordnet der Begriff der ganztägigen Bildung verwendet. Darunter fallen alle Angebote von frühkindlicher Bildung über Krippen und Kindertagesstätten, Tagesschulen und Horte. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen verwendet hingegen Tagesstrukturen als Überbegriff für alle Betreuungsangebote von Geburt bis zum Schulabschluss. Die Tagesschulen sind folglich eine von mehreren Formen ganztägiger Bildung. Laut der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen ist allen Tagesschulen gemeinsam, dass eine Ganztagesbetreuung an mehreren Wochentagen, inklusive Mittagessen stattfindet. Die konkrete Ausgestaltung eines Tagesschulangebots kann sich stark unterscheiden. Grob lassen sich Tagesschulen in zwei Gruppen unterteilen, gebunden und offen. Entscheidend für diese Unterscheidung ist der Verpflichtungsgrad. Während in gebundenen Tagesschulen ausserschulische Angebote besucht werden müssen, sind in offenen Tagesschulen jegliche Angebote freiwillig (2018, S. 23–25). Brückel et al. weisen ergänzend darauf hin, dass unter dem Begriff Tagesschulen eine gemeinsame Konzeption von Unterricht und Betreuung zu verstehen ist. Laut den Autoren muss in Tagesschulen eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Professionen stattfinden, auf eine Vorgabe wie diese Zusammenarbeit ausgestaltet werden soll, wird jedoch bewusst verzichtet (2017b, S. 19).

2.2 Aufgabe von Tagesschulen

Eine Tagesschule erfüllt zum einen sozialpolitische Interessen und unterstützt zugleich die individuelle Weiterentwicklung von Kindern (Jutzi, 2020). Mit sozialpolitischen Interessen ist konkret die Unterstützung von Familien und somit auch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie gemeint. Einen diesbezüglichen Beitrag kann die Tagesschule leisten, indem sie die Mittagsverpflegung garantiert und neben den Blockzeiten der Schule die Kinderbetreuung bis um 18:00 Uhr sicherstellt. Weniger deutlich sind die Vorschriften in Bezug auf die individuelle Förderung. Kantonsübergreifend gibt es lediglich organisatorische Vorgaben und äusserst wenig Pädagogische (S. 22). Laut Jutzi haben sich die Bildungsbehörden bewusst dazu entschieden, keine Richtlinien zu erlassen, um den Gemeinden die Ausgestaltung eines ortsspezifischen Angebots zu ermöglichen. Dadurch entstand jedoch eine uneinheitliche Bildungsreform, welche in ihrer Entstehung wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Pädagogik unzureichend berücksichtigte (S. 26–27). Durch das Fehlen eines einheitlichen

Pädagogischen Auftrags entstehen Unklarheiten hinsichtlich der Aufgabe von Tagesschulen. Deshalb ist aus Sicht der Autorin die Entwicklung eines einheitlichen Qualitätsrahmens notwendig (S. 28). Zwar existieren Konzepte und Qualitätsstandards für einzelne Städte oder Institutionen, ein Rahmenkonzept für den Kanton Bern oder nationale Richtlinien fehlen jedoch. Den Versuch einer Vereinheitlichung haben Brückel et al. unternommen. Mit ihrem Werk, *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*, definieren sie einen Qualitätsrahmen, an dem sich Institutionen orientieren können (2017a).

2.3 Entstehungsgeschichte der Tagesschulen

Dass das Aufwachsen, die Erziehung und die Bildung von Kindern in der Vergangenheit nicht ausschliesslich von der Familie geprägt wurde, scheint auf der Hand zu liegen. Das Gemeinwesen war stets an diesen Prozessen beteiligt. Spätestens mit der Aufklärung wurden ausserfamiliäre Betreuungsangebote breit diskutiert. Prominente Vertreter waren hier Pestalozzi mit seinen am Gemeinwesen orientierten Ansätzen zur Familienerziehung und auch Fröbel mit seinen Bildungsangeboten und Konzepten zur Familien- und Muttererziehung. Beide verfolgten die Absicht, der klassenspezifischen, familialen Überforderung entgegenzuwirken (Böhnisch et al., 2005, S. 156–157).

Die Geschichte der Tagesschulen in der Schweiz ist jünger. Bis in die 1980-er Jahre folgten viele Familien immer noch einem traditionellen Modell. In diesem war die Mutter für die Betreuung der Kinder ausserhalb der Schulzeiten jederzeit verfügbar, so bestand lange wenig bis keine Notwendigkeit für die Einführung von Tagesschulen. Erst durch den wirtschaftlichen Druck zum einen und den gesellschaftlichen Wandel zum anderen, kam die Forderung nach einem Ausbau der Bildungsinstitutionen auf (Schüpbach et al., 2018, S. 15). Die Ersten, die sich für die Einführung von öffentlichen Tagesschulen einsetzten, waren linke Parteien, Frauenorganisationen und alternative Gruppen. Ihr Ziel war es, dass gesetzliche Grundlagen für eine Ausweitung von ausserfamiliären Betreuungsangeboten geschaffen werden. Die damaligen Bemühungen konzentrierten sich jedoch lediglich auf die Städte Basel, Bern und Zürich. In den Neunzigerjahren schliesslich genoss die Einführung von Tagesschulen breitere politische Unterstützung. Sowohl Arbeitgeberverbände und Wirtschaftsverbände als auch bürgerliche Parteien forderten nun den Ausbau von Bildungs- und Betreuungsangeboten, was schliesslich zum Durchbruch führte (S. 16). Zentrale Faktoren, welche zu diesem Wandel geführt haben, sind die Forderung nach einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die zunehmende Bedeutung von schulischer Bildung (S. 17).

Ein weiteres gewichtiges Argument für die Ausweitung der ausserfamiliären Betreuungsangebote lieferten die PISA-Studien im Jahr 2000. Aus diesen Studien resultierten beachtliche Defizite bei der Lesekompetenz. Auffallend waren vor allem die im internationalen Vergleich unterdurchschnittlichen

Leistungen von Kindern mit geringem sozioökonomischem Status. Ein Einfluss der sozialen Herkunft war offensichtlich. Diese schlechter als erwartet ausgefallenen Ergebnisse verliehen den damaligen Bildungsreformen eine wissenschaftliche Legitimation was auch konkret den Ausbau des Tageschulangebots förderte (S. 18). Die Ausweitung des Angebots verfolgte somit auch das Ziel, die Chancengleichheit zu erhöhen, indem die Teilhabechancen von benachteiligten Kindern verbessert werden (S. 25–26).

Der Aufbau der Tagesschulstrukturen unterschied sich von Kanton zu Kanton stark. Die Verantwortung für die Bildung liegt im föderalistischen System der Schweiz bei den Kantonen. Zwar kann der Bund seit der revidierten Bundesverfassung 2006 seine Kompetenz geltend machen und auf Vereinheitlichung des Systems hinarbeiten. Die Entscheidungshoheit bleibt aber weiterhin bei den Kantonen und so bleiben auch die grossen regionalen Unterschiede bestehen (S. 21). Gesamtschweizerisch ist die Versorgung in Form von Bildungs- und Betreuungsangeboten dürftig. In den grösseren Städten ist der Zugang zu Tagesschulen gewährleistet, während in ländlichen Gebieten kaum die Möglichkeit zur Ganztagesbetreuung besteht (S. 22). Im Jahr 2007 fand eine Bildungsreform statt, welche der Harmonisierung des Schulsystems dienen sollte. Mit der Reform wurden die Kantone verpflichtet, ein bedarfsgerechtes Angebot in der Tagesbetreuung anzubieten. Leider sind elf Kantone dem Konkordat nicht beigetreten, was zur Folge hat, dass die Vorgaben von ihnen nicht umgesetzt werden müssen (S. 25).

Die vorliegende Arbeit begrenzt sich auf Tagesschulen der Stadt Bern, weshalb sich ein genaueres Betrachten der regionalen Entwicklungen lohnt. Der Kanton Bern ist dem oben erwähnten Konkordat 2009 beigetreten und ist somit verpflichtet, ein bedarfsgerechtes Angebot bereitzustellen, dies wird als Bildungsauftrag angesehen (S. 54). Die erste Tagesschule eröffnete ihren Betrieb jedoch schon weitaus früher. 1987 wurde in der Bundesstadt, genauer im Lorrainequartier die erste Tagesschule des Kantons eröffnet. Rund zehn Jahre später beschloss der Stadtrat die flächendeckende Einführung eines Tagesschulangebots in der Stadt Bern bis zum Jahr 2005. Ausserhalb der Stadt entstanden 1998 die ersten Tagesschulen in Köniz und in der Gemeinde Meiringen im Berner Oberland. Damit der Ausbau des Angebots auf den ganzen Kanton ausgeweitet werden konnte, brauchte es einheitliche Blockzeiten. Diese wurden 2009 kantonal angeglichen. Ab diesem Zeitpunkt waren alle Gemeinden im Kanton verpflichtet, ein Tagesschulangebot zur Verfügung zu stellen, falls eine Nachfrage von mindestens zehn Schüler*innen gegeben ist. Auf dieser Grundlage wuchs die Anzahl der Tagesschulen im Kanton rasant an. Im Jahr 2015 existierten bereits 222 Tagesschulen in 146 Gemeinden. In etwas mehr als der Hälfte der Berner Gemeinden war die Nachfrage so klein, dass kein Angebot bestand (S. 54–56).

2.4 Verortung innerhalb des Bildungssystems

Die Tagesschulen werden durch die Finanzierung und Strukturierung der Gemeinden, der Abhängigkeit von der Schule, durch die Zusammenarbeit mit den Familien und nicht zuletzt durch die tägliche Arbeit mit den Kindern geprägt. Als Partnerin der Volksschule übernimmt die Tagesschule eine wichtige Aufgabe im Bereich der ausserschulischen Bildung. Sie ist als Institution den Gemeinden untergeordnet. Dennoch besteht eine strukturelle Abhängigkeit gegenüber der Schule, weil das Angebot sich nach den Unterrichtszeiten richtet (Jutzi, 2020, S. 29). Da die Tagesschule im Gegensatz zur Schule keine Überprüfung von Leistungen vornimmt, wird ihr das Potential zugeschrieben, dass sie eine Brücke bilden könnte zwischen der Lernkultur in der Schule und der Lernkultur in der Familie. In einem familienähnlichen Umfeld mit engerer Begleitung als im Schulunterricht kann so die Möglichkeit geschaffen werden, schulische Rückstände aufzuholen und Freude am Lernen zu vermitteln (S. 33). Im Kontext Tagesschule können zudem andere Bildungsformen ermöglicht werden als in der Schule. Die formelle Bildung im Schulunterricht ist inhaltlich und zeitlich strukturiert und vor allem obligatorisch. In der Tagesschule steht eher die nichtformelle und informelle Bildung im Vordergrund. Diese basiert auf Freiwilligkeit und Spontaneität (S. 32).

2.5 Qualität in Tagesschulen

Trotz des stark unterschiedlich ausgestalteten Tagesschulsystems innerhalb der Schweiz gibt es auf verschiedenen Ebenen Bestrebungen, Qualitätsstandards für Tagesschulen zu etablieren. In diesem Unterkapitel wird zuerst auf den kantonsübergreifenden Qualitätsrahmen (QuinTaS) eingegangen, welcher als Instrument zur Entwicklung von schulinternem Qualitätsmanagement dienen soll, danach werden auch die Qualitätsstandards der Tagesschulen in der Stadt Bern beleuchtet.

2.5.1 Qualitätsrahmen (QuinTaS)

Brückel et al unterscheiden fünf verschiedene Qualitätsbereiche (Siehe Abbildung 1). Die Orientierungsqualität bezieht sich auf übergeordnete Ziele, Strategien und Grundsätze. Diese befinden sich auf der bildungspolitischen Ebene und sollen unter Einbezug aller Anspruchsgruppen erarbeitet werden. Die Inputqualität meint die Berücksichtigung der herrschenden Rahmenbedingungen. Die Rahmenbedingungen unterscheiden sich von Kanton zu Kanton und von Standort zu Standort stark. Die einzelnen Tagesschulen sind von den vorhandenen Räumlichkeiten abhängig. Die Inputqualität beinhaltet den Umgang der Schulen mit diesen Vorgaben und Gegebenheiten. Die Strukturqualität wiederum beinhaltet alle Bereiche, welche in der Kompetenz der einzelnen Schule liegen. Also beispielsweise das Festlegen spezifischer Öffnungszeiten, die Ausstattung der Räume oder die Planung der Arbeitszeiten. Die Prozessqualität hingegen fokussiert die sozialen Beziehungen. Sie zielt auf die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Betreuungsleitung, auf die Zusammenarbeit innerhalb des Betreuungsteams und auf die Beziehungen von den Mitarbeitenden zu Kinder- und Jugendlichen und

Eltern. Die Qualität und die Pflege dieser Beziehungen werden als äusserst wesentlich beschrieben. Schliesslich bleibt die Ergebnisqualität. Hier stehen die Beurteilung und Reflexion der geleisteten Arbeit im Zentrum. Es geht zum einen darum nach Innen festzustellen, was gut läuft und wo es Verbesserungspotential gibt. Nach Aussen dient die Evaluation des Angebots auch der Legitimierung gegenüber den übergeordneten Behörden (Brückel et al., 2017b, S. 39–42).

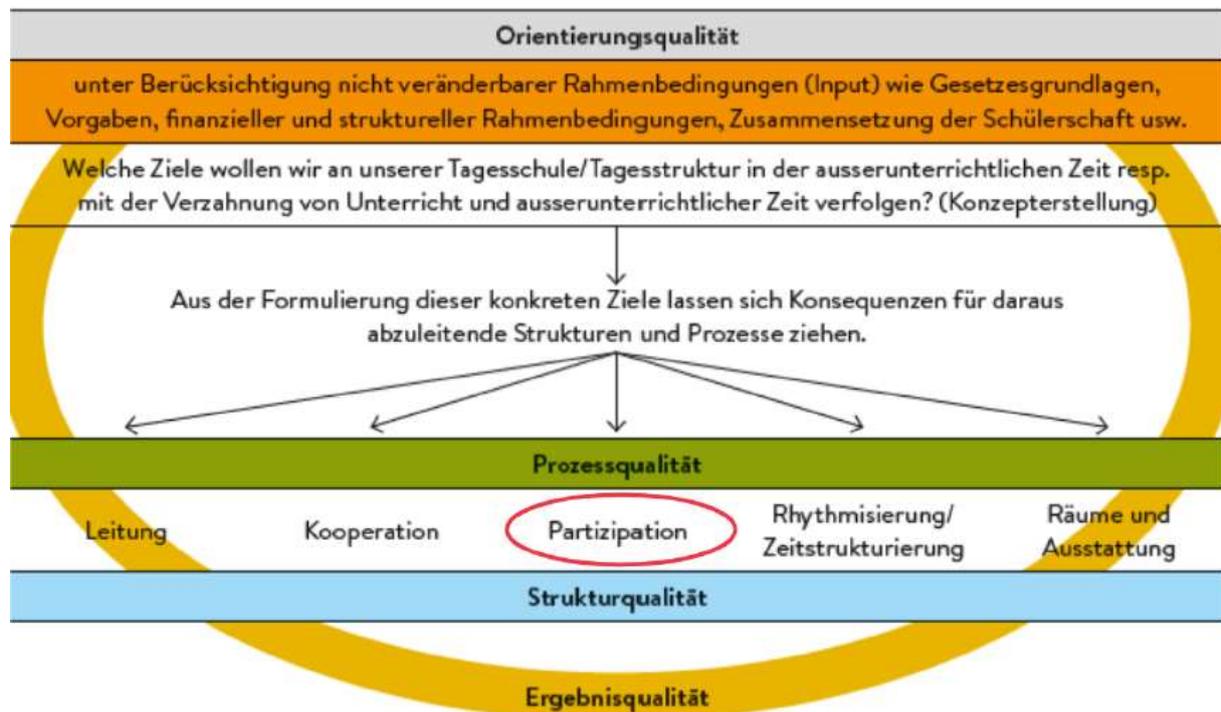


Abbildung 1:

Brückel, F., Kuster, R., Annen, L., Totter, A & Larcher, S. (2017). Grundlagen. In Brückel et al. (Hrsg.), *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen. (QuinTaS)*. S. 41. (1. Auflage). Hep Verlag.

Die QuinTaS definieren zudem fünf zentrale Dimensionen, welche unter die Struktur- und die Prozessqualität fallen. Die erste Dimension betrifft die Leitung. Es werden Führungskompetenzen festgehalten, welche für die Leitung einer Tagesschule zentral sind. Dazu gehören: Problemlöse- und Analysefähigkeiten, eine hohe Motivation, Entscheidungs- und Durchsetzungsvermögen, Planung und Organisation, Selbstreflexion, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit und Belastbarkeit. (Schuler-Braunschweig & Bieri-Buschor, 2017, S. 5–17). Die zweite Dimension umfasst die Kooperation. Hier ist zu berücksichtigen, dass Kooperation nicht zwingend zu einer Qualitätsverbesserung führt, denn sie kann durch zusätzliche Absprachen und Zwänge auch zu einer Mehrbelastung für die Mitarbeitenden führen. Unter Kooperation fallen laut QuinTaS innerhalb der Schule die multiprofessionelle Zusammenarbeit und die Elternarbeit aber auch die Kooperation mit Behörden ausserhalb der Schule (Kuster & Bussmann, 2017, S. 9–39). Eine weitere Dimension ist die Partizipation. Nur wenn die Tagesschulmitarbeitenden eine partizipative Grundhaltung einnehmen, können die Erwartungen,

Wünsche und Ideen der Kinder miteinbezogen werden. Geschieht dies, können die Kinder einen wichtigen Beitrag zu einer kinderorientierten Ausgestaltung eines Tagesschulangebots leisten. Begründet kann der Partizipationsgedanke im Tagesschulbereich in dreierlei Hinsicht werden.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive sind Kinder im Schulalter fähig, sich an partizipativen Prozessen zu beteiligen. Das Mitgestalten wirkt sich positiv auf das Lernverhalten und die Lernmotivation aus. Aus demokratiepädagogischer Sicht bietet ein partizipativer Entscheidungsfindungsprozess, bei dem die Kinder mit verschiedenen anderen Gruppen, z.B. Tagesschulmitarbeitenden, Lehrpersonen oder dem Hausdienst gleichgestellt sind, den Kindern die Möglichkeit, wichtige demokratische Prinzipien der Beteiligung, Verantwortlichkeit, Selbstwirksamkeit und der Anerkennung zu erfahren und zu erlernen. Schliesslich kann die Partizipation auch aus kinderrechtlicher Perspektive begründet werden. Denn in der UN- Kinderrechtskonvention sind neben dem Schutz von Gewalt und der Schaffung von sicheren Lebensgrundlagen auch die Beteiligungsrechte der Kinder festgehalten. Die Autorin hält zudem fest, dass im Zusammenhang mit Partizipation immer wieder Zweifel entstehen, ob Kinder überhaupt genügend Reife und Lebenserfahrung mitbringen, um partizipieren zu können. Dabei gilt es zu beachten, dass Partizipation ein Lernprozess ist, das heisst, dass Mitreden und Mitentscheiden nur durch Mitreden und Mitentscheiden gelernt werden kann. (Larcher, 2017, S. 9–28).

Die vierte Dimension betrifft die Rhythmisierung und Zeitstrukturierung. Mit der Verbreitung der Tagesschulen werden ausserunterrichtliche Angebote immer wichtiger. Deshalb sind Schulen gezwungen, sich damit zu beschäftigen, wie Förderangebote, Unterricht und Freizeitangebote sinnvoll aufeinander abgestimmt werden können (Brückel et al., 2017c, S. 9–34). Die fünfte und letzte Dimension betrifft die Räume und deren Ausgestaltung. Die Autorin zeigt auf, dass die Architektur und die Gestaltung von Räumen sich auf das Lernen auswirken. Da in Tagesschulen Kinder von unterschiedlichem Alter auf engem Raum zusammentreffen, entstehen dementsprechend unterschiedliche Bedürfnisse. Dies stellt hohe Anforderungen an die Raumgestaltung, welche im besten Fall partizipativ mit den Kindern und mit Rücksichtnahme auf die im Quartier vorhandenen Interessen geschehen sollte (Muri, 2017, S. 9–44).

Der von Brückel et al. erarbeitete Qualitätsrahmen ist in einem Herausgeberwerk mit Grundlagen und sechs Arbeitsheften zu den jeweiligen Dimensionen erschienen. Auf die einzelnen Dimensionen wurde aufgrund des Umfangs nur verkürzt eingegangen. Dennoch handelt es sich bei diesem Werk aus Sicht der Autoren um die umfassendste, spezifischste und praxisnächste Sammlung von Kriterien, welche für das Qualitätsmanagement von Tagesschulen in der Schweiz erarbeitet wurden. Um die Fragestellung dieser Arbeit beantworten zu können, stellt der Qualitätsrahmen von QuinTaS ein zentrales Orientierungsmerkmal dar, um die Ziele und Weiterentwicklungstendenzen von

Tagesschulen einschätzen zu können. Im empirischen Teil wird der Qualitätsrahmen erneut einbezogen.

2.5.2 Leitsätze und Qualitätsstandards in Tagesschulen der Stadt Bern

Auch das Schulamt der Stadt Bern hat Qualitätsstandards für eine gute Tagesschule definiert (Stadt Bern, 2012). Im Vorwort des Papiers wird auf die Wichtigkeit der Tagesschule hingewiesen. Diese trage zum sozialen Ausgleich bei. Durch das Angebot verringere sich die Bedeutung des Elternhauses im Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg. Im Dokument werden verschiedene Stärken, Chancen, aber auch Schwächen und Gefahren aufgeführt (S. 4). Dabei handelt es sich um einen Zusammenschluss von subjektiven Wahrnehmungen von Tageschulleitungen, welche von den Autoren zusammengefasst und umformuliert wurden.

Stärken/Chancen:

- Die Tagesschule füllt eine Lücke, wenn Eltern berufstätig sind.
- Mit der Ergänzung der Tagesschule wird die Schule neben dem Lernort auch zum Lebensort.
- Der Zugang zum Angebot besteht für alle.
- Sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler*innen ist das Angebot eine Bereicherung.
- Die Tagesschule erfüllt eine Integrationsfunktion, durch das Spielen, Essen usw. lernen die Kinder sich in einer Gruppe zu bewegen.
- Eltern können ihre Bedürfnisse in den Tagesschulbetrieb einbringen.

Schwächen/Gefahren:

- Die Freiwilligkeit der Nutzung, (fast alle städtischen Tagesschulen wenden das offene Modell an) führt dazu, dass die Gruppe sehr unbeständig ist.
- Sogenannte «Problemschüler*innen» würden in die Tagesschule geschickt
- Für Mitarbeitende bestehen zu wenige Ressourcen für die Teamarbeit
- Es besteht wenig Konstanz in der Betreuung
- Der grosse administrative Aufwand verschlingt die zeitlichen Ressourcen für die Betreuung.

Anschliessend formuliert das Schulamt insgesamt sechs Leitsätze aus. Erstens sollen die Kinder im Bereich Betreuung durch das Personal zum selbstgesteuerten Lernen angeregt werden. Weiter sollen eine sinnvolle Freizeitgestaltung und falls notwendig Unterstützung bei der Erledigung von Hausaufgaben geboten werden. Zur Qualifikation der Mitarbeitenden wird vorerst nur festgehalten, dass diese kompetent sein müssen. Der zweite Leitsatz betrifft die pädagogischen Grundsätze. Dort steht die Erzeugung eines gesundheitsförderlichen Klimas im Zentrum. Kernpunkte diesbezüglich sind eine gesunde Ernährung, genügend Bewegung und Gewaltprävention. Im Bereich der Zusammenarbeit wird die Zusammenarbeit mit der Schule und den Eltern und auch die Vernetzung im Quartier

hervorgehoben. Zentral für den Leitsatz Infrastruktur ist die Bereitstellung von Raum, welcher sowohl den Bedürfnissen der Kinder als auch denjenigen der Betreuenden genügen, damit Lernen, Bewegung und Ruhe gleichzeitig möglich sind. Hinsichtlich des Leitsatzes Personal fällt auf, dass die Verteilung der Geschlechter der Betreuungspersonen ausgeglichen sein soll. Weiter muss genügend gut ausgebildetes Personal eingestellt werden. Der letzte Leitsatz bezieht sich auf die Organisation. Diese soll sowohl für aussenstehende als auch für Mitarbeitende transparent strukturiert sein. Es soll eine stufengerechte Verteilung der Zuständigkeiten angestrebt werden (S. 6). Aufbauend auf den Leitsätzen werden detaillierte Qualitätsstandards in 27 Bereichen ausformuliert. Diese reichen von einer genauen Definition der Öffnungszeiten, über konkrete räumliche Vorgaben bis hin zu spezifischen Vorgaben welche zur Gesundheitsförderung beitragen sollen (S. 8–35). Eine detaillierte Ausformulierung dieser einzelnen Standards sprengt den Rahmen dieser Arbeit. Einzelne Vorgaben werden im empirischen Teil wieder aufgegriffen.

2.6 Tagesstätten der Stadt Bern

Bis im Sommer 2022 existierten neben den Tagesschulen in der Stadt Bern die sogenannten Tagesstätten, welche von Schüpbach et al. aber ausser Acht gelassen werden. Ihre Geschichte geht auf den Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zurück. Während der Industrialisierung lebten in der Stadt viele Familien unter schwierigen Lebensbedingungen oder gerieten gar in Notlagen. Die Tagesstätten leisteten einen wichtigen Beitrag bei der Versorgung und Pflege von Kindern aus armen Familien. Im Laufe der Jahrzehnte entwickelten sich die Tagesstätten zu Einrichtungen weiter, welche die familienergänzende Betreuung ins Zentrum stellten. Es kam zu einer Professionalisierung, damit einhergehend wurden Bildungsaspekte und auch die Entwicklungsförderung immer wichtiger. Das Konzept der Tagesstätten fokussiert zwei Bereiche. Zum einen spielt die Elternarbeit eine zentrale Rolle, damit dem Kind möglichst optimale Entwicklungsbedingungen geboten werden können. Zum anderen wird den Kindern in den Institutionen ein Umfeld geboten, welches durch Spiel, Lernen und Entwicklung ermöglicht (Jugendamt der Stadt Bern, 2014).

Ein gewichtiger Unterschied zwischen den beiden Institutionen ist die Zuständigkeit. Die Tagesschulen sind beim Schulamt angegliedert, während die Tagesstätten dem Jugendamt angehörten. Weitere Punkte, die in der Bestandesaufnahme von 2009 das Angebot der Tagesstätten beschreiben sind:

- Altersdurchmischte Gruppen
- Wohngruppenstruktur
- Beziehungskonstanz
- Individuelle Förderung
- Sinnvolle Freizeitbegleitung
- Kleingruppensetting bei erhöhtem Betreuungsbedarf

- Geeignet für Kinder mit Entwicklungsdefiziten
- Aus Integrationsgründen wird auf eine soziale Durchmischung geachtet

(Jugendamt der Stadt Bern, 2009).

Die 13 städtisch subventionierten Tagesstätten befanden sich vor allem in Quartieren, welche einen erhöhten Anteil von Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status aufwiesen. Aufgrund dieser Tatsache ergaben sich aus Sicht der Autoren ein erweiterter pädagogischer Aufgabenbereich und Anforderungen, welche diejenigen einer Tageschule übersteigen.

2.7 Diskussionen und Herausforderungen in der Stadt Bern

Die Fusion von Tagesschulen und Tagesstätten im Sommer 2022 ist auf eine Anpassung der Finanzierung zurückzuführen. Bisher wurden die Tagesstätten der Stadt Bern vom Kanton über den Lastenausgleich der Sozialhilfe unterstützt. Der Kanton hat nun diese Unterstützung per Gesetzesänderung gestrichen. Als Reaktion darauf kam es zur Zusammenschliessung der beiden Angebote (Ott, 2021). Bei dieser Umstrukturierung stellte sich die zentrale Frage, ob das Angebot der Tagesschule in den Bereichen Betreuungsschlüssel und dem Anteil von qualifiziertem Personal auf dasjenige der Tagesstätten angehoben werden soll oder umgekehrt. Im Februar 2022 wurden genau diese Punkte im Stadtparlament diskutiert. Die Bürgerlichen sprachen sich aus Kostengründen klar für eine Angleichung an das bisherige Tagesschulangebot aus. Die SP und das Grüne Bündnis hingegen votierten gegen einen Leistungsabbau. In einer knappen Abstimmung konnten letztere ihre Interessen durchsetzen (Radio Bern, 2022).

Da die Fusion schon über Jahre geplant wurde, konnte der Schweizerische Verband des Personals öffentlicher Dienste (VPOD) schon früh die Interessen der Betreuenden in den Entstehungsprozess einbringen. In Form einer Stellungnahme richtete sich die Gewerkschaft mit ihren Anliegen an die Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt. Darin begrüsst der VPOD, dass zukünftig alle Tagesbetreuungsangebote dem Schulamt unterstehen, da dadurch die Kommunikation und auch die Koordination verbessert werden. Aus fachlicher Perspektive machen sie sich für einen Betreuungsschlüssel stark, welcher den Richtlinien von kibesuisse entsprechen soll. Ein weiterer zentraler Punkt betrifft die Arbeitszeit der Betreuenden. Aus Sicht des VPOD ist es zentral, dass Fachleute genügend bezahlte Arbeitsstunden haben, in denen sie nicht explizit in der Kinderbetreuung tätig sind, um all die organisatorischen und koordinativen Aufgaben zu erledigen. Dies wirke sich entscheidend auf die Qualität der Betreuung insgesamt aus (2019).

Der VPOD engagierte sich für die Interessen der Angestellten in der Kinderbetreuung. Mit ihren Forderungen fanden sie in der Politik bei SP, JUSO und dem Grünen Bündnis gehör, womit schlussendlich die oben erwähnte Abstimmung gewonnen werden konnte. Dies führt nun dazu, dass

die Löhne von ehemaligen Tagesschulmitarbeitenden angehoben werden, auf diejenigen der Tagesstätten. Weiter wurde ein Betreuungsschlüssel von 1:6 festgelegt und der Anteil an qualifiziertem Personal muss in den Institutionen mindestens 60% betragen (2022). Im Vergleich zu den kantonalen Richtlinien, welche einen Betreuungsschlüssel von 1:10 vorschreiben, wird so in der Stadt Bern eine deutlich engere Begleitung der Kinder ermöglicht.

2.8 Die Ganztageschule

Seit Jahren besteht der Wunsch seitens der Bevölkerung nach einer Ganztageschule. In Bern wurde an einem Schulstandort in Bern West, im Schuljahr 2018/2019 eine solche eröffnet. Begleitet wurde die erste Ganztageschule im Kanton durch ein Forschungsprojekt der PH-Bern. Laut den Autor*innen zielt die Einführung der Ganztageschule darauf ab, dass die Schule zum Lern- und Lebensort wird, in welchem die informelle- und die freizeitorientierte Bildung mehr Raum einnehmen. Sie soll vor allem auf Familien mit Kindern, welche einen hohen Betreuungsbedarf haben ausgelegt sein und soll ihnen eine qualitativ gute Betreuung bieten. Ein grosser Vorteil der Ganztageschule liege darin, dass die Gruppe von Schüler*innen konstant bleibt und auch das die Betreuungs- und Lehrpersonen immer dieselben sind (Jutzi & Wicki, 2020, S. 177–179). Eine Unterscheidung zur Tagesschule besteht darin, dass Kinder beim genannten Projekt der Ganztageschule in Bern West, mindestens drei Mittagessen dort verbringen müssen. Interessant ist dies deshalb, weil dies einer spezifischen Eigenschaft, der im Jahr 2022 abgeschafften Tagesstätten der Stadt Bern entspricht. Jutzi und Wicki nennen als eines der Ziele von Ganztageschulen die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Familien, diese sollen durch eine gezielte Förderkultur und eine strukturierte Freizeitgestaltung speziell unterstützt werden können (S. 182). Auch hier zeigt sich eine frappante Ähnlichkeit zum Konzept der Tagesstätten der Stadt Bern (Jugendamt der Stadt Bern, 2014).

Die genannte Ganztageschule befindet sich räumlich innerhalb der Schule. Dies ermöglicht fließende Übergänge zwischen Schul-, Spiel- und Freizeitaktivitäten. Das Setting bietet auch die Möglichkeit, dass ein Kind, welches sich im Unterricht nicht mehr konzentrieren kann, schon mit einer Betreuungsperson eine häusliche Tätigkeit übernehmen kann. Es kann also konkreter auf individuelle Interessen von Kindern eingegangen werden. Weiter geht aus dem Pilotprojekt hervor, dass die gemeinsame Arbeit von Sozialpädagog*innen und Lehrpersonen viel Absprache verlangt und dass Verantwortlichkeiten geklärt werden müssen. Insgesamt fällt das Fazit zur ersten Ganztageschule in Bern positiv aus. Es kann festgehalten werden, dass die Ganztageschule sich positiv auf die interprofessionelle Zusammenarbeit, die ganzheitliche Bildung, die Beziehungsgestaltung und auf die Flexibilität in der Betreuung auswirkt (S. 185–198).

3 Chancengleichheit und soziale Herkunft

Im vorangehenden Kapitel wurde die ausserfamiliäre Betreuung in der Schweiz geschichtlich und strukturell eingeordnet. Weiter wurden die Qualitätsstandards die aktuellen Herausforderungen genannt. Da sich die oben genannte Fragestellung konkret auf die Chancengleichheit bezieht wird in diesem Kapitel vertiefter auf dieses Thema eingegangen.

3.1 Soziale Herkunft und ihre Auswirkungen auf die Chancengleichheit

Zusammen mit Jean-Claude Passeron forschte Bourdieu in den sechziger Jahren an französischen Universitäten. Die Studien fanden zeitgleich mit der Studierendenbewegung, welche 1968 zu ihrem Höhepunkt kam, statt. In dieser Zeit war der Glaube an die emanzipatorische Kraft des Bildungswesens gross. Mit ihrer Untersuchung zeigten die Autoren auf, dass das Bildungssystem nicht in einem neutralen Verhältnis zum Klassensystem steht (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 31). Es ging in einem ersten Schritt darum aufzuzeigen, wie wahrscheinlich der Zugang zu Hochschulen für Menschen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft ist (S. 32). Dabei wurden grosse kulturelle Hindernisse für Studierende aus unterprivilegierten Klassen deutlich (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 28). Die soziale Herkunft erweist sich als derjenige Differenzierungsfaktor, welcher sich am deutlichsten auf das Studierendenmilieu auswirkt. Andere Faktoren wie Religion, Alter oder Geschlecht erzeugen eine weniger starke Wirkung in Bezug auf den Hochschulzugang.

Für diejenigen Studierenden, welche sich bereits an der Hochschule befinden, zeigen sich klare Unterschiede bezüglich der Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie. Die Auswertung der Studien zeigt, dass die Abhängigkeit von der Familie mit dem sozioökonomischen Status korreliert. Studierende aus Bauern- oder Arbeiterfamilien werden deutlich seltener von ihren Eltern unterstützt als solche mit Eltern in Kaderpositionen. Die monetäre Unterstützung ist dabei nicht allein ausschlaggebend, auch die Möglichkeit während eines Studiums bei den Eltern wohnen zu dürfen ist zentral. Die beiden Autoren folgern, dass die soziale Herkunft für den gesamten Bildungsweg und besonders bei Übergängen von grosser Bedeutung ist. Sie entscheidet darüber, ob sich Menschen im Studierendenmilieu überhaupt wohlfühlen. Sie bestimmt, ob bereits Voraussetzungen mitgebracht werden und ob Studierende mit den herrschenden Verhältnissen und Mechanismen an Hochschulen zurechtkommen. Dabei steht die Anpassung an Regeln und Wertvorstellungen im Zentrum.

Insgesamt führen die drei Faktoren: bereits erworbenes kulturelles Kapital, erlernte Gewohnheiten und finanzielle Möglichkeiten zu einer unterschiedlichen Erfolgsquote an Hochschulen, in welcher sich eine sichtbare Abstufung entlang der Gesellschaftsklassen abbildet (S. 30–31). Die konkreten Fähigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, welche Studierenden aus gewissen Milieus einen Vorteil verschaffen, beziehen sich nicht zwingend direkt auf das Studienfach. Als ausschlaggebend für

den Bildungserfolg an Hochschulen beschreiben die beiden Autoren freie kulturelle Interessen. Die Vielfalt der Kenntnisse in den Bereichen, Malerei, Musik, Film, Theater oder Jazz korreliert mit dem sozioökonomischen Status (S. 35). Die beiden Soziologen messen dieser ausserschulischen und statusabhängigen Bildung einen hohen Wert bei. Diese erleichtert den Menschen aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status den Hochschulzugang und auch die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses erhöht sich. Genannte Studierende haben einen messbaren Vorteil gegenüber denjenigen, welche lediglich partielle Schulbildung erfahren haben (S. 37).

Die Untersuchungen von Bourdieu und Passeron beziehen sich auf Studierende. Es wird aufgezeigt, dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf den Bildungszugang und somit auf die Chancengleichheit hat. Diese Erkenntnisse dürfen nicht ohne weiters auf Kinder im Schulalter übertragen werden. Wie sich im nächsten Kapitel zeigen wird, ist die Vererbung von kulturellem Kapital durch die Herkunftsfamilie entscheidend für den Schulerfolg. Da die Weitergabe und die Reproduktion der sozialen Herkunft bereits mit der Geburt beginnen, treffen die Autoren der vorliegenden Arbeit die Annahme, dass die in diesem Abschnitt beschriebenen Erkenntnisse und Gegebenheiten, nicht nur auf Universitäten und Hochschulen, sondern auch auf Schulen inklusive Tagesschulen zutreffen können.

3.2 Gesellschaftstheoretische Perspektive auf Chancenungleichheiten

Bereits in der Herleitung der Fragestellung wurde die Förderung der Chancengleichheit als zentrale Aufgabe der Sozialpädagogik beschrieben. In diesem Abschnitt soll nun die Entstehung von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen bezogen auf Bildung vertiefter thematisiert werden. Der gesellschafts- und bildungstheoretische Blickwinkel trägt dazu bei, bestehende Ungleichheiten in einem grösseren Kontext zu verstehen und historisch einzuordnen.

Nach Graf hat die Sozialpädagogik aufzuzeigen, wie Pädagogik in der Vergangenheit funktionierte und was dabei versäumt wurde (1996, S. 90). Graf beschreibt den Übergang von natürlicher Vergesellschaftung zu funktioneller Vergesellschaftung als Beginn der Ausbeutung. Dieser Übergang bezieht sich auf den Zeitpunkt in der Menschheitsgeschichte an dem die Menschen fähig waren, mehr zu produzieren als sie bedurften. Wenn der produzierte Überschuss dann nicht denjenigen zugutekam, die ihn produziert haben, dann handelt es sich um Ausbeutung. So entstand die ausbeuterische Gesellschaft, welche auf Ungleichheit basiert und in der wir bis heute leben. Es besteht eine Spaltung zwischen den Herrschenden und den Produzierenden. Die Herrschenden rauben die Produkte von den Produzierenden und konsumieren sie. Der nächste Schritt der Ausbeutung bestand darin, die Produzenten selbst, als Sklaven in die eigene Gesellschaft zu integrieren. Dadurch hatten die Herrschenden mehr Kontrolle und konnten ihre Macht ausbauen. Was einer Steigerung der Ausbeutung gleich kam (S. 92–93). So entstand ein Herrschaftsverhältnis. Auf der einen Seite die Ausbeuter auf der anderen die Unterworfenen. In diesem auf Ungleichheit basierenden System sind

die Unterworfenen gezwungen körperliche Arbeit zu leisten, während die Ausbeuter das Privileg haben geistige Arbeit zu leisten. Laut Graf werden diese gesellschaftlichen Bedingungen im Bildungswesen ausgeblendet. Was Bildung insgesamt zum Widerspruch macht. Der Widerspruch besteht darin, dass die Bildung auf Ungleichheit basiert, damit die eine Person einer intellektuellen Tätigkeit nachgehen kann, muss eine andere für sie arbeiten. Gleichzeitig ermöglicht aber erst die Bildung, diese Ungleichheit zu verstehen und zu kritisieren. Der Autor beschreibt Bildung als Täuschung und Möglichkeit zugleich. Bildung sei Täuschung, weil sie nur die Gesellschaft der Privilegierten abbildet. Menschen seien nicht gebildet, weil sie sich besonders angestrengt haben, sondern weil sie das Privileg haben Bildung überhaupt in Anspruch zu nehmen. Bildung ist aber auch Möglichkeit, weil durch sie Kritik am bestehenden Zustand möglich wird, und Kritik ist der Anfang von Veränderung (S. 94). Gemäss Graf, ermöglicht die Bildung dem Menschen darüber zu reflektieren, wie er zu dem Menschen wurde der er ist. Für den Grad der Bildung sei es entscheidend, die eigene Biografie als gesellschaftliche zu verstehen (S. 95). Durch Bildung wird sowohl eine Bewusstwerdung als auch eine Reflexion der eigenen Erziehung und der damit verbundenen Abhängigkeiten möglich. Bildung ermöglicht dem Subjekt eine Abstraktion, das Individuum kann so eine kritische Haltung zu der erfahrenen Anpassung einnehmen und sich aus der Unterdrückung der herrschenden Klasse befreien (S. 147–148).

In diesem Zusammenhang weisen Böhnisch et al. darauf hin, dass sozialpädagogische Institutionen ein Gegengewicht zum Vergesellschaftungsprozess darstellen sollten, in welchen emanzipatorische Interessen gefördert werden, damit die Selbstbestimmungskraft von Klient*innen gefördert wird. Diese Kraft gehe sonst durch die auf den Kapitalismus zurückzuführende Entfremdung, welche sich von der Arbeit auf die sozialen und kulturellen Lebensbereiche ausbreitet, verloren (2005, S. 32–33). In Anlehnung an Pestalozzi vertreten die Autoren den Standpunkt, dass Bildung nur möglich ist, wenn sie wohlwollend ist und auf sozialen Beziehungen beruht. Macht, Angst und Bosheit führen zur Entfremdung (S. 25). In dem Sinne wird der Sozialpädagogik die Aufgabe zugeschrieben, einen Beitrag zur Bildung des Menschen und dessen Sozialität zu leisten (S. 33).

Nebst dem Bildungsbegriff differenziert Graf auch die Begriffe Erziehung, Pädagogik und Sozialpädagogik aus. Für den Autor ist Erziehung die Einführung in alles Bestehende. Das heisst bestehendes Wissen und vorhandene Werte werden weitergegeben. Es kommt also zu einer Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse. Eine Reflexion ist für diesen Prozess nicht zwingend notwendig, dies führt dazu, dass Subjekte welche nur Erziehungsprozessen und keinen Bildungsprozessen ausgesetzt sind, sich blind an die vorhandenen Machtstrukturen anpassen (S. 140–147). Die Pädagogik hingegen beinhaltet eine Reflexion, diese bezieht sich jedoch nur auf die individuellen Bildungsprozesse. Genau in dieser Hinsicht unterscheiden sich Pädagogik und Sozialpädagogik, die Aufgabe der zweitgenannten ist es, gesellschaftliche Bildungsprozesse zu

verstehen und sich dafür einzusetzen, dass die Erfahrungen und Interessen aller Gesellschaftsmitglieder in Entscheidungsprozesse einfließen. Die Sozialpädagogik entstand aus einer Kritik der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Was den Diskurs der sozialpolitischen Themen anregte und dazu führte, dass sich der Fokus des pädagogischen Diskurses weg vom Individuum hin zum Sozialen bewegte. Das Thema, welches mit dem Aufkommen der Sozialpädagogik stark an Wichtigkeit gewann, betraf gerechte Partizipationschancen in den zentralen Bereichen. Damit gemeint sind, neben dem Bildungsbereich auch die soziale Sicherheit, Gesundheit, ein gesichertes Einkommen und die Möglichkeit zur politischen Partizipation (S. 96–102). Die Sozialpädagogik machte sich also zur zentralen Aufgabe, die Chancengleichheit für alle Gesellschaftsmitglieder in verschiedenster Hinsicht zu steigern.

3.3 Erkennbare Ungleichheiten und Reproduktionen

Bourdieu und Passeron haben die Chancengleichheit in Bezug auf den Hochschulzugang untersucht. Graf hingegen hält die historische Entwicklung der globalen und doch spezifischen Ungleichheitsverhältnisse auf. Berger et al. wiederum zeigen, dass die Herkunftsfamilie ein entscheidender Reproduktionsfaktor von Ungleichheiten ist.

Berger et al. haben die Reproduktion von Ungleichheiten in Bezug auf Arbeit und Familie in Deutschland untersucht. Sie fokussierten ihre Forschung auf drei Teilbereiche. Zum einen haben sie ergründet, ob intergenerationale Unterstützungsleistungen einen Einfluss auf die soziale Ungleichheit haben. Des Weiteren wurden auch die institutionellen Rahmenbedingungen genauer untersucht. Den letzten Bereich betrifft die Partizipations- und Lebenschancen bezogen auf die soziale Ungleichheit. Die Autor*innen erachten es als zentral, Ungleichheiten nicht individuell zu betrachten, sondern das Umfeld und die familiären Bedingungen immer miteinzubeziehen. Berger et al. vermuten, dass die gesellschaftliche Position der Herkunftsfamilie durch wiederkehrende ökonomische Krisen an Bedeutung gewinnt und so weitgehend über die Lebenschancen von Kindern bestimmt (2011, S. 7–8).

Im Bereich der intergenerationalen Unterstützungsleistungen wird deutlich, dass Bildung, Einkommen und Status der Eltern einen entscheidenden Faktor darstellen und für die Chancen von Kindern im bestehenden Bildungssystem zentral sind. Bezüglich des Einkommens wird die These aufgestellt, dass Kinder, welche in prekären finanziellen Verhältnissen aufwachsen, ein deutlich höheres Risiko aufweisen, sich selbst zu verschulden. Wesentlich zentraler für die vorliegende Arbeit sind jedoch die Erkenntnisse zu den Auswirkungen der familialen Lebenslage auf die Chancen von Kindern. Laut Berger et al. haben sich bisherige Untersuchungen in diesem Bereich fast ausschliesslich am Status des Familienoberhauptes orientiert. Dies wird als nicht mehr zeitgemäss angesehen. Entscheidend sei die ökonomische Lage des gesamten Familiensystems. Gerade für Familien aus prekären ökonomischen Verhältnissen könnte die Bildung ein Schlüssel zur intergenerationalen Mobilität oder zum sozialen

Aufstieg sein. Hier könnte die Schule eine entscheidende Funktion ausüben. Die Verfassenen zweifeln jedoch, ob das deutsche Bildungssystem in seiner momentanen Ausgestaltung dazu imstande ist. Ihre Bedenken sind auf aktuelle PISA-Studien zurückzuführen, welche auf einen starken Einfluss der Familienverhältnisse hindeuten (vgl. Kapitel 2.3). Es konnte aufgezeigt werden, dass Kinder aus armutsbetroffenen Familien, schlechtere Schulnoten schreiben. Die entsprechenden Benachteiligungen seien später kaum zu kompensieren. Aus diesem Grund verpassen die betroffenen Kinder oft den Zugang zu höheren Schulen und verbleiben in der Hauptschule. Als kritische Phase, in welcher die Entwicklung von Kindern besonders gefährdet ist, wird mit Bezugnahme auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse auch die frühe Kindheit beschrieben. Die in diesem Alter erlernten Fähigkeiten seien entscheidend und allfällige Defizite sind schwer aufzuholen. Es konnte gezeigt werden, dass Armutsphasen von Eltern im Vorschulalter die gravierendsten Auswirkungen auf die Bildungschancen ihrer Nachkommen hatten. Basierend auf diesen Erkenntnissen folgern die Autor*innen, dass eine frühe Förderung von armutsbetroffenen Kindern zu deutlich mehr Chancengleichheit führen könnte. Damit würde die Vererbung von sozialer Ungleichheit signifikant vermindert.

Auch Migrationshintergründe werden als Reproduktionsfaktoren von sozialer Ungleichheit angesehen. Das Angebot der beruflichen Weiterbildung würde eine Gelegenheit darstellen, diesem Umstand entgegenzuwirken. Statistiken zeigen jedoch, dass entsprechende Angebote von Menschen mit Migrationshintergrund signifikant weniger in Anspruch genommen werden. Diese Tatsache sei zum einen auf ein oftmals weniger hohes Niveau der Erstausbildung zurückzuführen und habe zum anderen mit den Branchen, in welchen Menschen mit Migrationshintergrund stärker vertreten sind, zu tun.

Insgesamt zeigen die Verfassenen die vielschichtigen Gründe für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit in Bezug auf Arbeit und Familie auf. Die Entstehung der Ungleichheiten lässt sich nur unter dem Einbezug der gesamten Familiensituation verstehen. Die Verhältnisse, unter welchen Kinder aufwachsen, wirken sich sowohl auf die Bildungschancen als auch auf die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe aus (Berger et al., 2011).

4 Entstehungsgründe von Ungleichheiten nach Pierre Bourdieu

Im zweiten Kapitel wurde das Konstrukt Tagesschule vertieft dargestellt. Im dritten Kapitel wurde der Begriff der Chancengleichheit beziehungsweise Ungleichheit ausdifferenziert, begründet und Reproduktionsfaktoren erläutert. In diesem Abschnitt folgt nun die Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Pierre Bourdieu, welche den Hauptbestandteil des Theorieteils der vorliegenden Arbeit darstellen.

4.1 Begründung der Theoriewahl

Um die Auswirkungen von Tagesschulen auf die Chancengleichheit der Kinder in Verbindung mit der individuellen sozialen Herkunft zu untersuchen und zu thematisieren, bieten sich die theoretischen Überlegungen von Pierre Bourdieu an. Dies ist unter anderem durch die Relevanz seiner Theorien in der Sozial- und Erziehungswissenschaft zu begründen. Die Erkenntnisse von Pierre Bourdieu werden gerade auch im deutschsprachigen Raum rege rezipiert und dienen als wichtige Grundlage für Diskurse im Bereich der Soziologie, Pädagogik wie auch zur Begründung von gesellschaftlichen Strukturen und deren Handlungseigenschaften (Rieger-Ladich & Grabau, 2017, S. 3). Die Relevanz der Theorie von Pierre Bourdieu in der Erziehungswissenschaft und der Soziologie ist heute kaum umstritten. Bourdieu untersucht die gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen und bezieht diese auf das Individuum im entsprechenden sozialen Raum (Rohlf, 2011, S. 70).

Um die grosse Breite an Forschungen und Werken von Pierre Bourdieu auf einen für die Arbeit relevanten Umfang zu beschränken, werden spezifische Erkenntnisse und Theorien prioritär behandelt und andere, welche für die Arbeit einen sekundären Nutzen darstellen, bewusst ausgelassen. In Bezug auf die Fragestellung dienen das Habitus-Konzept und die verschiedenen Kapitalarten als theoretische Grundlage. Diese von Bourdieu ausgearbeiteten Konzepte und Begrifflichkeiten wurden bereits in vielen verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten angewendet und untersucht. Sie bilden eine solide Grundlage für die Untersuchung, ob der Kontext Tagesschule die Chancengleichheit in Bezug auf die individuelle soziale Herkunft steigern kann. In der Theorie von Bourdieu sind alle Komponenten der Fragestellung erkennbar, was deren Beantwortung ermöglicht. Die entsprechenden theoretischen Herleitungen und die Verbindung zu den Tagesschulen werden in den jeweiligen Kapiteln ausgearbeitet. Die Forschungsergebnisse von Pierre Bourdieu, welche im Kapitel 1.2 festgehalten wurden, dienen dabei als Grundlage.

Es gilt demnach festzuhalten, dass die Theorien von Pierre Bourdieu in der Wissenschaft anerkannt sind und häufig rezipiert werden. Gerade um soziale Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft zu beschreiben. Weiter behandelt Bourdieu in seinen Forschungen wiederholt den Kontext des

Bildungssystems, um soziale Ungleichheiten zu begründen, was ein weiteres Argument für die Theoriewahl darstellt.

Bourdieu's Erkenntnisse erlauben zudem einen Praxistransfer, welcher von den Autoren basierend auf den Theorien und Konzepten hergeleitet wird. Es gilt zu erwähnen, dass die Autoren keine konkreten Handlungsanweisungen für die Förderung der Chancengleichheit nach Pierre Bourdieu finden konnten. Primär werden die strukturellen und individuellen Ursachen für die Ungleichheiten herausgefiltert. Dies führt dazu, dass die Autoren anhand der Begründung von Chancenungleichheiten nach Pierre Bourdieu und des Bezuges zu Tagesschulen gewisse Handlungsoptionen von der Theorie herleiten werden. Weiter ergibt sich aus dem Mangel an konkreten Handlungsoptionen die Gelegenheit, ergänzende Theorien und wissenschaftliche Erkenntnisse für die Beantwortung der Fragestellung herbeizuziehen. In den folgenden Kapiteln werden die theoretischen Grundlagen, welche für die vorliegende Arbeit zentral sind, aus verschiedenen Werken von Bourdieu abgeleitet.

4.2 Theoretische Einführung zur Chancenungleichheit

Bourdieu greift wiederholt die Thematik der Chancengleichheit oder eben der Chancenungleichheit auf. Ergänzend zum Kapitel drei soll in diesem Kapitel die Thematik aus der Sichtweise von der Theorie nach Pierre Bourdieu mit dem Fokus auf die Bildungsebene beschrieben werden. Die Beschreibung von Chancengleichheiten nach Bourdieu dient des Weiteren als Grundlage für die Analyse der Auswirkungen von Tagesschulen auf die Chancengleichheit. Weiter soll aus dieser Einordnung die Wichtigkeit der Kapitalarten und des Habitus hervorgehoben werden, welche in einem späteren Kapitel detailliert aufgegriffen werden.

Im Buch *Illusion der Chancengleichheit* von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron wird die Chancenungleichheit in Bezug auf die Bildungschancen beschrieben (1971). Bei der Begründung von Ungleichheiten bezieht sich Bourdieu wiederholt auf die Zugehörigkeit der Klassen. So wurde bei der empirischen Forschung ersichtlich, dass der Zugang zu Hochschulen klassenspezifisch ist und dass das Prestige eines Studienganges darüber entscheidet, ob wenig privilegierte Menschen Zugang zu einem Studiengang erhalten oder nicht (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 33–34). Dabei handelt es sich um eine Art Verdrängungsprozess von unprivilegierten Klassen in Studiengänge mit geringem Prestige. Es ist zu erkennen, dass angesehene Studiengänge deutlich öfter von Studierenden aus gehobenen Klassen besucht werden (S. 34). Zwar ist ein Studium an einer Hochschule objektiv für alle zugänglich, jedoch sind Studierende aus akademisierten Familien durch die Eltern und die entsprechenden Vorstellungen und Informationen der zugehörigen Klasse, mit dem Bildungsweg und der passenden Einstellung zu einem Studium vertrauter als Kinder aus anderen sozialen Klassen (S. 35). Diese Erkenntnis zeigt, dass der Beginn eines Studiums nicht zwingend eine persönliche Entscheidung ist, sondern im Zusammenhang mit der entsprechenden sozialen Klasse und dem Bildungssystem steht.

Eine weitere Auswirkung ist die Selbsteliminierung der unteren Klassen. Diese besagt, dass die zu erwartenden Erfolgchancen der zugehörigen Klasse dem Individuum als Orientierungspunkt dienen und die Erwartungen sowie Möglichkeiten innerhalb der Klasse reproduziert werden (S. 35).

Als Unterschiede der verschiedenen Klassen und deren Voraussetzungen für die Teilnahme und Absolvierung eines Studiums untersuchten Bourdieu und Passeron nicht nur ökonomische Merkmale, sondern auch solche, die sich innerhalb des Studiums äussern. So sind dies beispielsweise die Fähigkeit, sich mit Regeln und Gegebenheiten auseinanderzusetzen, sich im akademischen Umfeld wohlfühlen oder die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme, welche entscheidend ist für den Zugang zu Informationen. Dabei wurde ersichtlich, dass sich Studierende aus privilegierten Klassen auf den Umgang stützen können, welchen sie zuhause erworben haben (S. 36–37).

Zudem kann festgehalten werden, dass das Bildungssystem die klassenspezifischen Unterschiede nicht berücksichtigt und somit die Verantwortung für den Bildungserfolg und die daraus resultierenden Bildungschancen dem Individuum zugeschrieben werden. Daraus kann hergeleitet werden, dass der Bildungserfolg massgeblich vom kulturellen Kapital abhängt, welches stark vom Elternhaus geprägt wird (S. 42). Das Bildungssystem nimmt eine bewahrende Funktion ein, indem es die Ungleichheiten, welche unter anderem in Bezug auf das vorhandene kulturelle Kapital bestehen, konserviert und nicht ausgleicht. Bourdieu geht hier noch einen Schritt weiter. Laut ihm ist das Bildungssystem das geeignete Instrument einer Demokratie, um die bestehenden Strukturen zu reproduzieren und dieses Vorgehen unter dem Mantel der Neutralität und des Zuganges für alle zu verdecken (S. 43). Hier gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Forschung von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron auf die Gegebenheiten in Frankreich um 1970 bezieht. Folglich können die Ergebnisse nicht direkt auf die Schweiz oder die Stadt Bern in der heutigen Zeit übertragen werden. Dennoch dient die geäusserte Kritik des Autors als nachvollziehbare Erklärung für die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem.

Zur Vermeidung der Reproduktion von Ungleichheiten und den klassenspezifischen Unterschieden schlägt Bourdieu vor, dass die Dozierenden den Studierenden mit wenig kulturellem Kapital, Techniken für das Studieren lehren. Dadurch kann das kulturelle Kapital gefördert werden, was wiederum zu einem Ausgleich unter den Klassen führt (S. 44). Bourdieu und Passeron haben die empirischen Studien anhand von Studierenden an Hochschulen durchgeführt. Es gilt zu erwähnen, dass sich die Gegebenheiten an einer Hochschule von denjenigen in einer Tagesschule unterscheiden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Kinder, welche eine Tagesschule besuchen, auch durch die ihnen zugehörige Klasse geprägt werden und aus diesem Grund unterschiedliche Ausgangslagen und ein klassenspezifischer Habitus entsteht. Deshalb gehen die Autoren der vorliegenden Arbeit davon aus, dass die Ergebnisse von Bourdieu und Passeron teilweise in den Kontext Tagesschule

übertragen werden können. Es gilt jedoch festzuhalten, dass es sich dabei um eine Herleitung handelt und keine empirische Datenlage vorhanden ist (vgl. Kapitel 3.1).

4.3 Der Geschmack als Reproduktionsfaktor

Mit dem Werk *Die feinen Unterschiede* beschrieb Pierre Bourdieu, dass der Geschmack, die Interessen und die Vorlieben der Menschen nicht wie oft angenommen naturalisiert, also von Natur aus gegeben sind, sondern viel mehr von der Zugehörigkeit der Klasse abhängig sind (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 44–74). Der Begriff des Geschmacks wird immer wieder erwähnt und bezieht sich auf die Vorlieben für das Essen, die Kunst, die Kleidung oder auch die Musik. Dabei führt der Geschmack ebenso zu einer Reproduktion der Klassen, da sich Menschen mit einem ähnlichen Geschmack zusammenfinden und eine Ablehnung gegenüber anderen Klassen und deren Geschmäcker zeigen (S. 45). In dieser Studie von Bourdieu ist zu erkennen, dass sich die Klassenzugehörigkeit in sehr feinen und subtilen Vorlieben und Geschmäckern äussert. So spielt die Klasse für die Auswahl von Fotomotiven, Musikpräferenzen oder die Wahl der Nahrung eine zentrale Rolle (S. 48).

Es kann festgehalten werden, dass der Geschmack mit all seinen Facetten die Klassenzugehörigkeit definiert und äussert. Um den Bogen zu der Bildungsthematik wiederherzustellen, zeigt Bourdieus Untersuchung, dass die soziale Herkunft ein wichtiger Faktor in Bezug auf Bildungschancen darstellt. Ist eine Person bereits in der Kindheit mit von der herrschenden Klasse angesehener Kunst, einem Musikgeschmack oder mit Instrumenten vertraut, so hat diese Person einen durch die Sozialisation begründeten Vorsprung im Bereich des kulturellen Kapitals, ohne dass sich die Person aktiv mit der Thematik auseinandergesetzt hat (S. 61). Eine weitere Konsequenz der klassenspezifischen Geschmäcker und Lebensweisen ist die Reproduktion und Verfestigung der sozialen Klassen. Der entsprechende Klassenhabitus führt dazu, dass Dinge getan werden, welche zu einem und zur zugehörigen Klasse passen, auch wenn es andere Optionen gäbe. Die Präferenzen sind also nicht zwingend individuell, sondern viel mehr durch einen Habitus gegeben und begründet. Dies führt dazu, dass die klassenspezifischen Geschmäcker und Ausprägungen reproduziert werden (S. 59–60).

Der Exkurs zum Werk *Die feinen Unterschiede* von Pierre Bourdieu soll die sozialen Ungleichheiten und die damit einhergehenden Chancenungleichheiten in der Gesellschaft verdeutlichen. Es handelt sich um subtile Ausprägungen des Geschmackes, welche die Stellung in den sozialen Klassen verfestigen. Dies führt dazu, dass gewisse Menschen auch innerhalb des Bildungssystems einen Vorsprung im Bereich der kulturellen Güter haben. Im Vorteil sind diejenigen, welche bereits mit dem Geschmack der herrschenden Klassen sozialisiert wurden und einen entsprechenden Klassenhabitus gebildet haben. Dies führt wiederum zu einer Chancenungleichheit, welche bereits durch die Klassenzugehörigkeit impliziert, und beispielsweise in der Schule durch die konservative Eigenschaft des Bildungssystems verfestigt wird (S. 61). Der konservative Charakter des Bildungssystems kann

begründet werden, indem Inhalte neutral vermittelt werden und die unterschiedlichen Voraussetzungen und klassenspezifischen Ausgangslagen vernachlässigt werden (Rohlf, 2011, S. 88).

4.4 Der Einfluss des Habitus auf die Chancengleichheit

Der Habitus ist in der Theorie von Pierre Bourdieu ein unerlässlicher Begriff und wird immer wieder aufgegriffen. In diesem Kapitel wird der Habitus für die Erklärung der Reproduktion und der damit einhergehenden Chancenungleichheiten verwendet. Um später den Bezug zu Tagesschulen herzustellen, wird hier eine theoretische Einführung in das Habituskonzept vorgenommen. Der Habitus kann als eine „Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Disposition, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellung und seine Wertevorstellung“ beschrieben werden (S. 112). Dem Habitus liegt ein praktischer Sinn zugrunde, welcher es den Menschen ermöglicht, angemessen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (S. 119). Der Habitus des einzelnen Menschen entspricht zu einem grossen Teil dem Habitus der zugehörigen Klasse. Es handelt sich um einen sogenannten Klassenhabitus. Dabei werden die Wertvorstellungen, Haltungen und Einstellungen der zugehörigen Klassen übernommen. Mithilfe des Klassenhabitus fügen sich Menschen in soziale Strukturen ein, denen Sie sich zugehörig fühlen. Dies führt wiederum dazu, dass Menschen die Gegebenheiten der eigenen sozialen Klasse reproduzieren und sich innerhalb dieser an entsprechende Gewohnheiten halten. Des Weiteren sorgt der Klassenhabitus dafür, dass Menschen ihr Potential und die Handlungen an die Klasse angleichen und sich damit zufriedengeben (S. 124). Sie gehen davon aus, dass sie nur das erreichen können, was ihre Zugehörigkeit erlaubt, indem sie „das Mögliche für das allein Mögliche, das Erreichbare für das Angemessene halten“ (S. 124).

Es ist zu erkennen, dass der stabile Habitus die Chancenungleichheit reproduziert. Gesellschaftliche Vorprägungen und strukturelle Gegebenheiten sorgen dafür, dass Menschen unterschiedlichen Klassen angehören. Diese wiederum bilden einen ihnen entsprechenden klassenspezifischen Habitus welcher als Handlungsanleitung dient und einen stabilen Charakter aufweist. Zwar gilt der Habitus als stabil und nur schwer veränderbar, dennoch sind die im Habitus angelegten Handlungsmöglichkeiten und Wahrnehmungsschemata erstmal nur potenziell. Dies bedeutet, dass der Habitus das Handeln zwar anleitet, jedoch keine spezifischen „Feinsteuerungen“ vorgibt (S. 130). Dabei handelt es sich um eine Antwort auf die Kritik, dass der Habitus ausschliesslich gesellschaftliche Reproduktionen hervorruft. Der Habitus ist innerhalb von gewissen Grenzen veränderbar und innerhalb der sozialen Klassen sehr ähnlich, jedoch niemals identisch. Dies ist auf die Individualität der Menschen zurückzuführen (S. 131).

Den Erwerb des Habitus beschreibt Bourdieu als Einverleibung. Dieser Begriff unterscheidet sich vom Begriff der Sozialisation insofern, dass auch der körperliche Aspekt des Habitus einbezogen wird. Denn der Habitus beinhaltet auch das im Körper gespeicherte Soziale. So werden körperliche Erfahrungen

oder die Ausstattung von zuhause aufgenommen und im Habitus gespeichert. Damit dieses körperliche Element auch einbezogen wird, benutzt Bourdieu den Begriff der Einverleibung (S. 135). Der Habitus wird durch die Teilnahme an einer sozialen Gruppe und durch die gesellschaftlichen Bedingungen im Rahmen eines Sozialisationsprozesses geformt. Das Erlebte und Vergangene wird einverleibt und das aktuelle Handeln in der Gegenwart sowie in der Zukunft wird dadurch beeinflusst und gesteuert (S. 137). Diese Sichtweise verdeutlicht die Stabilität des Habitus und dessen Reproduktionsfaktor. Hier gilt es zu erwähnen, dass sich Bourdieu bezüglich einer Sozialisationstheorie zurückhält und die Einverleibung des Habitus gewisse Lücken aufweist, welche jedoch die Relevanz des Habituskonzept an sich nicht schmälern (S. 138–139).

Diese theoretische Einführung in die Begriffe des Habitus und dessen Einverleibung soll helfen, eine Verbindung zwischen dem Werk Bourdieus und dem Handlungsfeld der Tagesschule herzustellen. Es ist festzuhalten, dass die gesellschaftlichen Bedingungen soziale Klassen formen und diese wiederum einen klassenspezifischen Habitus der klassenzugehörigen Menschen erzeugen. Da dieser Habitus als Anleitung für das Wahrnehmungs- und Handlungsmuster dient, reproduzieren sich die bestehenden Ungleichheiten immer wieder. Aus dieser Theorie lässt sich die Begründung von Chancengleichheiten herleiten und beschreiben. Wie bereits zu Beginn des Kapitels angedeutet, trägt das Schulsystem mit seinem konservativen Charakter zur Wahrung der Chancengleichheit bei und verdeckt diese unter dem Mantel des Zuganges für alle. Diesbezüglich kommen Bourdieu und Passeron zum Ergebnis, dass das kulturelle Kapital entscheidend ist für den Schulerfolg und dass diese Erkenntnis durch das Bildungssystem verschleiert wird (Rohlf's & Carsten, 2011, S. 88). Dies verdeutlicht die Relevanz des kulturellen Kapitals, welches massgebend für den Bildungserfolg und die Chancengleichheit ist.

4.5 Soziale Klassen und der soziale Raum

Um die Verbindung des Habitus und den Kapitalarten sowie den Kontext der beiden Begriffe herzustellen, wird in diesem Kapitel explizit der soziale Raum und die sozialen Klassen beschrieben. Der soziale Raum steht in engem Zusammenhang mit dem Habitus. Die Handlungs- und Wahrnehmungsmuster der Individuen, welche durch den Habitus bestimmt werden, äussern sich immer innerhalb eines sozialen Raumes (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 142). Während der Habitus das Individuum fokussiert, bezieht sich der soziale Raum auf die Strukturen der sozialen Beziehungen innerhalb einer Gesellschaft. Dabei hängt die Stellung innerhalb des sozialen Raumes von der Ausprägung der Kapitalarten ab, welche ein Individuum besitzt (vgl. Kapitel 4.6).

Die Position innerhalb des sozialen Raumes ermöglicht es, Annahmen über die Lebensgewohnheiten der Individuen zu machen, da die Menge an Kapital die Stellung innerhalb des sozialen Raumes bestimmt und die Bildung des Habitus beeinflusst. Für die gesamtgesellschaftliche Betrachtung der

sozialen Ordnung definierte Bourdieu drei soziale Klassen. Zuoberst steht die herrschende Klasse, welche sich durch ein hohes Mass an ökonomischem Kapital und geringem kulturellem Kapital oder durch ein hohes Mass an kulturellem und einem weniger ausgeprägten ökonomischem Kapital definiert. Die Mittelklasse, auch als Kleinbürgertum beschrieben, setzt sich aus drei Unterklassen zusammen, dem absteigenden, dem neuen und dem exekutiven Kleinbürgertum. Diese werden jedoch nicht weiter ausdifferenziert. Die dritte Klasse beschreibt Bourdieu als die beherrschte Klasse, welche weder ein hohes Mass an kulturellem noch an ökonomischem Kapital besitzt (S. 180). Um die Klassenzugehörigkeit zu definieren, kann einerseits das Volumen der entsprechenden Kapitalarten gemessen werden, andererseits kann auch die Struktur des Kapitals untersucht werden. Die Struktur definiert, welche Kapitalart beim Individuum dominiert. Bourdieu berücksichtigt bei der Zuteilung von Menschen in die verschiedenen Klassen vorwiegend das Kapitalvolumen des kulturellen und des ökonomischen Kapitals. Die Struktur wie auch die weiteren Kapitalarten werden oftmals nicht einbezogen. Um das Volumen zu messen, orientierte sich Bourdieu an Einkommensnachweisen, Vermögen oder auch an Bildungsabschlüssen (S. 179).

4.6 Kapitalarten

In der Theorie von Pierre Bourdieu stellen die Kapitalarten eine zentrale Bedeutung dar und können als Erklärung für soziale Stellungen der Individuen innerhalb der Gesellschaft verwendet werden (S. 160). In diesem Unterkapitel wird eine abstrakte Darstellung der verschiedenen Kapitalarten vorgenommen, welche in einem späteren Kapitel auf die Forschungsfrage und den Kontext Tagesschulen angewendet werden. Durch die theoretische Einführung in die Kapitalarten sollen die Zusammenhänge mit dem Habituskonzept und mit dem Begriff der Chancengleichheit nachvollziehbar werden.

Pierre Bourdieu hat den vordergründig in der Ökonomie verwendeten Begriff des Kapitals ausgeweitet und differenziert. Mit der Erweiterung des Kapitalbegriffes will Bourdieu verhindern, dass ein ausschliesslich mechanisiertes Bild der sozialen Welt gezeichnet wird. Zudem wird mit der Erweiterung des Begriffs eine Kritik an die Wirtschaftswissenschaften deutlich, da sich deren Kapitalbegriff ausschliesslich auf die Profitmaximierung mit Materialien bezieht und die übrigen Varianten des sozialen Austausches vernachlässigt (Rohlf, 2011, S. 74). Bourdieu beschreibt das Kapital als eine soziale Energie, welche akkumulierte Arbeit in Form von Material oder Inkorporation darstellt (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 159). Das Kapital wird wiederum von den Menschen als Ressource in unterschiedlichen Formen, Kapitalarten, verwendet. Durch die Kapitalien wird es den Menschen möglich, innerhalb eines Feldes zu handeln und wenn möglich Gewinne zu erzielen (S. 160). Damit ist gemeint, dass die unterschiedlichen Kapitalarten das Handeln innerhalb eines Praxisfeldes sowie die vorhandenen Möglichkeiten bestimmen und beeinflussen. Die Erweiterung des Kapitalbegriffs soll eine

Betrachtung der sozialen Wirklichkeit in allen Bereichen ermöglichen. Die Kapitalarten organisieren die Stellung des Individuums innerhalb des sozialen Raumes. Weiter hält Bourdieu fest, dass die verschiedenen Kapitalarten ineinander umgewandelt werden können. Die Transformation der Kapitalien ist jedoch meist mit einem hohen Aufwand verbunden und der Prozess des Umwandelns kann einen Kapitalschwund hervorbringen (Rohlf, 2011, S. 74).

In der vorliegenden Arbeit werden die Kapitalbegriffe des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals verwendet. Bei diesen Kapitalarten handelt es sich um die am häufigsten verwendeten Begriffe von Bourdieu. Weitere Formen wie das symbolische, politische, technologische Kapital werden in dieser Arbeit bewusst vernachlässigt und nur in begründeten Fällen genauer beschrieben, da diese Kapitalarten für die Thematik der Forschungsfrage wenig relevant sind (S. 75).

4.6.1 Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital bildet trotz aller Kritik an der einseitigen Verwendung aus der Wirtschaftstheorie auch bei Pierre Bourdieu die zentrale Kapitalart. Als ökonomisches Kapital beschreibt Bourdieu sämtlichen materiellen Besitz, also auch Güter, welche zu Geld gemacht werden können. Beispiele dafür sind Fahrzeuge, Immobilien, Aktien u.v.m. Bourdieu verkennt nicht, dass gerade in kapitalistischen Strukturen das ökonomische Kapital von zentraler Bedeutung ist. Die weiteren Kapitalarten lassen sich häufig in ökonomisches Kapital umwandeln, was dessen Bedeutung untermauert (S. 75). Um ein Beispiel zu nennen, kann ein Instrument, welches ein kulturelles Kapital darstellt, in ökonomisches Kapital umgewandelt werden, wenn es verkauft wird.

4.6.2 Kulturelles Kapital

Eine komplexe Kapitalart stellt das kulturelle Kapital dar. Dieses kann in verschiedene Kategorien unterteilt werden.

4.6.2.1 Inkorporiertes kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital wird eng mit dem Habitus verbunden, was unter anderem durch das verinnerlichte, inkorporierte Kapital, begründet werden kann. Beim inkorporierten Kapital handelt es sich um kulturelle Fähigkeiten, welche durch das Individuum verinnerlicht und zum Habitus gemacht werden. Diese Form von kulturellem Kapital lässt sich nicht bloss übertragen, sondern muss vom Individuum selbst angeeignet werden. Die Einverleibung von inkorporiertem Kapital benötigt Zeit und kann nicht ausschliesslich mithilfe von Geld geschehen. Eine zentrale Komponente ist dabei einerseits die Bildung, wie aber auch die frühkindliche Betreuung und deren Einflüsse. Bourdieu spricht dabei auch von der Primärerziehung in der Familie, welche massgebend für die Aneignung von kulturellem, inkorporiertem Kapital ist. Je nach Dispositionen in der Primärerziehung fällt es dem Individuum später entsprechend einfacher oder schwerer, sich kulturelles Kapital anzueignen (S. 76). Des Weiteren wird

das kulturelle Kapital durch die Herkunftsfamilie in einem gewissen Masse vererbt, was Bourdieu als soziale Vererbung beschreibt. Jedoch kann diese Kapitalform nicht wie materielle Güter durch eine blasse Schenkung übertragen werden, sondern benötigt Zeit. Obwohl sich das inkorporierte kulturelle Kapital nicht unmittelbar in ökonomisches Kapital umwandeln lässt, kann der Besitz von kulturellem Kapital dennoch entscheidende Vorteile in Hinblick auf den Zugang zu Ressourcen darstellen, was wiederum das ökonomische Kapital positiv beeinflusst. Eine weitere Verbindung mit dem ökonomischen Kapital und dem inkorporierten Kapital stellt der Zeitfaktor dar. Denn verfügt eine Familie über grosses ökonomisches Kapital, so hat das Individuum mehr Zeit, sich kulturelles Kapital anzueignen, da sich die Notwendigkeit des Berufseintrittes eines Elternteils verschiebt und dadurch mehr Zeit für die Erziehung und Vermittlung des kulturellen Kapitals vorhanden ist (S. 77).

4.6.2.2 Objektiviertes kulturelles Kapital

Eine einfachere, beziehungsweise direktere Transformation zu ökonomischem Kapital stellt das objektiviert kulturelle Kapital dar. Dabei handelt es sich um kulturelle Güter wie beispielsweise Bücher oder Instrumente. Diese Form von kulturellem Kapital ist eng verbunden mit dem inkorporierten Kapital und lässt sich teilweise nur durch dieses einlösen. So wird inkorporiertes Kapital in der Form von Lesekompetenz benötigt, um die Bücher verstehen zu können. Gleiches gilt für ein Instrument. Besitzt ein Mensch ein Instrument, jedoch nicht über die Fähigkeit, dieses zu benutzen, so verwandelt sich das objektiviert Kapital zu ökonomischem Kapital, da es sich dann um einen blossen Gegenstand handelt, welcher rasch in Geld umgewandelt werden kann (S. 78). Wird demnach nur der Gegenstand übertragen, handelt es sich um die Übertragung von juristischem Eigentum, jedoch nicht von den kulturellen Fähigkeiten in Form des inkorporierten Kapitals (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 164).

4.6.2.3 Institutionalisiertes kulturelles Kapital

Die dritte Form des kulturellen Kapitals beschreibt Bourdieu als institutionalisiertes Kapital. Dabei handelt es sich um offizielle Anerkennungen oder Nachweise des kulturellen Kapitals, wie beispielsweise Bildungsabschlüsse oder Diplome. Es ist eine Form der Objektivierung von inkorporiertem Kapital. Beispielsweise wird durch ein Diplom das inkorporierte Kapital messbar gemacht. Zentral dabei ist die Anerkennung und Legitimität der entsprechenden Bildungsnachweise, um diese in ökonomisches Kapital umwandeln zu können. So muss beispielsweise ein Fähigkeitszeugnis eines Berufes innerhalb des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems anerkannt sein, damit es einen Nutzen hat. Ohne diese Anerkennung würde der Bildungsnachweis keine Form von kulturellem Kapital darstellen, welche in ökonomisches Kapital übertragen werden kann (S. 166). Umgekehrt kann auch ökonomisches Kapital in kulturelles Kapital umgewandelt werden, in dem Investitionen in Bildung getätigt werden, um entsprechende Diplome zu erreichen. Das Wechselspiel zwischen

Bildungsinvestition mit ökonomischem Kapital und der Erlangung von anerkannten Diplomen, also institutionalisiertem Kapital, welche wiederum einen Zugang zu ökonomischem Kapital ermöglicht in Form von Erwerbsarbeit, ist sinnbildlich für die Konvertierung der Kapitalarten. Diese Erkenntnis verdeutlicht die Annahme von Bourdieu, dass das kulturelle Kapital entscheidend ist für den Bildungserfolg. Ist ein hohes Mass an kulturellem Kapital vorhanden, so ist der Zugang zu den notwendigen Ressourcen für den Bildungserfolg deutlich vereinfacht. Dies bezieht sich auf alle Formen der kulturellen Kapitalarten (Rohlf, 2011, S. 79).

4.6.2.4 Bildungskapital

In diesem Kontext beschreibt Bourdieu auch das Bildungskapital als eine spezielle Form des kulturellen Kapitals. Dabei wird das kulturelle Kapital, welches innerhalb der Familie erworben wurde, im Kontext der Bildung und in Form von Bildungstiteln bestätigt und dementsprechend in Bildungskapital konvertiert (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 167). Jedoch bestimmt das Bildungssystem, welche Inhalte des kulturellen Kapitals verlangt werden und welche nicht. Aus diesem Grund werden nicht zwingend alle Inhalte des kulturellen Kapitals, welche in den Familien erworben wurden, auch in Bildungskapital umgewandelt. Dennoch ist der Faktor des Bildungskapitals durch die steigende Relevanz der Bildung in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Reproduktionsfaktor von sozialen Ungleichheiten geworden. Das Bildungskapital erlaubt der herrschenden Klasse die Weitergabe von kulturellem Kapital im Rahmen der Bildungseinrichtungen. Das Bildungskapital lässt eine verschleierte Übertragung der Kapitalart zu, welche weniger offensichtlich ist und doch eine Übertragung des kulturellen Kapitals erlaubt. Die herrschende Klasse bestimmt die Relevanz der im Bildungssystem erforderlichen Inhalte des kulturellen Kapitals. Da unprivilegierte Klassen tendenziell über weniger kulturelles Kapital verfügen, haben sie nicht die gleichen Chancen wie die herrschenden Klassen, sich Bildungskapital anzueignen (S. 167–177).

4.6.3 Soziales Kapital

Bei der dritten Kapitalart handelt es sich um das soziale Kapital. Dieses stellt ein soziales Netz aller vorhandenen oder potenziell abrufbaren sozialen Ressourcen eines Individuums dar. Voraussetzung für das soziale Kapital ist Beziehungsarbeit, um ein entsprechendes soziales Netz aufbauen und nutzen zu können. Die sozialen Beziehungen stellen nur dann soziales Kapital dar, wenn diese aktiviert werden können. Das bloße Vorhandensein von Beziehungen stellt kein soziales Kapital dar, deren Nutzen ist zentral. Mit dem sozialen Kapital ist es dem Individuum möglich, seine soziale Stellung zu verbessern und einen Zugang zu Ressourcen zu erhalten. Als Beispiel können die Familie, Freunde, Schulklassen oder gar politische Parteien genannt werden. Die sozialen Beziehungen sind nicht dauerhaft gesichert, es benötigt eine ständige Investition in soziale Beziehungen (S. 169). Das soziale Kapital ermöglicht die Maximierung von ökonomischem, wie auch kulturellem Kapital aller Mitglieder des Netzes, was

wiederum auf den Multiplikationsfaktor einer Gruppe zurückzuführen ist (S. 169). Es gilt ebenfalls zu erwähnen, dass soziales Kapital nicht immer zu einer Vermehrung von ökonomischem Kapital führt, da nicht vorhergesagt werden kann, wie sich individuelle Beziehungen entwickeln und entsprechend auf das ökonomische Kapital wirken (S. 170).

4.7 Zwischenfazit

Im Kapitel vier wurde die Theorie von Pierre Bourdieu in einem für die vorliegende Arbeit relevanten Umfang beschrieben. Ziel dieses Theorieteils ist es, eine abstrakte Einführung in die für die Fragestellung zentralen theoretischen Überlegungen nach Bourdieu in Bezug auf die Chancengleichheit und die soziale Herkunft zu leisten. Die abstrakte Einführung, ohne den konkreten Bezug auf den Kontext Tagesschule, ist aus Sicht der Autoren notwendig, um die Verbindung der Themenbereiche zu einem späteren Zeitpunkt nachvollziehen zu können und die Überlegungen von Pierre Bourdieu in einem sinnvollen Ausmaß zu verstehen. Der Theorieteil nach Bourdieu ist nicht abschließend. Es gibt viele weitere Studien und Werke von Pierre Bourdieu, die in der Wissenschaft eine zentrale Bedeutung einnehmen, für die vorliegende Arbeit jedoch keinen primären Nutzen darstellen. In den folgenden Kapiteln der Arbeit wird nun einerseits die Rolle der Familie im Kontext Tagesschule beschrieben sowie auch ein Praxisbezug hergestellt. Durch exemplarische Überprüfungen der theoretischen Ansätze nach Pierre Bourdieu, mit dem Fokus auf die Kapitalarten und den Habitus, wird ein Praxistransfer angestrebt. Der Theorieteil dient demnach als Grundlage für die folgenden Kapitel der Arbeit sowie zur Beantwortung der Forschungsfrage.

5 Die Rolle der Familie in Tagesschulen

Im folgenden Kapitel soll ergänzend zu den beschriebenen Theorien und Ansätzen die Rolle der Familie und deren Wichtigkeit in Bezug auf die Förderung von Chancengleichheit im Kontext von Tagesschulen festgehalten werden. Im Rahmen von persönlichen Praxiserfahrung der Autoren wurde festgestellt, dass die Zusammenarbeit mit der Familie ein zentraler Aspekt in der Arbeit von Tagesschulen darstellt. Die Wichtigkeit dieses Bereichs wird auch im Rahmen der Qualitätsstandards des Kantons Bern festgehalten (Stadt Bern, 2012, S. 29). Ebenso kann eine Verbindung zur Theorie von Pierre Bourdieu hergestellt werden. Denn die Einverleibung des Habitus und dessen Bildung wird gerade in der frühkindlichen Phase durch die Familie und deren Klassenzugehörigkeit geprägt (vgl. Kapitel 4.4). Da der Habitus ein bedeutender Faktor für die Reproduktion von Chancenungleichheiten darstellt und die Familie einen relevanten Einfluss auf die Bildung des Habitus hat, soll die Rolle der Familie im Kontext Tagesschule genauer beleuchtet werden. Soremski et al. beschreiben unter anderem die Rollen und Aufgaben von Familien innerhalb des Kontextes von Ganztageschulen in Deutschland (2011). Die zentralen Aspekte lassen sich auf die Schweiz, konkret auf die Stadt Bern, übertragen. Allfällige kontextuelle Unterschiede werden entsprechend erwähnt.

Auch Soremski et al. betonen die Vereinbarung von Familie und Beruf, welche durch die Ganztagesbetreuung gefördert wird. Die Möglichkeit, die Kinder vor dem eigentlichen Schulstart, über den Mittag sowie nach Schulende im Rahmen einer Tagesschule betreuen zu lassen, ermöglicht es den Familien, ein höheres Pensum zu absolvieren oder überhaupt einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Ob die Tagesschulen nun mehr ein Aufenthaltsort für die Kinder darstellen, damit die Eltern arbeiten können, ohne eine pädagogische Verantwortung zu übernehmen, ist eine verbreitete Kritik (2011, S. 13).

In diesem Kapitel soll in erster Linie die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit der Familie im Kontext Tagesschule hervorgehoben werden. Da die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule ein breites Forschungsfeld darstellen, verzichten die Autoren bewusst auf die Einführung in verschiedene Konzepte der Zusammenarbeit und beschränken sich auf die für die Forschungsfrage relevanten Inhalte. So soll in erster Linie das Potential der Zusammenarbeit einer Tagesschule mit der Familie zur Förderung von Chancengleichheit in Bezug auf die Bildung des Habitus und der Kapitalarten beschrieben werden.

Der Einfluss des Familiensystems auf die Bildung und Erziehung der Kinder wird auch im Rahmen der Tagesschulen nicht geschmälert und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Tagesschule und Eltern kaum in Frage gestellt. Dennoch gibt es unterschiedliche Partizipationskonzepte, welche sich in ihrer Herangehensweise unterscheiden. Das Konzepte der Elterneinbindung hat sich dabei in

den meisten Institutionen als geeignet erwiesen. Dabei werden die Eltern sowohl durch die Tagesschule aktiv im familiären Kontext unterstützt und werden wiederum in Abläufe und Strukturen der Tagesschulen einbezogen. Der Elterneinbindung liegt eine ressourcenorientierte Haltung zu Grunde, welche das Potential der Eltern anerkennt und dieses nutzt, um die Kompetenzen der Eltern im Bereich der Entwicklungsförderung der Kinder wie auch in der Beziehungsgestaltung zu fördern. Es handelt sich dabei um eine Art von Ko-Produktion von Familie und Tagesschulen. Soremski et al. halten jedoch auch fest, dass in der Praxis meist eine eher defizitorientierte Haltung vorhanden ist, da angenommen wird, dass Versäumnisse in der Erziehung und der frühkindlichen Bildung durch die Tagesschule kompensiert werden müssen. Häufig basieren diese Versäumnisse auf Annahmen der Tagesschulen und beziehen sich auf die Ausstattung des ökonomischen und kulturellen Kapitals der Familien (S. 13–14).

Tagesschulen und Familien befinden sich in einem Spannungsfeld. So ist es den Eltern durch das Angebot der Tagesschulen zwar möglich, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, jedoch wird der Familie auch eine wichtige Rolle im Rahmen der Bildung und Erziehung zugetragen. Sie werden demnach einerseits durch die Tagesschule entlastet, erhalten wiederum durch diese eine Aufgabe, die Inhalte und Umgangsformen der Tagesschulen zuhause umzusetzen. Es ist auch zu erkennen, dass Tagesschulen einen grossen Einfluss auf Familien und deren Umgang und Erziehung haben, was durchaus auch kritisch betrachtet werden kann (S. 111). Wie bereits mit der Theorie von Pierre Bourdieu beschrieben, werden die Ansprüche und der Umgang innerhalb des Bildungssystems meist durch die privilegierten Klassen bestimmt. Dies wiederum führt dazu, dass den Familien gewisse Werte und Umgangsformen, welche das Bildungssystem definiert, aufgesetzt werden (vgl. Kapitel 4.6.2.4). Jedoch zeigt der Einfluss von Tagesschulen auf die familiären Strukturen, dass durch den Besuch von Tagesschulen gewisse Zustände verändert werden können und demnach auch auf Habitusformen und Kapitalarten Einfluss genommen werden kann, was in Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage eine bedeutsame Erkenntnis darstellt.

Trotz der Kritik am Bildungssystem, welche von Pierre Bourdieu immer wieder aufgegriffen wird, gilt es festzuhalten, dass der Familie eine grosse Relevanz im Rahmen der Erziehung und Bildung zugeschrieben wird und durch eine Ko-Produktion mit den Tagesschulen der Bildungserfolg gefördert werden kann. Demnach sollen gewisse Inhalte, welche im Kontext Tagesschule vermittelt werden, auch in den Familien impliziert werden. Notwendigerweise dient auch ein offener Austausch zwischen Familie und Tagesschule für die gemeinsame Bestimmung der Handlungsoptionen. Es soll vermieden werden, dass weder die Familie noch die Tagesschulen einseitig über Vorgehensweisen und Massnahmen entscheiden. Das Ziel ist eine gemeinsame Förderung der Kinder, wobei alle Parteien im Kontext Tagesschule gleichberechtigt einbezogen werden (S. 111–115).

Tagesschulen sind demnach nicht ausschliesslich für die Bildung, sondern auch für die Erziehung in einem gewissen Mass zuständig und den Eltern kommt wiederum nicht nur in der Erziehung, sondern auch in der Bildung eine zentrale Rolle zu. Die Familie nimmt eine zentrale Rolle im Rahmen der Tagesschulen und des Bildungserfolgs ein. In Soremski et al. wird ebenso darauf hingewiesen, dass die beiden Parteien, Familie und Tagesschulen, häufig Experten in ihrem Zuständigkeitsgebiet sind und dies auch bleiben wollen. Dies führt dazu, dass beide Parteien von ihrer Haltung überzeugt sind und diese auf die andere übertragen wollen. Dies soll durch eine Ko-Produktion und Arbeitsteilung vermieden werden. Durch die Einführung der Tagesschulen wird eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie strukturell gefördert, was für eine Kooperation beider Parteien spricht und als Chance für die Förderung des Bildungserfolgs der Kinder angesehen werden kann. Im Rahmen der unterschiedlichen Kooperationsmöglichkeiten werden in Soremski et al. vier unterschiedliche Typen der Elternbeteiligung in Ganztageschulen definiert. Diese differenzieren sich durch den Grad der Beteiligung der Familien. Es wird zwischen Kooperation, Beratung, Unterstützung und Informationsangebot durch die Eltern unterschieden. Die jeweiligen Formen unterscheiden sich in der Art und Weise sowie in der Intensivität, in welcher die Eltern mit der Tagesschule zusammenarbeiten. In der Realität handelt es sich gemäss Soremski et al. meist um Formen der gemeinsamen Verantwortung sowie einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Die Abgabe von Verantwortungen ist dabei seltener zu erkennen (S. 117–124).

Die Autoren entnehmen aus diesem Kapitel, dass die Familie eine zentrale Rolle im Kontext Tagesschule einnehmen. Die Kooperation ist notwendig, um die in den Tagesschulen vermittelten Inhalte, im Familiensystem zu festigen. Ebenso müssen familiäre Erziehungs- und Bildungsansichten respektiert und in die Zusammenarbeit mit den Kindern in Tagesschulen aufgenommen werden. In Verbindung mit der Theorie von Pierre Bourdieu schliessen die Autoren darauf, dass bei einer Kooperation der Eltern und Tagesschulen der Habitus und die Kapitalarten stärker beeinflusst werden können, als wenn dies nur in der Familie oder ausschliesslich in der Tagesschule geschieht. Denn gerade für Familien aus wenig privilegierten Klassen ist es schwierig, sich den bestehenden Bildungshabitus anzueignen. Durch die Zusammenarbeit mit der Tagesschule wird es möglich, Inhalte des Bildungshabitus zu übernehmen und diesen zu entwickeln. Dies kann wiederum dazu führen, dass die Kinder eine grössere Chance auf Bildungserfolg haben, da sie mit den Anforderungen besser vertraut sind. Ähnliches gilt auch für die Kapitalarten nach Bourdieu (vgl. Kapitel 4.4). Durch die Zusammenarbeit zwischen Tagesschule und Familie kann das kulturelle Kapital gefördert werden, welches gemäss Bourdieu entscheidend ist für den Bildungserfolg. Denn durch die Kooperation ist es für die Familie möglich, ihr kulturelles Kapital zu erweitern und insbesondere das Bildungskapital zu erwerben.

Die oben erwähnte Vereinbarkeit von Familie und Beruf, welche eine Förderung des ökonomischen Kapitals erlaubt, kann sich positiv auf die Entwicklung des kulturellen Kapitals auswirken (vgl. Kapitel 4.6.2). Die Kritik, dass die unprivilegierten Familien sich den Vorgaben des Bildungssystems, welches durch die privilegierte Klasse bestimmt werden, anpassen müssen, ist im Kontext der Zeitepoche und des französischen Bildungssystems zu verstehen, auf welches sich Pierre Bourdieu mehrheitlich bezieht. Die Kritik mag angemessen sein, kann jedoch nicht direkt auf die Schweiz oder Stadt Bern übertragen werden. Bourdieus Kritik am Bildungssystem wird aufgrund der fehlenden Relevanz für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage nicht weiter ausdifferenziert.

Im Rahmen der Fragestellung kann festgehalten werden, dass eine Zusammenarbeit zwischen Tagesschulen und Familien zwingend ist, um die Bildungschancen der Kinder zu fördern. Bei einer Zusammenarbeit wird die Wahrscheinlichkeit der Einverleibung eines Bildungshabitus und der Förderung der Kapitalarten, insbesondere des kulturellen Kapitals, erhöht. Daraus leiten die Autoren ab, dass auch ein entsprechender Beitrag zur Förderung der Chancengleichheit durch die Kooperation zwischen Familie und Tagesschule geleistet wird. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung und der problemzentrierten Gruppendiskussion, welche im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit behandelt werden, sollen die Zusammenarbeit zwischen Familie und Tagesschule ebenfalls exemplarisch untersucht werden.

6 Verknüpfung von Tagesschulen und theoretischen Ansätzen

Durch die Einführung in den Kontext Tagesschule mit dem Schwerpunkt auf die Stadt Bern sowie der theoretischen Herleitung von unterschiedlichen Ansätzen zum Thema Chancengleichheit, ist nun die theoretische Grundlage geschaffen, um die bisherigen Erkenntnisse exemplarisch in der Praxis zu überprüfen. Wie in den vorangehenden Kapiteln zu erkennen ist, existiert eine Vielzahl an wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema Chancengleichheit und deren Förderung innerhalb des Bildungssystems. Ebenfalls wird die Rolle und Aufgabe der Tagesschule in der Stadt Bern behandelt, dies ist durch die Qualitätsstandards der Stadt Bern und durch die breite Forschung von Schüpbach et al. (2018) und Jutzi (2020) zu erkennen. Mithilfe der Theorie von Pierre Bourdieu kann die Thematik der Chancengleichheit mit den beiden zentralen Begriffen des Habitus und der Kapitalarten behandelt werden. Die Darlegungen haben sich in den vorherigen Kapiteln jeweils auf allgemeine Zustände bezogen und auf einer abstrakten Ebene befunden. Nun soll im folgenden Kapitel eine Verbindung zwischen dem Kontext Tagesschule sowie den theoretischen Begründungen von Chancengleichheiten, mit dem Fokus auf Pierre Bourdieu, hergestellt werden.

Um eine schlüssige Verbindung der Kapitel herzustellen, sowie die zentralen Erkenntnisse hervorzuheben, werden basierend auf den theoretischen Grundlagen Kernaussagen hergeleitet. Mit dem Definieren von Kernaussagen ist es den Autoren einerseits möglich, eine Verbindung zwischen dem Kontext Tagesschule und der Theorie von Pierre Bourdieu herzustellen, andererseits wird dadurch die Theorie aus den vorherigen Kapiteln in einer gewissen Form operationalisiert. Die Forschungsergebnisse von Pierre Bourdieu liefern eine wichtige theoretische Begründung der Ursache von Chancengleichheiten. Jedoch wird kaum auf mögliche Interventionen und Handlungsmöglichkeiten eingegangen oder eine Verbindung zum Kontext Tagesschule hergestellt. Diese Art von Forschungslücke ermöglicht es, die theoretischen Grundsätze in Form von Kernaussagen mit dem Konstrukt der Tagesschule zu verbinden. Die Herleitung der Kernaussagen bildet des Weiteren die Grundlage für den empirischen Teil, welcher in Kapitel sieben und acht genauer ausgeführt wird.

6.1 Kernaussagen

Im Folgenden werden die Kernaussagen, welche auf den bisherigen theoretischen Einführungen basieren, festgehalten. Die Kernaussagen bilden die zentralen Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern der Kontext Tagesschule die Chancengleichheit in Bezug auf die individuelle soziale Herkunft fördern kann, ab. Weiter können die Kernaussagen als eine Verbindung zu den theoretischen Aspekten nach Pierre Bourdieu und dem Kontext Tagesschule in der Stadt Bern betrachtet werden. Die Aussagen beziehen sich auf den bisherigen Wissensstand und erheben nicht den Anspruch, die Fragestellung zu beantworten, sondern dienen zur Verknüpfung des theoretischen und empirischen Teils.

Kernaussage 1Die soziale Herkunft ist das entscheidende Differenzierungsmerkmal im Bildungssystem.

Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus den Studien von Bourdieu, welche aufzeigen, dass die soziale Herkunft ausschlaggebend ist für den Erfolg im herrschenden Bildungssystem (vgl. Kapitel 3.1 & 4.2). Doch welche Rolle haben Tagesschulen diesbezüglich? Wie können sie Einfluss nehmen und zur Chancengleichheit beitragen? In der Literatur wird sowohl bei Schüpbach et al. (2018) als auch bei Jutzi (2020) die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als eines der Hauptziele von Tagesschulen hervorgehoben. Durch ein zur Verfügung gestelltes Mittagessen, Blockzeiten und eine gesicherte Betreuung nach dem Nachmittagsunterricht, ermöglicht die Tagesschule den Eltern die Erwerbsarbeit. Dadurch wird es den Familien möglich, ein Mehreinkommen zu generieren. Das Angebot Tagesschule ermöglicht es also den Eltern, ihr ökonomisches Kapital zu steigern. Zwar lässt sich dieses ökonomische Kapital nicht unmittelbar in andere Kapitalarten umwandeln. Dennoch ermöglicht eine verbesserte finanzielle Lage den Eltern, ihren Kindern Unterstützung bei der Steigerung von kulturellem Kapital zu bieten. Sei es beispielsweise durch Klavierstunden, welche sie bezahlen oder durch eine Anmeldung für ein Sportlager. Falls die Kinder tatsächlich ihr kulturelles Kapital steigern können, führt dies zu einem Anstieg ihrer Bildungschancen, was ihnen zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit bietet, das ökonomische Kapital zu steigern. In dieser Hinsicht wirkt sich die Tagesschule nicht direkt durch die pädagogische Arbeit auf die Chancengleichheit aus, sondern ihre Existenz ermöglicht den Familien auf lange Sicht einen Kapitalgewinn.

Kernaussage 2Der Geschmack definiert die Klassenzugehörigkeit.

Im Kapitel 4.3 wurde bezogen auf Bourdieus Werk *Die feinen Unterschiede*, aufgezeigt, dass die Klassenzugehörigkeit mit spezifischen Interessen, Zuneigungen und Vorlieben verbunden ist. Der Geschmack ist aus Bourdieus Sicht nicht individuell oder naturgegeben, sondern abhängig vom Umfeld und von der Klasse, welcher eine Person zugeordnet werden kann.

Hier stellt sich nun die Frage, wie und ob die Tagesschule die Entwicklung des Geschmacks beeinflusst. Macht es einen Unterschied, ob ein Kind im Schulalter viel Zeit in der Tagesschule oder bei den Eltern und mit Leuten aus deren Klasse verbringt? Aus Bourdieus Untersuchungen geht hervor, dass der Geschmack der herrschenden Klasse am ehesten mit dem aktuellen Bildungssystem vereinbart werden kann. Dies wird dadurch begründet, dass diejenigen Menschen, welche über das Bildungswesen und über dessen Ausgestaltung entscheiden, selbst der herrschenden Klasse angehören. Hinsichtlich der Mitarbeitenden in Tagesschulen kann keine pauschale Zuordnung zur Klasse vorgenommen werden und deshalb ist es auch unklar, welche Geschmäcker den Kindern vermittelt werden. Zudem bezieht

sich Bourdieus Erkenntnis und Forschung auf das französische Bildungssystem, welches nicht in eine direkte Verbindung mit dem des Kantons Bern gebracht werden kann. Es gilt jedoch festzuhalten, dass ein Kind, welches einen Teil seiner Freizeit ausserhalb der Familie betreut wird, zusätzlichen Einflüssen ausgesetzt wird. Schon der Besuch der Tagesschule an sich reicht aus, um dem Kind eine Erweiterung der eigenen Möglichkeiten und Handlungsoptionen zu bieten.

Wenn Tagesschulen ein breites Angebot zur Verfügung stellen, eröffnen sie den Kindern die Chance, sich Geschmäcker anzueignen, welche nicht ihrem Klassenhabitus entsprechen. Je vielfältiger die Interessen sind, desto grösser sind die Chancen, im Bildungssystem erfolgreich zu sein (vgl. Kapitel 3.1). Folglich hat die Tagesschule auch diesbezüglich das Potential, einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten.

Kernaussage 3

Die herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen führen zu einem Klassenhabitus, worin sich gewisse Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verfestigen. Durch die Weitergabe des Klassenhabitus werden bestehende Ungleichheiten reproduziert.

Im Abschnitt 4.4 der vorliegenden Arbeit wird auf die Stabilität des Habitus und auf die damit verbundene Reproduktion eingegangen. Kindern wird ein gewisser Habitus in gewisser Form vererbt. Anders als bei biologischer Vererbung geschieht dies jedoch nicht mit der Geburt, sondern über den gesamten Zeitraum des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses. Da der Habitus zwar stabil, aber nicht unveränderlich ist stellt sich die Frage, welchen Einfluss ein Tagesschulbesuch auf die Bildung oder Veränderung des Habitus hat. Regeln, Gewohnheiten oder auch Rituale in Tagesschulen können sich mehr oder weniger von denjenigen unterscheiden, welche sich Kinder von zuhause gewohnt sind. Beispiele dafür sind Begrüssungen, Essgewohnheiten, als angenehm empfundene Lärmpegel, Diskussionskulturen, oder als interessant empfundene Freizeitbeschäftigungen. Falls sich die Tagesschule diesbezüglich von zuhause unterscheidet, ist es wahrscheinlich, dass sich der Besuch einer Tagesschule auf den Habitus auswirkt. Denn durch das Erleben des Tagesschulumfelds werden die Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Kinder beeinflusst.

Kernaussage 4

Soziales Kapital ermöglicht dem Individuum seine Stellung zu verbessern und an Ressourcen zu gelangen.

In Kapitel 4.5.3 wird das soziale Kapital beschrieben. Um dieses zu erwerben ist Beziehungsarbeit notwendig. Das soziale Kapital bezieht sich auf die Anzahl Beziehungen die aktiviert und als Ressource genutzt werden können. Im Zusammenhang mit der Fragestellung liegt es deshalb nahe zu

untersuchen, wie sich der Besuch einer Tagesschule auf das soziale Kapital eines Kindes auswirkt. Anders als in der Schule gibt es in der Tagesschule kein Klassensystem. Die Kinder kommen also mit gleichaltrigen, älteren und jüngeren Schüler*innen in Kontakt. Es bieten sich also deutlich mehr Möglichkeiten an, Beziehungen zu knüpfen.

Der Rahmen ist ebenfalls ein anderer, da die Gruppen in Tagesschulen kleiner sind und mehr Freiheiten als im Schulunterricht bestehen. Das freie Spiel bietet beispielsweise eine Gelegenheit, um Beziehungen aufzubauen und somit soziales Kapital zu erwerben. Durch den Besuch einer Tagesschule kommen Kinder in Kontakt mit Peers, welche sie in ihrem Familienumfeld möglicherweise nicht kennenlernen würden. Es besteht demnach die Chance, dass Tagesschulen einen Beitrag zur Steigerung von sozialem Kapital bei Kindern leisten. Falls es den Kindern gelingt, dieses Kapital als Ressource zu nutzen ist es wahrscheinlich, dass sie mithilfe des sozialen Kapitals auch eine Steigerung der weiteren Kapitalarten erreichen können und so die Chancengleichheit positiv beeinflussen.

Kernaussage 5

Das kulturelle Kapital ist entscheidend für den Bildungserfolg.

Die Inhalte, welche innerhalb des Bildungssystems behandelt werden und die damit zusammenhängenden Anforderungen, werden durch die herrschende Klasse bestimmt. Dementsprechend haben die Angehörigen der herrschenden Klasse im Bildungssystem einen Vorteil gegenüber den wenig privilegierten Klassen. Sie sind bereits im Umfeld der herrschenden Klasse aufgewachsen und haben einen entsprechenden Klassenhabitus gebildet und sich kulturelles Kapital angeeignet (vgl. Kapitel 4.6.2).

Die Tagesschule ist innerhalb des Bildungssystems zu verorten (vgl. Kapitel 2.4). Deshalb kommen die Autoren zum Schluss, dass auch in Tagesschulen die Gegebenheiten der herrschenden Klasse abgebildet werden. Basierend auf den Erkenntnissen nach Bourdieu und Passeron gehen die Autoren davon aus, dass auch Tagesschulen die Chancenungleichheiten innerhalb des Bildungssystems verschleiern und möglicherweise reproduzieren.

Die kulturellen Unterschiede werden unter dem Deckmantel der Neutralität innerhalb des Bildungssystems nicht beachtet, was ein weiteres Indiz dafür ist, dass Menschen mit viel kulturellem Kapital grössere Chancen auf Bildungserfolg haben. Inwiefern der Kontext Tagesschule die individuellen Voraussetzungen in Bezug auf das kulturelle Kapital beeinflusst, ist unklar. Im Gegensatz zur Schule beinhaltet das Tagesschulangebot jedoch viele frei wählbare Anteile. Vieles basiert auf Freiwilligkeit und hat einen niederschweligen Charakter (vgl. Kapitel 2). Dies könnte sich positiv auf die Förderung des kulturellen Kapitals auswirken und soll im Schlussteil erneut aufgegriffen werden.

Kernaussage 6Die Tagesschule führt zu einer Steigerung des sozialen Kapitals der gesamten Familie.

In Anlehnung an Berger et al. konnte gezeigt werden, dass Ungleichheiten nie als individuell betrachtet werden sollten, sondern im Zusammenhang mit der Herkunftsfamilie. Einflussfaktoren wie Armut oder Migrationshintergrund wirken sich auf die Bildungschancen aus (vgl. Kapitel 3.3). Bezogen auf das soziale Kapital, bildet der Tagesschulbesuch eines Kindes eine Chance für die gesamte Familie. Die Tagesschule kann ein Begegnungsort für Eltern sein. Wenn sich Kinder aus verschiedenen Klassen kennen lernen, werden mit grosser Wahrscheinlichkeit früher oder später auch die Eltern in Kontakt treten. Es können Beziehungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen entstehen, was zur Förderung der Integration beiträgt. Dadurch ist es möglich, dass der Habitus der Kinder sowie der Eltern beeinflusst oder gar verändert wird. Der ursprüngliche Auslöser dafür bleibt der Besuch der Tagesschule.

Auch der Austausch zwischen den Tagesschulmitarbeitenden und den Kindeseltern kann eine Chance darstellen. Findet eine regelmässige Kommunikation statt, so kann die Tagesschule ein Bindeglied zwischen der Schule und der Familie werden. Gerade Familien, welchen das herrschende Bildungssystem fremd ist, kann dadurch Unterstützung geboten werden.

7 Teilnehmende Beobachtung

Mit dem sechsten Kapitel wurde der Theorieteil der Arbeit abgeschlossen. Der folgende Abschnitt eröffnet den empirischen Teil, welcher aus einer Teilnehmenden Beobachtung und einer problemzentrierten Gruppendiskussion besteht.

7.1 Vorgehen und Auswertungsmethode der teilnehmenden Beobachtung

Nach der Herleitung von Kernaussagen, welche sich auf den Kontext Tagesschule in der Stadt Bern sowie den theoretischen Grundlagen von Pierre Bourdieu beziehen, wurde ein Praxistransfer im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung in einer Tagesschule der Stadt Bern durchgeführt. Der Ort und der Name der Institution wird aufgrund der Anonymisierung nicht genannt. Die Autoren entschieden sich für die Durchführung einer teilnehmenden Beobachtung, um die aus der Theorie hergeleiteten Kernaussagen exemplarisch in der Praxis überprüfen zu können. Die Methode ermöglicht es, am Geschehen aktiv teilzunehmen, das Setting mitzuerleben und verhindert ebenfalls, ausschliesslich aus der Ferne zu beobachten (Pfeiffer, 2019). Mithilfe der Methode werden die theoretischen Inhalte mit praxisnahen Erfahrungen ergänzt. Die teilnehmende Beobachtung erlaubt es den Autoren, die bestehenden, in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Konzepte und Qualitätsstandards, exemplarisch zu überprüfen. Es gilt jedoch festzuhalten, dass die Beobachtungen nicht repräsentativ für alle Tagesschulen innerhalb der Stadt Bern sind und die Ergebnisse sich auf Beobachtungen eines einzelnen Tages beziehen. Die Autoren erheben aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit sowie des beschriebenen methodischen Vorgehens nicht den Anspruch, eine repräsentative Ergebnisdarstellung, welche sich auf die Gesamtheit der Tagesschulen in der Stadt Bern bezieht, zu präsentieren. Vielmehr sollen exemplarische Beispiele und Handlungsweisen aus der beobachteten Praxis mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft werden und durch diese Verbindung neue Erkenntnisse zur Beantwortung der Fragestellung gewonnen werden.

Um die teilnehmende Beobachtung in einen nachvollziehbaren Kontext zu stellen, werden zunächst einige Eckdaten des Tagesschulsettings, in welchem die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, dargelegt. Die besuchte Institution befindet sich innerhalb der Stadt Bern und untersteht dementsprechend deren Richtlinien und Qualitätsstandards. Die Tagesschule ist in zwei Standorte unterteilt, welche von derselben Leitungsperson geführt werden. Dies führt dazu, dass die Leitungsperson nicht zwingend vor Ort ist. Die beiden Standorte differenzieren sich durch das Alter der Kinder. Das von den Autoren besuchte Angebot richtet sich an Kinder von der dritten bis zur sechsten Klasse. Am Tag der Beobachtung befanden sich 30 Kinder und fünf Betreuungspersonen in der Tagesschule, was einem Betreuungsschlüssel von eins zu sechs entspricht. Die Tagesschule befindet sich in einem alten Stadthaus mit mehreren Etagen, wobei die beiden Gruppen je eine Etage für sich beanspruchen. Nebst verschiedenen Themenräumen innerhalb des Hauses, auf die später genauer

eingegangen wird, gibt es einen grossen Aussenbereich, welcher diverse Aussenspiele und Aktivitäten ermöglicht. Die genaue Ausstattung wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung beschrieben.

Die teilnehmende Beobachtung wurde mithilfe eines vorgängig erstellten Rasters durchgeführt, um die Ergebnisse festhalten und anschliessend auswerten zu können. Die Erstellung des Beobachtungsrasters hat einen deduktiven Charakter, da die Überschriften basierend auf den Kernaussagen, welche sich aus dem Theorieteil ergeben haben, bestimmt wurden. Mithilfe des Beobachtungsrasters konnte sichergestellt werden, dass der Fokus der Beobachtungen in Bezug auf die Beantwortung der Fragestellung liegt. Beide Autoren hatten dasselbe Raster, notierten jedoch die Beobachtungen individuell. Dies führte dazu, dass ein grösseres Volumen an Beobachtungen in die Ergebnisdarstellung integriert und Differenzen diskutiert werden konnten.

Ein weiterer Faktor ergibt sich durch den Einfluss der Autoren als Beobachtende auf die Situationen innerhalb der Tagesschule. Möglicherweise haben sich die Kinder angepasster verhalten oder die Mitarbeitenden haben besonders stark auf die Ausführungen und ihre Haltung geachtet. Diese Variable ist nicht aufzuheben. Jedoch gehen die Autoren davon aus, dass die Grundlagen und das Setting nur in einem bestimmten Mass angepasst werden können und die meisten Situationen, Verhaltensweisen, Werte etc. nicht so rasch angepasst werden können.

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz dargestellt, wobei festzuhalten ist, dass es sich bei der Ergebnispräsentation um eine Mischform von unterschiedlichen Ansätzen der qualitativen Inhaltsanalyse handelt. Aus Kuckartz 2014 abgeleitet, haben die Autoren basierend auf der Theorie von Pierre Bourdieu Hauptkategorien definiert. Vordergründig handelt es sich bei den Kategorien um die unterschiedlichen Kapitalarten sowie den Habitus. Beide Komponenten bilden entscheidende Einflussfaktoren für die Chancengleich- beziehungsweise Ungleichheit und deren Reproduktion. Es bietet sich demnach an, diese Faktoren in der Praxis zu beleuchten. Die Hauptkategorien wurden in einem nächsten Schritt durch spezifische Subkategorien ergänzt. Die entsprechenden Subkategorien weisen sowohl einen deduktiven wie auch induktiven Charakter auf. So konnten einige Subkategorien aus der Theorie die Hauptkategorien ergänzen, andere wiederum sind aus den Beobachtungen entstanden.

Die im Raster festgehaltenen Beobachtungen wurden in einem nächsten Schritt entweder einer der Subkategorien zugeteilt oder Subkategorien sowie Hauptkategorien wurden basierend auf nichtzuteilbaren Beobachtungen erstellt, was einem induktiven Vorgehen entspricht (Kuckartz, 2014). In einem weiteren Schritt wurden die konkreten Beobachtungen durch die Autoren mit dem Theorieteil aus Kapitel zwei bis sechs verbunden und dadurch Ergebnisinterpretationen hergeleitet,

welche im folgenden Kapitel im Rahmen einer Ergebnispräsentation der teilnehmenden Beobachtung festgehalten werden.

Es gilt zu erwähnen, dass die Inhaltsanalyse nach Kuckartz eine solide Grundlage für die Ergebnisdarstellung bildet, sich diese jedoch eher für Interviewgegenstände eignet. Aufgrund der Besonderheit der teilnehmenden Beobachtung fiel beispielsweise die Erstellung einer Profilmatrix weg. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz eingehalten wurden und dass diese für die Datenaufbereitung der teilnehmenden Beobachtung taugen.

7.2 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Die Ergebnisdarstellung findet analog zu den Kategorien der Auswertung statt. Die Kategorien können nicht zwingend trennscharf verstanden werden. Einige Beobachtungen können mehreren Kategorien zugeteilt werden. Diese Eigenschaft deckt sich ebenfalls mit der Theorie von Pierre Bourdieu, dass die Kapitalarten untereinander umwandelbar sind. Insofern zeitliche Angaben für die Beobachtung relevant sind, werden diese angegeben. Viele Beobachtungen haben sich wiederholt und waren nicht einer bestimmten Zeit zuzuordnen. In diesen Fällen wird auf die zeitlichen Angaben bewusst verzichtet.

7.2.1 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital unterteilt in seine vier Formen (vgl. Kapitel 4.6.2) ist laut Bourdieu ausschlaggebend für den Bildungserfolg (Rohlf, Carsten, 2011, S. 88). Aus diesem Grund standen bei den Beobachtungen Merkmale im Zentrum, welche einen Einfluss auf diese Kapitalart haben könnten. So ergab sich auch eine erste Unterkategorie mit dem Titel Förderung. Das offensichtlichste Angebot in diesem Bereich betrifft die Hausaufgabenunterstützung. Nach dem Mittagessen wurde zu diesem Zweck ein Raum zur Verfügung gestellt. Das Angebot war freiwillig und wurde von mehreren Kindern in Anspruch genommen. Eine Betreuungsperson war da und bot Unterstützung an. Die Autoren sehen darin einen chancenausgleichenden Charakter. Denn bei Bedarf kann Beihilfe geboten werden, welche zu einer Steigerung des Bildungskapitals führen kann. Gerade für Eltern, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen oder keinen Bezug zum Schulsystem haben, ist die Hausaufgabenhilfe oft eine grosse Herausforderung. Wenn diesbezüglich Unterstützung von den Tagesschulen stattfindet, hat dies einen positiven Einfluss auf die Förderung von Chancengleichheit bezüglich der sozialen Herkunft. Bei einem Rundgang durch das Haus fielen weitere Angebote auf, welche der Förderung des kulturellen Kapitals dienen können. So gibt es beispielsweise einen Theaterraum, einen Bastel- und Malraum und auch eine Holzwerkstatt. Auf Nachfrage bestätigen die Tagesschulmitarbeitenden, dass diese Räume rege genutzt werden. Diese Angebote legen eine Förderung der Kreativität bei den Kindern nahe. Auch hier zeigt sich eine Kongruenz zu den Qualitätsstandards welche Vorgeben, dass die Kinder Gelegenheit zu Spiel und Kreativität haben sollen (Stadt Bern, 2012, S. 24). Eine weitere

Beobachtung, welche der Unterkategorie Förderung zugeordnet werden kann, sind die Bewegungsspiele. Nach dem Unterricht am Nachmittag waren die meisten Kinder draussen anzutreffen. Verschiedene Bewegungsspiele wurden angeboten und genutzt. Neben Fussball, Tischtennis und Springseilen wurde auch das Klettergerüst in Anspruch genommen. Hier lässt sich ein Kontrast zum schulischen Angebot erkennen. Die Kinder können ihre koordinativen Fähigkeiten in einem freien, spielerischen Rahmen trainieren.

Die Themenräume bilden eine zweite Unterkategorie. Aus der Gesamtheit der Themenräume werden basierend auf der Anzahl der Betreuungspersonen und der Anzahl der Kinder mehr oder weniger Räume angeboten. Am Beobachtungstag konnten die Kinder zwischen Bewegungsraum, Hausaufgabenunterstützung und Aussenraum wählen. Falls andere Bedürfnisse der Kinder geäussert werden, könnten spontan weitere Räume geöffnet werden. Daraus lässt sich ableiten, dass sich das breite Angebot und die Vielfalt der Themenräume positiv auf das kulturelle Kapital auswirken. Es kann eine ganze Palette an Bedürfnissen befriedigt werden. Dadurch kann das kulturelle Kapital in verschiedenster Weise gefördert werden.

Die unterschiedlichen Formen von kulturellem Kapital (vgl. Kapitel 4.6.2) werden in der Tagesschule ersichtlich. Meist ist eine objektivierte Form des kulturellen Kapitals zu erkennen. Im Musikraum gibt es diverse Instrumente, in der Garage zahlreiche Spielgeräte, in der Werkstatt Werkzeuge und Maschinen und in den Gruppenräumen eine breite Bücherauswahl, welche genutzt werden können. Im Rahmen des vielseitigen Angebots können sich die Kinder in jeglichen Bereichen Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen. Sie nützen das vorhandene objektivierte Kapital und wandeln es mit der Unterstützung und Begleitung der Betreuungspersonen in inkorporiertes kulturelles Kapital um.

Eine nächste Subkategorie bilden verschiedene Projekte. Im Unterschied zu den Themenräumen handelt es sich dabei um ein Angebot, welches über einen längeren Zeitraum besteht und an dem immer wieder weitergearbeitet wird. Die Kinder können sich beispielsweise dazu entscheiden, im Werkraum etwas aus Holz anzufertigen. Zusammen mit einer Betreuungsperson wird im Anschluss das Material angeschafft. Danach können die Kinder über mehrere Wochen an ihrem Objekt arbeiten. Dabei wird aus Sicht der Autoren das handwerkliche Geschick sowie auch die Kreativität gefördert. Des Weiteren gab es einen Raum mit Bühnenelementen und verschiedenen Objekten zur Verkleidung. Auf Nachfrage gab eine Betreuungsperson Auskunft darüber, dass vor kurzem ein Filmprojekt fertiggestellt wurde, bei dem die ganze Tagesschule involviert war. Der Film wird am nächsten Elternevent gezeigt. Aus diesem Projekt leiten die Autoren ab, dass den Kindern ein Zugang ermöglicht wird, um sich ausdrücken und darstellen zu können sowie neue Formen der Kreativität zu entdecken. So kann die Selbst- und Fremdwahrnehmung getestet werden und Auftrittskompetenzen werden gefördert. In diesem Bereich, welcher in der Volksschule von weniger zentraler Bedeutung ist, kann die Tagesschule

in ergänzender Weise zur Förderung des Bildungskapitals beitragen. Ein wiederum kleineres Projekt betraf den Bewegungsraum im Dachstock des Gebäudes. Dort hat ein Betreuer gemeinsam mit einer Gruppe von interessierten Kindern ein Labyrinth aus Leintüchern gebaut. Am Beobachtungstag wurde dieser Raum von der Gruppe Kinder genützt, welche auch bei dessen Gestaltung mitgewirkt hat. In diesem, wie auch in den anderen beiden erwähnten Projekten zeigt sich, dass die Kinder in den gesamten Prozess eingebunden werden, was ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht.

Eine nächste Untergruppe bilden die Medien. Am Mittag konnte beobachtet werden, dass die Kinder Computerzeit erhielten. Dabei handelte es sich jedoch nicht um ein Gerät mit freiem Internetzugang, sondern es konnten heruntergeladene Rätselvideos, Kindernachrichten oder Dokumentationen konsumiert werden. Aus Sicht der Autoren führt dieses gesteuerte Vorgehen bei den Kindern zu einer Verbindung zwischen Medienkonsum und Wissensvermittlung. Das Medium Computer erhält so einen bildungsförderlichen Charakter. Die konsumierbaren Inhalte wirken sich zudem positiv auf das Bildungskapital aus. Ebenfalls im Bereich Medien konnte eine erstaunliche Beobachtung zum Handykonsum gemacht werden. Obwohl zahlreiche Kinder ein Mobiltelefon besitzen und es zu gewissen Zeiten auch erlaubt ist dieses im Medienraum der Tagesschule zu nutzen, wurde den ganzen Tag über kein einziges Kind am Handy beobachtet. Dieser Umstand kann als Anzeichen für ein breites, durchdachtes und sehr passendes Angebot angesehen werden, welches den Kindern viele interessante Beschäftigungen bietet, damit sie freiwillig auf ihr Smartphone verzichten.

Eine nächste Subkategorie betrifft die Partizipation. Es konnte beobachtet werden, dass in einem Esszimmer eine Wand mit Leitsätzen in Form von Sprechblasen versehen wurde. Diese stammen aus dem Standortkonzept. Die vom Team bestimmten Leitsätze wurden anschliessend nach und nach mit stichwortartigen Situationsbeschreibungen versetzt. Bei den Situationen handelt es sich um Leistungen oder Handlungen von Kindern mit Vorbildcharakter, welche mit dem entsprechenden Leitsatz in Verbindung gebracht werden. Diese Beobachtung zeigt exemplarisch, wie durch die Tagesschule Ziele definiert werden und die Kinder anschliessend in den Prozess eingebunden werden. Jedes Mal, wenn eine neue Handlung an die Wand kommt, können die Leitsätze thematisiert und wiederholt werden, was die Entwicklung von gemeinsamen Werten fördert. Wird diese Beobachtung nun auf Bourdieus Kritik bezogen, welche besagt, dass im vorhandenen Bildungssystem Ungleichheiten blind reproduziert werden (vgl. Kapitel 4.2), kann gefolgert werden, dass dies in der beobachteten Tagesschule nicht geschieht. Durch das Einbeziehen aller Kinder in Entscheidungs- und Zielfindungsprozesse, werden Ungleichheiten vermindert und das Machtgefälle wird flach gehalten.

Eine weitere Beobachtung innerhalb der Unterkategorie Partizipation betrifft die Beteiligung der Betreuungspersonen bei spielerischen Tätigkeiten. Über den Tag hinweg konnte mehrmals beobachtet werden, wie die Mitarbeitenden sich aktiv beteiligten. Dieses Vorgehen wirkt sich aus Sicht der

Autoren nicht nur positiv auf die Beziehung aus, sondern fördert auch den aktiven Austausch zwischen Erwachsenen und Kindern, welcher im ursprünglichen Volksschulsetting weniger möglich ist. In diesen beiden Beobachtungsbeispielen wird die Partizipation von Seiten der Mitarbeitenden initiiert. Zahlreiche andere Beobachtungen, welche nicht direkt der Kategorie Partizipation zugeordnet wurden, weisen ebenfalls einen partizipativen Charakter auf, bei welchem die Kinder von sich aus mitbestimmen können. Das Einbeziehen der Kinder macht auf verschiedenster Ebene Sinn. In Bezug auf den Qualitätsrahmen der QuinTaS (vgl. Kapitel 2.5.1) kann festgehalten werden, dass durch die zahlreichen beobachtbareren partizipativen Ansätze, die Anerkennung und die Selbstwirksamkeit der Kinder gefördert werden und dass sich die Möglichkeit mitbestimmen zu können, positiv auf das Lernverhalten und die Lernmotivation auswirkt.

Eine letzte Unterkategorie betrifft die Integration. Während dem Mittagessen konnte beobachtet werden, dass eines der Kinder aufgrund der religiösen Zugehörigkeit während des Ramadans fastet. Hier wichen die zuständigen Betreuungspersonen von der bestehenden Regel, welche besagt, dass alle Kinder während der Essenszeit am Tisch sitzen müssen, ab. So durfte das betroffene Kind bereits draussen spielen, während die anderen assen. Aus dieser Beobachtung kann abgeleitet werden, dass kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden.

Für teils verschiedene Bedürfnisse werden passende Lösungen gesucht. Während des Mittagessens kommt folglich auch die Frage auf, was Ramadan ist und aus welchem Grund gefastet wird. Es kommt zu einer angeregten Diskussion, in der sich die Kinder religionsbezogene Fragen gegenseitig beantworten. Die Tagesschule kann also ein Ort sein, an dem Kinder andere religiöse Formen und Rituale kennen und verstehen lernen, was einer Förderung des kulturellen Kapitals entspricht. Eine letzte Beobachtung zur Kategorie kulturelles Kapital betrifft die Ausgestaltung eines Gruppenraumes. Eine Wand dieses Raumes war komplett von einer selbstgezeichneten Weltkarte bedeckt. Diese wurde mit den Kindern gemeinsam gestaltet. Jedes Kind malte dasjenige Land aus, in welchem es seine Wurzeln hat. Die Verfasserinnen leiten daraus ab, dass so die in der Tagesschule vorhandene kulturelle Vielfalt visualisiert und besser verständlich gemacht wird. Sowohl das geografische Verständnis als auch ein Wissen über die Herkunft von kulturellen Unterschieden wird vermittelt, was einem Zuwachs an Bildungskapital entspricht. Die gemachten Beobachtungen im Bereich der Integration können ebenfalls mit den Qualitätsstandards in Verbindung gebracht werden. Dort wird festgehalten, dass die Tagesschule die Schule bei der Integration zu unterstützen hat. Dies soll unabhängig von Religion, Kultur oder auch sozialer Herkunft geschehen. Weiter werden Toleranz und Respekt als zentrale Werte für das Zusammenleben angesehen (Stadt Bern, 2012, S. 18). Am Beobachtungstag konnten, wie in diesem Abschnitt aufgezeigt wurde, verschiedene integrative Bemühungen festgestellt werden,

welche durchaus fruchtbar wirken. Verschiedene Beobachtungen weiter oben zeigen aber auch, dass die soziale Herkunft und kulturelle Unterschiede auch die Basis für Auseinandersetzungen sein können.

Innerhalb der Kategorie konnten diverse Beobachtungen getätigt werden, welche sich auf die verschiedenen Formen des kulturellen Kapitals auswirken. Angefangen bei der konkreten Förderung durch Hausaufgabenhilfe, den verschiedenen Kreativräumen und durch das breite Sportangebot. Weiter bestehen verschiedene Projektangebote, welche sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken können. Im Bereich Medien wurde augenfällig, dass der Computer bewusst als Medium zur Wissensvermittlung genutzt wurde. Bezüglich der Partizipation zeigte sich deutlich, dass die Kinder in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, was sich positiv auf die Identifikation und die Lernmotivation auswirkt. Die letzte Unterkategorie zeigte verschiedene Ansätze auf, welche zu einem besseren Verständnis von kulturellen Unterschieden führen sollen.

7.2.2 Der Geschmack

Der Geschmack ist laut Bourdieu klassenabhängig (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 45). In der Praxis wurde deshalb besonders darauf geachtet, ob verschiedene Geschmäcker auszumachen sind und ob bestimmte Geschmäcker dominant sind oder gar vorgegeben werden. Entsprechend ergab sich eine erste Unterkategorie bezüglich Vorgaben. Während des Besuches in der Tagesschule konnten die Autoren keinen spezifischen Geschmack erkennen, welcher durch das Angebot oder die gelebte Pädagogik gesetzt wird. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Institution den Kindern weder durch Umgangsformen noch durch eine gezielte Art der Angebots- oder Raumgestaltung einen bestimmten Geschmack vorgeben will. Diesbezüglich bestätigt sich die Kritik am Schulsystem von Bourdieu nicht. Wie in Kapitel vier beschrieben, ist Bourdieu überzeugt, dass der Geschmack im Schulsystem durch die herrschende Klasse gesetzt wird. Dies führe zur Benachteiligung der beherrschten Klasse und somit zu einer Chancenungleichheit.

Im Fall der beobachteten Tagesschule, welche nur einen Teil des Schulsystems repräsentiert, sind keine Setzungen durch die herrschende Klasse zu erkennen. Es konnte diesbezüglich auch beobachtet werden, dass fast alle Kinder in der Mittagspause Fussball spielen wollten. Dieses Verlangen wurde den Kindern nicht verwehrt, sie sind in der Gestaltung ihrer Mittagszeit frei. Es werden verschiedene Angebote zur Verfügung gestellt, aus welchen ausgewählt werden kann. Die Betreuungspersonen teilen sich anschliessend aufgrund der entstandenen Gruppengrössen auf. Eine weitere Beobachtung, welche in die Kategorie Vorgaben fällt, betrifft das Zähneputzen. Jedes Kind soll nach dem Essen Zähneputzen. Diese Vorgabe erscheint als sinnvoll und legitim, da nicht zuletzt in den Qualitätsstandards für Tagesschulen der Stadt Bern die Gesundheitsförderung als pädagogischer Grundsatz festgehalten wird (Stadt Bern, 2012, S. 6). Interessant zu beobachten war, dass die Kinder selbständig aus einer Playlist, bestehend aus Liedern und Hörspielen auf einem MP3-Player, auf zwei

Minuten zugeschnittene Stücke auswählen durften, um dabei Zähne zu putzen. Die Kinder haben also auch bezüglich der Musik grossen Entscheidungsspielraum, es wird kein spezifischer Geschmack vorgegeben.

Eine nächste Unterkategorie bildet die Kunst. Weder im noch um das Gebäude wurden Skulpturen oder Gemälde gesichtet. Auch in diesem Bereich wird also von Seite der Institution kein bestimmter Geschmack vorgegeben. Jedoch haben die Kinder im Keller des Gebäudes einen Raum zur Verfügung, welcher als Kunst- oder Kreativraum bezeichnet werden kann. In diesem Raum stehen dutzende Farben zur Verfügung. Der Boden und eine Seitenwand sind vollständig mit Karton ausgekleidet. An die Seitenwand kann dann ein Blatt aufgehängt werden, welches die Kinder nach Lust und Laune mit Farben bespritzen können. Die dabei entstandenen Gemälde sind im Treppenhaus in Glaskästen ausgestellt. Aus dieser Beobachtung lässt sich schliessen, dass die Kinder durch das Angebot die Chance haben, ihre Kreativität auszuleben. Die Werke der Kinder werden ausgestellt, wodurch der Geschmack der Kinder selbst im Tagesschulgebäude repräsentiert wird.

Äusserlichkeiten bilden eine weitere Untergruppe. Bezüglich der Kleidung fiel auf, dass nur sehr vereinzelt Markenkleidung getragen wurde. Schmuck war nicht ersichtlich. Diese Beobachtung lässt zwei Hypothesen zu. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass die ökonomische Situation der Familien den Kauf von Markenklamotten nicht zulässt. Zum anderen könnte die Beobachtung auch auf eine Unwichtigkeit hindeuten, so dass es den Kindern nicht wichtig ist, teure Markenklamotten zu tragen. Weiter konnten im Zusammenhang mit dem äusseren Erscheinungsbild mehrere Diskussionen mitverfolgt werden, welche auf gewisse Schönheitsideale hindeuten. So wurde mehrmals beschrieben, wer oder was schön ist. Aus der Kommunikation liess sich ableiten, dass die Ideale von populären Personen aus den sozialen Medien widerspiegelt werden. Hierzu kann der Bogen zu Bourdieu gespannt werden. Er schreibt den populären Geschmack der beherrschten Klasse zu. Er vertritt die Position, dass sich Menschen aus den unteren Schichten am Geschmack, welcher in den Medien verbreitet wird, orientieren, während sich Intellektuelle und Menschen mit viel ökonomischem Kapital davon abzuheben versuchen (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 179–184). In dieser Hinsicht können die beobachteten Schönheitsideale in Verbindung mit Bourdieu als ein Indiz für eine mögliche Klassenzugehörigkeit angesehen werden.

Eine letzte Unterkategorie betrifft das Essen. Beim Mittagessen konnte beobachtet werden, dass diverse Kinder nichts assen. Als Begründung nannten sie der Betreuungsperson, dass sie nicht essen, weil es kein Fleisch gibt. Von den restlichen Kindern nahmen nur die wenigsten Gemüse zu sich. Dieses Verhalten deutet auf eine mehrheitlich einseitige und ungesunde Ernährung hin. Die Qualitätsstandards schreiben vor, dass die Mahlzeiten gesund, kindergerecht und ausgewogen sind (Stadt Bern, 2012, S. 13). Das Menu, welches am Beobachtungstag serviert wurde, entsprach diesen

Vorgaben, wurde jedoch von diversen Kindern nicht gegessen. Dies wirft die Frage auf, ob die Versorgung gewährleistet ist. Dieser Punkt soll in der problemzentrierten Gruppendiskussion noch einmal aufgegriffen werden.

Die Verbindung mit dem Aspekt der Chancengleichheit lässt sich vor allem durch den Reproduktionscharakter des Geschmacks herstellen. Würde in der Tagesschule nun ausschliesslich Kunst, Musik und Essen einer privilegierten Klasse zur Verfügung gestellt werden, so würden Ungleichheiten bestärkt werden. Da jedoch kaum Vorgaben zum Geschmack durch die beobachtete Tagesschule gemacht werden, lässt sich ableiten, dass in Bezug auf den von Bourdieu beschriebenen Geschmack, die Ungleichheiten nicht sichtlich reproduziert werden.

Insgesamt zeigen sich innerhalb der Kategorie Geschmack keine expliziten Vorgaben von Seiten der Tagesschule. Im Gegenteil, die Kinder können ihre eigenen Vorlieben und ihren Geschmack einbringen. Klassenspezifische Merkmale sind kaum erkennbar, einzig die Unterkategorie Äusserlichkeiten deutet auf einen bestimmten Geschmack hin. Eine Diskrepanz liess sich bezüglich des Essens beobachten. Das aus Institutionssicht als kinderfreundlich angesehene Essen, entsprach nicht dem Geschmack der Kinder. Ob dies aufgrund des Alters, der sozialen Stellung oder der Sozialisation ist, kann nicht abschliessend beantwortet werden.

7.2.3 Soziales Kapital

Laut Bourdieu sind alle Kapitalarten von Bedeutung, so auch soziales Kapital. Wer tragfähige Beziehungen hat, die er als Ressource nutzen kann, besitzt soziales Kapital (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 169). In den Beobachtungen wurde deshalb darauf geachtet, welche Bedingungen in Tagesschulen förderlich für das soziale Kapital sein könnten. Eine erste Unterkategorie, welche sich herauskristallisierte, betraf vorhandene Erinnerungen. In einem Gruppenraum gibt es ein Storyboard. Dort werden Geschichten, die einschneidend, lustig oder abenteuerlich waren, stichwortartig festgehalten. In einem weiteren Raum gibt es eine Fotowand. Auf den Bildern sind Kinder und Betreuungspersonen zu sehen, oft auf gemeinsamen Ausflügen. Sowohl das Storyboard als auch die Fotowand werden regelmässig aktualisiert. Diese Elemente erzeugen kollektive Erinnerungen und können das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern. Dies kann sich wiederum positiv auf das soziale Kapital auswirken, da die Erinnerungen die Verbindung der Kinder untereinander stärken.

Das freie Spiel bildet eine weitere Untergruppe. Zur Mittagszeit konnte beobachtet werden, dass die Kinder, sobald sie das Gebäude betreten, die Möglichkeit haben, sich beim Eingang für eine Aktivität einzuschreiben. Sie können aus zahlreichen Möglichkeiten auswählen. Daraus lässt sich ableiten, dass in der Gestaltung der Freizeit grosse Freiräume bestehen. So können intrinsische Interessen verfolgt und ausgelebt werden. Dies wiederum schafft gute Grundvoraussetzungen für den Beziehungsaufbau

unter den Kindern und somit für den Erwerb von sozialem Kapital. Im Zusammenhang mit den Qualitätsstandards kann festgehalten werden, dass die untersuchte Tagesschule im Bereich der Freizeitgestaltung die dortigen Vorgaben vollständig erfüllt. Denn es wird verlangt, dass die Kinder Raum und Zeit erhalten zur individuellen Gestaltung ihrer Freizeit. Des Weiteren sollen für Eigenaktivitäten genügend Freiräume bestehen (Stadt Bern, 2012, S. 12).

Es scheinen in der beobachteten Tagesschule nicht nur gute Bedingungen zu herrschen, damit innerhalb der Kindergruppe das soziale Kapital gesteigert werden kann, sondern auch in der Beziehung zwischen den Kindern und den Erwachsenen. Im Verlauf des Beobachtungstages konnte festgestellt werden, dass das Betreuungsteam grösstenteils aus langjährigen Mitarbeitenden besteht. Diese Beobachtung wurde der Unterkategorie Beziehungen zugeordnet. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass stabile Bezugspersonen eine gute Voraussetzung bilden, um tragfähige Beziehungen aufzubauen. Eine zweite Beobachtung bestätigte dieses Erkenntnis. Nach dem Mittagessen blieb eines der Kinder mit einer Betreuungsperson zu zweit am Tisch sitzen. Das Kind nutzt die Gelegenheit der 1 zu 1 Situation und erzählt von Auseinandersetzungen zwischen den Eltern und beschreibt seine Rolle dabei. Dies zeigt exemplarisch, dass ein Vertrauen und eine belastbare Beziehung zwischen Kindern und Betreuungspersonen bestehen. Diese Beobachtung legt nahe, dass die Faktoren, für welche sich der VPOD bei der Neustrukturierung des Tagesschulangebots stark gemacht hat, nämlich ein Betreuungsschlüssel von 1 zu 6 und stabile Betreuungspersonen entscheidend sind, für die Beziehungsarbeit zwischen Mitarbeitenden und Kindern (vgl. Kapitel 2.7). Kinder, welche in schwierigen Familienverhältnissen aufwachsen, haben die Möglichkeit, sich mit Vertrauenspersonen auszutauschen. Dadurch müssen sie nicht allein sein mit den belastenden Gefühlen und Gedanken. Falls angezeigt, können Tagesschulmitarbeitende auch weitervermitteln, beispielsweise zur Schulsozialarbeit oder zu Fachstellen der Familienbegleitung.

Eine letzte Untergruppe der Kategorie soziales Kapital betrifft die Vernetzung. Am späten Nachmittag des Beobachtungstages zeichnete sich ab, dass nach der Tagesschule mehrere Kinder gemeinsam ins Fussballtraining gehen. Gespräche mit den Kindern zeigten, dass sich die Vereinszugehörigkeit aus dem gemeinsamen Fussballspielen in der Tagesschule ergeben hat. Daraus lässt sich ableiten, dass die Tagesschule initiierend war für eine stärkere Vernetzung und somit einer Steigerung des sozialen Kapitals der Kinder. Des Weiteren konnte auch eine verstärkte Vernetzung unter den Eltern festgestellt werden, denn diese haben sich untereinander organisiert und leisten abwechselnd Fahrdienste ins Training.

Die Beobachtungen innerhalb dieser Kategorie zeigen, dass der Tagesschulbesuch das soziale Kapital in verschiedener Hinsicht fördern kann. Durch gemeinsame Erinnerungen wird das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt, das freie Spiel sorgt für gute Bedingungen zur

Kapitalaneignung. Ein Betreuungsschlüssel von 1 zu 6 und stabile Bezugspersonen ermöglichen tragfähige Beziehungen, welche sich wie im Beispiel oben exemplarisch festgehalten, positiv auf die Chancengleichheit auswirken können. Nicht zuletzt kann durch die Vernetzung auch das soziale Kapital der gesamten Familie gestärkt werden.

7.2.4 Habitusformen

Die Wichtigkeit und die zentrale Rolle des Habituskonzept in Bezug auf die Reproduktion von Chancenungleichheit wurde in der vorliegenden Arbeit wiederholt ausgeführt. Demzufolge wurde auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung die Kategorie der Habitusformen und deren Ausprägungen aufgenommen. Die Hauptkategorie der Habitusformen wurde wiederum in diverse Subkategorien unterteilt. Bei der Beobachtung der Ausprägung des Habitus der Kinder gilt explizit zu erwähnen, dass es sich dabei um die Ableitung von Beobachtungen handelt und nicht klar gesagt werden kann, inwiefern das beobachtete Verhalten aufgrund des Habitus geschieht oder welche anderen Einflüsse zum entsprechenden Verhalten führen.

Die erste Subkategorie bildet das Verhalten. Die beobachteten Handlungen und Umgangsformen der Kinder waren durch unterschiedliche Formen der Gewalt geprägt. Während des gesamten Tages konnten immer wieder Gewaltszenen beobachtet werden. Die Kinder schlugen und prügeln sich beispielsweise beim Mittagessen oder im Rahmen von Spielformen. Ausgangspunkt waren meist provokative Aussagen oder Sprüche, auf welche mit Gewalt reagiert wurde. Die Autoren leiten daraus ab, dass viele Kinder einen entsprechenden Habitus entwickelt haben, Situationen mit Gewalt zu lösen und so Konflikte zu bewältigen. Weiter wurde eine vulgäre, beleidigende und erniedrigende Sprache beobachtet. Die Ausdrucksweise zeigte sich als sehr homogen. Basierend auf dem Habituskonzept von Pierre Bourdieu gehen die Autoren davon aus, dass der Habitus der Kinder aufgrund der ähnlichen sozialen Stellung kongruent ist.

Die Gewaltereignisse können in eine direkte Verbindung mit den Qualitätsstandards der Stadt Bern gebracht werden. Dort wird festgehalten, dass die Tagesschule zur Gewaltprävention beitragen und die Kinder einen gesunden Umgang mit Konflikten erlernen sollen (Stadt Bern, 2012, S. 20). Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnte keine konkrete Handlung der Gewaltprävention durch die Mitarbeitenden beobachtet werden.

Beim Mittagessen warf ein Kind ein Buttermesser durch einen Raum. Weiter konnte beobachtet werden, dass die Kinder sich einen Spass daraus machen, andere zu beleidigen und sich gegenseitig in diesem Verhalten zu bestärken. Mit der Theorie von Bourdieu kann dieses Verhalten, welches bei den meisten Kindern zu erkennen war, mit dem Habitus erklärt werden. Demnach leiten die Autoren ab, dass die Kinder einen ähnlich ausgebildeten Habitus innehaben, welcher sich im Verhalten äussert.

Diese Annahme lässt sich mit einer Konversation, welche am Mittagstisch stattfand, in Verbindung setzen. Die Kinder sprechen dabei über verschiedene Gewaltdelikte und Körperverletzungen, welche im Quartier stattgefunden haben. Viele Kinder wissen Bescheid und können ausführlich mitreden. Dies zeigt wiederum, dass Gewalt ein grosses Thema und für die Kinder allgegenwärtig ist. Sie werden möglicherweise früh mit der Thematik konfrontiert und verwenden die Gewalt als Handlungsoption für die Konfliktbewältigung. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei den Kindern der beobachteten Tagesschulen ein gewisser Klassenhabitus besteht. Diese Annahme basiert auf den Beobachtungen und der Verbindung zur Theorie von Pierre Bourdieu. Es handelt sich dabei um eine Herleitung, welche keinem untersuchten Fakt entspricht.

Die Sprache, welche bereits in der Kategorie des Verhaltens und in Bezug auf die Gewalt erwähnt wurde, bildet eine weitere Unterkategorie. Die Sprache unter den Kindern war insgesamt ähnlich. Es wurde meist ein fehlerhaftes Deutsch beobachtet, was sich auf den grossen Anteil an Kinder mit Migrationshintergrund, welche nicht Deutsch als Muttersprache sprechen, zurückführen lässt. Auch die durchwegs vulgäre und beleidigende Wortwahl war auffällig. Die Mitarbeitenden der Tagesschule schritten nur bei klaren Grenzüberschreitungen ein. Eine genaue Linie, wann das Betreuungspersonal bei Konfliktsituationen oder Grenzüberschreitungen eingreift, konnte nicht festgestellt werden. Auch im Bereich der Sprache gehen die Autoren in Verknüpfung mit dem Habituskonzept davon aus, dass es sich bei der Wortwahl und dem sprachlichen Ausdruck um Äusserungen des Habitus handelt und dieser einem Klassenhabitus entspricht. Die Verfasserinnen vermuten, dass sich die Kinder durch den Umgang untereinander in ihrer Habitusform bestärken, was sich in der Sprache und Konfliktbewältigung beobachten lässt. Aufgrund der Stabilität des Habitus ist es den Mitarbeitenden der Tagesschule wohl nur schwer möglich, die vorhandenen Verhaltens- und Denkmuster zu verändern, sollte dies überhaupt ein Ziel der Tagesschule sein. Der Einfluss des Klassenhabitus und der Umgang durch die Tagesschule wird im Rahmen der problemzentrierten Gruppendiskussion aufgenommen und in Kapitel acht erneut aufgegriffen.

Der Habitus beinhaltet nicht nur die Verhaltensformen, sondern auch die Wahrnehmungs- und Denkmuster eines Individuums (vgl. Kapitel 4.4). Diese Wahrnehmungsmuster konnten die Autoren in Rahmen von Aussagen und Diskussionen zum Thema der Herkunft beobachten. So war zu beobachten, dass die Kinder eine genaue Vorstellung von Menschen aus bestimmten Ländern haben. Am Mittagstisch wurde die Aussage gemacht, dass ein Kind doch Italiener sei und bestimmte Merkmale erfüllen müsse, welche er nicht erfülle. Ebenfalls war die unterschiedliche Herkunft der Kinder immer wieder Streitthema. Die eigenen Heimatländer wurden verteidigt und die der anderen Kinder abgewertet. Aus diesem Verhalten lässt sich ableiten, dass die Kinder genaue Vorstellungen von Menschen aus bestimmten Regionen haben und sich die Kinder durch ihre Herkunft von anderen

abgrenzen. Die Verbindung zum Habituskonzept lässt sich insofern herstellen, dass die Kinder stabile Denk- und Wahrnehmungsmuster innehaben, welche ihr Denken über andere Kulturen und Herkünfte bestimmt. Diese Muster müssten sich demnach innerhalb der Sozialisation und den entsprechenden Erfahrungen der Kinder gebildet haben. Durch die Vielfältigkeit der Herkunftsländer in der Umgebung der Kinder gilt die Herkunft möglicherweise als Streitthema und die Kinder können sich so entweder verbünden oder auch von anderen differenzieren.

Hierbei kann eine Verbindung mit der Intervention der Tagesschule und der Kategorie des kulturellen Kapitals hergestellt werden. Denn durch die Förderung des kulturellen Kapitals, wie es beispielsweise mit dem Projekt der Weltkarte geschieht (vgl. 7.2.1), können die bestehenden Wahrnehmungs- und Denkmuster der Kinder infrage gestellt werden und die Kinder passen diese auf neue Erkenntnisse an. Durch die neuen Erkenntnisse, welche die Kinder im Kontext Tagesschule über unterschiedliche Herkünfte erhalten, kann es einerseits zu einer Erweiterung des kulturellen Kapitals kommen, andererseits kann auch das bestehende Habituskonzept ergänzt oder gar verändert werden. Dies kann in einem weiteren Schritt dazu führen, dass die Kinder ihre bestehenden Vorurteile oder Denkmuster zu anderen Kulturen nicht weiter reproduzieren und es demnach zu einer Art Abbruch der Reproduktion von bestimmten Gedanken zu unterschiedlichen Kulturen kommt. Dieser Verlauf basiert auf der Verbindung der Habitus Theorie nach Pierre Bourdieu welche beschreibt, dass der Habitus durch neue Eindrücke, welche sich nicht mit den bestehenden Denk- und Wahrnehmungsmuster decken, durch Bildung angepasst werden kann (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 135–139). Da es sich um einen längeren Prozess handelt, bis sich ein Habitus überhaupt verändert und dies nicht offensichtlich geschieht, konnte die Anpassung des Habitus im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung nicht in diesem Ausmass beobachtet werden. Aus Sicht der Autoren lässt sich der Verlauf über die Anpassung des Habitus oder neuen Handlungsoptionen sowie Denk- und Wahrnehmungsmuster durch verschiedene Eindrücke innerhalb der Tagesschule dennoch nachvollziehbar ableiten und kann auf die Praxis bezogen werden.

Eine weitere Äusserung im Zusammenhang mit dem Habitus liess sich bei einer mitverfolgten Diskussion über den Zustand an der Schule beobachten, weshalb die Subkategorie Schule definiert wurde. Die Kinder sprechen wiederholt über den Zustand an ihrer Schule und enervieren sich über das Verhalten vieler älterer Schüler*innen. Viele würden Zigaretten rauchen, Marihuana konsumieren oder «vapen». Diese Diskussion zeigt eine homogene Meinung zum Zustand an der Schule und dass sich die Kinder den Aufenthalt in der Schule anders wünschen und eine gemeinsame Vorstellung haben.

Die deutlichste Ausprägung des Habitus war in den gemeinsamen Interessen der Kinder zu erkennen. Am Nachmittag haben alle Kinder entweder Fussball oder eine Form von Tischtennis gespielt. Es

wurden keine Kinder beobachtet, welche eine ganz andere Spielform gewählt hatten oder sich für eine ruhige Beschäftigung zurückgezogen haben. Die Spielformen wurden ambitioniert geführt und ein Teamgeist war zu erkennen. Aufgrund der eher homogenen sozialen Herkunft waren viele Gemeinsamkeiten und ähnliche Interessen und Umgangsformen zu erkennen, was für einen gemeinsamen Klassenhabitus spricht.

Im vorliegenden Kapitel wurde beschrieben, wie sich der Habitus der Kinder im Verhalten äussert und welche Verbindungen zu einem möglichen Klassenhabitus hergestellt werden können. Die familiären Verhältnisse, die finanzielle Situation oder auch die Sozialisation der Kinder kann von den Autoren nur angenommen werden oder basierend auf Aussagen der Mitarbeitenden eingestuft werden. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Annahme eines Klassenhabitus in Rahmen einer exemplarischen Beobachtung schwierig zu überprüfen ist. Die beobachteten Situationen zeigten jedoch, dass durchaus homogene Verhaltens- sowie Wahrnehmungs- und Denkmuster zu erkennen sind, was ein Indiz für einen entsprechenden Klassenhabitus darstellt.

Gemäss Pierre Bourdieu ist der Habitus verantwortlich für die Reproduktion von Ungleichheiten (S. 114). Aus Sicht der Autoren hat der Kontext Tagesschule die Möglichkeit, bestimmte Verhaltens- sowie Wahrnehmungs- und Denkmuster der Kinder in Frage zu stellen und diese mithilfe von Projekten, wie beispielsweise der Erarbeitung einer Weltkarte zu verändern. Welche Verhaltensweisen und Denkmuster verändert werden sollen und wer die Neuen definiert, kann durchaus kritisch betrachtet werden. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnten Ausprägungen des Habitus beobachtet werden welche als Grundlage für weitere Verbindungen zur Beantwortung der Fragestellung dienen.

7.2.5 Ökonomisches Kapital

Pierre Bourdieu beschreibt das ökonomische Kapital, trotz der Kritik an die Wirtschaftswissenschaften, als die zentrale Kapitalart (vgl. Kapitel 4.6.1). Für die Autoren war im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung entsprechend relevant zu sehen, inwiefern sich das ökonomische Kapital im Kontext Tagesschule äussert und welche Auswirkungen beobachtet werden können. Denn gerade in kapitalistischen Strukturen nimmt das ökonomische Kapital eine zentrale Rolle ein und bildet eine wichtige Verbindung der weiteren Kapitalarten, da diese meist in ökonomisches Kapital umgewandelt werden können.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnten vordergründig Gespräche und Diskussionen zum Thema Geld beobachtet werden. Die Thematik wurde in der Subkategorie "Vermögen" verortet, welche sämtliche Inhalte zum Thema Geld und Finanzen beinhaltet. Im Rahmen des Mittagessens konnte beobachtet werden, wie einem Kind gesagt wurde, dass sich dessen Eltern sich gewisse Dinge sowieso nicht leisten können. Die Autoren leiten daraus ab, dass die Geldthematik bei den Kindern

durchaus präsent ist und einen Gegenstand von Gesprächen und Vergleichen untereinander darstellt. Das ökonomische Kapital ermöglicht demnach eine Differenzierung von anderen Kindern, welche weniger ökonomisches Kapital besitzen. Weiter teilte ein Kind mit, dass es manchmal durch das Migros laufe, obwohl sie gar kein Geld habe, sich etwas zu kaufen. Eine mögliche Ableitung aus dieser Aussage kann sein, dass sich das Kind durch den Aufenthalt im Migros ihr Ausmass an ökonomischem Kapital vortäuscht um ein Zugehörigkeitsgefühl zu Personen, welche sich Dinge im Migros leisten können, zu schaffen. Auch die finanziellen Ressourcen der Eltern wurden Thema am Mittagstisch. So teilte ein Kind mit, dass ihre Eltern nicht viel Geld hätten, sie dies jedoch nicht störe. Die Autoren leiten aus dieser Aussage ab, dass die Kinder sehr wohl bereits mit dem beschränkten ökonomischen Kapital konfrontiert sind und dessen Auswirkungen erleben. Dies ist auch mit der Aussage zu verbinden, in welcher ein Kind sagt: «Was, du warst noch nie ausserhalb von Europa?». Diese Aussage lässt vermuten, dass die Kinder, beziehungsweise ihre Familie, möglicherweise unterschiedliche Ausprägungen des ökonomischen Kapitals haben und sich dies auf die Möglichkeiten der Kinder auswirkt. Es kann jedoch auch sein, dass Familien unterschiedliche Präferenzen haben, für was das ökonomische Kapital eingesetzt wird. In Bezug auf die beschriebene Aussage kann ebenfalls eine direkte Verbindung mit dem inkorporierten kulturellen Kapital hergestellt werden. Durch das ökonomische Kapital ist es einigen Kindern möglich, neue Kulturen und Länder zu entdecken, was anderen Kindern aufgrund der finanziellen Ressourcen nicht möglich ist.

Die zweite Subkategorie des ökonomischen Kapitals bilden die weiteren materiellen Güter, welche sich durch das ökonomische Kapital bilden oder darauf beziehen lassen. Wie bereits in der Kategorie des Geschmacks beschrieben wurde, konnten bei den Kindern keine Markenklamotten oder Schmuck beobachtet werden, was darauf schliessen lässt, dass entweder zu wenig ökonomisches Kapital vorhanden ist oder die Kleidung und Assessors nicht dem Geschmack entsprechen. Eine weitere Beobachtung konnte beim Spielen nach dem Mittagessen getätigt werden. Ein offensichtlich teurer Sportwagen fuhr mit lautem Motorenlärm vor und parkte direkt vor dem Spielplatz, auf dem die Kinder spielten. Sofort rannten ausnahmslos alle Kinder an den Zaun und bestaunten den Sportwagen. In diesem Zusammenhang war auch die Aussage eines Kindes zu hören, dass er sich mit 25 Jahren einen Lamborghini kaufen will. Die Zuweisung in eine spezifische Kategorie konnte nicht trennscharf vollzogen werden. Aus diesem Grund wurde diese Beobachtung sowohl der Kategorie des ökonomischen Kapitals wie auch des Geschmacks zugeordnet. Die Zuordnung im ökonomischen Kapital ist dadurch zu begründen, dass der Kauf eines Sportwagens für die Kinder und deren Familie möglicherweise unrealistisch und dennoch erstrebenswert ist. Ebenso zeigt das Interesse die Relevanz des ökonomischen Kapitals für die Kinder. Den Bezug zur Kategorie des Geschmacks lässt sich mit dem Interesse am Sportwagen, dessen Aussehen und Prestige begründen. Ein möglicher Grund für das grosse Interesse der Kinder könnte das dargestellte Prestige des Wagens sein, da diese Art von Auto in

vielen Filmen oder bei privilegierten Menschen als Erstrebenswert dargestellt wird. Dabei handelt es sich möglicherweise um eine Art des Geschmacks einer privilegierten Klasse, welche auch das Interesse und den Geschmack der Kinder innerhalb der beobachteten Tagesschule beeinflusst.

Aus den Beobachtungen im Rahmen des ökonomischen Kapitals lässt sich festhalten, dass es sich vor allem um subtile Ausprägungen dieser Kapitalart nach Pierre Bourdieu handelt. Die Relevanz des ökonomischen Kapitals ist vordergründig in Gesprächen unter den Kindern zu beobachten, wobei es sich meist um Vergleiche der finanziellen Ausgangslagen der Familien handelt. Aufgrund des zur Verfügung stehenden ökonomischen Kapitals, können sich die Kinder untereinander vergleichen oder von anderen abgrenzen. Dennoch ist die Ausprägung des ökonomischen Kapitals aus den Beobachtungen der Autoren in den Tagesschulen im Vergleich zu den anderen Kapitalarten weniger relevant und kaum auffällig. Der Kontext Tagesschule wirkt sich ebenfalls nicht direkt auf das ökonomische Kapital der Kinder aus, da diese durch den Tagesschulbesuch keinen materiellen Mehrwert erhalten. Demzufolge spielt es innerhalb der Tagesschule auch keine zentrale Rolle, wie stark das ökonomische Kapital innerhalb der Familie ausgeprägt ist, da gemäss den Beobachtungen der Autoren dieser Aspekt keine Auswirkungen auf den Umgang der Kinder hatte. Die Autoren gehen davon aus, dass der Kontext Tagesschule einen höheren Einfluss auf die weiteren Kapitalarten hat und sich diese zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise in ökonomisches Kapital umwandeln lassen.

7.2.6 Weitere Beobachtungen

Die Kategorienbildung basiert mehrheitlich auf einem deduktiven Prozess nach den theoretischen Erkenntnissen nach Pierre Bourdieu und wurde mit induktiven Elementen ergänzt, was sich in den Subkategorien äussert. Die Kategorien sind nicht immer trennscharf zu verstehen und es existieren immer wieder Überschneidungen zwischen den Kategorien. In diesem Kapitel folgen Beobachtungen, welche nicht in eine direkte Verbindung zu den bereits genannten Kategorien gebracht werden konnten.

Eine Unterkategorie der weiteren Beobachtung bildet die Teamorganisation. Durch die teilnehmende Beobachtung war es den Autoren möglich, an vorbereitenden Sitzungen und Diskussionen innerhalb des Teams teilzunehmen. Bevor die Kinder zum Mittagessen eingetroffen sind, fand eine kurze Teamsitzung statt. Dabei wurde besprochen, welche Kinder am heutigen Tag anwesend sein werden, wer nicht kommen wird oder welche Besonderheiten, wie beispielsweise ein anschliessendes Fussballtraining oder eine frühere Abholung durch die Eltern, anstehen. Durch diese Besprechung waren alle Mitarbeitenden auf dem gleichen Stand und die Besonderheiten des Tages konnten in der Programmplanung berücksichtigt werden. Ebenfalls wurden die zur Verfügung gestellten Themenräume besprochen. Alle Mitarbeitenden entschieden sich für einen Themenraum, für welchen sie zuständig sein werden. Die Wahl der Themenräume basierte auf dem Interesse der Mitarbeitenden,

wie auch aus den Rückmeldungen der Kinder aus den vorherigen Tagen. Durch die Besprechung und Aufteilung der Themenräume ist eine bedürfnisorientierte Angebotsgestaltung möglich. Diese lässt sich in eine direkte Verbindung zur Förderung der Kapitalarten bringen. Je nach Themenraum wird eine andere Kapitalart gefördert. Eine entsprechende Abwechslung und Vielfalt der Angebote kann dazu führen, dass die Kinder in verschiedenen Kapitalarten gefördert werden, was sich wiederum positiv auf die Chancengleichheit der Individuen auswirken kann.

Eine weitere Auffälligkeit, welche beobachtet werden konnte, ist die Verbindung via Funk zwischen den Mitarbeitenden. Alle Mitarbeitenden sind via Funkgerät verbunden und können sich so jederzeit und unabhängig von ihrem Aufenthaltsort austauschen und koordinieren. In zahlreichen Situationen konnte beobachtet werden, wie beispielsweise gefragt wurde, ob das Kind X bereits draussen ist oder dass das Kind Y nun den Themenraum wechseln wird. Diese Kommunikationsform wirkte sehr effizient, da Zeit eingespart und Absprachen einfach koordiniert werden konnten. Die Funkverbindung verhindert ebenfalls, dass die Mitarbeitenden ihren Raum verlassen müssen und die Kinder unbeaufsichtigt bleiben.

Am Tag der Beobachtung entsprach der Betreuungsschlüssel eins zu sechs. Aus der teilnehmenden Beobachtung kann nicht darauf geschlossen werden, ob dieser Betreuungsschlüssel immer vorhanden ist. Die Autoren konnten eine enge, bedürfnisorientierte Begleitung und Angebotsgestaltung beobachten, was sich sicherlich auch auf den Betreuungsschlüssel zurückführen lässt. Dieser erlaubt es, verschiedene Angebote zu ermöglichen oder für kleinere Gruppen alternative Angebote anzubieten.

Im Rahmen des Teamaustausches wurde auch klar, dass der andere Standort der Tagesschule mit einer hohen Fluktuation kämpft und viele Mitarbeitende mit einem eher tiefen Pensum angestellt sind. Dies führt gemäss den Mitarbeitenden dazu, dass der Beziehungsaufbau zu den Kindern erschwert wird. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Betreuungsqualität und insbesondere auch die Förderung der Kapitalarten wohl weniger ausgeprägt ist, als wenn eine beständige Beziehung vorhanden ist. Jedoch muss festgehalten werden, dass die Autoren diesen Zustand nicht exemplarisch beobachten konnten und diese Annahme aus den beobachteten Diskussionen und theoretischen Erkenntnissen hergeleitet wird.

Nebst der Teamorganisation bildet die Elternarbeit die zweite Subkategorie innerhalb der weiteren Beobachtungen. Dass die Familie und demnach auch die Eltern eine wichtige Rolle im Kontext Tagesschule einnehmen, wurde bereits in Kapitel fünf festgehalten. Die Autoren konnten bei der teilnehmenden Beobachtung zwei Situationen beobachten, in denen die Elternarbeit ersichtlich wurde. Am Mittagstisch erzählte ein Kind einem Mitarbeiter, dass sich die Mutter noch bei ihm melden

werde bezüglich der Hausaufgaben. Daraus kann abgeleitet werden, dass sich einerseits die Kinder durchaus bewusst sind, dass die Tagesschule eine Verbindung zwischen Schule und Familie sein kann. Andererseits zeigt die Aussage auch auf, dass die Eltern bei bestimmten Situationen aktiv miteinbezogen werden und eine Zusammenarbeit angestrebt wird. Weiter wurden einige Kinder am Nachmittag von ihren Eltern abgeholt. Bei der Abholung fand jeweils ein kurzer Austausch zwischen den Mitarbeitenden und den Eltern statt. Organisatorische Angelegenheiten, wie die Aktualisierung der Telefonnummer der Eltern, konnten direkt abgewickelt werden.

Durch den Austausch zwischen der Tagesschule und den Eltern können mögliche Herausforderungen besprochen und gemeinsam behandelt werden. Die Anliegen können die Schule, Hausaufgaben oder das allgemeine Verhalten betreffen. Durch die Elternarbeit können wünschenswerte Veränderungen nicht nur beim Kind, sondern auch der Familie initiiert werden.

7.3 Fazit zur teilnehmenden Beobachtung

Im Kapitel 7.2 wurden die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung festgehalten und in eine Verbindung zu den theoretischen Ansätzen von Kapitel drei bis sechs gebracht. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung stellen eine exemplarische Ergänzung zu den theoretischen Bezügen zur Chancengleichheit und dem Kontext Tagesschule in Bezug auf die individuelle soziale Herkunft dar. Die Beobachtung leistet aus Sicht der Autoren einen wichtigen Praxistransfer und schliesst insofern eine Forschungslücke, dass gerade die theoretischen Überlegungen von Pierre Bourdieu, welche häufig konkrete Handlungsanleitungen und Praxisbeispiele missen lassen, auf den Kontext Tagesschule innerhalb der Stadt Bern bezogen werden. Durch die sowohl deduktive wie auch induktive Vorgehensweise bei der Ergebnisdarstellung, konnten einerseits die Ergebnisse aus dem Theorieteil in der Praxis überprüft werden, andererseits auch neue Erkenntnisse und Beobachtungen, welche noch nicht in eine Verbindung mit einer Theorie gebracht wurden, festgehalten werden. Es gilt wiederholt zu erwähnen, dass die Beobachtungen an einem spezifischen Tag und innerhalb einer ausgewählten Tagesschule in einem Quartier der Stadt Bern gemacht wurden, welches sich von anderen durchaus unterscheiden kann, was die Organisation, Population, soziale Klasse und Anforderungen betrifft. Die im Kapitel sieben präsentierten Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung lassen sich nicht pauschalisieren und stellen keine repräsentativen Ergebnisse dar. Dennoch werden durch die teilnehmende Beobachtung Hypothesen und Interpretationen ermöglicht, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage nützlich sind. Da die teilnehmende Beobachtung durch einen Theorieteil und einer problemzentrierten Gruppendiskussion ergänzt wird, kann vermieden werden, dass blosse Beobachtungen zur Beantwortung der Fragestellung verwendet werden.

8 Problemzentrierte Gruppendiskussion

Um die Beobachtungen und die Kernaussagen weiter untersuchen zu können, entschieden sich die Autoren eine problemzentrierte Gruppendiskussion durchzuführen. Beteiligt waren ein pädagogischer Mitarbeiter und der Standortleiter der beobachteten Tageschule. Die problemzentrierte Gruppendiskussion ermöglicht es, sowohl eine exemplarische pädagogische Sichtweise als auch eine organisatorisch-strukturelle Perspektive in die Arbeit miteinzubeziehen. Die Diskussion wurde in Anlehnung an das problemzentrierte Interview durchgeführt (Witzel & Reiter, 2022). Begonnen wurde mit offenen, erzählgenerierenden Fragen. Entsprechende Rückfragen und Konkretisierungen zu den Erkenntnissen aus der teilnehmenden Beobachtung wurden vorbereitet. Die problemzentrierte Gruppendiskussion soll dazu dienen, den Theorieteil sowie die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung mit Fachpersonen zu diskutieren, um so weitere Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage zu erhalten.

Der Leitfaden für die Gruppendiskussion wurde in einem deduktiv-induktiven Prozess erstellt. Fragen wurden basierend auf Erkenntnissen aus Theorien, was einem deduktiven Vorgehen entspricht, definiert. Ebenso wurden Fragen aus der teilnehmenden Beobachtung in der Tagesschule erarbeitet, was ein induktives Vorgehen darstellt. Im folgenden Kapitel werden die Auswertung und die Ergebnisdarstellung der problemzentrierten Gruppendiskussion vorgenommen. Die Ergebnisse basieren auf den Antworten der Interviewten und stellen keine allgemeingültigen Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage dar. Dennoch bieten die Aussagen ergänzende Informationen und Praxisbezüge, welche in der Theorie weniger umfangreich aufgegriffen wurden.

8.1 Vorgehen zur Auswertung der problemzentrierten Gruppendiskussion

In einem ersten Schritt wurde die Audiodatei der Diskussion transkribiert. Da das Gespräch auf schweizerdeutsch durchgeführt wurde, musste das Gesagte übersetzt werden. Die Autoren entschieden sich bewusst für eine Durchführung in schweizerdeutsch, da dies die Muttersprache der Teilnehmenden ist und die Inhalte dadurch authentisch und intuitiv diskutiert werden konnten. Die Autoren orientierten sich bei der Transkription an der Technik der Übertragung ins Schriftdeutsche nach Mayring, da es bei der problemzentrierten Gruppendiskussion um die Inhalte geht und Sprachfärbungen oder Dialekte keine zentrale Rolle spielten. Die Autoren nahmen im Rahmen der Transkription eine Bereinigung der Dialekte eine Korrektur des Satzbaus vor (Mayring, 2015). Das Transkript bildet die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse, welche die Autoren in Anlehnung an die Methode nach Kuckartz durchgeführt haben.

In einem ersten Schritt wurde ein Kategoriensystem gebildet, welches sich an den in der vorliegenden Arbeit behandelten Themen orientiert. Die Hauptkategorien wurden in einer Mischform von

deduktiven und induktiven Prozessen entwickelt. Die Hauptkategorien orientierten sich vordergründig an den Kategorien, welche für die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung erstellt wurden. Dieses Vorgehen soll den Bezug der beiden empirischen Teile verdeutlichen und einen roten Faden zwischen dem Theorieteil, der teilnehmenden Beobachtung und der problemzentrierten Gruppendiskussion darstellen. Neben den bestehenden Kategorien, welche auf der Theorie und der teilnehmenden Beobachtung basieren, wurden auch neue Haupt- und Subkategorien gebildet. Diese ergeben sich aus den Inhalten der problemzentrierten Gruppendiskussion, was wiederum einem induktiven Prozess entspricht. Diese Mischform entspricht einerseits den objektiven Merkmalen der problemzentrierten Gruppendiskussion, wie aber auch der Auswertung von qualitativen Daten. Kuckartz beschreibt die deduktiv-induktive Kategorienbildung als Charakteristikum von qualitativen Inhaltsanalysen. Nach der Bildung der Hauptkategorien fand eine erste Phase der Codierung von Textelementen aus dem Transkript statt. Dabei wurden Textstellen zum selben Thema oder Inhalten den entsprechenden Kategorien zugeordnet und als Unterkategorie spezifiziert. Konkret wurden Subkategorien gebildet, welche innerhalb der Hauptkategorien verortet werden können. Das Verfahren der Bildung von Unterkategorien ergab sich auf der Textarbeit und ist entsprechend dem induktiven Verfahren zuzuordnen. Die Subkategorien ermöglichen eine Spezifizierung der Hauptkategorien und eine nachvollziehbare Darstellung der Textstellen und der zusammengehörigen Inhalte (Kuckartz, 2014, S. 78).

Die Zuteilung der Textstellen zu Sub- und Hauptkategorien wurde in der Folge fortlaufend mit dem jeweiligen Sprecher beschrieben. Dies gewährleistet die Nachvollziehbarkeit des Gesagten und lässt eine übersichtliche sowie überprüfbare Ergebnisdarstellung zu. Die Textstellen, welche unverändert aus dem Transkript für die Auswertung verwendet wurden, wurden in einem nächsten Schritt von den Autoren paraphrasiert.

Die Ergebnisse wurden entlang der Hauptkategorien aufgeführt. Da sich das Kategoriensystem unter anderem am Diskussionsleitfaden orientiert, wurde auch die Ergebnispräsentation entlang der Abfolge der problemzentrierten Gruppendiskussion dargestellt. Weiter wird eine enge Verbindung mit den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung angestrebt. Dies ermöglicht die Nachvollziehbarkeit des gesagten und der entsprechenden Ergebnisse, da die Diskussionsinhalte aufeinander aufbauen. In einem ersten Schritt wurden die Kategorien kurz beschrieben und die Ergebnisse anhand der Subkategorien präsentiert (S. 94).

Die Namen der Institution, der Teilnehmenden sowie Ortschaften wurden anonymisiert. Bei der Ergebnisdarstellung wird entweder von Autoren gesprochen, womit die Autoren der vorliegenden Arbeit gemeint sind, oder von Mitarbeitenden der Tagesschule und deren Funktion, insofern diese eine inhaltliche Relevanz aufweist. Die Inhalte der Diskussion basieren auf persönliche Erfahrungen der

Mitarbeitenden der Tagesschule und ihren individuellen Ansichten. Die Ergebnisse dienen vordergründig als Ergänzung zum Theorieteil und der teilnehmenden Beobachtung und werden nicht allein für die Beantwortung der Fragestellung verwendet. Dennoch bringen die Inhalte von Fachpersonen aus der Praxis wichtige Erkenntnisse mit, welche in der Theorie möglicherweise nur sekundär thematisiert werden. Die Ergebnisse der problemzentrierten Gruppendiskussion stellen den letzten Bauteil zur Beantwortung der Forschungsfrage dar.

8.2 Ergebnisse der problemzentrierten Gruppendiskussion

Aus der problemzentrierten Gruppendiskussion ergaben sich Ergänzungen in den bestehenden Kategorien (kulturelles Kapital, soziales Kapital, Habitusformen und weiteren). Der Geschmack und das ökonomische Kapital spielten eine untergeordnete Rolle, relevante Aspekte werden in die folgenden Kapitel dennoch eingegliedert. Wie auch bei der teilnehmenden Beobachtung, ist die Einteilung in Kategorien auch hier nicht trennscharf, da einzelne Aussagen je nach Interpretation in verschiedene Bereiche eingeordnet werden können. Neue Kategorien, welche sich durch die Diskussion ergaben, betreffen den Zusammenschluss zwischen Tageschulen und Tagesstätten, die Elternarbeit, die strukturellen Gegebenheiten und Wünsche für die Zukunft. Die folgenden Überschriften entsprechen den gebildeten Hauptkategorien aus der Inhaltsanalyse der problemzentrierten Gruppendiskussion.

8.2.1 Kulturelles Kapital

Im Rahmen der problemzentrierten Gruppendiskussion wurden verschiedene Aspekte des kulturellen Kapitals erneut aufgegriffen und mit den Mitarbeitenden der entsprechenden Tagesschule diskutiert.

Die erste Subkategorie bildet die Förderung, einbezogen wird einerseits die allgemeine Förderung der Chancengleichheit, andererseits werden aber auch individuelle Fördermassnahmen diskutiert. Auf die Frage, ob die Chancengleichheit in der Tagesschule häufig diskutiert wird oder eine aktive Rolle spielt, wurden von den Befragten kohärente Antworten gegeben. So sei die Thematik der Chancengleichheit im Betreuungsteam nicht explizit ein Thema, über das gesprochen wird. Man tausche sich eher über individuelle Fördermassnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten für die Kinder und Eltern aus. In diesem Sinne werde die Chancengleichheit thematisiert, ohne dass sie konkret angesprochen werde. Im Rahmen der Förderung werde zudem versucht, wann immer möglich, die Kinder dort abzuholen, wo ihre Bedürfnisse sind und wo sie aktuell stehen. Wenn ein Kind in einem gewissen Bereich Interesse zeigt, versuche man dort an anzuknüpfen, um das Kind individuell zu fördern. Weiter teilte die Betreuungsperson mit, dass die Kinder grundsätzlich so akzeptiert werden, wie sie sind und dadurch auch in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Diese Haltung kann sich aus Sicht der Autoren positiv auf die Entwicklung des kulturellen Kapitals der Kinder auswirken, da es ihnen ermöglicht wird den intrinsischen Bedürfnissen und Interessen nachzugehen.

Wie bereits in der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung festgehalten wurde, verfügt die besuchte Tagesschule über ein grosses und diverses Angebot an Themenräumen und Aktivitäten, zwischen denen die Kinder auswählen dürfen. Im Rahmen der problemzentrierten Gruppendiskussion wurde erneut auf das breite Angebot eingegangen, mit dem Ziel eruieren zu können, welche Überlegungen hinter der Angebotsgestaltung stecken. Gemäss dem pädagogischen Mitarbeiter soll es das diverse Angebot ermöglichen, dass eine breite Palette an Interessen abgedeckt wird. Zudem soll das Programm neue Lebenswelten erschliessen. Als Beispiel wurde eine Tramfahrt ins Stadtzentrum oder ein Museumsbesuch genannt, da es für die meisten Kinder eine Seltenheit darstelle. Der Standortleiter hielt in Bezug auf die soziale Herkunft fest, dass bei der Angebotsgestaltung die soziale Klasse keine zentrale Rolle einnehme, sondern die Bedürfnisse der Kinder im Zentrum stehen. Daraus kann abgeleitet werden, dass sich das Programm der besuchten Tagesschule nicht explizit an der sozialen Herkunft oder an der zugehörigen Klasse orientiert. Auch die Unterstützung bei den Hausaufgaben wurde erneut genannt. Diesbezüglich stellten die Mitarbeitenden eine direkte Verbindung zur Chancengleichheit her. Aus ihrer Sicht trägt die Hausaufgabenhilfe durch die Tagesschule einerseits zur Förderung des Bildungskapitals bei, andererseits geschieht auch ein Ausgleich im finanziellen Sinn, da sich manche Familien eine zusätzliche Hausaufgabenhilfe nicht leisten könnten und so vom Angebot in der Tagesschule profitieren.

Eine weitere Subkategorie des kulturellen Kapitals stellt die Sprachförderung dar. Gemäss dem Standortleiter der Tagesschule herrscht diesbezüglich im Quartier eine offensichtliche Chancenungleichheit. Für die Bekämpfung dieser Ungleichheit würden jedoch häufig die Ressourcen fehlen. Viele Kinder würden beim Schuleintritt kaum deutsch sprechen. Der pädagogische Mitarbeiter bekräftigt diese Aussage und teilt mit, dass die meisten Kinder in der besuchten Tagesschule einen Migrationshintergrund haben und die Sprache in diesem Zusammenhang eine zentrale Thematik sei. Die Sprachförderung nehme in der Tagesschule eine wichtige Funktion ein, da die Kinder im Gegensatz zur Schule die Sprache in einem freien Rahmen nutzen können. Dabei gehe es um den Erwerb der Sprache für die Konfliktbewältigung oder Bedürfnismitteilung. Im Kontext Tagesschule haben die Kinder die Möglichkeit, mit Sprache zu experimentieren, ohne Sanktionen befürchten zu müssen.

Abschliessend kann aus den Antworten der Interviewten abgeleitet werden, dass der Kontext Tagesschule das kulturelle Kapital der Kinder fördert. Diese Annahme deckt sich sowohl mit den Qualitätsstandards der Stadt Bern als auch mit den Resultaten der teilnehmenden Beobachtung. Die Tagesschule bietet ein diversifiziertes Angebot, innerhalb dessen die Kinder ihren Interessen nachgehen können. Die Angebotsvielfalt, die Möglichkeit der individuellen Förderung im Bereich der Hausaufgabenhilfe, die Sprachförderung sowie der Zugang zu kulturellen Angeboten beeinflussen das kulturelle Kapital der Kinder positiv. Der Kontext Tagesschule leistet in Bezug auf die Theorie von Pierre

Bourdieu insofern einen Beitrag zur Chancengleichheit, als dass das Bildungskapital und das kulturelle Kapital der Kinder gefördert werden und somit auch deren Chancen auf Bildungserfolg steigen.

8.2.2 Zusammenschluss Tagesschulen / Tagesstätten

Während der teilnehmenden Beobachtung wurden keine Veränderungen, die aus dem Zusammenschluss der Tagesschulen und Tagesstätten resultieren könnten, festgestellt (vgl. Kapitel 2.7). Im Rahmen der Gruppendiskussion rückte diese Thematik jedoch wieder in den Vordergrund. Im Gespräch wurde deutlich, dass es vor dem Zusammenschluss viel Skepsis und grosse Ängste bezüglich des bevorstehenden Umbruchs gab. Gemäss dem befragten pädagogischen Mitarbeiter haben sich diese Befürchtungen an manchen Standorten bestätigt, dort sei es zu einer Auflösung von funktionierenden Strukturen gekommen. Dies treffe auf den beobachteten Standort nicht zu, hier ein sei eine positive Entwicklung feststellbar. Vor dem Zusammenschluss habe eine Dynamik geherrscht, bei welcher verhaltensauffällige Kinder von der Tageschule in die Tagesstätte umplatziert wurden. Dies habe dazu geführt, dass es zu einer hohen Konzentration von verhaltensauffälligen Kindern am beobachteten Standort kam. Seit dem Zusammenschluss sei die Durchmischung nun wieder grösser. Dieser Umstand wirkt sich gemäss dem Betreuer positiv auf die Gruppendynamik aus. Insbesondere profitierten vor allem jene Kinder mit Schwierigkeiten in der Interaktion. Insgesamt werde die Führung der Gruppe für das Betreuungspersonal dadurch erleichtert.

Der Entscheid der Stadtregierung hinsichtlich des weiterbestehenden Betreuungsschlüssels von eins zu sechs, wird von den Fachpersonen sehr begrüsst. Erst ein solcher ermögliche es in der täglichen Arbeit auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. So seien genügend Ressourcen vorhanden, um spezifische Massnahmen zur Entwicklung und Förderung der Kinder zu ergreifen. Im Anschluss wurde der Standortleiter auf den Umstand angesprochen, dass in der Stadt Bern ein hoher Anteil an ausgebildetem Personal vorhanden und ein besserer Betreuungsschlüssel vorgegeben ist als im restlichen Kanton (vgl. Kapitel 2.7). Dieser Umstand lässt sich aus Sicht der Führungsperson gleich mehrfach begründen. Die Sprachvielfalt und die grosse Diversität würden nämlich für einen Zusatzaufwand sorgen. Zahlreiche Familien sprechen nicht Deutsch als Erstsprache, dadurch werde die Kommunikation erschwert, was in einem erhöhten Zeitaufwand resultiere. Des Weiteren seien die Eltern aufgrund des tendenziell niedrigen Einkommens auf mehr Betreuungsstunden angewiesen.

Auch im finanziellen Bereich brachte der Zusammenschluss Veränderungen mit sich. Das Budget sei dem Sommer 2022 deutlich geringer. Ausflüge mit längeren Zugfahrten werden dadurch schwierig realisierbar. Auch Lager, die in Tagesstätten regelmässig durchgeführt wurden, seien nun nicht mehr möglich. Laut der Standortleitung wirkt sich das kleinere Budget negativ auf die Chancengleichheit aus. Denn denjenigen Kindern, welche die Tagesbetreuung in Anspruch nehmen, bleiben solche Erlebnisse

aufgrund der finanziellen Bedingungen in den Familien oft verwehrt. Hier wird also eine Chance verpasst, im Rahmen der Tagesbetreuung ein chancenausgleichendes Angebot zu leisten.

8.2.3 Soziales Kapital

Verschiedene Aussagen aus den Hauptkategorien kulturelles Kapital (8.2.1) und Habitusformen (8.2.4), beinhalten Aspekte, welche eine Zuordnung zum sozialen Kapital rechtfertigen würden. Gemeint sind Aussagen bezüglich des Angebots, die sich auf den Habitus und die individuelle Förderung des kulturellen Kapitals beziehen, denn aus Sicht der Autoren gehen dortige Veränderungen oft mit einer Steigerung des sozialen Kapitals einher. Diese werden in diesem Abschnitt nicht erneut erwähnt. Dennoch ergab sich aus dem Gespräch eine relevante Aussage, welche dieser Kategorie zuzuordnen ist.

Insgesamt zeigte sich, dass die Mitarbeitenden die Ansicht vertreten, dass ein Grossteil der Kinder in wenig privilegierten Verhältnissen aufwächst. Ein Teil der Kinder stamme jedoch aus einem bildungsnahen Haushalt, was für eine gewisse Durchmischung Sorge. Laut dem pädagogischen Mitarbeiter hat diese Durchmischung einen Wissensausgleich unter den Peers zur Folge. Dieser Effekt verstärke sich dadurch, dass sich die Kinder auch privat treffen und so einen Einblick in andere Haushalte erhalten. Die Durchmischung in der Tagesschule, welche durch eine grössere Anzahl Kinder seit dem Zusammenschluss im Sommer 2022 begünstigt wurde, wirke sich positiv auf das soziale Kapital aus. Falls es den Kindern gelingt, das neugewonnene Kapital in Formen des ökonomischen oder des kulturellen Kapitals zu überführen, so kann die Tagesschule auch hier der Ausgangspunkt für einen Kapitalgewinn in verschiedenen Bereichen sein.

8.2.4 Habitusformen

Im Verlauf der Diskussion stellten die Interviewenden die Frage, ob es in Tagesschulen eine Art Klassenhabitus gibt. Auf die Habitusformen angesprochen, kamen die beiden Befragten sofort auf das Thema Herkunft zu sprechen. Die Leitungsperson vertritt die Ansicht, dass im Quartier zahlreiche Kulturen aufeinandertreffen. Die Kinder hätten Wurzeln in den verschiedensten Ländern. Dies führe dazu, dass das Vorhandensein von unterschiedlichen Nationalitäten normalisiert wird. Nationalitäten und Religionen seien so divers, dass sie nicht als orientierender Faktor dienen. Der pädagogische Mitarbeiter unterstreicht diese Haltung. Rassismus sei im Quartier kaum ein Thema. Der Umgang mit ethnischen Unterschieden basiere oft auf einer humorvollen Ebene. Diese Aussagen unterscheiden sich von den Interpretationen, welche die Autoren Anhand von Beobachtungen abgeleitet haben. Im Kapitel 7.2.4 wurde festgehalten, dass unter den Kindern klare Vorstellungen bestehen, wie Personen mit bestimmten Ethnien auszusehen haben. Des Weiteren kam es am Beobachtungstag mehrmals zu Konfliktsituationen, bei denen die Herkunft ein prominentes Thema war.

Laut dem Betreuer existieren verschiedene Anzeichen, die auf einen Klassenhabitus hindeuten. Die Kinder seien in erster Linie durch gemeinsame Realitäten verbunden. Dies betreffe zum einen die ökonomische Situation von vielen Familien. Die Kinder seien es sich gewohnt, dass die Eltern sich nicht genügend finanzielle Mittel haben. So gehöre der Verzicht auf gewisse materielle Bedürfnisse zum Alltag von einigen Kindern, was eine gemeinsame Realität darstelle. Manche Kinder seien gar damit konfrontiert finanziell prekäre Verhältnisse über längere Zeiträume auszuhalten. Die Betreuungsperson schliesst die begrenzten materiellen Möglichkeiten auf einen hohen Anteil alleinerziehender Mütter zurück. Eine weitere Gemeinsamkeit, welche in der Betreuung immer wieder auffalle, seien Erlebnisse von häuslicher Gewalt. Immer wieder gäbe es Situationen, bei denen Kinder von Gewaltsituationen im Haushalt berichten. In diesen Fällen komme es dann oft vor, dass andere Kinder vergleichbare Geschichten zum Ausdruck bringen. Dies deutet darauf hin, dass das Erleben von körperlicher Gewalt im Haushalt eine gemeinsame Realität von zahlreichen Kindern ist. Eine letzte Gemeinsamkeit zeige sich laut der Leitungsperson in Bezug auf die Orientierung an Statussymbolen, welche sich ausserhalb der finanziellen Möglichkeiten befinden. Diese Aussage kann in Verbindung mit der Sportwagenszene gebracht werden (vgl. Kapitel 7.2.5).

Ein weiterer Bereich, in welchem sich der Habitus eines Menschen äussern kann, ist der Ausdruck und die Sprache (vgl. Kapitel 4.4). Der pädagogische Mitarbeiter weist Kinder regelmässig auf ihren Sprachgebrauch hin. Aufgrund der Häufigkeit von vulgären und beleidigenden Ausdrücken (vgl. Kapitel 7.2.4), könne unmöglich jedes Mal eingegriffen werden. Jedoch werde in Fällen von unverhältnismässigem Sprachgebrauch immer reagiert. unverhältnismässig sei dieser dann, wenn Aussagen homophob, sexistisch, diskriminierend oder abwertend gegenüber beeinträchtigten Menschen oder anderen marginalisierten Gruppen sind. Die Absicht, welche hinter dem Hinweisen auf den Sprachgebrauch steht, sei auf gesellschaftliche Entwicklungen zurückzuführen. Durch die stetige Sensibilisierung der Gesellschaft seien die Kinder später in der Arbeitswelt gezwungen, auf diskriminierende Äusserungen zu verzichten. Bezüglich des Umgangs mit der Sprache der Kinder wird vom Betreuer betont, dass das Hinweisen auf einen unverhältnismässigen Ausdruck nicht zwingend auf eine autoritäre Weise geschehen muss, sondern dass dies auch auf spielerische Weise geschehen kann, indem man beispielsweise den «Slang» der Kinder nachahme und so mit einer Spiegelung eine Reflexion beim Gegenüber provoziere. Damit werde ein Austausch über die Sprache möglich, problematische Äusserungen könnten so zur Diskussion gebracht werden.

Ein letzter charakteristischer Aspekt für Habitusäusserungen, welcher in der Gruppendiskussion thematisiert wurde, betrifft das Essen. Während der teilnehmenden Beobachtung wurde von den Autoren festgestellt, dass diverse Kinder beim Mittagessen nichts zu sich genommen haben (vgl. Kapitel 7.2.2). Darauf angesprochen verweisen die Befragten darauf, dass die Tagesschule einem

Essenslabel angegliedert ist, welches gewisse Vorgaben bezüglich Ernährung macht. Es ist klar geregelt wie viel Fleisch, Gemüse oder auch Süßigkeiten serviert werden darf. Die Vorgaben zu einer gesunden Ernährung finden sich auch in den Qualitätsstandards der Stadt Bern wieder (vgl. Kapitel 2.5.2). Laut der Leitungsperson zeigt die Praxis, dass diese Vorgaben realitätsfremd sind. Dies wird unter anderem mit der Lebenssituation, in welcher sich ein Teil der Familien befindet, begründet. Manche Eltern würden sich in ihrem Umfeld nicht heimisch fühlen, was die Lebensmittelbeschaffung erschwere. Dies wiederum sei ein Grund für die teils einfältige Ernährung zuhause. Hinzu komme, dass viele Eltern aufgrund ihrer ökonomischen Situation gezwungen sind, einer Vollzeitarbeit nachzugehen. Dies habe zur Folge, dass sich die zeitlichen Ressourcen für die Essenszubereitung minimieren. Deshalb werde in zahlreichen Haushalten auf Fertigprodukte zurückgegriffen, was sich auf das Essverhalten der Kinder auswirke.

Diese Gegebenheiten unterstreichen aus Sicht des pädagogischen Mitarbeiters die Wichtigkeit einer gesunden Ernährung innerhalb der Tagesschule. Eine solche könne eine chancenausgleichende Wirkung haben. Die Erfahrung, dass Gemüse auf dem Tisch steht und eine gesunde Ernährung zu Thema gemacht werde, sei für die Kinder enorm wichtig. Vor kurzem habe der Lernende mit den Kindern die Ernährungspyramide angeschaut. Auch wenn die meisten Kinder sich momentan eher ungesund ernähren würden, hätten sie so zu einem späteren Zeitpunkt das Wissen und die Werkzeuge, um beispielsweise einem Übergewicht entgegenwirken zu können.

Trotzdem beschreiben es die Befragten als unangenehm, wenn Kinder am Mittagstisch nichts essen. Es gehöre jedoch dazu, diese Umstände auszuhalten. Die Kinder werden nicht gezwungen etwas zu Essen, denn die Tischsituation soll etwas Schönes sein und nicht mit Zwang verbunden werden. Die Leitungsperson wünscht sich im Sinn einer lebensweltorientierten und ganzheitlichen Bildung, dass die Kinder auch in den Entstehungs- und Verarbeitungsprozess von Lebensmitteln einbezogen werden. Dies kann beispielsweise durch regelmässige Besuche auf einem Bauernhof und durch die Mithilfe der Kinder beim Kochen gewährleistet werden. Aufgrund von Hygienevorschriften ist es nicht mehr möglich, dem Koch über die Schultern schauen zu können. Das Essen wird vorgekocht und in unansehnlichen Blechgefässen serviert, was einer zusätzlichen Entfernung vom Zubereitungsprozess entspreche.

8.2.5 Elternarbeit

Im Kapitel sechs der vorliegenden Arbeit wurde die Rolle der Familie theoretisch verortet. Dabei wurden verschiedene Partizipationsansätze genannt, welche im Rahmen der Elternarbeit verwendet werden können. Der Kontext Tagesschule kann ein Bindeglied zwischen Familie und Schule sein. Aus diesem Grund wurde auch bereits bei der teilnehmenden Beobachtung darauf geachtet, wie sich die Elternarbeit äussert. Es konnte beobachtet werden, dass sich die Eltern mit den Mitarbeitenden

austauschten, wenn sie ihre Kinder abgeholt haben. Auch im Zusammenhang mit der Theorie von Pierre Bourdieu kann hergeleitet werden, dass die Familie eine zentrale Rolle bei der Einverleibung des Habitus einnimmt und die Ausprägung der Kapitalarten wesentlich mitbestimmt. Aus diesen Gründen haben die Autoren im Rahmen der problemzentrierten Gruppendiskussion die Thematik der Elternarbeit erneut aufgegriffen und mit den Mitarbeitenden der Tagesschule diskutiert.

Der pädagogische Mitarbeiter schätzt die Wichtigkeit der Elternarbeit als hoch ein. Würden die Eltern nicht in die Prozesse einbezogen, führe dies zu Schwierigkeiten. Es sei über mehrere Jahre eine Erziehungspartnerschaft aufgebaut worden und diese müsse unbedingt gepflegt werden. Durch verschiedene Anlässe wie beispielsweise ein Sommerfest sollen die Eltern in die Zusammenarbeit mit der Tagesschule einbezogen werden. Der Standortleiter der besuchten Tagesschule teilte mit, dass vor allem die Kontaktaufnahme mit den Eltern, welche Unterstützung benötigen, eine Herausforderung darstelle. Er bekräftigte, dass der Austausch mit den Eltern zentral sei, ohne diesen bestehe die Gefahr, dass eine Kontaktaufnahme erst in Problemsituationen stattfindet, so sei keine positive Grundlage für einen Beziehungsaufbau vorhanden. Es bestehe auch ein Elternrat, in welchem die bereits engagierteren Eltern vertreten sind. Beide Mitarbeitenden forderten einen Ausbau der Elternarbeit. Mithilfe von niederschweligen Angeboten wie beispielsweise einem Kaffee morgens in der Tagesschule, könnte die Beziehung zu den Eltern gefördert werden.

Konkrete Unterstützung kann der Standortleiter gemäss seiner Aussage im administrativen Bereich leisten. Auch wenn dies nicht zwingend zu seinen Aufgaben gehöre, unterstütze er die Eltern beim Ausfüllen von Formularen oder telefoniere bei Unklarheiten mit der Schule. Zudem wird erwähnt, dass die sprachliche Vielfalt im Team es ermöglicht, dass viele Eltern ihre Anliegen in ihrer Muttersprache formulieren können. Weiter würden sich die prekären Familienverhältnisse in der Priorität von administrativen Aufgaben zeigen, so der Leiter der Tagesschule. Die Eltern hätten in ihren Lebensrealitäten oft mit diversen Schwierigkeiten zu kämpfen und seien deshalb mit Formalitäten oft im Verzug.

Die Aussagen, welche im Rahmen der problemzentrierten Gruppendiskussion gemacht wurden, decken sich mit den theoretischen Begründungen der Relevanz der Elternarbeit und der Wichtigkeit der Familie im Kontext Tagesschule. Die vorhandene Erziehungspartnerschaft und die Partizipationsformen im Rahmen des Austausches zwischen Familie und Tagesschule können demnach als ein zentrales Element im Rahmen der Förderung von Chancengleichheit im Kontext Tagesschule betrachtet werden. Denn durch die Zusammenarbeit mit den Eltern können gemeinsame Interventionen oder Massnahmen zur Unterstützung der Kinder definiert werden, welche im Optimalfall sowohl zuhause sowie auch in der Tagesschule umgesetzt werden können. Ebenso kann durch die administrative Unterstützung möglicherweise verhindert werden, dass die gesamte Familie

bestimmte Konsequenzen wie eine Mahnung oder eine verpasste Anmeldung für die Tagesschule tragen muss. Es gilt jedoch auch zu erwähnen, dass die Elternarbeit eine Herausforderung darstellt und nicht alle Familien, welche Unterstützung benötigen, auch erreicht werden können. Die Autoren leiten daraus ab, dass Tagesschulen die Elternarbeit mit Hilfe von niederschweligen Angeboten fördern sollten, um eine optimale Förderung der Kinder sowohl innerhalb der Tagesschule als auch in den Familien zu ermöglichen. Das Aufzwingen von Erziehungsmethoden oder gar ein bevormundendes Verhalten sollte jedoch zwingend vermieden werden, da dies einerseits eine Überschreitung der Kompetenzen von Tagesschulen, sowie auch ein übergriffiges Verhalten darstellen würde, was sich wiederum negativ auf die Beziehung zu den Eltern auswirken könnte.

8.2.6 Strukturelle Gegebenheiten

Eine weitere Kategorie, welche bis anhin eine sekundäre Rolle im Rahmen des Theorieteils, wie auch bei der teilnehmenden Beobachtung eingenommen hat, sind die strukturellen Gegebenheiten. Damit sind Vorschriften, organisatorische Angelegenheiten oder auch die Professionalisierung der Arbeitskräfte im Kontext Tagesschule gemeint. Die Aussagen beziehen sich zum einen auf die strukturellen Gegebenheiten der Stadt Bern und zum anderen auf die besuchte Tagesschule.

Der Standortleiter teilte mit, dass die Vorschriften des Schulamtes bezüglich Fristen sehr starr seien. Gleichzeitig würden sich die Berufssituationen der Eltern im Quartier rasch verändern, was eine bestimmte Flexibilität voraussetzt, damit die Eltern ihre Kinder noch bei der Tagesschule anmelden können, obschon die Frist bereits abgelaufen ist. Aus diesem Grund versucht die Leitungsperson den Familien entgegenzukommen, wenn möglich werden auch verspätete Anmeldungen toleriert.

Die Stadt Bern berücksichtige zudem die strukturellen Gegebenheiten im Quartier in Bezug auf die Verteilung der Stellenprozente. Da sich die Tagesschule in einem Quartier mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund und vielen alleinerziehenden Eltern befindet, werden zusätzlich fünf Stellenprozente für die Elternarbeit gutgeheissen. Die Berücksichtigung der Diversität der einzelnen Quartiere und den damit einhergehenden Herausforderung zeigt ein Bewusstsein der Stadt bezüglich der Notwendigkeit von ortsspezifischen Anpassungen der Strukturen.

Auf die Frage, ob der Kontext Tagesschule die Chancengleichheit fördern kann oder ob durch die Tagesschule ausschliesslich die Erwerbsarbeit der Eltern ermöglicht wird, erhielten die Autoren unterschiedliche Antworten. Der pädagogische Mitarbeiter beteuerte, dass ein Betrag zur Chancengleichheit bereits durch das Angebot an sich geleistet wird. Die Tatsache, dass sich Fachpersonen mit entsprechenden zeitlichen Ressourcen um die Kinder kümmern, habe eine chancenausgleichende Wirkung. Das Setting ermögliche die Förderung und Entwicklung in einem anderen Bereich, als es innerhalb der Familie möglich sei. Vor allem die Interaktion in grösseren

Gruppen sei eine gute Vorbereitung auf das Leben im Erwachsenenalter. Zudem werde das Betreuungspersonal geschult, um Gruppendynamiken zu erkennen und zu steuern und könne diesen Prozess bestens begleiten.

Der Standortleiter der Tagesschule teilte mit, dass aus seiner Sicht die aktuelle Angebotsgestaltung vor allem darauf abziele, dass die Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen können. Dies könne mit der Möglichkeit begründet werden, dass die Eltern ihre Kinder für wenige Stunden pro Woche anmelden können. In diesen kurzen Zeitfenstern sei es nicht möglich einen Beitrag zur Chancengleichheit oder auch Integrationsarbeit allgemein zu leisten. Diese Aussagen stellen für die Autoren einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage dar. Denn offensichtlich beeinflussen die strukturellen Gegebenheiten die Förderung der Chancengleichheit wesentlich. Ebenso sind die unterschiedlichen Ansichten zwischen der Standortleitung und des pädagogischen Mitarbeiters durchaus aufzugreifen, da sich ihre Aufgaben und Rollen in der Tagesschule unterscheiden und deshalb unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden.

Auch zu den Themen Professionalisierung und Fachkräftemangel äusserten sich die Mitarbeitenden ausführlich und teilweise gegenteilig. Grundsätzlich stelle der Fachkräftemangel eine grosse Herausforderung dar und es sei enorm schwierig offene Stellen mit qualifiziertem Personal zu besetzen. Aus diesem Grund würden teils Personen ohne pädagogische Ausbildung angestellt werden. Gemäss der Stadt Bern müssen mindestens 70% der Mitarbeitenden in Besitz einer pädagogischen Ausbildung sein. Gemäss Leitungsperson sei eine Mischung zwischen ausgebildeten Fachpersonen und Mitarbeitenden ohne Ausbildung zu bevorzugen. Für gewisse Teilbereiche sei eine Ausbildung nicht zwingend notwendig. Dies ermögliche, dass nicht ausgebildeten Personen den pädagogischen Fachkräften bestimmte Arbeiten abnehmen können, damit sich diese beispielsweise auf die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf fokussieren können. Der pädagogische Mitarbeiter teilte daraufhin mit, dass sich die Frage der Anstellung von unausgebildeten Personen in anderen Bereichen nie stellen würde und dies auch eine Art der Abwertung des Berufes darstelle. In der täglichen Arbeit sei es spürbar, welche Personen eine Ausbildung absolviert haben. Ein hoher Anteil an gut ausgebildeten Mitarbeitenden käme dem Team und den Kindern zugute.

Die Standortleitung ergänzt die Attraktivität des Berufes als weiteren Aspekt. Diese würde durch verbesserte Arbeitsbedingungen steigen. Die Konsequenz wäre, dass sich mehr Menschen für eine Ausbildung entscheiden und bereit wären, in der Kinderbetreuung tätig zu sein. Als Beispiele für bessere Arbeitsbedingungen wurden die Bemessung der Arbeitszeiten oder genügend Zeit für die Vor- und Nachbereitung genannt, welche die Voraussetzung für professionelles Handeln im Kontext Tagesschule sei.

Aus den Schilderungen der Mitarbeitenden zu den strukturellen Gegebenheiten kann festgehalten werden, dass der Beitrag zu Förderung von Chancengleichheit durch den Kontext Tagesschule wesentlich von den organisatorischen Gegebenheiten und der Professionalisierung abhängig ist. So ist es für eine Tagesschule schwierig, Kinder zu fördern oder einen Einfluss auf den Habitus und die verschiedenen Kapitalarten zu nehmen, wenn diese nur für wenige Stunden pro Woche anwesend sind. Auch Vorgaben und Vorschriften können den Zugang zu den Tagesschulen erschweren und stellen für die Eltern sowie auch für die Tagesschule eine Herausforderung dar. Bezüglich der Professionalisierung kann festgehalten werden, dass die Stadt mit der Vorgabe von mindestens 70% Anteil ausgebildetem Personal einen Rahmen schafft, mit welchem ein gewisser Grad an Professionalisierung erreicht werden kann (vgl. Kapitel 2.7). Die weiteren Schritte zur Professionalisierung der Tagesschulen und deren Mitarbeitenden stellen jedoch aufgrund der Berufsattraktivität und des Fachkräftemangels ebenfalls eine Herausforderung dar.

8.2.7 Wünsche

Mit Blick in die Zukunft wurde zum Schluss der problemzentrierten Gruppendiskussion die Frage gestellt, welche Veränderungen sich die Befragten wünschen würden, damit Tagesschulen einen grösseren Beitrag zur Chancengleichheit leisten können. Dabei resultierten drei Hauptaspekte: Ein erster betraf die Räumlichkeiten. Die Räumlichkeiten der beobachteten Tagesschule sind grosszügig. Die Kinder haben sowohl zahlreiche Räume mit vielen Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten als auch einen weiträumigen Aussenbereich. Laut des pädagogischen Mitarbeiters entspricht dies jedoch einer Ausnahmesituation, die Raumverhältnisse seien in diversen Tagesschulen prekär. Deshalb sollte laut ihm in diesem Bereich ausgebaut werden, damit die Kinder genügend Freiraum zur Entfaltung haben. Zweitens wurde hier erneut die Wichtigkeit des Betreuungsschlüssels deutlich. Es wurde der Wunsch geäussert, dass der momentane Betreuungsschlüssel unbedingt beibehalten werden sollte. Aus Sicht des pädagogischen Mitarbeiters wird so die Betreuung der Kinder in kleineren Gruppen ermöglicht, welche die Berücksichtigung von individuellen Wünschen und Bedürfnissen erlaubt.

Die Leitungsperson ihrerseits wünscht sich Veränderungen auf politischer Ebene. Aus ihrer Sicht sind die Arbeitsbedingungen der Schlüssel zu einer guten Betreuung und nur eine gute Betreuung ermöglicht die Förderung von Chancengleichheit. Deshalb werden zumutbare Arbeitszeiten und eine faire Entlohnung gefordert. Sonst bestehe der Fachkräftemangel weiter und eine qualitativ gute Betreuung sei nicht sichergestellt.

Mit der letzten Kategorie der Wünsche wird die Ergebnisdarstellung der problemzentrierten Gruppendiskussion abgeschlossen. Die Ergebnisse weisen einen exemplarischen und ergänzenden Charakter zum Theorieteil und der teilnehmenden Beobachtung auf. Alle genannten Teile der Arbeit dienen zur Beantwortung der Forschungsfrage im nächsten Kapitel.

9 Schlussfolgerungen

Das letzte Kapitel beinhaltet die Beantwortung der Forschungsfrage. Diese orientiert sich aufgrund des ausgeprägten Theorieteils vordergründig an den Kapitalarten und der Habitus­theorie nach Pierre Bourdieu. Durch die Beantwortung der Fragestellung nahe an der Ergebnisdarstellung des empirischen Teils wie auch der hergeleiteten Kernaussagen, soll ein stringenter Aufbau der gesamten Arbeit gewährleistet werden.

Im Anschluss erachten die Autoren eine kritische Reflexion der verwendeten Theorien und des methodischen Vorgehens als notwendig, da die Theorie von Pierre Bourdieu durchaus eine Kritik zulässt und deren Inhalt nicht immer auf den Kontext der vorliegenden Arbeit übertragen werden kann.

Des Weiteren soll die Bedeutung der Ergebnisse für die Soziale Arbeit festgehalten werden. Dabei werden sowohl der Auftrag der Sozialen Arbeit als auch gesellschaftspolitische Diskussionen aufgegriffen. Ganz zum Schluss folgt ein Ausblick. Die Autoren halten zukünftige Herausforderungen für Tagesschulen bezüglich der Förderung von Chancengleichheit fest.

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse & Beantwortung der Fragestellung

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Inhalte und Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit erneut aufgenommen. Dabei verzichten die Autoren auf die Wiederholung von ausführlichen Theorieansätzen oder auf die Verortung von Aufgaben und Strukturen der Tagesschulen innerhalb der Stadt Bern. Vielmehr sollen im folgenden Kapitel die theoretischen und empirischen Erkenntnisse als Grundlage für die Beantwortung der Fragestellung dienen.

9.1.1 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital ist gemäss Pierre Bourdieu entscheidend für den Bildungserfolg (Rohlf, 2011, S. 79). Die verschiedenen Unterkategorien des kulturellen Kapitals stellen aus diesem Grund eine besondere Relevanz im Rahmen der exemplarischen Praxisuntersuchung dar. Die Ausprägung des kulturellen Kapitals unterscheidet sich aufgrund der Sozialisation der Kinder sowie ihrer sozialen Stellung. Was dazu führt, dass Kinder, welche eine Tagesschule besuchen, unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf die Ausstattung mit kulturellem Kapital haben, wodurch der Bildungserfolg und die Chancengleichheit beeinflusst werden.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wie auch der problemzentrierten Gruppendiskussion stellten die Autoren fest, dass die besuchte Tagesschule das kulturelle Kapital der Kinder beeinflusst (vgl. Kapitel 7.2.1 & 8.2.1). Durch das breite Angebot an Themenräumen, der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder sowie auch durch individuelle Unterstützungsmassnahmen, tragen

Tagesschulen zur Förderung des kulturellen Kapitals bei. Die Autoren leiten aus den Ergebnissen der Theorie von Pierre Bourdieu sowie aus den empirischen Daten der teilnehmenden Beobachtung und der problemzentrierten Gruppendiskussion ab, dass der Kontext Tagesschule das Potential aufweist, das kulturelle Kapital zu fördern und so einen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder haben kann. Dabei geht die die Förderung des kulturellen Kapitals einher mit einer Steigerung der Chancengleichheit.

9.1.2 Der Geschmack

In Bezug auf die Reproduktion von Chancenungleichheiten, nimmt der Geschmack in der Theorie von Pierre Bourdieu eine zentrale Rolle ein (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 44–74). Die Autoren haben sich im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung auf die Ausprägung des Geschmacks in der untersuchten Tagesschule fokussiert und darauf geachtet, ob die Kinder in der Tagesschule einem spezifischen Geschmack ausgesetzt sind. Dabei wurde kein klassenspezifischer Geschmack, welcher sich in Kunst, Musik oder Kleidung äussern würde, erkannt (vgl. Kapitel 7.2.2). Gemäss Bourdieu findet die Reproduktion von Ungleichheiten unter anderem durch die Aufrechterhaltung des Geschmacks der herrschenden Klasse statt. Lediglich beim Essen waren entsprechende Vorgaben ersichtlich. Es herrschen klare Regelungen, welche sich mit den Qualitätsstandards der Stadt Bern zu einer gesunden Ernährung decken (Stadt Bern, 2012, S. 13). Dennoch haben die Kinder die Wahl, ob und wie viel sie essen, was die Vorgabe des Geschmacks wiederum abschwächt. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Tagesschule kaum Vorgaben zum Geschmack macht und in diesem Bereich keine Ungleichheiten bewusst reproduziert.

9.1.3 Soziales Kapital

Das soziale Kapital stellt die Ressourcen von sozialen Beziehungen dar, welche für die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse eingesetzt werden können. Für das soziale Kapital ist vor allem die Art der Beziehung entscheidend. Die reine Existenz von sozialen Kontakten impliziert noch nicht soziales Kapital. Damit Kapital in diesem Bereich entsteht, müssen Beziehungen als Ressource genutzt werden können (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 169). Der Kontext Tagesschule leistet gemäss den exemplarischen Untersuchungen in der Praxis einen Beitrag zur Förderung des sozialen Kapitals der Kinder. Diese Erkenntnis kann durch mehrere Beobachtungen sowie Schilderungen der Mitarbeitenden der Tagesschulen abgeleitet werden. So gibt es in der untersuchten Tagesschule Elemente wie das Storyboard oder die Fotowand, welche gemeinsame Erlebnisse festhalten (vgl. Kapitel 7.2.3). Die Beziehungen unter den Kindern, aber auch diejenigen zu den Mitarbeitenden werden dadurch gefördert. Es gilt festzuhalten, dass ein guter Betreuungsschlüssel die Beziehungsgestaltung begünstigt oder überhaupt ermöglicht. Bei der untersuchten Tagesschule

konnte eine entsprechende Förderung dieser Kapitalart abgeleitet werden, was nicht zwingend repräsentativ für andere Tagesschulstandorte ist.

9.1.4 Ökonomisches Kapital

Die wichtigste Kapitalart ist gemäss Pierre Bourdieu das ökonomische Kapital (Rohlf, 2011, S. 75). Ein anderes Bild zeigte sich in den empirischen Untersuchungen wie auch in der Ausarbeitung der Kernaussagen. Das ökonomische Kapital bildet für viele Kinder und deren Familien die Grundlage zur Aneignung von kulturellem Kapital und zur Förderung des Bildungserfolgs. Die Äusserungen des ökonomischen Kapitals bleiben in der Praxis jedoch gering (vgl. Kapitel 7.2.5). So konnten kaum Auffälligkeiten oder Unterschiede in Bezug auf die Ausprägung des ökonomischen Kapitals festgestellt werden. In der problemzentrierten Gruppendiskussion wurde deutlich, dass die meisten Familien der besuchten Tagesschule ein geringes ökonomisches Kapital besitzen, dies konnte jedoch nicht überprüft werden. Die Tagesschule nimmt nicht direkt Einfluss auf das ökonomische Kapital der Kinder. In Bezug auf Bourdieu ist trotzdem festzuhalten, dass die Kapitalarten untereinander kompatibel sind. So kann durch die Förderung des kulturellen Kapitals der Bildungserfolg gesteigert werden, was wiederum die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht und ein sicheres Einkommen ermöglicht. Der Kontext Tagesschule nimmt also indirekt Einfluss auf das ökonomische Kapital, indem erworbenes Kapital aus anderen Bereichen zu einem späteren Zeitpunkt in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann.

9.1.5 Habitus

Der Habitus hat einen stabilen und schwer veränderbaren Charakter. Die einverlebten Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Denkmuster der Kinder lassen sich nur schwer und über einen längeren Zeitraum verändern (Rohlf, 2011, S.130). Die Annahme, welche sich aus der Habitusstheorie ergeben hat, dass die Kinder in der besuchten Tagesschule eine Art Klassenhabitus aufweisen, bestätigte sich durch die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung sowie den Schilderungen der Mitarbeitenden der Tagesschule teilweise (vgl. Kapitel 7.2.4 & 8.2.4). Gerade die Sprache, die Art und Weise der Konfliktbewältigung sowie auch die Interessen und die ähnlichen Realitäten der Kinder lassen auf einen gemeinsamen Habitus schliessen. Für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage ist primär relevant, welchen Einfluss die Tagesschulen auf diesen Habitus haben und welche Inhalte vermittelt werden. Basierend auf der Theorie von Pierre Bourdieu und den exemplarischen Untersuchungen in der Praxis kann festgehalten werden, dass der Kontext Tagesschule einen Einfluss auf den Habitus der Kinder nehmen kann.

Hier lohnt es sich die bildungstheoretische Sichtweise erneut einzubeziehen (Graf, 1996). Im Kapitel 3.2 wurde aufgezeigt, dass Bildung Täuschung sein kann. Graf unterstreicht später die Wichtigkeit von diskursiven Prozessen im Bildungsprozess (S. 185). Falls sozialen Ordnungen und auch der Begründung von Normen ein Aushandlungsprozess voran geht, so steigt deren Legitimation und der Zwang und die

Tradierung nehmen ab. Damit der Austausch unter den Gesellschaftsmitgliedern gelingen kann, braucht es eine Überschneidung der individuellen Lebenswelten, was gemeinsamen Erfahrungen entspricht. Gleichzeitig sind genügend unterschiedliche Erfahrungen notwendig, damit Geltungsansprüche überhaupt diskutiert und problematisiert werden können. (S. 186). Graf beschreibt das Bewusstwerden über die eigenen Erfahrungen als Bildung (S. 187).

Bezogen auf den Kontext Tagesschule bedeutet dies, dass falls diskursive Prozesse gefördert werden, es zu einer Verinnerlichung von Gewohnheiten und Handlungsweisen kommen kann. Werden stattdessen die Position und die Macht genutzt, um Regeln durchzusetzen, kommt es bloss zu einer Aneignung. Aufgrund der theoretischen und empirischen Erkenntnisse kann festgehalten werden, dass der Kontext Tagesschule ein soziales Angebot mit entsprechenden Möglichkeiten zur Interaktion und Partizipation darstellt, welches eine Veränderung des Habitus erlaubt. Die zahlreichen neuen Erfahrungen ermöglichen eine Reflexion des Gewohnten und Erlebten in der Familie. Was im besten Fall dazu beiträgt, die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten durch den Habitus abzuschwächen oder gar zu durchbrechen.

9.1.6 Elternarbeit

Dass die Elternarbeit eine zentrale Rolle im Bereich der Förderung von Chancengleichheit einnimmt, zeigt sich in allen untersuchten Bereichen. Die Eltern haben einen beträchtlichen Einfluss auf die Einverleibung des Habitus sowie auf die Ausprägungen der Kapitalarten ihrer Kinder. Die Relevanz des Familiensystems unterstreicht die Bedeutung des Einbezugs der Eltern in die Zusammenarbeit. Die Aussage des pädagogischen Mitarbeiters, dass die Elternarbeit mitunter das Wichtigste sei, bestätigt die Erkenntnis aus der Theorie, dass der Einbezug der Eltern zentral für die Unterstützung und Förderung der Kinder ist (Soremski et al., 2011, S. 111–115). Es wurden jedoch auch Schwierigkeiten im Bereich der Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit den Eltern geäußert. Daraus ergibt sich ein Auftrag an die Tagesschulen, die Elternarbeit zu fördern. Dies deckt sich auch mit den Qualitätsstandards der Stadt Bern (Stadt Bern, 2012). Durch den Einbezug der Eltern kann die Förderung der Kinder sowohl im ausserfamiliären als auch im familiären Kontext begünstigt werden, was sich wiederum positiv auf die Chancengleichheit der Kinder auswirken kann.

9.1.7 Strukturelle Gegebenheiten

Neben den pädagogischen, nehmen auch organisatorische und strukturelle Gegebenheiten eine zentrale Rolle ein. Denn diese bestimmen die Praxis zu einem gewissen Teil und ermöglichen oder verhindern den Tagesschulen ihre Handlungsoptionen. Für die Autoren war es deshalb wichtig, die Vorgaben und Strukturen, welche vom Kanton und der Stadt Bern gesetzt werden zu berücksichtigen. Dabei wurde klar, dass der Betreuungsschlüssel, der Fachkräftemangel sowie Fristen und administrative Hürden entscheidende Faktoren in Bezug auf die Förderung und Betreuung darstellen.

Diese Feststellung äusserte sich auch in den Wünschen der beiden Mitarbeitenden in der problemzentrierten Gruppendiskussion. Diese bezogen sich vordergründig auf strukturelle Veränderungen. Diese Thematik wurde von den Autoren möglicherweise unterschätzt, die Auseinandersetzung damit begann erst im empirischen Teil.

Die Notwendigkeit von strukturellen Anpassungen und Änderungsvorschlägen müssten demnach in einer Weiterführung der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und differenzierter ausgearbeitet werden. Obschon die Aussagen der problemzentrierten Gruppendiskussion nicht repräsentativ sind und nicht allein für die Beantwortung der Fragestellung verwendet werden können, bilden die gegensätzlichen Antworten der Mitarbeitenden zur Förderung der Chancengleichheit durch den Kontext Tagesschule hinsichtlich der sozialen Herkunft diskussionspotential. Die Leitungsperson schätzt aufgrund der aktuellen Strukturen der Stadt Bern Tagesschulen eher als Abstellgleis ein, wobei die pädagogische Fachperson die Tagesschule als Entwicklungsort ansieht.

9.2 Beantwortung der Fragestellung

Aus den zentralen Inhalten der vorliegenden Arbeit leiten die Autoren die Beantwortung der Forschungsfrage ab:

Inwiefern kann der Kontext Tagesschule in der Stadt Bern die Chancengleichheit hinsichtlich der individuellen sozialen Herkunft fördern?

Der Kontext Tagesschule der Stadt Bern hat das Potential, die Chancengleichheit hinsichtlich der individuellen sozialen Herkunft zu fördern. In der exemplarischen Beobachtung einer Tagesschule konnte festgestellt werden, dass verschiedene Kapitalarten nach Pierre Bourdieu positiv beeinflusst werden. Falls ein breites Angebot zur Verfügung gestellt wird, herrschen gute Bedingungen zur Steigerung von kulturellem Kapital, wodurch wiederum die Chancen im Bildungssystem erhöht werden. Ein guter Betreuungsschlüssel gilt ebenfalls als Voraussetzung, damit genügend Ressourcen für die individuelle Förderung aufgewendet werden können.

Ein chancenausgleichender Charakter ist in Tagesschulen insofern zu erkennen, dass die Kinder bei der Aneignung von neuem Kapital in den verschiedenen Bereichen von Fachpersonen begleitet werden. Weiter kann der allenfalls bestehende Klassenhabitus zur Veränderung angeregt werden. Eine Veränderung des Habitus kann dazu führen, dass sich die Kinder nicht selbst ins vorgegebene Muster des Klassenhabitus einreihen, was die Reproduktion von Ungleichheiten vermindert. Ebenfalls leistet die Tagesschule einen zentralen Beitrag zur Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und fungiert als Verbindungsstück zwischen Schule und Familie, dadurch kann eine Förderung im Kontext des Bildungssystems sowie auch innerhalb der Familie koordiniert werden. All diese Elemente können im

Kontext Tagesschule einen positiven Einfluss auf die Förderung der Chancengleichheit haben und verhindern die Reproduktion von Chancenungleichheiten.

Im Rahmen des Theorieteils wurde Kritik am Bildungssystem geübt, welche sich im Rahmen der exemplarischen Untersuchung der Tagesschule nicht bestätigt hat. Vorwürfe der Reproduktion von Ungleichheiten durch die Vermittlung eines spezifischen Geschmacks oder von bestimmten Habitusformen konnten nicht beobachtet werden. Dies ist ein Indiz dafür, dass der Kontext Tagesschule in der Stadt Bern einen Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit leisten kann. Diese Erkenntnis führt zur Schlussfolgerung, dass Tagesschulen ein Entwicklungsort für Kinder sein können, jedoch auch zu einem Abstellgleis werden können, falls die nötigen Ressourcen und Rahmenbedingungen nicht vorhanden sind

Dennoch gilt festzuhalten, dass eine bestimmte Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf die individuelle Förderung und demnach auch auf die Beachtung der individuellen sozialen Herkunft festgestellt werden konnte. In theoretischen Diskursen sowie auch im Rahmen der Qualitätsstandards der Stadt Bern nimmt das Individuum eine zentrale Rolle ein, wobei in der Praxis eher eine Gruppenorientierung beobachtet werden konnte. Diese Erkenntnis zeigt auf, dass bestimmte strukturelle Gegebenheiten, wie beispielsweise ein optimaler Betreuungsschlüssel und angemessene Räumlichkeiten notwendig sind, um die Voraussetzungen für die Förderung der Chancengleichheit hinsichtlich der individuellen sozialen Herkunft positiv beeinflussen zu können.

9.3 Kritische Reflexion

In diesem Abschnitt soll die vorliegende Arbeit aus verschiedenen Blickwinkeln kritisch betrachtet werden. Dazu gehört eine Reflexion des methodischen Vorgehens sowie der Theoriewahl.

9.3.1 Beurteilung des methodischen Vorgehens

Aus Sicht der Autoren folgt die vorliegende Arbeit einem sinnvollen Aufbau. Das erste Kapitel ermöglicht den Lesenden einen Einstieg in die Thematik und zeigt bisherige Forschungsergebnisse auf. Der Theorieteil bestehend aus den Kapiteln zwei bis vier bildet eine solide Grundlage. In den Kapiteln fünf und sechs wird der Theorieteil anschliessend in Form der Kernaussagen und dem Einbezug der Familie präzisiert. Diese beiden Kapitel fungieren als Zwischenfazit nach dem Theorieteil und sind das Bindeglied zum empirischen Teil, welcher in Form der teilnehmenden Beobachtung und der problemzentrierten Gruppendiskussion in den Kapiteln sieben und acht folgt. Im neunten Kapitel werden die Einzelteile der Arbeit verbunden und die Fragestellung auf Basis der theoretischen und empirischen Erkenntnisse beantwortet.

Bezieht man die Gütekriterien der Wissenschaft bei, gilt es festzuhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht als repräsentativ angesehen werden können. Während der teilnehmenden

Beobachtung konnte die Objektivität nicht gänzlich gewährleistet werden, da die Autoren selbst in den Prozess involviert waren. Ob die Validität gegeben ist, bleibt schwer zu beurteilen. Die gemachten Beobachtungen und auch die gestellten Interviewfragen standen zwar zu jederzeit in engem Zusammenhang mit der Thematik der Chancengleichheit, dennoch stellt sich die Frage, ob durch den grossen Interpretationsspielraum, welcher den Autoren durch das Vorgehen zustand, die Validität gegeben ist. Abschliessend kann bezüglich der Reliabilität gesagt werden, dass diese nicht erfüllt ist. Denn mit der exemplarischen Überprüfung von einem einzigen Tagesschulstandort, können keine gültigen und generalisierbaren Aussagen für die ganze Stadt Bern getroffen werden. Um also für die Forschung relevante und taugliche Aussagen liefern zu können, müssten umfangreichere Daten erhoben werden.

9.3.2 Gedanken zur Theoriewahl

Obwohl die Forschung, auf welche Bourdieu seine Erkenntnisse und Theorien abstützt, vor einem halben Jahrhundert entstanden ist, weist sie eine gewisse Aktualität auf. Das Schulsystem hat sich in der Zwischenzeit weiterentwickelt. Dennoch erscheint es den Autoren illusorisch, dem jetzigen Bildungssystem echte Chancengleichheit zuzuschreiben. Deswegen hat Bourdieus Kritik am Bildungssystem in verschiedenen Punkten bis heute ihre Berechtigung.

Während der Auseinandersetzung mit dem Werk von Pierre Bourdieu, hatten die Autoren mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen. Eine erste Herausforderung stellte der Klassenbegriff dar. Laut Heim wurde der Begriff der Klasse schon bei seinem Begründer Karl Marx, nicht genau ausdifferenziert. Dies hatte zur Folge, dass es bei den unzähligen späteren Replikationen und Bezügen auf den Klassenbegriff zu Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten kam (2013, S. 429). Die Schwierigkeiten mit dem Klassenbegriff setzten sich bei Bourdieu fort. Heim vertritt den Standpunkt, dass die Verwirrung um den Begriff auch beim französischen Soziologen sehr gross sei. Das Wort Klasse kann zum reinen Klassifizieren von Individuen nach gewissen Merkmalen in theoretischer Hinsicht nützlich sein, es stellt sich jedoch die berechtigte Frage, ob diese in der Theorie konstruierten Klassen auch tatsächlich existierenden Gruppen in der Praxis entsprechen (S. 435). Die Autoren der vorliegenden Arbeit folgern daraus, dass die Beschreibung von Klassen für die Kontextualisierung im Theorieteil Sinn macht. Im empirischen Teil wurde hingegen mit Interpretationen und Schlussfolgerungen zu expliziten Klassenzugehörigkeiten zurückhaltend umgegangen.

Desweiteren fiel den Autoren bei der Theoriearbeit auf, dass die Kapitalarten in Bourdieus Schriften nicht klar abgegrenzt werden. Dieses unpräzise Vorgehen von Bourdieu führte gerade im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital mehrmals zu Verwirrungen bei den Autoren.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit betraf die Tatsache, dass Bourdieu trotz seiner aufgezeigten Missstände nur sehr vereinzelt Lösungsvorschläge und Handlungsoptionen aufzeigt. Unter diesen Umständen fiel es den Autoren schwer, Schlussfolgerungen aus der Theorie für die Praxis abzuleiten. Der Interpretationsspielraum der Autoren hat sich dadurch vergrößert. Dieser Umstand wirft die berechnete Frage auf, ob nicht andere theoretische Ansätze besser zur Beantwortung der Fragestellung getaugt hätten. Eine Möglichkeit bestünde sicherlich darin, die Theorie von Martin Graf anstelle von Bourdieu zu verwenden. Ein solches Vorgehen würde konkreter auf die sozialpädagogischen Inhalte fokussieren und weniger auf die soziologischen. Laut Scherr unterscheiden sich die Interessen der kritischen Theorie, auf welche sich Graf rege bezieht, und diejenigen von Bourdieu nicht grundsätzlich. Beide vertreten den Standpunkt, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse sowohl durch das Handeln der Individuen, aber auch hinter ihrem Rücken reproduzieren. Er vertritt die Ansicht, dass die Grundintentionen und die Programmatik vergleichbar sind. Jedoch werde die kritische Subjekttheorie in Bourdieus Habituskonzept zu wenig berücksichtigt (2014, S. 163–165).

Eine weitere Option wäre ein Zugang über die Entwicklungspsychologie. Die Fragestellung hätte auch aufgrund von Bedürfnissen von Kindern in unterschiedlichen Entwicklungsstufen beantwortet werden können. Ausschlaggebend für den Entscheid den Gegenstand der vorliegenden Arbeit mithilfe der Theorie von Bourdieu zu untersuchen war, dass der Begriff der Chancengleichheit dort zentral ist und dass mit den Kapitalarten und der Habitusstheorie eine Grundlage geschaffen werden konnte, auf welcher sowohl auf theoretischer und als auch auf empirischer Ebene kategorienbasiert und strukturiert argumentiert werden konnte.

9.4 Rolle der Sozialen Arbeit

Die Definition von Sozialer Arbeit der international federation of social workers enthält mehrere Aspekte, welche in Zusammenhang mit der Fragestellung gebracht werden können. Konkret ist die Rede von der Förderung der Entwicklung und des Zusammenhalts. Auch sollen Menschen durch die Soziale Arbeit befähigt werden, die Herausforderungen des Lebens angehen zu können (Avenir Social, 2014). In der vorliegenden Arbeit lassen sich diese Definitionsinhalte in Form der Förderung von verschiedenen Kapitalarten von Kindern in der Praxis von Tageschulen erkennen. Im Rahmen der Förderung von wenig privilegierten Kindern und Familien nimmt die sozialpädagogische Arbeit in Tagesschulen auch eine chancenausgleichende Funktion war.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Förderung der Chancengleichheit in der Tagesbetreuung im Einklang mit den Interessen der Sozialen Arbeit steht. Dieser Umstand zeigt sich darin, dass sich Menschen organisieren und aktiv für gute Arbeitsbedingungen und qualitativ gute

Betreuungsbedingungen in Tagesschulen, Kitas und Horten einsetzen (Forum für kritische soziale Arbeit, 2022b), (vgl. Kapitel 1.1 & 2.7).

9.5 Ausblick

Bereits der Titel der Arbeit wirft die Frage auf, ob Tagesschulen tatsächlich zur Förderung der Chancengleichheit beitragen können. Die Beantwortung der Fragestellung hat gezeigt, dass dies durchaus gelingen kann, falls die Strukturen und Möglichkeiten dazu vorhanden sind. Die Debatte um die Finanzierung der Kinderbetreuung im Stadtrat (vgl. Kapitel 2.7) zeigt, wie umstritten die Ausgestaltung von Kinderbetreuungsangeboten ist. Oft spielen finanzielle Interessen eine grosse Rolle. Zukünftige politische Entscheide werden zeigen, wie viel Wert die Gesellschaft einer guten Kinderbetreuung zuschreibt. Von diesen Entscheidungen sind die strukturellen Gegebenheiten und somit auch die Möglichkeiten zur Förderung von Chancengleichheit abhängig (vgl. Kapitel 9.1.7).

In diesem Zusammenhang stellen sich diverse Fragen für die Zukunft:

- Sollen die Kinder in der Tagesbetreuung nur versorgt werden oder sollen die Angebote zur Förderung und zur Steigerung der verschiedenen Kapitalarten beitragen?
- Sollen die Kinder in grossen Gruppen betreut werden, in welchen das Individuum untergeht, oder soll versucht werden auf individuelle Bedürfnisse einzugehen?
- Sollen die Kinder von ausgebildeten Fachpersonen betreut werden?
- Wie viel soll eine kindergerechte, räumliche Ausgestaltung von Tagesschulinstitutionen kosten?

All diese Fragen bleiben Teil des öffentlichen Diskurses und müssen im Rahmen von demokratischen Prozessen immer wieder neu ausgehandelt werden. Da die Kinderbetreuung zu grossen Teilen mit öffentlichen Geldern finanziert wird, wird deren Ausgestaltung auch in Zukunft debattiert werden. Die vorliegende Arbeit bietet einen Einblick in die Thematik und zeigt Möglichkeiten zur Förderung von Chancengleichheit in Tagesschulen auf. Um die Fragestellung repräsentativ beantworten zu können bräuchte es umfangreichere Untersuchungen, welche geografisch ein grösseres Gebiet einbeziehen.

10 Literaturverzeichnis

- Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Avenir Social.
- Avenir Social. (2015). *IFSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 mit Kommentar*.
<https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/IFSW-IASSW-Definition-2014-mit-Kommentar-dt.pdf>
- Berger, P., Hank, K. & Tölke, A. (Hrsg.). (2011). *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie*. Springer VS.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett Verlag.
- Böhnisch, L., Schröer, W & Tiersch, H. (2005). *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Juventa.
- Brückel, F., Kuster, R., Annen, L., Totter, A. & Larcher, S. (Hrsg.). (2017a). *Qualität in Tagesschulen/Tagessstrukturen (QuinTaS)*. (1. Auflage). Hep Verlag.
- Brückel, F., Kuster, R., Annen, L., Totter, A. & Larcher, S. (2017b). Grundlagen. In Brückel et al. (Hrsg.), *Qualität in Tagesschulen/Tagessstrukturen (QuinTaS)*. (1. Auflage). Hep Verlag.
- Brückel, F., Larcher, S. & Rytz, T. (2017c). Rhythmisierung/Zeitstrukturierung. In Brückel et al. (Hrsg.), *Qualität in Tagesschulen/Tagessstrukturen (QuinTaS)*. (1. Auflage). Hep Verlag.
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Grosseltern, Kindertagesstätten und schulergänzende Einrichtungen leisten den grössten Betreuungsanteil*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzen/de-kinderbetreuung.assetdetail.12867117.html>
- Direktion für Bildung, Soziales und Sport. (2022). *Statistikbericht zur Kinderbetreuung in der Stadt Bern 2021*. <https://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/kinderbetreuung/statistik>
- Forum für kritische Soziale Arbeit. (2022a). *Positionierung gegen das Projekt «Tagesschule 2025»*.
<https://www.kriso.ch/2022/04/thesen-gegen-das-projekt-tagesschule-2025/>
- Forum für kritische soziale Arbeit. (2022b). *Podium: Tagesschule 2025 – Sparmassnahme?*
<https://www.kriso.ch/2022/08/podium-tagesschule-2025-sparmassnahme/>
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2011). *Pierre Bourdieu eine Einführung*. (2. Auflage). UTB.
- Garhammer, M. (2007, April). *Arbeitszeit, Zeitnutzung von Familien und Zeitpolitiken in Europa*. (Forschungsbericht). Technische Hochschule Nürnberg. <https://opus4.kobv.de/opus4-ohm/frontdoor/index/index/year/2008/docId/5>
- Graf, M. (1996). *Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns*. Juventa.

- Heim, T. (2013). *Metamorphosen des Kapitals. Kapitalistische Vergesellschaftung und Perspektiven einer kritischen Sozialwissenschaft nach Marx, Foucault und Bourdieu*. Transcript Verlag.
- Hug, S. & Arn, C. (2018). *Chancengleichheit, Gerechtigkeit oder das gute Leben?* Sucht Magazin, (2018-5), S. 5-12. 10.5169/seals-832358
- Jugendamt der Stadt Bern. (2009). *Familienergänzende Tagesbetreuung in der Stadt Bern Bestandesaufnahme 2009 und mittelfristige Planung bis 2012*.
https://www.bern.ch/mediencenter/medienmitteilungen/aktuell_ptk/2010-08-vermittlungkita/downloads/bericht_fam.erganzende_tagesbetreuung.pdf
- Jugendamt der Stadt Bern. (2014). *Pädagogisches Konzept 2014. Tagesstätten für Kinder und Jugendliche der Stadt Bern*. <https://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/kinderbetreuung/kitas-stadt-bern/angebot/philosophie/das-paedagogische-konzept/bss-ja-paedagogisches-konzept-tagesstaetten-def-gz.pdf>
- Jutzi, M. (2020). *Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik*. Hep Verlag.
- Jutzi, M. & Wicki, T. (2020). Von der Tagesschule zur Ganztageschule – Entwicklungen in der Stadt Bern. In Regula Windlinger (Hrsg.), *Arbeiten in der Tagesschule. Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung*. (1. Auflage, S. 177-199). Hep Verlag.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (2. Auflage). Beltz Juventa.
- Kunze, T. K. (2008). *Der Mythos von der Chancengleichheit. Wie der Habitus die berufliche und soziale Laufbahn bestimmt*. AVM.
- Kuster, R. & Bussmann, E. (2017). Kooperation. In Brückel et al. (Hrsg.), *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*. (1. Auflage). Hep Verlag.
- Larcher, S. (2017). Partizipation. In Brückel et al. (Hrsg.), *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*. (1. Auflage). Hep Verlag.
- Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Springer VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Muri, G. (2017). Räume und Ausgestaltung. In Brückel et al. (Hrsg.), *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*. (1. Auflage). Hep Verlag.
- Ott, B. (2021, 11. November). *Kanton streicht Subventionen. Rot-Grün will Vorteile der Stadtberner Tagis retten*. Der Bund. <https://www.derbund.ch/rot-gruen-will-vorteile-der-stadtberner-tagis-retten-453938835409>
- Pfeiffer, F. (2019). *Teilnehmende Beobachtung durchführen & Beobachtungsprotokoll*. Scribbr.
<https://www.scribbr.ch/methodik-ch/teilnehmende-beobachtung/>
- Radio Bern. (2022, 17. Februar). *Stadtrat entscheidet zu Gunsten von Betreuer*innen*.
<https://rabe.ch/2022/02/17/stadtrat-entscheidet-zu-gunsten-von-betreuerinnen>
- Rieger-Ladich, M. & Grabau, Ch. (2017). *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Springer VS.

- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen*. VS Verlag.
- Scherr, A. (2014). Pierre Bourdieus Beitrag zu einer soziologischen Theorie des Subjekts und das Problem der ungesetzlichen Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen. In Bauer et al. (Hrsg.), *Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus*. Transcript Verlag.
- Schuler-Braunschweig, P. & Bieri-Buschor, Ch. (2017). Leitung. In Brückel et al. (Hrsg.), *Qualität in Tagesschulen/Tagessstrukturen (QuinTaS)*. (1. Auflage). Hep Verlag.
- Schüpbach, M., Frei, L. & Neuwenboom, W. (2018). *Tagesschulen. Ein Überblick*. Springer VS.
- Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste. (2019). *Zusammenschluss Tagesschulen und Tagesstätten*. <https://bern.vpod.ch/themen/bildung/zusammenschluss-tagesschulen-und-tagesstaetten/>
- Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste. (2022). *Medienmitteilung des VPOD Region Bern*. <https://bern.vpod.ch/downloads/2022/220218-medienmitteilung-tagi-tagesschulen-stadt-bern.pdf>
- Stadt Bern, Schulamt. (2012). *Tagesschulen der Stadt Bern. Qualitätsstandards für eine gute Tagesschule*. https://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/kinderbetreuung/tagesbetreuung/downloads/bss_sch_qualitaetsstandards_tagesschule_web.pdf
- Stadt Zürich. (o.D). *Tagesschule 2025*. <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>
- Stadt Zürich. (2022). *Vorlage 3: Definitive Einführung der Tagesschule, Änderung der Gemeindeordnung*. https://www.stadtzuerich.ch/portal/de/index/politik_u_recht/abstimmungen_u_wahlen/archiv_abstimmungen/vergangene_termine/220925/220925-3.html
- Soremski, R., Urban, M. & Lange, A. (2011). *Familie, Peer und Ganztageschule*. Juventa.
- Vogel, C. (2021). *Gesellschafts- und bildungstheoretisch begründete Sozialpädagogik und Offensive Sozialarbeit, Soziale Arbeit*. (Hrsg.), Theorielinien. <https://virtuelleakademie.ch/>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.