



**Verzahnung von Schulpädagogik
und Sozialer Arbeit in den
CAS Community Schools**

Eine konzeptbezogene und empirische
Studie zur Ganztagesbildung
in sozialen Brennpunktquartieren
in und ausserhalb New York City

Eine Studie im Rahmen der swissnex Staff Mobility Programme.

2017

Emanuela Chiapparini, Dr. phil.

Zusammenfassung

Das internationale Forschungsprojekt macht das Erfahrungswissen aus Community Schools in New York mittels einer konzeptbezogenen und empirischen Untersuchung für die Entwicklung von Ganztagesbildung in der Schweiz anschlussfähig.

In der Schweiz nimmt die Bedeutung der Ganztagesbildung seit den letzten 15 Jahren stetig zu. Demgegenüber hat sich die Ganztagesbildung in anderen Ländern bereits seit längerem etabliert. Als Vorzeigebispiel zählen hierzu die Children's Aid Society Community Schools (CAS Community Schools), welche sich anfangs der 90er Jahre in sozialen Brennpunktquartieren von New York City entwickelt haben und heute in den USA und international stark verbreitet sind. Dieses Schulmodell bietet sich als internationale Bezugsgrösse für die laufende Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich an. Denn aufgrund ähnlicher Strukturen beider Schulmodelle und der Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit ist ein internationaler Vergleich möglich, um bewährte Konzepte und Erfahrungswissen zu untersuchen und mit Blick auf die Ganztagesbildung in der Schweiz zu diskutieren. Zudem wird ein besonderer Fokus auf die Zusammenarbeit mit Drittanbietenden gesetzt, eine Entwicklung, welche sich in der Schweiz ebenfalls abzeichnet.

Mit dem Forschungsprojekt werden Antworten auf folgende drei Fragen gegeben:

- 1) Was wird unter Ganztagesbildung in der Schweiz verstanden?
- 2) Welche Grundelemente zeichnen Community Schools aus?
- 3) Wie stellen die Leitungen Soziale Arbeit ihre Verantwortung und ihre Aufgaben in der Schule dar und wie deuten sie diese?

Vor dem Hintergrund der Entwicklung der Ganztagesbildung in der Schweiz wird zunächst das Konzept der CAS Community Schools mit Bezug auf die unterschiedlichen Community-School-Ansätze vorgestellt.

Danach gilt es, einen empirischen Einblick in den Alltag von CAS Community Schools aus der Perspektive der Leitung Soziale Arbeit in den Community Schools zu geben. Basierend darauf können Aussagen zum angewendeten Konzept der CAS Community Schools formuliert und schliesslich Erkenntnisse und Anknüpfungspunkte für die Ganztagesbildung in Zürich und der Schweiz gewonnen und diskutiert werden.

Mittels einer Dokumentenanalyse wird das Konzept der CAS Community Schools nachgezeichnet. Dessen Anwendung wird durch den Besuch von drei CAS Community Schools in New York City und Westchester County untersucht. Während dieser Besuche finden ethnografische Beobachtungen und Experteninterviews statt, welche vorerst inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

Die Befunde bestätigen die gleichen Leitungsstrukturen (Schulleitung und Leitung Soziale Arbeit) in den CAS Community Schools und den flächendeckenden Tagesschulen in der Stadt Zürich. Die Verzahnung von Schulpädagogik und Soziale Arbeit findet in den CAS Community Schools auf der organisatorischen und räumlichen, jedoch kaum auf der pädagogischen und personellen Ebene statt. Die Leitungen Soziale Arbeit profitieren zudem von der Anbindung an den etablierten Verband Children Aid's Society und deren Fachwissen, deren Vernetzung und von den bewährten Angeboten und Dienstleistungen im Bereich Kinder- und Jugendhilfe im Staat New York. Darüber hinaus zeichnen sich die CAS Community Schools durch zahlreiche und attraktive ausserunterrichtliche Angebote aus, welche Drittanbietende und Partnerorganisationen durchführen und mit wenigen Ausnahmen gleichzeitig finanzieren.

Inhaltsverzeichnis

	Zusammenfassung	3
1	Einleitung	7
	1.1 Ausgangslage	7
	1.2 Community Schools: eine historische und forschungsbasierte Skizzierung	7
	1.3 Forschungsstand und Forschungsfrage	8
2	Ganztagesbildung: Familienergänzende Betreuung, Tagesschule, Hort, Tagesstruktur	9
3	Community Schools	12
	3.1 Schulsysteme in New York City – eine Skizze	12
	3.2 Community Schools – ein Überblick.....	12
	3.3 Children's Aid Society Community Schools als Strategie.....	15
4	Empirische Untersuchung	18
	4.1 Methodik	18
	4.2 Forschungsprozess.....	18
	4.3 Befunde.....	19
	4.3.1 Rhythmisierung des Schulalltags	20
	4.3.2 Dienstleistungen und ausserunterrichtliche Angebote	21
	4.3.3 Profession Soziale Arbeit	23
	4.3.4 «We like to be in chaos!»: Subjektive Sichtweise auf Verantwortung und Aufgaben der Leitung Soziale Arbeit	24
5	Fazit, Diskussion und Perspektive	31
	5.1 Verständnis von Ganztagesbildung in der Schweiz	31
	5.2 Grundelemente von Community Schools	32
	5.3 Verantwortungen und Aufgaben der Leitung Sozialer Arbeit	32
	5.4 Vergleichspunkte für die Ganztagesbildung in Zürich und der Schweiz	33
	Literatur	37
	Anhang 1: Begriffs- und Berufsbezeichnungen in der Ganztagesbildung im internationalen Vergleich	41

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Die Bedeutung der Ganztagesbildung nimmt seit den letzten 15 Jahren in der Schweiz stetig zu (vgl. Kap. 2). Demgegenüber hat sich die Ganztagesbildung in anderen Ländern bereits seit längerem etabliert. Als Vorzeigebispiel zählen hierzu die Children's Aid Society Community Schools (CAS Community School), welche sich anfangs der 90er Jahre in sozialen Brennpunktquartieren von New York City entwickelten und gegenwärtig in der Entwicklung und Förderung solcher Schulmodelle als weltweit führend gelten.¹ Zudem stehen durch die Unterstützung des Stadtpräsidenten von New York, De Blasio, zahlreiche Neueröffnungen an.² CAS Community Schools bieten sich als internationale Bezugsgrösse für die flächendeckende Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich aus unterschiedlichen Gründen an. Beide Schulmodelle werden im internationalen Fachdiskurs als Community Schools bezeichnet.³ Trotz kultureller und bildungspolitischer Unterschiede weisen sie ähnliche Strukturen auf, was sich beispielsweise durch die Zusammenarbeit und Funktion der Schulleitung und Leitung Soziale Arbeit⁴, den Einbezug von Drittanbietern⁵ oder die Verzahnung der Schulpädagogik und Sozialen Arbeit in der Schule auszeichnet. Allerdings liegt bislang kein systematischer Vergleich beider Schulmodelle vor, aus dem Anhaltspunkte für die Entwicklung von Ganztagesbildung in der Stadt Zürich und in der Schweiz gewonnen und diskutiert werden können. Hier setzt die vorliegende Studie an, welche Children's Aid Community Schools konzeptbezogen und empirisch untersucht.

1.2 Community Schools: eine historische und forschungsbasierte Skizzierung

Der weitgefasste Ansatz der Community Schools wurzelt im späten 19. Jahrhundert und erlebte vielschichtige Entwicklungen im Rahmen von sozialen Bewegungen in den USA.⁶ Diese lassen sich anhand von vier Phasen skizzieren:

Was zuerst als Bildungsangebot in Stadthäusern, «urban settlement houses» mit Gesundheits- und Sozialen Diensten für Migranten, in Chicago begann (erste Phase),⁷ wurde in den Anfängen des 20. Jahrhunderts durch die Reformpädagogen abgelöst (zweite Phase). In den Staaten leistete hierzu John Dewey (1902) wesentliche Beiträge, wie die Schule das Zentrum des Gemeindelebens sein soll. In einer dritten Phase, die in den 30er und 60er Jahren stattfand, spielte die Charles Stewart Mott Foundation eine zentrale Rolle, welche Erziehung im «Gemeindeleben» förderte.⁸ In den späten 80er und frühen 90er Jahren (vierte Phase) entstanden unterschiedliche nationale Modelle, um bildungsbenachteiligte Kinder zu fördern und ihnen eine Hochschulausbildung zu ermöglichen. In diesem Zeitraum entstanden ebenfalls die Children's Aid Society Community Schools in New York City (vgl. Kap. 3), die der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind.

¹ Méndez et al. 2016, 253.

² Vgl. bspw. Wall 2016.

³ Lawson/Veen 2016, 25.

⁴ In dieser Arbeit wird der Begriff «Community School Director» mit Leitung Soziale Arbeit übersetzt (vgl. Kap. 3.3). Eine Orientierung zur Begriffs- und Berufsbezeichnungen in der Ganztagesbildung im internationalen Vergleich ist im Anhang 1 nachzulesen. Weiter wird der Begriff Soziale Arbeit parallel zum Begriff Fachpersonen Soziale Arbeit (Chiapparini et al. 2016b) verwendet.

⁵ Unter Drittanbietern werden private und öffentliche Organisationen verstanden, welche ausserunterrichtliche Angebote durchführen (vgl. Kap. 4.3.2 und 4.3.4).

⁶ Vgl. bspw. The Children's Aid Society's National Center for Community Schools 2013; Roger 1998.

⁷ Vgl. Addams 1923.

⁸ Roger 1998.

1.3 Forschungsstand und Forschungsfrage

In der Fachliteratur finden sich pädagogische Konzepte und Unterlagen, wie Community Schools eingeführt werden können⁹ und auf welchen pädagogischen Ansätzen diese basieren.¹⁰ Weiter liegen einzelne Befunde zur Wirkungsforschung bezüglich Schulleistungen und Schulerfolg einiger Schulen in den USA vor.¹¹ Allerdings gibt es kaum systematische und externe Studien, welche die Umsetzung der Konzepte aus der Perspektive beispielsweise der Leitung Soziale Arbeit nachzeichnen und Bezüge zu ähnlichen Schulmodellen ausserhalb der USA herstellen. Hier knüpft vorliegendes Forschungsprojekt an, welches ein zweifaches Ziel verfolgt: Zum einen soll ein konzeptbezogener und empirischer Zugang zum Ansatz Community Schools und spezifisch zum Ansatz der CAS Community Schools erschlossen werden. Zum anderen soll der Ansatz der Community Schools für die Debatte zur Ganztagesbildung in Zürich und in der Schweiz anschlussfähig gemacht werden.

Dazu sind folgende drei Forschungsfragen zu klären:

- 1) Was wird unter Ganztagesbildung in der Schweiz verstanden?
- 2) Welche Grundelemente zeichnen Community Schools aus?
- 3) Wie stellen die Leitungen Soziale Arbeit ihre Verantwortung und ihre Aufgaben in der Schule dar und deuten diese?

Diese drei Forschungsfragen bilden den Kern dieser Arbeit, welche von einer Einleitung (Kap. 1) und einem Abschlussteil (Kap. 5) umrahmt sind. Das zweite Kapitel widmet sich dem Begriffsverständnis der Ganztagesbildung in der Schweiz mit einem speziellen Blick auf die Stadt Zürich, welche ab dem Schuljahr 2016 als erste Schweizer Gemeinde flächendeckend Tagesschulen im Rahmen des Projekts «Tagesschule 2025» einführte.¹² Vor diesem Hintergrund werden der Ansatz und die Konzepte der Community Schools und die CAS Community School vorgestellt (Kap. 3) und deren umgesetzte Formen im empirischen Teil aus der Perspektive der Leitung Soziale Arbeit erörtert (Kap. 4). Im abschliessenden fünften Kapitel werden ein Fazit und eine Diskussion mit Blick auf die Ganztagesbildung in der Stadt Zürich und in der Schweiz gezogen. Zudem werden Perspektiven für weitere Projekte formuliert.

⁹ Vgl. bspw. The Children's Aid Society's National Center for Community Schools 2013; The International Centre of Excellence for Community Schools 2013.

¹⁰ Santiago/Ferrara/Quinn 2012.

¹¹ Vgl. bspw. Martinez/Hayes 2013; The Children's Aid Society's National Center for Community Schools 2013.

¹² Vgl. Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich 2017 und 2014.

2 Ganztagesbildung: Familienergänzende Betreuung, Tagesschule, Hort, Tagesstruktur

Seit den letzten 15 Jahren nimmt die Ganztagesbildung¹³ in der Schweiz stetig zu, was folgende Fakten exemplarisch belegen:

- Die Haushaltsstatistiken präsentieren eine verbreitete familienergänzende Betreuung.¹⁴
- Eine gestiegene Nachfrage nach Finanzierungshilfen für familienergänzende Kinderbetreuung beim Bundesamt für Sozialversicherungen ist zu verzeichnen.¹⁵
- Der Regierungsrat des Kantons Zürich verabschiedet einen Gesetzesentwurf bezüglich Rahmenbedingungen für Tagesschulen und stellt Planungsmaterial zur Einführung von Tagesschulen im Kanton zur Verfügung.¹⁶
- Flächendeckender Ausbau von Tagesschulen im Rahmen des Pilotprojekts «Tagesschule 2025» in der Stadt Zürich.¹⁷
- Schaffung eines Rahmenkonzepts Tagesschule in Biel¹⁸ und vollständige Umstellung auf «freiwillige» Tagesschulen¹⁹ als eine Massnahme des Strategieprojekts «Sozialpolitische Perspektiven 2020».

Diese Entwicklung wird durch wirtschaftliche Bedürfnisse und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützt. So spielt das nicht rentable Hortsystem²⁰ eine zentrale Rolle für die Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich, oder die allgemeine Wahrscheinlichkeitsberechnung, dass die ausserfamiliären formellen Kinderbetreuungsangebote desto mehr genutzt werden, je höher das Erwerbsumsatz der Eltern ist.²¹

Trotz dieser Entwicklungen bestehen in der Schweiz bisher weniger erfolgreiche Bemühungen, Ganztagesbildung einheitlich zu definieren. Vielmehr sind viele Formen der Ganztagesbildung vorhanden: Familienergänzende Betreuung, Tagesschule, Hort oder Tagesstruktur. Bezogen auf den Schulkontext ist allen Begriffsdefinitionen eine Verbindung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten und damit der Disziplinen Schulpädagogik und Soziale Arbeit gemeinsam. Allerdings findet diese Verzahnung in einem Spannungsfeld von sehr ähnlicher bis ganz unterschiedlicher Weise statt, und dies zudem auf der pädagogischen, organisatorischen, personellen und/oder räumlichen Ebene.²² Die vielfältige Verzahnung ist weiter von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Entwicklungen der einzelnen Schulgemeinden und den Gesetzesvorgaben der einzelnen Kantone abhängig.

Grundsätzlich bietet die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine sehr offene Definition von Tagesschulen an, in welcher «Tageskindergarten bzw. Tagesschule als Schulen mit ganztägigen Betreuungsangeboten (inklusive Mittagsverpflegung) an mehreren Tagen pro Woche»²³ definiert werden. In der französischen Schweiz wird der Begriff «école à horaire conti-

¹³ Vgl. dazu Chiapparini et al. 2016b oder Brückel et al. 2014. Es ist darauf hinzuweisen, dass bereits Privatschulen, Schulen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und ganz wenige öffentliche Schulen (in Zürich beispielsweise sind dies fünf Schulen) in der Schweiz als Tagesschule konzipiert sind und funktionieren.

¹⁴ Wolter 2014, 32.

¹⁵ BSV 2017.

¹⁶ Vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017a und 2017b).

¹⁷ Chiapparini et al. 2016a.

¹⁸ Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) 2017, S. 52.

¹⁹ Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) 2017, S. 126.

²⁰ Stadtrat von Zürich 2014.

²¹ Wolter 2014, 31.

²² Die offene Tagesschuldefinition der Verschränkung von unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Angeboten auf der pädagogischen, organisatorischen, personellen und räumlichen Ebene stützt sich auf diejenige der Bildungsdirektion des Kantons Zürichs (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017a).

²³ EDK 2015.

nue»²⁴ und in der italienischen Schweiz «scuola continuativa» oder «scuola con doposcuola»²⁵ verwendet.

Damit steht das Vorhandensein von ausserunterrichtlichen Angeboten wie Frühstück, Mittagessen und Freizeitangeboten nach dem obligatorischen Unterricht im Zentrum. Allerdings wird kein Unterschied zwischen Tagesschule, Hort oder Tagesstruktur gemacht, obwohl dies für eine Begriffsklärung nötig wäre; denn was in Bern unter Tagesschule gefasst wird,²⁶ ist in Basel eine Schule mit Tagesstruktur²⁷ und wird im Kanton Zürich als Hort oder Tagesstruktur im Schulhaus²⁸ verstanden. Zudem wird in der EDK-Definition nicht berücksichtigt, wie verbindlich die ausserunterrichtlichen Angebote zu nutzen sind, damit die Schule als Tagesschule bezeichnet werden kann. Demgegenüber ist im deutschsprachigen Raum die Begriffsunterscheidung offene oder modulare und gebundene oder obligatorische Tagesschulen verbreitet.²⁹ Parallel zu dieser Differenzierung wird in der schweizerischen Statistik für familienergänzende Kinderbetreuung der Begriff «modulare und gebundene Tagesstrukturen» verwendet.³⁰ Aber auch die Definition mit den Adjektiven «gebunden und offenen/modular» ist zu wenig klar, denn es bleibt uneinheitlich, worauf sich die Gebundenheit bezieht. Zum Beispiel kann die Gebundenheit sich auf die strukturelle Ebene beziehen, indem Schulen den Hort/Mittagstisch innerhalb des Schulgebäudes anbieten und deshalb als «gebundene» Tagesschulen gelten. Oder die Gebundenheit bezieht sich nicht auf die örtliche Gebundenheit, sondern auf die Verpflichtungsebene, die ausserunterrichtlichen Angebote zu benützen. Sowohl die Gebundenheit auf örtlicher als auch auf verbindlicher Ebene verfolgen die Pilotschulen in der Stadt Zürich. Sie gelten als gebundene Tagesschulen, wobei nur das Mittagessen an drei Tagen verbindlich zu besuchen ist.³¹ Allerdings ist der «verbindliche» Aspekt nicht mit einem «obligatorischen» Aspekt zu verwechseln, denn es besteht die grundsätzliche Möglichkeit einer Abmeldung.³² Weiter sind gegenwärtig die ausserunterrichtlichen Angebote anmeldepflichtig, wobei nur eine eingeschränkte Anzahl Plätze zur Verfügung stehen. Zusätzlich stehen kostenpflichtige ausserunterrichtliche Angebote zur Verfügung und werden ausgebaut. Weiter sind die ausserunterrichtlichen Angebote den Bedürfnissen und der Beschaffenheit der verschiedenen Schulen angepasst, sodass z.B. das Frühstück nicht in allen Schulen angeboten wird. Eine *pädagogische* Verzahnung ist noch offen.

Ein anderes mögliches Kriterium, um Tagesschulen zu definieren, bildet die *personelle* Verzahnung der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Angebote,³³ was allerdings nicht auf alle fünf Pilotschulen in der Stadt Zürich zutrifft. In einem Schulhaus ist beispielsweise die Unterstützung der Lehrpersonen während des Mittagessens nicht vorgesehen.³⁴

Hingegen ist in den Pilotschulen die *strukturelle* Verzahnung dahingehend gegeben, dass die Schulleitung und Leitung Betreuung/Soziale Arbeit organisational verankert und Organisations- sowie Austauschgefässe teilweise auch für die Mitarbeitenden vorgesehen sind.

Eine räumliche Verzahnung der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Angebote ist in den meisten Pilotschulen geplant und findet teilweise bereits statt.

²⁴ Chaves 2004; De Kerchove 2012.

²⁵ Crespi Branca/Tozzini Paglia 2011.

²⁶ Vgl. bspw. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (Erziehungsdirektion des Kantons Bern) (2008).

²⁷ Vgl. bspw. Chiapparini (2017).

²⁸ Vgl. bspw. Hort und Tagesstrukturen in Chiapparini et al. 2016b oder Hortrichtlinien (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007).

²⁹ Vgl. In Anlehnung an die Begriffsunterscheidung in Deutschland (Coelen/Stecker 2014; Kulturministerkonferenz (KMK) 2006) verwenden dies für den Schweizer Kontext bspw. Frei/Schüpbach/Allmen/Nieuwenboom 2016, Windlinger 2016 oder Forrer Kasteel/Schuler 2011.

³⁰ Aeberli 2015.

³¹ Stadt Zürich, Schul- und Sportdepartement 2017.

³² Vgl. SRF News, Freitag, 3. Februar 2017: Entscheid der Präsidentenkonferenz (PK).

³³ Chiapparini et al. 2016a.

³⁴ Vgl. SNF-Projekt zu pädagogischen Zuständigkeiten (AusTEr 2016): <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/forschung/kindheit-jugend-und-familie/soziale-arbeit-und-schule/auster-paedagogische-zustaendigkeiten-an-tagesschulen/>.

Am Beispiel der Pilotschulen der Stadt Zürich zeigt sich nicht nur ein dynamischer Entwicklungsprozess, sondern auch die Ausgangslage sowie Charakteristik jedes Schulhauses und die Vielschichtigkeit der Verzahnung von Unterricht und Betreuung und damit von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit. Vor diesem Hintergrund geht die Bildungsdirektion des Kantons Zürich³⁵ von einer offenen Tages-schuldefinition aus, um den einzelnen Gemeinden entsprechend den Bedürfnissen, der Ausgangslage und den Schulhaussituationen genügend Gestaltungsfreiräume zu ermöglichen. Hierzu hat der Regierungsrat eine Revision des Volksschulgesetzes im Kanton Zürich verabschiedet, in welcher das Thema Tagesschule aufgenommen wird,³⁶ und die jetzt dem Kantonsrat vorgelegt wird. Darin und in der Broschüre «Die Tagesschule - von der Idee bis zur Einführung» (2017) wird die Tagesschule als Verzahnung von Unterricht mit Betreuung mit organisationalen, pädagogischen, personellen und räumlichen Massnahmen definiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Schweiz unter Ganztagesbildung sowohl familienergänzende Betreuung, Tagesschule, Hort und Tagesstruktur zählen, die in den einzelnen Kantonen und Gemeinden nicht einheitlich definiert und verwendet werden. Dennoch sind grundsätzlich alle Schweizer Kantone angehalten, Ganztagesbildung aufgrund von Nachfrage anzubieten.³⁷ Allerdings stehen den einzelnen Gemeinden die Gestaltung der ganztätigen Bildungsarrangements bezüglich organisationaler, pädagogischer, personeller und räumlicher Massnahmen und Verbindlichkeit offen. Entsprechend offen fällt auch die Definition der jeweiligen Ganztagesbildung aus. Deshalb lohnt es sich für Vergleiche einzelner Schulmodelle mit Ganztagesbildung, die Bildungsarrangements jeweils auf der organisationalen, pädagogischen, personellen und räumlichen Ebene zu definieren. Dies wurde weiter oben für die Pilotschulen der Stadt Zürich skizziert und wird bei der Diskussion der empirischen Befunde (vgl. Kap. 5) einbezogen.

Diese unterschiedlichen Bildungsarrangements werden im Folgenden unter dem allgemeinen Begriff Ganztagesbildung zusammengefasst.

³⁵ Vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017a.

³⁶ Vgl. Regierungsrat Kanton Zürich 2017, §30b.

³⁷ Vgl. bspw. Regierungsrat Kanton Zürich 2006, §27 oder Chiapparini et al. 2016a.

3 Community Schools

3.1 Schulsysteme in New York City – eine Skizze

Parallel zur Schweiz existiert in den Vereinigten Staaten ebenfalls kein nationales Schulcurriculum. Die Finanzierung der Schulen ist in den USA von den lokalen und steuerfussspezifischen Gegebenheiten abhängig, sodass unterschiedliche Ressourcen für jedes Schulhaus zur Verfügung stehen, was sich auf die kostenpflichtigen oder kostenfreien Freizeitangebote nach dem Schulunterricht auswirkt. Unterschieden werden öffentliche, private und «Charter» Schulen,³⁸ welche als Ganztagesbildung mit Mittagessen und Freizeitangeboten nach dem Unterricht strukturiert sind, sich aber bezüglich der Finanzierung der Schule unterscheiden. So haben leistungsstarke Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die kompetitive Charter Schule zu besuchen, welche inklusive der ausserunterrichtlichen Angebote durch private Unternehmen finanziert wird. Schulisch weniger erfolgreiche Heranwachsende mit zusätzlich sozio-ökonomisch benachteiligtem Hintergrund haben keine Möglichkeit, diese oder eine private Schule zu besuchen. Aufgrund der sozialen Segmentierung der Quartiere verfügen die öffentlichen lokalen Schulen, in denen jene Heranwachsenden wohnen, zudem über weniger finanzielle Ressourcen, sodass geringere Bildungs- und Berufschancen für die dortigen Heranwachsenden gegeben sind. Weiter sind diese Schülerinnen und Schüler durch die Tatsache benachteiligt, dass öffentliche Schulen auf die Wissensvermittlung fokussiert sind und keine zusätzlichen Dienstleistungen bieten, wie dies in der Schweiz durch SchulzahnärztInnen oder SchulpsychologInnen bekannt ist. Schliesslich ist in den Vereinigten Staaten private ausserfamiliäre Betreuung verbreitet, wobei keine Sicherung der pädagogischen Qualität gegeben ist.

Darüber hinaus gehört es in den Vereinigten Staaten wie in nordeuropäischen Ländern zur Selbstverständlichkeit, dass die schulpflichtigen Kinder in der Schule zu Mittag essen. Mitgebrachte kalte Mahlzeiten wie Sandwiches sind üblich. Zudem besteht die Möglichkeit, das Essen individuell aufzuwärmen. Einzelne Schulen bieten ebenfalls eine Mensa an.

Diese und weitere Aspekte sowie schulpolitische Entwicklungen in den 70er Jahren³⁹ führen dazu, dass Schulen selbständig die Initiative ergreifen und finanzielle Mittel bereitstellen, um eine integrierende Schule zu werden (z.B. die P3 Schule in Manhattan)⁴⁰ oder Unterstützung durch sozialen Bewegungen suchen, wie beispielsweise diejenigen der Community Schools.

3.2 Community Schools – ein Überblick

Die Community Schools haben, wie eingangs skizziert, im Rahmen von sozialen Bewegungen eine historische Entwicklung in den USA erlebt, welche in vier Phasen skizziert werden kann (Kap. 1.2). Die Bezeichnung Community School bezieht sich im weiteren Sinn auf die ganze Schule und damit auf den unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Bereich. Demgegenüber fokussiert die Bezeichnung Community School im engeren Sinn auf all das, was ausserunterrichtliche Angebote und Dienstleistungen und nicht Unterricht ist.⁴¹ Aufgrund dieser doppelten Begriffsverwendung wird im Folgenden nur die Schule als Ganzes als Community School bezeichnet und der nicht-unterrichtliche Bereich der Schule als Bereich der Sozialen Arbeit.

³⁸ Dichanz 1991.

³⁹ Beispielsweise kam es anfangs der 1970er Jahre zu einer Dezentralisierung der Schulen in New York City (vgl. Chiapparini/Hess 2015).

⁴⁰ Vgl. Chiapparini/Hess 2015.

⁴¹ Vgl. Forschungstagebuch (Kap. 4).

In der letzten dieser vier Phasen entwickelten sich die Community Schools, deren Bezeichnung heute mit verwandten Begriffen wie den folgenden verwendet wird:

- Multi-Service School
- Full-Service Community Schools
- Community Learning Centers
- Extended-Service Schools
- Full-Service School
- Multi-Service Schools
- University-Assisted Community School
- All-Day School,⁴² was eine Übersetzung für Ganztagesbildung mit Fokus auf Tagesschulen in der Schweiz und Ganztageschule in Deutschland ist.

Trotz dieser vielfältigen Bezeichnungen und damit einhergehenden konzeptionellen unterschiedlichen Gewichtungen zeichnen sich zwei gemeinsame Hauptziele von Community Schools ab:⁴³

- das Wohlbefinden von Kindern zu erhöhen (child-well-being)
- wirtschaftliche Ungleichheit zu meiden (economic inequality).

Community Schools entstanden gezielt in sozialen Brennpunktquartieren – anders als beispielsweise die Ganztagesbildung in Deutschland oder in der Schweiz. Ziel ist, unerwünschten schulischen Phänomenen präventiv entgegenzuwirken, wie beispielsweise Schulabstinz oder grundsätzlich längerfristige unerwünschte Folgen in sozial benachteiligten Quartieren. Dazu zählen Langzeitarbeitslosigkeit, Depression, Drogenmissbrauch, Kriminalität oder Obdachlosigkeit.⁴⁴

Mit fünf zentralen Merkmalen lassen sich Community Schools detaillierter umschreiben:⁴⁵

1. **Schulleistung:** Qualifizierte Lehrpersonen, ein anspruchsvolles Curriculum, hohe Leistungsanforderungen und hohe Bildungsaspirationen für die Lernenden
2. **Engagierte und motivierte Schülerinnen und Schüler,** welche während und nach dem Unterricht – im Schul- und im «Community»-Setting – lernfreudig sind.
3. **Ganzheitliches Förderungskonzept der Heranwachsenden:** Die physischen, psychischen und emotionalen Bedürfnisse der Heranwachsenden sind festgehalten und werden gefördert.
4. **Zusammenarbeit mit den Eltern und der Familie:** Gegenseitiger Respekt und eine wirkungsvolle Zusammenarbeit der Eltern, Familien und der schulischen Fachpersonen ist gegeben.
5. **Gemeinschaftliches⁴⁶ Netzwerk:** Die Verzahnung von gemeinschaftlichem Engagement und schulischen Bemühungen fördern ein Schulklima, das Sicherheit vermittelt, unterstützend und respektvoll ist. So entwickeln sich Heranwachsende in einer fördernden gemeinschaftlichen Lernkultur (broader learning community).

⁴² Lawson/Veen 2016, 25.

⁴³ Lawson/Veen 2016, 24.

⁴⁴ Lawson/Veen 2016, 28.

⁴⁵ Lawson/Veen 2016, 25.

⁴⁶ Der Begriff «community» wird je nach Kontext unterschiedlich verwendet, z.B. im Sinne von ausserunterrichtlichen Angeboten sowie durch die Teilnahme an einer geförderten Gemeinschaft unter den Schülerinnen und Schülern. Weiter ist er als Schulklima oder Stimmung unter und mit den Eltern zu verstehen. Als «Community» wird zudem die erweiterte Gruppe der Lehrpersonen und Kinder mit Eltern, Partnerorganisationen und lokalen Organisationen bezeichnet.

Anknüpfend an diese Definition von Community Schools fokussieren die Children Aid Society Community Schools in besonderer Weise auf vier konzeptionelle Aspekte:⁴⁷

- Erweiterte Dienstleistungen (Gesundheit und Soziales)
- Verlängerte Öffnungszeiten
- Ausgebautes Netzwerk
- Schlüssige Strategie, damit die erweiterten Dienstleistungen, die verlängerte Öffnungszeit und das ausgebaute Netzwerk zusammen die Schulleistungen und persönliche Entwicklung der Heranwachsenden fördern.

Diese Definition von Community Schools basiert auf folgenden Kernpunkten:⁴⁸

- Partnerschaften zwischen dem leistungsorientierten und dem gemeinschaftlichen sowie dem freizeitorientierten Bereich der Schule (School and community partnerships)
- Die Partnerorganisationen und Drittanbietende sichern personelle und finanzielle Ressourcen (the intentionality of the partners of organizing their human and financial resources)
- Eine klare Orientierung an gemeinsamen und zu erreichenden Zielen (a clear orientation towards a shared set of results).
- Hierbei spielen die Eltern eine entscheidende Rolle, weil sie den schulischen Erfolg der Heranwachsenden mitfördern können.
- Zudem vertreten alle Partnerorganisationen und Drittanbietende die gleichen Werteinstellungen wie die CAS Community Schools, wie beispielsweise die Leistungsorientierung oder ganzheitliche Bildung. Dies stellt einen Aspekt der pädagogischen Qualitätssicherung der Angebote dar.⁴⁹

Aus dieser Definition der CAS Community Schools geht ebenfalls die Einzigartigkeit jeder Schule hervor, welche die lokalen Gegebenheiten, Bedürfnisse und Schulentwicklungen berücksichtigt. Diesen Aspekt hebt Potapchuk (2013) in besonderer Weise hervor, indem er die Community Schools mit folgenden Prinzipien definiert:⁵⁰

- Eine gemeinsame Vision entwickeln, deren Resultate überprüft und gemessen werden können (Develop a shared vision with accountability for results)
- Von allen Beteiligten werden hohe Erwartungen gesetzt (Hold high expectations for everyone)
- Vielfalt wird respektiert (Respect diversity)
- Einbezug der Gemeinschaft, von Drittanbietenden und Partnerorganisationen (assets of the entire community)
- Schulhausspezifische lokale Entscheidungen bevorzugen (Prioritize local decision-making).

Aufgrund der vielfältigen Definitionen von Community Schools erarbeiten Melaville, Jacobson, Blank (2011) im Auftrag der Vereinigung der USA Community Schools⁵¹ folgende sechs konzeptionellen Kernelemente der Community Schools:⁵²

(1) Gemeinsame Vision und Verantwortlichkeit bezüglich zu erzielender Resultate (Shared vision and accountability for results);

(2) Starke Elternarbeit (Strong partnerships);

⁴⁷ Lawson/Veen 2016, 26.

⁴⁸ Lawson/Veen 2016, 26 und Méndez/Quinn/Brown/Seltzer/Alba/Chu-Zhu/Cruz/Torres 2016, 254.

⁴⁹ Vgl. Kap. 4.3.4.

⁵⁰ Potapchuk 2013, 5, zit. in Lawson 2016, 26.

⁵¹ Vgl. Coalition for Community Schools at the Institute for Educational Leadership 2017.

⁵² Melaville/Jacobson/Blank 2011 zit. in Lawson/Veen 2016, 27.

- (3) Hohe Bildungserwartung für alle (High expectations for everyone);
- (4) Aufbauend auf Stärke von Gemeinschaft (Building on community strengths);
- (5) Respektvoller Umgang mit Vielfalt (Respect for diversity)
- (6) Lokale Entscheidungen treffen, welche auf den speziellen lokalen und situativen Bedürfnissen und Prioritäten basieren (Local decision-making in response to special place-based and circumstantial needs and priorities).

2014 konnten in 44 Staaten der USA 5000 Community Schools gezählt werden,⁵³ welche entsprechend den örtlichen Gegebenheiten und den unterschiedlichen konzeptionellen Schwerpunkten unterschiedliche Namen tragen, wie z.B.

- Communities in Schools
- Beacon Schools
- City Connects Schools
- Cincinnati Community Learning Centers
- Chicago Community Schools
- Children's Aid Society Community Schools (CAS Community School).⁵⁴

Unter diesen Modellen gilt die CAS Community School als «federführendes Partnermodell»⁵⁵, das auch ausserhalb der Staaten eingeführt wurde (z.B. in Wales, Irland, Schottland oder Holland)⁵⁶.

3.3 Children's Aid Society Community Schools als Strategie⁵⁷

Die erste Children's Aid Community School startete 1992 in New York City. 2013 gab es in New York, (in Manhattan, in der Bronx und in Staten Island City) bereits 22 Schulen.⁵⁸ Diese besuchten inzwischen Fachpersonen aus 76 Ländern. Die pädagogischen und organisatorischen Konzepte flossen ebenfalls in einzelnen Schulen jener Länder ein. In diesem Sinne wurde die International Centre of Excellence for Community Schools (ICECS) 2009 in England gegründet.⁵⁹

Die CAS Community School versteht sich als Strategie, Schule und ausserunterrichtlichen Angebote, Partnerorganisationen und somit lokale Ressourcen zu vernetzen. Ziel davon ist, dass Schülerinnen und Schüler erfolgreich sowie ganzheitlich lernen und sich entwickeln können.⁶⁰ Zu bemerken ist, dass Community je nach Kontext unterschiedlich zu übersetzen ist.⁶¹

Aus der organisationalen Perspektive basieren CAS Community Schools auf folgender Struktur (vgl. Abb. 1):

⁵³ Martinez/Hayes 2013, 3.

⁵⁴ The Children's Aid Society's National Center for Community School 2013.

⁵⁵ The Children's Aid Society's National Center for Community School 2013, 12.

⁵⁶ The International Centre of Excellence for Community Schools 2013.

⁵⁷ Vgl. bspw. Méndez/Quinn/Brown/Seltzer/Alba 2016; Quinn/Méndez 2011.

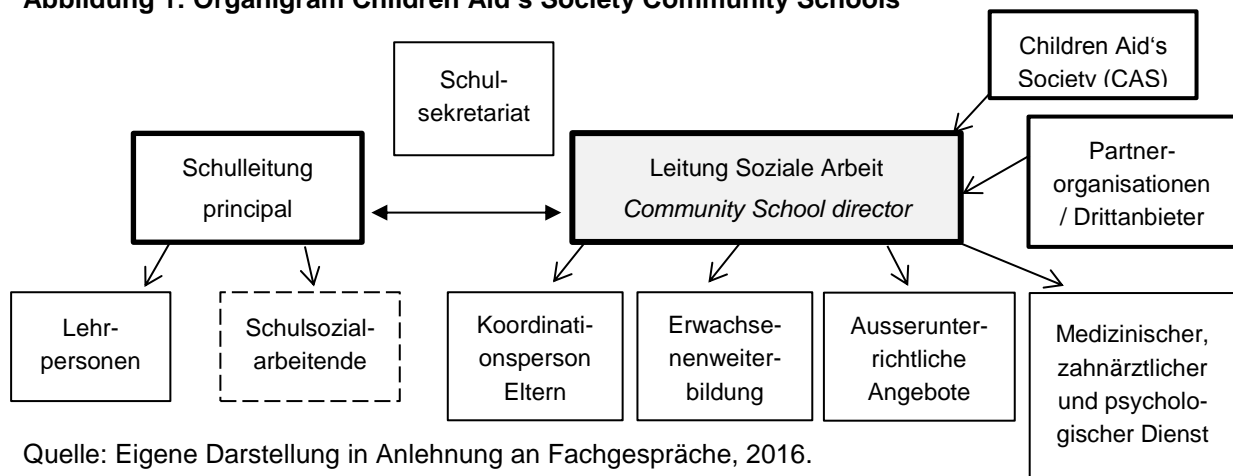
⁵⁸ Méndez/Quinn/Brown/Seltzer/Alba 2016, 254.

⁵⁹ ebd.

⁶⁰ Lawson/van Veen 2016, 25.

⁶¹ Vgl. Fussnote 46.

Abbildung 1: Organigram Children Aid's Society Community Schools



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Fachgespräche, 2016.

Die Schulleitung führt die ganze CAS Community School. Ihr unterstehen die Lehrpersonen und gegebenenfalls Schulsozialarbeitende, falls sie sich solche leisten können. Zudem steht sie im intensiven partnerschaftlichen Fachaustausch mit der Leitung Soziale Arbeit. Diese nimmt eine zentrale Rolle in der Community School ein, weil sie die ausserunterrichtlichen Angebote sowie weitere Dienstleistungen, wie beispielsweise medizinischer, zahnärztlicher und psychologischer Dienst organisiert und koordiniert. Durch sie wird der Kontakt mit den Eltern gefördert und Weiterbildungskurse werden angeboten. Weiter steht sie direkt mit der Schulleitung, den Partnerorganisationen sowie Drittanbietenden und der Children Aid's Society in Kontakt. Zudem ist das Schulsekretariat ein wichtiges Verbindungsglied zwischen Schulleitung und Leitung Soziale Arbeit. Schliesslich hat die Leitung Soziale Arbeit ihr Büro im Schulhaus, wird aber personell von der CAS geführt und finanziert.

Die Leitung Soziale Arbeit übernimmt *personelle Aufgaben*⁶² bezüglich der Koordinationsperson für die Elterneinbindung, für weitere Fachpersonen, Drittanbietende und Partnerorganisationen. Die Zusammenarbeit mit Drittanbietenden und Partnerorganisationen wird mit Vertrag und Zielvereinbarung geschlossen und jährlich überprüft. Zudem findet bezüglich Förderkursen und Förderungsbedarf der Heranwachsenden ein digitaler Informationsfluss zwischen Lehrpersonen, Kursleitenden, Schulsekretariat, Schulleitung und Leitung Soziale Arbeit mittels einer schulhausinternen Software statt, in welcher die An-/Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler, deren emotionales sowie soziales Verhalten und deren Lernfortschritt festgehalten wird.

Während beispielsweise in Charter Schools die Schülerinnen und Schüler nach leistungsorientierten Kriterien ausgewählt werden, haben Heranwachsende mit sozial benachteiligten Hintergründen Vorrang in den CAS Community Schools.⁶³ Ursprünglich waren die CAS Community Schools vollständig nichtstaatlich finanziert. Demgegenüber werden diese heute teils staatlich unterstützt und rund ein Drittel der Finanzierung ist mittels Drittmitteln durch die CAS und Partnerorganisationen gesichert.⁶⁴

Die CAS Community School zählt als «*full-service community school*»⁶⁵, womit festgehalten wird, dass alle nötigen sozialen und gesundheitlichen Dienste wie medizinische, zahnärztliche, psychologische und soziale Dienste im Schulhaus kostenlos oder stark subventioniert angeboten werden.

Zudem wird ein umfassender und *integrierter Bildungs- und Erziehungsansatz* verfolgt. Allerdings besteht die Integration darin, dass alle Angebote in der Schule stattfinden; denn personell werden

⁶² Vgl. Forschungstagebuch (vgl. Kap. 4).

⁶³ Vgl. Forschungstagebuch (vgl. Kap. 4).

⁶⁴ Vgl. Forschungstagebuch (vgl. Kap. 4).

⁶⁵ Quinn/Méndez 2011, 30.

Schulunterricht und ausserunterrichtliche Angebote (Förderkurse und Freizeitangebote) sowie Dienstleistungen getrennt angeboten (vgl. Kap. 4.3.).

Weiter bieten CAS Community Schools *lange Öffnungszeiten* an: ganzer Tag, am Abend, sechs Tage die Woche, rund ums Jahr.

Um den *Einbezug der Eltern* zu stärken, ist in den jeweiligen Schulen ein Elternraum eingerichtet, in welchem Weiterbildungskurse wie auch informelle Begegnungen stattfinden können.

In der soeben vorgenommenen Skizzierung des Konzepts der CAS Community Schools sind ebenfalls die zentralen Aspekte der Community Schools im Allgemeinen wiederzufinden, welche eingangs erwähnt wurden und hier abschliessend wie folgt zusammengefasst werden können:

- Die organisationale Strategie sichert personell und finanziell die ausserunterrichtlichen Angebote und die erweiterten Dienstleistungen in gesundheitlichen und sozialen Belangen.
- Die Schulen verorten sich in sozial benachteiligten Quartieren und die Schule, Angebote und Dienstleistungen sind kostenlos oder sehr stark subventioniert.
- Verlängerte Öffnungszeiten und Zusammenarbeit mit Eltern und Familie können garantiert werden.
- Der Fokus wird auf einen integrativen Bildungs- und Erziehungsbegriff gesetzt, um die Schulleistungen zu optimieren.
- Ein ausgebautes Netzwerk (Community) mit Eltern, Drittanbietenden und Partnerorganisationen ist vorhanden, womit die Schulleistungen und die soziale sowie emotionale Entwicklung der Heranwachsenden gefördert werden sollen.

4 Empirische Untersuchung

4.1 Methodik

Vor dem Hintergrund des vorgestellten Konzepts der CAS Community Schools (Kap. 3.3) und der bedeutsamen Rolle der Leitung Soziale Arbeit geht die vorliegende empirische Untersuchung der Frage nach, wie die Leitungen Soziale Arbeit ihre Verantwortung und ihre Aufgaben in der Schule darstellen und deuten.

Um die subjektive Sichtweise der Leitung Soziale Arbeit in den CAS Community Schools zu erschliessen und damit subjektive Wissensdimensionen zu rekonstruieren, bietet es sich an, einen qualitativen Forschungszugang⁶⁶ zu wählen. Dabei ermöglicht die offene Zugangsweise, das noch wenig erforschte Themenfeld angemessen zu erkunden.

Die Auswahl der Community Schools basiert auf kontrastierenden Aspekten bezüglich Stadt/Land, Quartieren und Schulstufen, die als besonders relevant für die Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit, Segregation und Schulbildung betrachtet werden.⁶⁷

Mit diesen Kriterien fiel die Auswahl der Community Schools auf zwei Schulhäuser in New York City, wo die CAS Community Schools vor rund 25 Jahren starteten, und auf eine im Nachbar-County, Westchester County, die sich in ländlichem Kontext befindet.

Die Experteninterviews eignen sich als Erhebungsmethode, weil die zu befragenden Personen über ein «spezifisches Rollenwissen verfügen».⁶⁸ Dieses wird ihnen zugeschrieben und gleichzeitig beziehen sie sich selbst darauf, indem sie auf besondere Kompetenzen hinweisen.⁶⁹ Die Interviews wurden vollständig in der Originalsprache Englisch transkribiert und in einer ersten Auswertungsphase mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse⁷⁰ ausgewertet, um systematisch kommunikative Wissensinhalte zu gewinnen. Hierzu wurden «in vivo» bzw. induktive Dimensionen gebildet. Diese werden durch ethnographische Beobachtungen der Forscherin ergänzt,⁷¹ welche in Form eines umfassenden Forschungstagebuchs festgehalten wurden. Mittels beider Wissensquellen werden abschliessend Antworten auf die Forschungsfragen formuliert und diskutiert (Kap. 5).

4.2 Forschungsprozess

Der Zugang zum Forschungsfeld wurde in zwei Schritten erschlossen: In einem ersten Studienaufenthalt (Swissnex⁷²) im November 2015 in New York besuchte die Projektleiterin das National Center for Community Schools, das seit 24 Jahren besteht.⁷³ Deren Mitglieder sind Schulen inner- und ausserhalb der USA, wie beispielsweise in den Niederlanden und in Wales.⁷⁴ Mit der Zentrumsleiterin Jane Quinn tauschte sich die Projektleiterin über Ganztagesbildung in der Schweiz und den USA aus, woraus ein grosses Interesse an einem Vergleich zwischen den flächendeckenden Tagesschulen in der Stadt Zürich und den Children's Aid Community Schools entstand. Dies war der Beginn der vorliegenden konzeptbezogenen und empirischen Studie, welche in einem zweiten Studienaufenthalt und

⁶⁶ Helfferich 2009.

⁶⁷ Vgl. Moser et al. 2011 oder Fölker/Hertel/Pfaff 2015.

⁶⁸ Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009.

⁶⁹ Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009.

⁷⁰ Kuckartz 2016. Kuckartz's Ansatz lehnt sich an die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2008) an und zeichnet sich dadurch aus, dass nach der Kodierphase der hermeneutische Analyseaspekt stärker einsetzt (Kuckartz 2016, 6).

⁷¹ In Anlehnung an Breidenstein 2006.

⁷² Swissnex - Connecting Switzerland & the world in science, education, art, and innovation 2016.

⁷³ Chiapparini/Hess 2015.

⁷⁴ The Children's Aid Society's National Center for Community Schools 2013, 24.

mit der Unterstützung des National Center for Community Schools und Swissnex anfangs Juni 2016 ermöglicht wurde.

In Absprache mit der Children Aid Society fanden drei Besuche von Community Schools gemäss den oben genannten Auswahlkriterien statt. Die Auswahl der Schulhäuser konnte die Forscherin mitbestimmen. Zwei Schulhäuser befinden sich in zwei sozial stark benachteiligten Distrikten von New York City. Beide Schulen werden seit mehr als 20 Jahren als Community Schools geführt. Das dritte besuchte Schulhaus liegt in einem Städtchen – ohne Hochhäuser – ausserhalb von New York City, in Westchester County (New York). In dieser Schule wurde die Community School vor rund 10 Jahren eingeführt.

Die Schulhausbesuche dauerten zwischen drei und vier Stunden. Sie beinhalteten eine Besichtigung der Räumlichkeiten und spontane Gespräche mit Fachpersonen und Koordinatorinnen der Elternarbeit und punktuelle Gespräche mit den Schulleitenden sowie Schülerinnen und Schülern. Ethnographische Beobachtungen und Gesprächsinhalte wurden in einem Forschungstagebuch festgehalten, welches die Forscherin jeweils gleich nach den Besuchen verfasste. Da sich der Forschungszugang in den Schulen restriktiv gestaltete, fokussierten sich die Experteninterviews auf die Leitung Soziale Arbeit aller drei Schulhäuser, eine Fachperson der Community School und eine Leitungsperson der Children Aid Society. Sie dauerten 45 bis 90 Minuten und fanden in Büros innerhalb der Schule statt.

Die Experteninterviews mit der Schulleitung und den Lehrpersonen kamen aufgrund von «Überforschung der Schulen» nicht zustande. Allerdings waren punktuelle Gespräche möglich. Zudem war von Anfang an die Befragung der Kinder durch die schulischen Behörden untersagt. Diese Tatsachen schränken die Aussagekraft der Untersuchung ein, weil die Perspektiven der Schülerinnen sowie Schüler und der Lehrpersonen in den Community Schools fehlen, was bei der Auswertung der Daten mitzuberücksichtigen ist. Allerdings fanden Beobachtungen und ad-hoc-Gespräche mit diesen beiden Beteiligengruppen während der Schulhausbesuche statt, die in die Befunde einfliessen.

Alle drei besuchten Schulen befinden sich in sozialen Brennpunktquartieren mit einem hohen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund. In den Schulen selbst ist dieser höher als im Quartier, weil jene Eltern, die es sich leisten können, ihren Kindern den Besuch einer Privatschule ermöglichen. So kommen in einem Quartier 50% der Personen aus Lateinamerika, aber das Schulhaus verzeichnet 90% an Schülerinnen und Schüler mit lateinamerikanischem Hintergrund.

Weiter unterscheiden sich die drei Schulhäuser durch die Grösse:

- Schulhaus A (Oberstufe und High School)⁷⁵ besuchen 270 Schülerinnen und Schüler
- Schulhaus B (Oberstufe und High School) besuchen 1100 Schülerinnen und Schüler
- Schulhaus C (Primarschule) besuchen 430 Schülerinnen und Schüler.

4.3 Befunde

In diesem Unterkapitel werden Befunde dargelegt, welche aus Sicht der Leitung Soziale Arbeit gewonnen worden sind. Zum einen enthält dieser Teil Informationen darüber, wie das Konzept der CAS Community School aus ihrer Sicht im Schulalltag umgesetzt wird. Drei Hauptdimensionen der konzeptionellen Umsetzung kristallisieren sich heraus:

- die «Rhythmisierung des Schulalltags» (4.3.1)
- «Dienstleistungen und ausserunterrichtliche Angebote» (4.3.2)
- «Profession Soziale Arbeit» (4.3.3).

⁷⁵ Vgl. Dichanz 1991. Die High School ist teilweise vergleichbar mit dem Gymnasium in der Schweiz.

Zum anderen werden die Befunde zur subjektiven Sichtweise der Leitung Soziale Arbeit auf ihre Verantwortungs- und Aufgabenbereiche in den folgenden drei Hauptdimensionen dargestellt (4.3.4):

- Koordination, Begleitung, Evaluation und Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen
- Offene Anlaufstelle für Beteiligte in der Schule
- Zentraler Beitrag zur ganzheitlichen Schulbildung.

4.3.1 Rhythmisierung des Schulalltags

Alle drei besuchten Community Schools weisen trotz unterschiedlichen Schulstufen eine ähnliche Rhythmisierung der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Angebote auf (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Rhythmisierung, Verbindlichkeit und Personal der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Einheiten in allen drei Schulen

	Zeit	Tätigkeit	Verbindlichkeit	Personal
1	7.45	Frühstück	freiwillig, kostenfrei	Freiwillige, Angestellte des Catering/der Mensa, Assistierende von Lehrpersonen
2	8.20	Unterrichtsbeginn	verbindlich	Lehrpersonen
		Kurse für Eltern	freiwillig	Fachpersonen
3	Zw. 10.30- 13.30	Mittagessen (gestaffelt nach Klassenstufen)	kostenfrei/kostenpflichtig	Freiwillige, Angestellte des Catering/der Mensa
4	14.30/ 15.30	Nachmittagsunterricht	verbindlich	Lehrpersonen
5	14.30/ 15.30	Zwischenmahlzeit	optional, kostenfrei/ kostenpflichtig	Freiwillige, Kursleitende, Angestellte des Catering
6	15.35- 16.40	Ausserunterrichtliche Angebote (inkl. Förderkurse & Hausaufgaben lösen): <i>after school program</i>	optional, kostenfrei/ kostenpflichtig	Fachpersonen
	16.45- 17.45	Ausserunterrichtliche Angebote (inkl. Förderkurse & Hausaufgaben lösen): <i>after school program</i>		

Quelle: Eigene Darstellung.

Der Tagesablauf teilt sich in sechs freiwillige oder verpflichtende Angebotsblöcke auf, die in allen drei Schulen mit teilweise leichten zeitlichen Verschiebungen wiederzufinden sind:

- 1) Das Frühstücksangebot ist fakultativ und kostenfrei. Freiwillige Helfende wie beispielsweise Eltern und Angestellte des Catering/der Mensa oder Assistierende von Lehrpersonen servieren und betreuen diesen Einstiegsmoment in den Tag.
- 2) Dann folgt die verbindliche Unterrichtseinheit bis zum Mittagessen, die von den Lehrpersonen gestaltet wird. Parallel dazu bieten zwei der drei Schulen Weiterbildungskurse für Eltern an, wie zum Beispiel Englischkurse für Fremdsprachige.

- 3) Das Mittagessen servieren und beaufsichtigen die Angestellten des Catering/der Mensa mit Hilfe von Freiwilligen. Es findet zeitlich gestuft nach Klassenstufen statt.
- 4) Das Nachmittagsprogramm gestalten Lehrpersonen im Unterrichtsetting und dieses dauert bis etwa 15 Uhr.
- 5) Es folgt eine fakultative Zwischenmahlzeit, die vom erwähnten Mahlzeitenpersonal oder teilweise auch von den Kursleitenden der ausserunterrichtlichen Angebote organisiert und betreut wird.
- 6) Anschliessend starten zahlreiche ausserunterrichtliche Angebote (vgl. 4.3.2), die bis 18 Uhr dauern und fakultativ gewählt werden können.

Die Zwischenmahlzeit und die ausserunterrichtlichen Angebote sind kostenfrei oder stark subventioniert.

4.3.2 Dienstleistungen und ausserunterrichtliche Angebote

Die Community Schools zeichnen sich dadurch aus, dass sie neben dem Unterricht zusätzlich ausserunterrichtliche Angebote und gesundheitliche und soziale Dienstleistungen anbieten. Diese werden von Drittanbietenden, von Fachpersonen oder der Leitung Soziale Arbeit offeriert und sind teilweise oder ganz von Partnerorganisationen finanziert und damit kostenfrei oder sehr günstig angeboten.

Zu den Dienstleistungen zählen folgende Angebote:

- eine mobile oder stationäre medizinische und zahnärztliche Praxis (inkl. Optikpraxis)
- eine psychische und präventive Fachstelle im Schulhaus
- Elternraum/-treffpunkt im Schulhaus
- Weiterbildungsangebote für Eltern und Familien: z.B.
 - Englischkurse für Fremdsprachige (vormittags, abends und/oder samstags)
 - Kurse zur Gesundheit und Erziehung der Kinder
 - Kurse für das Erlangen eines schulischen Abschlusses
 - Kurse über das Schulsystem
 - Einbürgerungskurse
- kulturelle Anlässe (z.B. Schulfest)
- finanzielle und materielle Unterstützungsprogramme

Die Schulen bieten zudem ein kostenfreies Frühstück an, das durch den New York Times Neediest Fund finanziert wird. Am Samstag und während den Ferien finden Angebote für die Kinder und Jugendlichen und Elternweiterbildungen statt, wozu Anmeldungen nötig sind.

Weiter sind die angebotenen Dienstleistungen stark von den Bedürfnissen des jeweiligen Quartiers abhängig und variieren je nach Schulhaus. Dies ist möglich, weil die CAS Community Schools mit der Children Aid's Society verbunden sind, deren Fachwissen und Netzwerk bezüglich Kinder- und Jugendhilfe genutzt und zahlreiche bewährte Programme übernommen werden können, z. B. Programme für Teenies, die Mütter sind, oder psychologische Tests.

Das ausserunterrichtliche Angebot, sog. After School Program, gliedert sich einerseits in explizite Förderungskurse, Hausaufgabenstunden und Tutorprogramme zur Verbesserung der Schulleistungen. Andererseits finden Freizeitkurse zur impliziten Förderung von Schulleistungen und von explizit sozialen sowie entwicklungsspezifischen Kompetenzen statt. Zu den explizit schulleistungsorientierten Angeboten zählen beispielsweise folgende:

- Hausaufgaben lösen (ELT, extended learning time)
- Motivationswoche für universitäres Studium
- Berufswahlkurse

- Förderkurse (z.B. «STEM»: Science, Technology, Engineering, Math oder «One World»: Lernplattform mit Schülerinnen und Schülern weltweit)
- Leiterkurse im sozialen Engagement
- Tutormodell mit den 25% leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern (d.h. 5 Schülerinnen und Schüler pro Klasse, 2h/w) und digitales Rapporttool
- Sprachförderungskurse.

Zu den stärker freizeitorientierten Angeboten zur Förderung beispielsweise der sozialen, emotionalen, digitalen und physischen Kompetenzen zählen folgende:

- Gymnastik, Softball, Basketball, Schwimmen
- Musical
- Theater
- Chor
- Tanz (Salsa, Hiphop, Baile Cultural, Step)
- Alvin Ailey American Dance Theater
- Film (Bollywood), Drama
- Robotics
- Internetprojekt (mit experimentellem Lernprogramm Tynker)
- Youtubing (Recherche und Kurzfilme herstellen)
- Kochen («cold chefs program»)
- Kunst, Comics, Malen
- Magazin-Café, Book up (Liberay), Poetry slam
- Make up,
- Fussball, Bogenschiessen
- Gesellschaftsspiele (Game Room)
- soziale Projekte und Einsätze (z.B. im Altersheim oder als Lernunterstützung in der ersten Primarstufe)
- Food Justice (mit Aktionsforschung und Exkursionen)
- Musikunterricht (Gitarre, Piano, Trommel)
- Selbstdarstellung
- «Power Group» zu sozialen Themen
- Thema Körper und Sexualität
- Reach the World (Skypevernetzung mit anderen Schülerinnen und Schüler aus aller Welt – mit STEM Bezug).
- Gartenarbeit.

Diese vielfältigen Angebote werden als «Club» mit kinder- und jugendfreundlichen Titeln bezeichnet. Beide Formen der ausserunterrichtlichen Angebote werden von Drittanbietern⁷⁶ oder von Mitarbeitenden der Community School angeboten, welche die Leitung Soziale Arbeit koordiniert, organisiert und evaluiert. Die Angebote sind kostenlos oder teilsubventioniert.

Mittels eines Internettools werden die Anwesenheit und der Lernfortschritt auch in den ausserunterrichtlichen Angeboten dokumentiert, sodass ein Informationsfluss zwischen Lehrperson und Kursleitenden gewährleistet ist. Je nach Bedarf werden einzelne Schülerinnen und Schüler stärker persönlich gecoacht. Insbesondere für die leistungsorientierten Angebote werden die Eltern miteinbezogen, damit diese informiert sind und ihre Kinder motivieren und unterstützen können. Durch diese ganzheitli-

⁷⁶ Drittanbieter können auch Partnerorganisationen sein, welche ein Angebot selber anbieten. Die Finanzierung regeln sie selber oder andere Partnerorganisationen der Schule oder zunehmend die politische Gemeinde.

che Vorgehensweise konnte, gemäss der Leitung Soziale Arbeit, die hohe Schulabstizienz im Schulhaus B stark reduziert werden.

Die schulleistungs- und freizeitorientierten Angebote haben eine beschränkte Anzahl Plätze für Teilnehmende. Deshalb werden diese, gemäss Aussagen der Leitung Soziale Arbeit, vor allem von den Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, teilweise von Heranwachsenden der Oberstufe und der High School besucht. Die Prozentzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beträgt im Schulhaus A 27%, im Schulhaus B 27% und im Schulhaus C 51%. Für erwerbstätige Eltern sind diese unterrichtsergänzenden Angebote eine Unterstützung in ihrem Berufs- und Familienalltag, durch welche die Heranwachsenden gefördert und beaufsichtigt werden. Die Nutzung der Angebote hängt zudem von den begrenzten subventionierten Plätzen ab. Im Schulhaus C gibt es 60 kostenlose Plätze, von denen etwa 75% genutzt werden. Die Teilnahme hängt ebenso von der Jahreszeit ab. Im Sommer möchten die Kinder draussen sein, wobei die ausserunterrichtlichen Angebote aufgrund der Schulanlagen meistens drinnen stattfinden. In der High School beginnen die Schülerinnen und Schüler neben der Ausbildung zu arbeiten, die Teilnahme an leistungsorientierten Sportvereinen und die Eigenständigkeit nimmt zu.⁷⁷ Partizipative Angebote wie «soziale Einsätze» und einzelne ELT-Angebote werden für einen möglichst reibungslosen Übergang in die Hochschule, gemäss der Leitung Soziale Arbeit, im Schulhaus B weiterhin genutzt.

Parallel zu den Dienstleistungen orientieren sich die ausserunterrichtlichen Angebote an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern und werden von der Leitung Soziale Arbeit, mit deren Mitarbeitenden und teilweise unter Mitwirkung der Eltern sowie in Absprache mit der Schulleitung entsprechend weiterentwickelt. Eine längerfristige Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen ist üblich, die beispielsweise einzelne Kurse anbieten oder die Finanzierung übernehmen.

4.3.3 Profession Soziale Arbeit

In den Community Schools ist die Profession Soziale Arbeit in den Bereichen der Leitung Soziale Arbeit, der Schulsozialarbeit, des schulpsychologischen Dienstes und in den ausserunterrichtlichen Angeboten (insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit) präsent.

Die Leitungen Soziale Arbeit verfügen über Berufserfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe, in der öffentlichen Verwaltung und in Ämtern sowie über ein Studium in Sozialer Arbeit. Weiter geht aus den Aussagen der Leitungen Soziale Arbeit eine klare Trennung der Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit und der Leitung Soziale Arbeit hervor. Die Schulsozialarbeitenden wirken im Unterrichtskontext und haben keinen Kontakt mit der Leitung Soziale Arbeit. Zudem kann sich nicht jedes Schulhaus Schulsozialarbeitende leisten, weil diese hoch qualifiziert sind (Masterabschluss in Soziale Arbeit). Aus den Aussagen der befragten Leitung Soziale Arbeit geht weiter hervor, dass Schulsozialarbeitende unverhältnismässig viele Schülerinnen und Schüler zu beraten hätten und oft ausgebrannt seien. Alle drei Schulhäuser scheinen keine Schulsozialarbeitenden zu haben, welche im engeren Sinne von Schulsozialarbeit Einzelberatungen anbieten. Im Schulhaus C erwähnt die Leitung Soziale Arbeit die intensive Zusammenarbeit mit der Bezirksbeamtin für Soziale Arbeit, die etwa 35 Einzelberatungen mit Schülerinnen und Schülern pro Woche habe.

Da in den USA die psychologische Beratung ebenfalls in den Berufsbereich der Sozialen Arbeit gehört und erst mit einem Masterabschluss und einer Lizenz ausgeübt werden kann, sind Fachpersonen der

⁷⁷ Dagegen ist in der Schweiz eine Zunahme der Vereinstätigkeit im Jugendalter nicht zu beobachten (vgl. bspw. Chiappari/Škoranek 2015). Allerdings ist zu bedenken, dass Vereinstätigkeit und soziales Engagement in den Vereinigten Staaten ein wichtiges Aufnahmekriterium für die Hochschulen ist.

Sozialen Arbeit ebenfalls in den schulpsychologischen Dienstleistungen tätig, beispielsweise in sozio-psychologischen Abklärungen.

Während die Leitungen Soziale Arbeit über Qualifikationen und Berufserfahrung in Soziale Arbeit verfügen, trifft dies nicht auf alle Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote zu. Insbesondere Fachpersonen, welche passende Schülerinnen und Schüler für die einzelnen Förderangebote oder für soziokulturelle Angebote suchen und mit ihnen zusammenarbeiten, verfügen über Fachwissen und Erfahrung in der «aufsuchenden Jugendarbeit», der Soziokultur sowie der Kinder- und Jugendhilfe.

4.3.4 «We like to be in chaos!»: Subjektive Sichtweise auf Verantwortung und Aufgaben der Leitung Soziale Arbeit

Drei Grundmuster sind in den Beschreibungen der Leitungen Soziale Arbeit über ihre Tätigkeitsbereiche in den Community Schools zu erkennen, welche eine inhaltliche Fokussierung des Tätigkeitsbereichs und ein subjektives Verständnis der Community School wiedergeben. Die gewonnenen Muster weisen teilweise stufenabhängige und schulhauspezifische Gewichtungen auf und sind die Folgenden:

- a) Koordination, Begleitung, Evaluation und Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen
- b) Offene Anlaufstelle für Beteiligte in der Schule
- c) Zentraler Beitrag zur ganzheitlichen Schulbildung.

a) Koordination, Begleitung, Evaluation und Weiterentwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen

Zum Kerngeschäft der Leitung Soziale Arbeit zählen die Koordination, Begleitung, Evaluation und teilweise auch die Weiterentwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen (vgl. 4.3.2).

Die Dienstleistungen sind fast alle an Mitarbeitende oder Drittanbietende delegiert. So hat jede Schule eine Kontakt- und Koordinationstelle für Elternbildung und Elternengagement oder eine Partnerorganisation, welche Familien mit finanziellen Schwierigkeiten unterstützt. Der Leitung Soziale Arbeit fallen die *räumliche Koordination aller Dienstleistungen, die Kommunikation innerhalb der Schule und mit den Eltern sowie den Heranwachsenden, die Weiterentwicklung und die Qualitätssicherung der durchgeführten Dienstleistungen* zu. Dazu bildet sie die inner- und ausserschulische Anlaufstelle (vgl. b).

Je nach Grösse des Schulhauses ist ebenfalls die ausserunterrichtliche Aufgabe an einen Mitarbeitenden oder einen Drittanbieter delegiert, wobei die *Verantwortung der einwandfreien Durchführung* auch bei der Leitung Soziale Arbeit liegt. Dies wird klar ersichtlich, als ein Interviewgespräch damit beginnt, dass die Leiterin Soziale Arbeit die Leiterin des Forschungsprojekts in die Mensa führt, wo die Kinder die Zwischenmahlzeit fertig eingenommen haben und von den Leitenden der ausserunterrichtlichen Angebote abgeholt werden. Die Leitung Soziale Arbeit stellt sicher, dass alle einen Raum für die Durchführung der Angebote haben. Diese kurze Überprüfung gehört klar in ihre Zuständigkeit.

Zentraler Bestandteil der Koordination und Begleitung der ausserunterrichtlichen Angebote ist die *Passung der Angebote auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden sowie der Eltern* und die soeben genannte Sicherstellung der freien Räumlichkeiten für die Angebots- und Kursdurchführungen.

Aufgrund der zahlreichen Angebote für Kinder, Jugendliche und Eltern und der knappen Raumsituation werden selbstverständlich *multifunktionale Räume* benützt. Gleichzeitig gestaltet sich die Koordina-

tion der Angebote als sehr anspruchsvoll, was viel Flexibilität und ein offenes Ohr für die Bedürfnisse der Beteiligten in der Schule verlangt (vgl. b).

Die räumliche Koordination wird durch regelmässige Sitzungen mit der Schulleitung und dem Hausdienst besprochen. Dem Hausdienst kommt für die Raumkoordination ebenfalls eine zentrale Rolle zu. Weiter hat die Leitung Soziale Arbeit die *Qualität und Nachhaltigkeit aller Dienstleistungen* und ausserunterrichtlichen Angebote (4.3.2) sicherzustellen. Dies geschieht in dreifacher Weise:

- Erstens ist die Angebotsqualität garantiert durch die Children Aid's Society mit ihrem Fachwissen, mit ihren bewährten Programmen in der Kinder- und Jugendhilfe und mit Angeboten für Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachpersonen und mit ihrem nationalen und internationalen Netzwerk. Mit diesem Hintergrund können passende Dienstleistungen und Angebote eingeführt werden.
- Zweitens unterzeichnen die Partnerorganisationen, die Dienstleistungen und ausserunterrichtliche Angebote oder finanzielle Unterstützung anbieten, Rahmenverträge.
- Drittens finden jährliche Evaluationsgespräche, Zielsetzungen und Fixierung der Unterstützungsbeiträge der Partnerorganisationen statt, sodass Herausforderungen angegangen werden und Entwicklungen stattfinden können.

Da alle Schulen bereits seit mehr als 15 Jahren etabliert sind, arbeitet die Leitung Soziale Arbeit mit einer festgelegten Anzahl Partnerorganisationen zusammen. Die Zusammenarbeit mit den ausgewählten Partnerorganisationen basiert auf langjährigen Erfahrungswerten – so die explizite Aussage der Leitungen Soziale Arbeit – und hat sich bewährt. Ebenfalls kennen die Eltern die Angebote und sind an die Weiterentwicklung der Angebote und Dienstleistungen gewohnt. Diese wird grundsätzlich geschätzt, so die Leitung Soziale Arbeit des Schulhauses C.

Insbesondere die Leitung Soziale Arbeit der Schule B zeigt sich besonders offen für die Zusammenarbeit mit neuen Partnerorganisationen, welche sich von sich aus bei ihr melden.

Langjährige und persönliche Beziehungsarbeit investieren die drei Leitungen Soziale Arbeit und ihre Mitarbeitenden in die *Erreichbarkeit von Eltern* für Dienstleistungen und Angebote für die Kinder und für sie selbst.

Die Leitungen Soziale Arbeit artikulieren die Herausforderung der schwer erreichbaren Eltern. Folgende Aussage unterstreicht dies und zeigt die eingenommene Haltung:

«We don't get to every parent. We would love to, but I think what we do is, we make sure that the school is welcoming.» (C59)

Insbesondere eine Schule hat einen sehr einladenden Elternraum im Schulhaus, der als Treffpunkt und Weiterbildungsort genutzt wird. Dort können Bedürfnisse der Eltern in informellen Gesprächen wahrgenommen werden. So wurde in einer Schule erkannt, dass Mütter eher am Morgen, während die Kinder in der Schule sind, am Englischkurs für fremdsprachige Eltern teilnehmen können und an den Abendkursen fernbleiben. Deshalb werden seit kurzem zusätzlich zwei Kurse am Morgen angeboten, die bereits wieder ausgebucht sind. Zentral bei den Sprachkursen ist nicht nur die Förderung der Sprachkenntnisse und der Kommunikationsfähigkeit, sondern auch die soziale Vernetzung und damit die Vermeidung von sozialer Isolation:

«And besides learning English, which is, you know, the first thing, they also set up nice networks, so they get to know each other, and it is very nice. For example, one of the moms was telling me that on Monday they want to get a birthday cake for one of the teachers. So she said is it okay and I'm like, yes. So they come, they get to know each other. It builds a sense of community.» (C59)

In diesem Sinne werden die *Vernetzung und der Gemeinschaftssinn unter den Eltern* gefördert. Das Beispiel zeigt zudem, wie Angebote und Programme aufgrund der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und der Eltern des jeweiligen Schulhauses eingeführt oder entwickelt werden. Dabei sind für alle Beteiligten eine sorgfältige Informationsarbeit und Austauschmöglichkeiten nötig:

«So we found that whenever we introduce something, they have to see you, the kids, the parents, the teacher, everybody has got to see your face, and they've got to talk to you, and they've got to get to know you before anything happens. And the parents as well as the teachers, you know, they can ask questions like, you know/ we have to, and that makes everything just smoother.» (C195)

Gleichzeitig weist ein Leiter Soziale Arbeit in einem Schulhaus auf die Problematik der späten Erreichbarkeit von Jugendlichen beispielsweise bei gesundheitlichen Belangen hin:

«A lot of our students have never been to a dentist because their families don't have health coverage, right. So, it's kind of sad that for the first time in their lives, a 14, 15, 16-year-old kid is now going to the doctor for the first time» (B22)

Solche und andere Aussagen weisen auf das Ausmass des sozioökonomischen Notstands in den sozial benachteiligten Quartieren und deren BewohnerInnen hin. Damit hängen die Herausforderungen zusammen, mit welchen die Leitung Soziale Arbeit und ihre Mitarbeitenden konfrontiert sind.

Einen *grossen Handlungsspielraum* gewinnt die Leitung Soziale Arbeit in der Zusammenarbeit mit zahlreichen Partnerorganisationen, welche wie bereits erwähnt soziale Unterstützung, Dienstleistungen, ausserunterrichtliche Angebote und schulische Förderprogramme (z.B. ELO external learning opportunities) und deren Finanzierung anbieten. Ein Beispiel ist die Partnerorganisation «New York Times», welche Sozialhilfe leistet, wie die Leitung Soziale Arbeit erklärt:

«So, I've seen the New York Times pay for family's rents so that they don't get evicted. They/ they'll buy food, they'll buy clothing, they'll buy furniture, you know. If there are three people living in the house, and there's only one bed, you know, that they'll go in there/ we'll do a furniture assessment and the New York Times will give us funds so that we help out those families.» (B22)

Damit garantieren die Leitung Soziale Arbeit und ihre Mitarbeitenden, dass die Unterstützung der Partnerorganisationen die passenden Begünstigten erreicht. Andere Partnerorganisationen sichern die Finanzierung beispielsweise für folgende Angebote und Dienstleistungen:

- Optikeruntersuchung inkl. kostenloser Brille
- Teilnahme einer gewissen Anzahl Jugendlicher an externen Kursen über gesunde Ernährung und Lebensführung
- Anstellung für eine Fachberatung gegen Absenzen im Schulhaus (Schulabsentismus)
- vierwöchiges Sommercamp mit ProfessorInnen an der Universität oder
- Förderkurse für 18-Jährige, um den Zugang zum Studium und dessen erfolgreichen Abschluss zu sichern (Unterstützung bei den Schulleistungen sowie der Selbstorganisation und bei den Abläufen, Umgangsformen und Finanzierungsmöglichkeiten der Hochschule).

Alle drei *Community Schools sind etabliert und basieren auf dem Ansatz der Children Aid's Association*. Vor diesem Hintergrund und da dieser Verband in der Öffentlichkeit bekannt ist, hat die Leitung Soziale Arbeit nicht wie in der Anfangszeit die Partnerorganisationen zu suchen, sondern diese bestehen schon oder melden sich mit ausserunterrichtlichen Angeboten und Dienstleistungen. Diese über-

prüft dann die Leitung Soziale Arbeit mit der CAS und stimmt sie mit der Schulleitung ab. Daraufhin werden Rahmenverträge geschlossen.

Die Leitung Soziale Arbeit hat zudem die *Wirkung der ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen* für die unterschiedlichen Beteiligten zu überprüfen, wie folgende Aussage deutlich macht:

«My role is to connect parents school, to look at how the work of the partners really meet the needs of the teachers, the school staff, the students, the families, the community.» (C187)

Für die Wirkungsüberprüfung dienen die Evaluationsgespräche mit den Partnerorganisationen, die Ergebnisse aus dem internen Bewertungstool (vgl. b) und die Gespräche mit den Beteiligten (vgl. b).

Das *Einnehmen der Mahlzeiten* ist mit keinem pädagogischen Auftrag verknüpft, wie aus den Aussagen der Leitungen Soziale Arbeit hervorgeht. Deshalb zählt die Organisation der Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen, Zwischenmahlzeit/Abendessen) nicht zu den Aufgaben der Leitung Soziale Arbeit, was dagegen in der Schweiz der Fall ist. Die Mitarbeitenden bei den Mahlzeiten sind entweder Assistierende der Lehrpersonen, Freiwillige oder Mitarbeitende der Mensa oder des Caterings.

b) Offene Anlaufstelle für Beteiligte in der Schule

Ein weiterer Tätigkeitsbereich der Leitung Soziale Arbeit lässt sich in deren Funktion als *offene Anlaufstelle* zusammenfassen. Hier entstehen Überschneidungen mit dem Koordinieren, Begleiten, Evaluieren und Entwickeln von ausserunterrichtlichen Angeboten und Dienstleistungen. Dieses Tätigkeitsmuster besteht darin, dass Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Beamte, Partnerorganisationen und Kontaktperson der Children Aid's Society das Gespräch mit der Leitung Soziale Arbeit regelmässig suchen und nutzen und es auch schätzen.

Bezüglich des Kontakts zu Heranwachsenden und Eltern zeichnen sich hierbei stufenspezifische Unterschiede ab. Die Schülerinnen und Schüler des Schulhauses mit Oberstufe und High School pflegen einen direkten Kontakt zur Leitung, aufgrund der psychologischen und sozialen Entwicklungsphase der Heranwachsenden und weil sie sich gemäss der Schulleitung schon mehrere Jahre kennen. Die Heranwachsenden kommen direkt im Büro der Leitung vorbei. Dies kam während des Interviews ebenfalls zweimal vor. Demgegenüber konzentriert sich der Kontakt bei der Leitung Soziale Arbeit in der Primarstufe stärker auf die Eltern, sodass die Leitung Soziale Arbeit im Schulhaus C anders als im Schulhaus B Weiterbildungskurse für Eltern anbietet:

«I had a meeting with parents, about nine parents, and we spoke about the effect of immigration. So we had a discussion. I had two guest speakers. So we spoke about that.» (C25)

Ein weiteres Indiz dafür, dass die Leitung Soziale Arbeit eine offene Anlaufstelle ist, ist deren Verfügbarkeit. Dies zeigt folgendes Beispiel besonders klar auf:

Nach einem Vorfall mit einer Quartiersclique beim Schulhaus A kamen spontan zahlreiche Eltern in die Schule und waren aufgebracht. Die Leitung Soziale Arbeit war aufgrund eines Kompensationstags nicht anwesend. Als sie aber durch ihre Mitarbeitenden darüber informiert wurde, stieg sie selbstverständlich ins Auto und fuhr zum Schulhaus, um die Situation zu klären. Die hohe Einsatzbereitschaft der Leitung Soziale Arbeit wird ebenfalls mit folgender Aussage unterstrichen:

«This is not a nine to five job and if you think that, this is not the job for you.» (A160)

Weiter läutete das Handy aller Leitungen mehrmals während des Interviews und wurde aufgrund der Dringlichkeit manchmal auch abgenommen.

Wie bereits erwähnt, können sich nicht alle Schulhäuser eine Schulsozialarbeit leisten und die Leitung Soziale Arbeit übernimmt teilweise Aufgaben der sozialen und familiären Unterstützung sowie Vermittlung, wie die vorangegangenen Beispiele veranschaulichen.

In allen Schulhäusern ist ein *Sekretariat* eingerichtet, welches das *interne Tool* für die An- und Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler auf dem aktuellen Stand hält. So sind die Lehrpersonen, die Schulleitung und die Leitung Soziale Arbeit und deren Mitarbeitende über die Präsenz der Schülerinnen und Schüler informiert. Zudem registrieren die Kursleitenden und Lehrpersonen in diesem Tool ebenfalls die fachliche, emotionale und soziale Entwicklung der Heranwachsenden und aktualisieren es je nach Förderprogramm unterschiedlich oft. Dieses digitale Tool unterstützt gemäss den Leitungen Soziale Arbeit die Zusammenarbeit unter den Fachpersonen innerhalb der Schule und erleichtert die Koordinationsarbeit mit den Eltern. Zudem ermöglicht es, die Fördermassnahmen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu überprüfen und dem pädagogischen Auftragsauftrag nachzukommen.

Die Leitungen Soziale Arbeit räumen der *Kommunikation* einen hohen Stellenwert ein, wie folgende Aussage verdeutlicht:

«Communication, a lot, a lot. That stops problems. It stops it. That's the biggest/ I think when you don't do that, things don't work.» (C 379).

Die Funktion der offenen Anlaufstelle ermöglicht ebenfalls, die *Bedürfnisse* der einzelnen Beteiligten eingehender zu verstehen und *Lösungsmöglichkeiten* zu erarbeiten. Beispielsweise konnte durch den Einsatz einer Fachperson gegen chronischen Schulabsentismus dieses Phänomen verringert werden. Hierbei spielen die proaktive Kontaktaufnahme mit den Eltern, die angemessenen Unterstützungsangebote für Eltern sowie für die Heranwachsende und die Zusammenarbeit mit den Heranwachsenden selbst eine zentrale Rolle.

Ebenfalls innerhalb des Schulhauses suchen die Leitungen Soziale Arbeit aktiv den formellen und informellen Kontakt mit den Lehrpersonen, um sie über die Angebote zu informieren und kontinuierlich anstehende Herausforderungen anzugehen:

«I walk around during the school day sometimes and I talk to the teachers and I go what's going on, everything good? Tell me if anything/ And I present/ at the beginning of the year, I sit down with a presentation that I did to the teachers, and tell them this our goal, this is what we're doing, and I always tell them, I want to hear everything. I want to hear what's going good. I want to hear what's not going good. And they do, they tell me when things aren't so good and they tell when things are good, and when they're not so good, then we try to fix them, and we work together. So, you know, sometimes I wait for them to tell me, sometimes I will go to them and say, you know, let's talk, and/ especially when there's a new program, I will be, how's it going? How's it going? Is it going good?» (C363)

Diese Passage zeigt die verinnerlichte Funktion der Leitung Soziale Arbeit, die im grundsätzlichen Benennen und Lösen von Schwierigkeiten im Schulalltag besteht. Sie formuliert diese sehr allgemein, sodass diese sowohl das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler als auch organisatorische und administrative Herausforderungen betreffen könnte.

Zudem schätzen die Leitungen Soziale Arbeit die von ihnen erbrachten Aufmerksamkeiten für die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als besonders wirkungsvoll ein. Beispielsweise lässt eine Leitung Soziale Arbeit jährlich allen Lehrpersonen als Dankeschön für die Nutzung der Klassenräume ein Geschenk zukommen.

c) Zentraler Beitrag zur ganzheitlichen Schulbildung

Aus den Aussagen der Leitungen Soziale Arbeit geht ein explizites und implizites Bewusstsein hervor, dass sie durch ihre Tätigkeiten einen zentralen Beitrag zur ganzheitlichen Schulbildung leisten. Dies drückt folgende Leitung Soziale Arbeit besonders klar aus:

«(...), because in a community school you're able to see the academics, as well as the social, emotional, and with the social work background, you don't look at one without the other. (...) You always seeing that fusion. You're always seeing that mix.» (C131)

Die Verschränkung der Schulleistungen und der sozialen sowie emotionalen Kompetenzen entspricht dem Konzept der CAS Community Schools (vgl. Kap. 3.3) und ist in der oben aufgeführten Aussage als grundsätzliche Einstellung der Leitung Soziale Arbeit formuliert.

Dabei wird eine klare Trennung zwischen der Schulleitung und der Leitung Soziale Arbeit gezogen. Erstere sind für den Lehrplan und die Lehrpersonen verantwortlich. Letztere verantworten die Verbindung von Schule, Familie und Schülerinnen und Schülern. Die Funktion der Leitung Soziale Arbeit fasst eine solche Leitungsperson wie folgt zusammen: «set of partnership connecting schools, family, students» (C147).

Deshalb kann festgehalten werden, dass die Leitung Soziale Arbeit den zentralen Beitrag zur ganzheitlichen Schulbildung gibt. Allerdings stellt sich die Frage, ob es sich hier um eine Koordinations- oder Kooperationsaufgabe handelt. Mit Blick auf die organisatorische (1), pädagogische (2), personelle (3) und räumliche (4) Ebene fällt die Antwort auf die gestellte Frage differenziert aus:

1) Auf der *organisatorischen Ebene* ist die Zusammenarbeit allein zwischen Schulleitung und Leitung Soziale Arbeit mittels wöchentlicher Organisations- und Austauschsitzungen institutionalisiert. Ebenfalls sind die Leitungen Soziale Arbeit in anderen Schulhausgremien mit Schulleitung, Lehrpersonen und Eltern präsent – nicht aber die Kursleitenden oder Sozialarbeitende.

2) Auf der *pädagogischen Ebene* finden die Absprachen über die Fördermassnahmen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zwischen Lehrperson, Schulleitung und Leitung Soziale Arbeit statt. Allerdings ermöglicht das interne Tool zusätzlich einen fachlichen Austausch über die einzelnen Schülerinnen und Schüler: Die Lehrpersonen und Kursleitenden (insbesondere im Rahmen von Förderprogrammen) halten Entwicklungsfortschritte oder Herausforderungen der Heranwachsenden im internen Tool fest. Die Schulleitung und die Leitung Soziale Arbeit haben ebenfalls Einsicht darin.

Weiter sehen alle Leitungen Soziale Arbeit, wie sie und ihre Mitarbeitenden und die Partnerorganisationen die Lehrpersonen in ihrem Arbeitsfeld entlasten (indirekte Zusammenarbeit). Daraus folgern die Leitungen Soziale Arbeit auch die positive Einstellung der Lehrpersonen einerseits gegenüber der Zusammenarbeit mit der Leitung Soziale Arbeit sowie deren Mitarbeitenden. Andererseits schätzen diese das gemeinschaftliche Klima. Dies bringt folgende Leitung Soziale Arbeit auf den Punkt:

«I think they [teachers] just/ they love the services. They love the fact that they can/ if there's a problem with a student, they can call and say I have a problem. They love I think, all the working together when we do all these activities. They love it. I think they like the feeling of all the things. It's a community.» (C 389)

Weiter findet ein pädagogischer Austausch in den teilweise gemeinsamen internen Weiterbildungskursen statt, wie dies im Schulhaus C der Fall ist. Dort wird monatlich ein sogenanntes «Lunch and Learn» (C259) durchgeführt, an dem Lehrpersonen, die Leitung Soziale Arbeit und deren Mitarbeitende ein pädagogisches oder aktuelles Thema vertiefen.

Zudem setzen sich die Leitungen Soziale Arbeit dafür ein, den informellen Austausch proaktiv zu fördern (vgl. b) und führen darüber hinaus institutionell Informationsveranstaltungen über laufende ausserunterrichtliche Angebote und über Dienstleistungen für Lehrpersonen durch.

Weiter zeichnet sich der pädagogische Aspekt in der ganzheitlichen Schulbildung dadurch aus, dass sie unterrichtliche, schulleistungs- und freizeitorientierte Angebote so koordiniert, dass sie zeitlich nacheinander folgen und sich daraus ein Ganzes von kognitiven, sozialen und emotionalen Lernmöglichkeiten ergibt. Eine Gleichzeitigkeit und damit inhaltliche Verschränkung findet kaum statt. Ausnah-

men bilden ganz wenige ausserunterrichtliche Angebote, in welchen das Fachwissen mit sozialem und emotionalem Wissen verschränkt wird, wie beispielsweise im Angebot «One World» (vgl. a).

3) Es findet keine *personelle* Verzahnung der Schulpädagogik und Sozialen Arbeit statt, wo gemeinsam unterrichtliche oder ausserunterrichtliche Angebote durchgeführt werden oder die Mittagszeit gemeinsam gestaltet wird.

4) Schliesslich ist auf einer *räumlichen Ebene* eine Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit zu beobachten, da die Unterrichtsräume und andere Schulräume multifunktional verwendet werden. Beispielsweise werden ausserunterrichtliche Angebote in den Klassenräumen oder Weiterbildungsangebote für Eltern in der Mensa oder in der Bibliothek durchgeführt.

Trotz der beschriebenen differenzierten Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit in den CAS Community Schools, welche vor allem auf der organisationalen und räumlichen Ebene stattfindet, stellt insbesondere eine befragte Leitung Soziale Arbeit weiterführende Reflexionen an. Diese orientieren sich an einer *personellen Verzahnung*, indem pro Schulklasse eine Lehrperson und eine Fachperson Soziale Arbeit tätig sein sollte:

«I think personally, for my own personal perspective, I think that there should be some sort of collaborative model between a teacher and a social worker that should be developed, right, and I think that there should be one social worker for every class, so to speak. You know, so one social worker for every 25, 30 students that are working with a particular teacher. I think that social workers and teachers can even inform each other's practice so well, as well, you know. And I think that, you know, where you'll have, you know, this collaborative team teaching so to speak, but one would be a teacher and one would be a social worker.» (B127)

Bei dieser Aussage klingt die Arbeit in «multiprofessionellen Teams»⁷⁸ an. Die Leitung Soziale Arbeit untermauert diese Reflexionen mit den expliziten Anliegen von Fachpersonen Soziale Arbeit, welche gerne im «Unterrichtsgeschehen mittendrin» arbeiten möchten:

«Social workers, they would say this phrase to me all the time, we like to be in chaos. We like to be in the mix, you know, to really sit there as a classroom observer and see what's going on, and what it is that we can pluck from this, you know, to really drive our own agenda in working with you, you know. So I think that these are all critical aspects of education that are often ignored because of the cost.» (B127)

Aus der Perspektive dieser Leitung Soziale Arbeit stellt das Anliegen der Fachpersonen Soziale Arbeit das verbreitete Verständnis von Bildung und Erziehung in Frage, das von einem getrennten Arbeitsbereich der Lehrpersonen und Fachpersonen Soziale Arbeit ausgeht. Ein weiterer Grund, weshalb die personelle Verzahnung der Lehrpersonen und Fachpersonen Soziale Arbeit keine Aufnahme in der Schulentwicklung findet, wurzelt gemäss dem Schulleitenden bei deren Finanzierung, die nicht tragbar sei.

Indirekt verweist die obere Aussage auch auf die personelle Trennung der Arbeitsfelder der Lehrpersonen und der Fachpersonen Soziale Arbeit,⁷⁹ so dass weniger Zusammenarbeit als vielmehr Koordinationsarbeit in den Community Schools stattfindet.

⁷⁸ Vgl. bspw. Speck et al. 2011.

⁷⁹ Vgl. weiter oben Punkt 3 zu personelle Verzahnung.

5 Fazit, Diskussion und Perspektive

Während in den letzten 15 Jahren der Ausbau von Ganztagesbildung in der Schweiz stetig zunimmt und 2016 die Stadt Zürich als erste Schweizer Gemeinde den Schulbetrieb von fünf flächendeckenden Tagesschulen gestartet hat⁸⁰, fanden ähnliche Entwicklungen in anderen Ländern viel früher statt. So starteten die Children Aids Community Schools anfangs der 90er Jahre in sozialen Brennpunktquartieren von New York City. Diese sind heute in den Vereinigten Staaten und international stark verbreitet. Zudem bieten sie sich für eine internationale Vergleichsstudie aufgrund der ähnlichen Modellstruktur mit den Tageschulen der Stadt Zürich an. Dafür wurde vorliegendes Forschungskonzept entwickelt und mit Unterstützung der Children Aid's Society im Frühsommer 2016 durchgeführt.

Ziel war es, mittels einer konzeptbezogenen und empirischen Untersuchung das Konzept und das Erfahrungswissen der CAS Community Schools für die Schulentwicklungen in der Schweiz anschlussfähig zu machen.

Ausgehend von den Befunden, welche in den vorangegangenen Kapiteln (Kap. 2, 3 und 4) gewonnen und vorgestellt wurden, werden in diesem Kapitel die zentralen drei Forschungsfragen (vgl. 1.3) zusammenfassend beantwortet und diskutiert. Abschliessend werden ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen Vergleichspunkte für die Ganztagesbildung in Zürich und der Schweiz skizziert sowie reflektiert und Perspektiven formuliert.

5.1 Verständnis von Ganztagesbildung in der Schweiz

Eine Antwort auf die erste Forschungsfrage, was unter Ganztagesbildung in der Schweiz zu verstehen ist, fällt vielschichtig aus (vgl. Kap. 2). Denn trotz Bemühungen, beispielsweise der EDK, um eine einheitliche Definition von Tagesschulen, werden in den einzelnen Kantonen andere Bezeichnungen verwenden oder gleiche Bezeichnungen sind mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt. So wird im Kanton Bern das als Tagesschule bezeichnet, was im Kanton Zürich als Hort in der Schule oder im Kanton Basel-Stadt «Schulen mit Tagesstruktur» bezeichnet wird. Weiter sind ebenfalls bei den fünf Tagesschulen in der Stadt Zürich im Rahmen des Projekts «Tagesschule 2025» gemeinsame aber auch schulhauspezifische Eigenschaften zu erkennen.

Aufgrund der unterschiedlichen Beschaffenheit, Bedürfnisse und Entwicklung der einzelnen Schulen entschied sich die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Tagesschulen offen zu definieren, indem die Verzahnungen des Unterrichts und der ausserunterrichtlichen Angeboten und parallel dazu die Verzahnung der Schulpädagogik und Sozialen Arbeit in unterschiedlicher Weise auf organisationaler, pädagogischer, personeller und räumlicher Ebene stattfinden können. Diese Gestaltungsfreiheit im Rahmen der vier Ebenen setzt voraus, dass bei Vergleichsstudien die Definition von Ganztagesbildung nicht allgemein, sondern bezüglich dieser vier Ebenen zu bestimmen ist. So ist auch der Verbindlichkeitsgrad betreffend der Nutzung der ausserunterrichtlichen Angebote schulhauspezifisch zu bestimmen und fällt vielfältig aus. Damit sind Einteilungen in gebundene und offene Tagesschulen zu unspezifisch, sodass differenzierte und entwicklungs offene Schulmodelle in missverständliche und sperrige Kategorien hineingedrängt werden.

Vor diesem Hintergrund besteht der Vorschlag, den Begriff Ganztagesbildung zu verwenden, der keinen Anspruch auf einheitlich geführte Tagesschulen hat, sondern auf eine Spannweite von Bildungsmöglichkeiten während des ganzen Tages hinweist. Dieser Begriff bezieht sich auf eine offene Gestaltung des Lernsettings von fachlichem, sozialem und emotionalem Wissen, welches in unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Angeboten erworben werden kann. Zudem ist Raum für eine schulhauspezifische Gestaltung und Entwicklung von Ganztagesbildung möglich, womit pädagogische, organi-

⁸⁰ Vgl. Pilotprojekt «Tagesschule 2025» (Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich 2017 und 2014).

satorische, personelle und räumliche Aspekte, gemäss der Tagesschuldefinition des Kantons Zürichs, differenziert berücksichtigt werden können.

Schliesslich scheint der Begriff Ganztagesbildung stärker auf die ganzheitlichen Bildungsanliegen als auf politische Interessen hinzuweisen.

5.2 Grundelemente von Community Schools

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, welche Grundelemente Community Schools auszeichnen, konnten vor dem Hintergrund des Schulsystems in den Vereinigten Staaten unterschiedliche Konzepte der Community Schools identifiziert werden (Kap. 3). Diesen gemeinsam ist, die Förderung des Wohlbefindens von Kindern zu erhöhen (child-well-being) und die wirtschaftliche Ungleichheit (economic inequality) zu verringern. Hierzu verfolgt die Children Aid's Society Community School eine strukturelle Strategie:

- Anders als bei anderen Community Schools ist in der Schulstruktur neben der Schulleitung eine Leitung Soziale Arbeit verankert. Das setzt eine Aufgabenteilung und Zusammenarbeit zwischen beiden Leitungen voraus.
- Die Öffnungszeiten sind stark erweitert: 7.45-18.00 Uhr, Montag bis Samstag und während den Ferien.
- Alle ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen sind kostenlos oder stark subventioniert (full-service community school).
- Neben einer engen Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen und Eltern, welche die Leitung Soziale Arbeit fördert, können in den CAS Community Schools das Netzwerk, Fachwissen und die Programme der Children Aid's Society genutzt werden.
- Die Zusammenarbeit zwischen unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Angeboten und Dienstleistungen (integrierter Bildungs- und Erziehungsansatz) wird wie in anderen Community Schools gefördert.
- Aufgrund des 25-jährigen Erfahrungswissens greifen die CAS Community Schools auf vielfältige, etablierte und bewährte ausserunterrichtliche Angebote, Programme und Dienstleistungen zurück, welche gleichzeitig weiterentwickelt werden. Zudem kommen Partnerorganisationen mit neuen Angeboten auf sie zu.
- Ein Grundelement der CAS Community Schools ist schliesslich die Abstimmung der ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen auf die Bedürfnisse der Schülerinnen, Schüler, Eltern und der Beschaffenheit des jeweiligen Schulhauses und des Quartiers.

5.3 Verantwortungen und Aufgaben der Leitung Sozialer Arbeit

Mit der dritten Forschungsfrage, wie die Leitung Soziale Arbeit ihre Verantwortung und ihre Aufgaben in der Schule darstellt und diese deutet, werden gleichzeitig Elemente gewonnen, wie das Konzept der CAS Community Schools umgesetzt werden kann (vgl. Kap. 4.3).

So konnten wichtige Informationen über die Rhythmisierung des Schulalltags, das Angebot an Dienstleistungen und ausserunterrichtlichen Angeboten und den Stellenwert der Profession der Sozialen Arbeit gewonnen werden. Diese werden in Kap. 5.4 in Bezug auf die Ganztagesbildung in Zürich und der Schweiz aufgegriffen.

Aus den subjektiven Beschreibungen und Erzählungen der Leitungen Soziale Arbeit konnten drei Hauptmuster gewonnen werden (vgl. 4.3.4), welche ihre Verantwortung und ihre Aufgaben mit stufen-spezifischen Merkmalen charakterisieren:

- Koordination, Begleitung, Evaluation und Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen
- Offene Anlaufstelle für Beteiligte in der Schule
- Zentraler Beitrag zur ganzheitlichen Schulbildung.

Differenzierte Erkenntnisse dazu werden mit Blick auf den Vergleich mit der Ganztagesbildung in Zürich und der Schweiz im folgenden Unterkapitel aufgegriffen und diskutiert.

5.4 Vergleichspunkte für die Ganztagesbildung in Zürich und der Schweiz

Anhand der konzeptionsbezogenen Elemente und der empirisch gewonnenen Befunden zu CAS Community Schools und der drei herauskristallisierten Aufgabendimensionen der Leitung Soziale Arbeit lassen sich folgende Bezüge zur flächendeckenden Tagesschulen in Zürich sowie zur Ganztagesbildung in der Schweiz ziehen:

Die empirischen Befunde bestätigen *die gleichen Leitungsstrukturen* (Schulleitung und Leitung Soziale Arbeit) in den CAS Community Schools und den flächendeckenden Tagesschulen in der Stadt Zürich. Allerdings unterscheiden sich teilweise die *Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche*. Beide Leitungen zeichnen sich als Anlaufstelle aus, *wobei der Leitung Soziale Arbeit in den CAS Community Schools* der Bereich der Elternkontakte und -weiterbildungen und des Elternengagements, aller ausserunterrichtlichen Angebote, Dienstleistungen, Kontakte zu Drittanbietenden und Partnerorganisationen anvertraut ist, der sich vom Aufgabenbereich der Lehrpersonen und der Schulleitung klar abgrenzt. In der Stadt Zürich hingegen liegen diese Aufgaben im Bereich der Schulleitung oder werden mit den Lehrpersonen geteilt.

Weiter gehören der Ablauf und die Organisation der Mahlzeiten nicht zum Aufgabenbereich der Leitung Soziale Arbeit, während dies in der Stadt Zürich eine Kernaufgabe der Leitung Soziale Arbeit und ihres Teams bildet.

Zudem befinden sich in der Stadt Zürich die Praxen für *Dienstleistungen* wie beispielsweise des medizinischen, zahnärztlichen oder psychologischen Dienstes nicht im Schulgebäude. Diese Dienstleistungen finden zwar selbstverständlich und kostenlos für festgelegte klassenbezogene Untersuchungen statt, werden aber finanziell nicht durch Partnerorganisationen getragen, sondern durch die öffentliche Hand. Weiter ist es nicht die Leitung Soziale Arbeit, welche diese *koordiniert und organisiert, sondern die Schulleitung*.

Ein anderer Unterschied in der Funktion der Leitung Soziale Arbeit besteht in der Anlaufstelle für Angelegenheiten des sozialen Verhaltens in der Schule oder der Kinder- und Jugendhilfe. Letztere werden in der Stadt Zürich organisatorisch von der Schulsozialarbeit übernommen und in Absprache mit der Schulleitung bearbeitet. Was hingegen das soziale Verhalten betrifft, wird es je nachdem, wo der Vorfall stattfand, ebenfalls von der Klassenlehrperson oder der Fachperson Sozialer Arbeit/Betreuung übernommen.

Das Schulsekretariat ist wiederum ein organisatorischer Teil, der in Zürich von ganz wenigen Schulen unlängst eingeführt wurde. In den CAS Community Schools laufen über dieses *Sekretariat* alle An- und Abwesenheitsmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Diese werden in einem internen Tool vermerkt, was die *Koordinationsarbeit* der Leitung Soziale Arbeit erleichtert. Zudem bildet dieses Tool eine zentrale Informationsquelle für Lehrpersonen, Schulleitende und Leitende der ausserunterrichtlichen Angebote, weil neben den An- und Abwesenheiten ebenfalls kognitive, soziale und emotionale Entwicklungen der Heranwachsenden festgehalten werden.

Aufgrund unterschiedlicher Anforderungen an Datenschutz und personenbezogene Daten wären Abklärungen und eventuell Verwendungseinschränkungen nötig, um ein ähnliches digitales Tool in Zürich oder in der Schweiz einführen zu können.

Die CAS Community Schools zeichnen sich durch die stark erweiterten Öffnungszeiten aus, welche über die täglichen Öffnungszeiten in den Tagesschulen der Stadt Zürich (7.45-18.00 Uhr) hinausgehen und zusätzlich die Samstage und alle Ferientage einschliessen. Offen bleibt der Nutzungsgrad dieser Angebote, denn ein Zugang zu diesen Informationen war nicht möglich.

Während in den CAS Community Schools die ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen kostenlos oder stark subventioniert sind, trifft dies nur im beschränkten Rahmen für die Angebote in den flächendeckenden Tagesschulen der Stadt Zürich zu. Weiter möchte die Tagesschule in der Stadt Zürich alle Kinder in allen Quartieren erreichen, unabhängig davon, ob diese sozial benachteiligt sind.

Hinzu kommt, dass die CAS Community Schools mittels des Verbandes Children Aid's auf ein lokales bis internationales Netzwerk, Fachwissen und bewährte Programme sowie Partnerorganisationen zugreifen können, wodurch die Qualität der Angebote sowie Dienstleistungen überprüft und gesichert wird.

Ferner sind die ausserunterrichtlichen Angebote der Children Aid's Community vielfältig, etabliert und den jeweiligen schulspezifischen Bedürfnissen angepasst. Weiter werden diese mehrheitlich von Drittanbietenden und Partnerorganisationen angeboten und durchgeführt. In Rahmen von jährlichen Evaluationen werden die ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen ebenfalls weiter entwickelt. Dieser Bereich wird in den flächendeckenden Tagesschulen der Stadt Zürich ausgebaut und ist eher neu. Deshalb empfiehlt sich, auf die Erfahrungswerte der CAS Community Schools zurückzugreifen und diese im Entwicklungsprozess im Schweizer Kontext mitzureflekieren. Anders als in den USA sind in der Schweiz Tätigkeiten und Angebote in Vereinen, Gemeinschaftszentren oder Jugendarbeit etabliert, woran die ausserunterrichtlichen Angebote anknüpfen können. Zudem ist zu beobachten, dass in zahlreichen Schulen beispielsweise Projektwochen, Ausflüge oder Klassenlager stattfinden, welche in den Community Schools zu den ausserunterrichtlichen Angeboten gezählt werden. Hierzu ist es nötig, genauer zu untersuchen, inwiefern durch die ausserunterrichtlichen Angebote eine beaufsichtigte Zeit durch Fachpersonen Soziale Arbeit gegeben ist und wie diese Angebote für selbstgesteuertes Lernen eingesetzt werden sollen.

Obwohl der Ausdruck CAS Community School suggerieren könnte, dass diese Schulmodelle Parallelen zu Bildungslandschaften⁸¹ aufweisen, geht dies aus den empirischen Befunden nicht hervor. Beispielsweise wird der Einbezug vor allem der Eltern und der quartiersspezifischen Bedürfnisse und nicht das ganze Quartierleben primär fokussiert. Ziel dabei ist eine möglichst ganzheitliche und erfolgreiche Schulbildung zu erreichen. Ressourcen, die ausserhalb der Schule einbezogen werden, sind wie erwähnt die Eltern und dann festgesetzte Partnerorganisationen und Drittanbietende. Es finden wöchentliche Sozialeinsätze in Altersheimen oder in der ersten Primarstufe statt, wobei sich der Durchführungsort fast aller ausserunterrichtlichen Angebote in der eigenen oder einer anderen Schule und nicht in ausserschulischen Gebäuden befindet.

Daneben ist festzuhalten, dass es in allen öffentlichen und privaten Schulen sowie Charter Schools in den Vereinigten Staaten üblich ist, dass das Mittagessen dort eingenommen wird. Dabei spielen pragmatische und weniger pädagogische Gründe eine Rolle. Hingegen ist es in der Schweiz gewöhnungsbedürftig, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule essen. Die Ansprüche sind hoch. Das Essen soll warm, vollwertig und lustvoll sein.⁸²

⁸¹ Allgemeines Verständnis von kommunalen Bildungslandschaften ist, dass Bildung im sozialen Raum stattfindet (Mack 2008). Dazu zeichnen sich zwei Zugänge ab (Stolz 2016): Zum einen werden kommunale Bildungslandschaften als Governance-Arena (Papadopoulos 2004) verstanden. Hierbei geht es um Netzwerkmanagement, in welchem insbesondere Schlüsselpersonen und Experten und nicht die BewohnerInnen selbst beteiligt sind. Zum anderen werden kommunale Bildungslandschaften im Rahmen eines relationalen Bildungsverständnisses und als integrierendes Handlungskonzept verstanden. Dafür ist die direkte Beteiligung der Bevölkerung sowie der Kinder, Eltern und Lehrpersonen gefragt.

⁸² Vgl. beispielsweise Fachstelle PEP 2014.

Zudem besuchen Heranwachsende in den öffentlichen Schulen in der Schweiz unterschiedliche Freizeitangebote, welche selten über die Schule, sondern über die Eltern organisiert werden. Mit Ausnahme einzelner subventionierter Freizeitangebote wie beispielsweise Musikunterricht werden die Angebote von den Eltern finanziert.

Darüber hinaus sind die ausserunterrichtlichen Angebote und Dienstleistungen in den CAS Schools etabliert, welche anschliessend an den obligatorischen Unterrichtsblock in der Schule offeriert werden. Obwohl diese nur von einer beschränkten Anzahl Schülerinnen und Schüler bestimmt und genutzt werden, sind sie ein fester Bestandteil der Schule. Insbesondere das ausserunterrichtliche Angebot zeichnet sich durch ein vielfältiges und attraktives Programm aus.

Schliesslich findet die Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit in den CAS Community Schools grundsätzlich auf der organisationalen und räumlichen Ebene statt und kaum auf der pädagogischen und personellen. Hierbei ist zu differenzieren:

Die Verzahnung findet auf der organisationalen Ebene vor allem zwischen der Leitung Soziale Arbeit und der Schulleitung oder zwischen der Leitung Soziale Arbeit und den Lehrpersonen statt.

Anders als bisher in den flächendeckenden Tagesschulen in Zürich hat sich die Verzahnung auf der räumlichen Ebene in den Vereinigten Staaten etabliert. So werden Klassenräume oder die Bibliothek multifunktional genutzt. Für die Mahlzeiten waren die Räume wie in allen Schulen in den Staaten schon vorgesehen.

Im Unterschied zu den flächendeckenden Tagesschulen in Zürich liegt in den CAS Community Schools kaum eine Verzahnung auf der pädagogischen und personellen Ebene vor. Die ausserunterrichtlichen Angebote weisen Ansätze einer erweiterten schulleistungsorientierten, sozialen und emotionalen Lernplattform auf. Allerdings finden die Angebote nacheinander, mit beschränkten Teilnehmendenplätzen und fast ausnahmslos mit ausserschulischem Personal statt. Weiter unterstützen bei den Mahlzeiten allein die Assistierenden der Lehrpersonen oder einzelne ausserunterrichtliche Fachpersonen.

Während die Leitung Soziale Arbeit mit den Lehrpersonen und der Schulleitung institutionalisierte Austausch- und Organisationssitzungen hat, findet der fachliche Austausch zu den kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler über ein internes Tool statt. Damit werden die einzelnen ausserunterrichtlichen Angebote ebenfalls ausgewertet und weiterentwickelt.

Teilweise wünschen sich die Fachpersonen der Sozialen Arbeit eine engere Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, indem sie in den Unterrichtsstunden anwesend sind und mitwirken dürfen, was aber von einer Schulleitung als kostspieliger Zukunftswunsch deklariert wird.

In anschliessenden Forschungsprojekten wäre es nötig, die Sichtweise der Lehrpersonen, der Kinder, der Leitenden der ausserunterrichtlichen Angebote sowie der Eltern zu erörtern, wie sie die Tätigkeit der unterschiedlichen Fachpersonen in den CAS Community Schools sehen und welchen Beitrag sie bei der Förderung einer ganzheitlichen Schulbildung wahrnehmen.

Aus den bisherigen Befunden geht hervor, dass die ganzheitliche Schulbildung eine Angelegenheit der Koordination und nicht der Zusammenarbeit im Sinne einer pädagogischen und personellen Verzahnung der Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit ist. Dennoch ist diese Verzahnung auf der räumlichen und der organisatorischen Ebene bezüglich Leitungspersonen bereits weit vorangeschritten. Zu dieser Verzahnung beider Disziplinen wären zudem Forschungsprojekte angesagt, welche mögliche gewinnbringende Modelle einer solchen nachzeichnen. Zudem wären die Auswirkungen einer solch unterschiedlichen Verzahnungsmöglichkeit mit Blick auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Heranwachsenden zu erörtern.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass trotz kultureller, bildungsspezifischer und schulmodell-spezifischer Unterschiede sowohl die CAS Community Schools als auch die flächendeckenden Tages-schulen in der Stadt Zürich der Überzeugung sind, dass Bildung mehr als Schule ist und dass für das Gelingen einer so verstandenen ganzheitlichen Schulbildung der Beitrag aller Beteiligten und der lokalen Ressourcen gefragt ist.

Literatur

- Addams, J. (1923): *Settlementsarbeit: Wege zur Lebensgemeinschaft*. Wien: Österreichischer Schulbuchverlag.
- Aeberli, M. (2015): *Statistik der familienergänzenden Kinderbetreuung. Typologie der Betreuungsformen*. Verfügbar unter http://www.kibesuisse.ch/fileadmin/user_upload/Kibesuisse/Dokumente/Extern/FEB_Statistik_Typologie_20150709.pdf.
- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (Erziehungsdirektion des Kantons Bern) (2008): *Tagesschulangebote. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. Stämpfli Publikation AG: Bern.
- AusTEr (2016): *AusTEr – Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung*. Vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt: Projektleitung ZHAW: Emanuela Chiapparini; Projektleitung PH Zürich: Patricia Schuler Braunschweig: <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/forschung/kindheit-jugend-und-familie/soziale-arbeit-und-schule/auster-paedagogische-zustaendigkeiten-an-tagesschulen/>.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.) (2017a): *Die Tagesschule - von der Idee bis zur Einführung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/tagesstrukturen/Tagesschulen.html.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017b): *Tagesschulen – mehr Gestaltungsspielraum für Gemeinden*. Medienmitteilung und -konferenz mit Silvia Steiner (3. März 2017). Zürich. Verfügbar unter http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2017/tagesschulen-_mehr-gestaltungsspielraum-fuer-gemeinden.html.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007): *Richtlinien über die Bewilligung von Kinderhorten (Hortrichtlinien)*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/tagesstrukturen/materialien_betreuungsangebote/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/21_1360676209742.spooler.download.1381929179955.pdf/beiblatt_f.pdf.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brückel, F.; Kuster, R.; Dietiker, M.; Schuler, P. (2014): «Gute Ganztagsbildung» und Anforderungen an die Kooperation zwischen Schule, Betreuung und Elternhaus. *Jugendhilfe* 52 (6), 408-413.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (2017): *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach vierzehn Jahren* (Stand 1. Februar 2017). Verfügbar unter <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/finanzhilfen/kinderbetreuung/publikationen/archivbilanzen.html>.
- Chaves, G. (2004): *Etude sur l'accueil extrascolaire en suisse romande menée pour la Verein Tagesschulen Schweiz* (Association suisse pour les écoles à horaire continu). Rapport final. Lausanne.
- Chiapparini, Emanuela (2017): *Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen. Zwei Literaturarbeiten und eine empirische Untersuchung auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel. Forschungsbericht*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/forschung/kindheit-jugend-und-familie/soziale-arbeit-und-schule/wohlbefinden-von-kindern-in-der-ganztagesbildung/>.

- Chiapparini, E.; Hess, J. (2015): *Research informed Practice and Community Schools: Projektbericht im Rahmen des Staff Mobility Programme 2015 in New York* (6.-13.11.2015). Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Chiapparini, E.; Schuler Braunschweig, P.; Kappler, C. (2016a): Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 355-361.
- Chiapparini, E.; Bussmann, E.; Eberitzsch, S.; Stohler, R. (2016b): Soziale Arbeit geht in die Schule: Kooperation im Rahmen von Ganztagesbildung. *SozialAktuell*. (1), 24–25.
- Chiapparini, E.; Skrobanek, J. (2015): Alles eine Frage der Lebenslage? – Vereinsaktivitäten von Jugendlichen im Kanton Zürich. Just a Matter of Life Circumstances? - Association Activity of Young People in the Canton of Zurich. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 41 (1), 119-144.
- Coalition for Community Schools at the Institute for Educational Leadership (2017): <http://www.communityschools.org/>.
- Coelen, T.; Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Grundlagentexte Pädagogik. Die Ganztagschule: Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter <http://swb.bsz-bw.de/DB=2.348//PPNSET?PPN=434780731&PRS=HOL&HILN=888&INDEXSET=1&COOKIE=U998,Pbszgst,117,B0728+,SY,NRecherche-DB,D2.348,E0af62e15-0,A,H,R193.197.31.15,FY>.
- Crespi Branca, M.; Tozzini Paglia, L. (2011): *Censimento delle mense e dei doposcuola. Scuole dell'infanzia, scuole elementari e scuole medie pubbliche del Cantone Ticino. Anno scolastico 2010/11*. Documenti di statistica. Repubblica e Cantone del Ticino Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico.
- De Kerchove, B.M. (2012): *Accueil parascolaire et mise en œuvre de l'école à journée continue (63a Cst-Vd): état des lieux, pistes et perspectives*. Etude réalisée pour la Direction de l'enfance, de la jeunesse et de la cohésion so-ciale (DEJCS).
- Dewey, J. (1902): The School as Social Center. *The Elementary School Teacher*, 3 (2), 73-86.
- Dichanz, H. (1991): *Schulen in den USA. Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem*. Weinheim: Juventa.
- EDK [Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2015): *EDK/IDES-Kantonsumfrage 2014-2015. Tagesstrukturen*. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/15964.php> oder http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/107.pdf.
- Fachstelle PEP (2014): *PEP–Gemeinsam Essen. Ess- und Tischkultur in Tagesschulen. Ein praxisnahes Handbuch für Leitungs- und Betreuungspersonen*. Verfügbar unter http://www.pepinfo.ch/media/docs/Projekte-PEP/gemeinsam-essen/Handbuch_Gemeinsam-Essen_Webversion.pdf.
- Frei, L.; Schüpbach, M.; Allmen, B. v.; Nieuwenboom, W. (2016): Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulen: Förderangebote an offenen Tagesschulen in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft* 38 (3), 549-568.
- Fölker, L., Hertel, T.; Pfaff, N. (Hrsg.) (2015): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Forrer Kasteel, E.; Schuler, P. (2011): Nutzung und Qualität von Tagesschulen und Schülerclubs in der Stadt Zürich Erste Ergebnisse aus einer Elternbefragung. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 11, 108–131.
- Helferich, C. (2009): *Die Qualität der qualitativen Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden.

- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009*. Berlin. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lawson, H. A.; van Veen, D. (2016): *A Shared Rationale for New School Designs with Place-Based Differences*. In: Lawson, H. A. and van Veen, D. (ed.): *Developing community schools, community learning centers, extended-service schools and multi-service schools* (23-47). Cham: Springer.
- Mack, W. (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, T. und Otto, H.U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. 1. Aufl (741–749). Wiesbaden: VS.
- Martinez, L.; Hayes, C. D. (2013): *Measuring Social Return on Investment for Community Schools. A Case Study*. The Finance Project; Children's Aid Society. Verfügbar unter <http://www.childrens aidsociety.org/files/CASE%20STUDY%20final.pdf>.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Méndez, Hersilia; Quinn, Jane; Brown, Drema; Seltzer, Andrew; Alba, Marinieves; Chu-Zhu, Janice; Cruz, Adria; Torres, Myrna (2016): The Children's Aid Society Community Schools: Research-Based, Results-Oriented. In: Lawson, H. A. and van Veen, D. (ed.): *Developing community schools, community learning centers, extended-service schools and multi-service schools* (253-275). Cham: Springer.
- Moser, U.; Buff, A.; Angelone, D.; Hollenweger, J. (2011): *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich. Online verfügbar unter http://www.ibe.uzh.ch/aktuell/Lernstandserhebung_6Klas-seZH_Bericht.pdf.
- Papadopoulus, Y. (2004): Governance und Demokratie. In: Benz, Arthur (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (215–237). Wiesbaden: VS.
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 2., korr. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Quinn, J.; Méndez, H. (2011): Breed Success with Community Schools. *American School Counselor Association (ASCA)*, 48 (3), 28-31.
- Regierungsrat Kanton Zürich (2017): Gesetzesentwurf. Volksschulgesetz, Änderung, Tagesstrukturen/Tagesschulen, Antrag an den Kantonsrat. Zürich: Regierungsrat Kanton Zürich. Online verfügbar unter <http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/rrb/suche.detail.119.2017.html?key words=&rrb-number=&year=&lead=&sorting-order=>.
- Regierungsrat Zürich (2006): *Volksschulverordnung (VSV)*. Zürich: Regierungsrat Kanton Zürich. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/30799/files/ZH_VSV_20090101.pdf.
- Rogers, J. S. (1998): *Community schools. Lesson form the past and present. A Report to the Charles S. Mott Foundation*. Verfügbar unter <https://classic.regonline.com/custImages/240000/247517/rogerspaperonhistoryofcommunitschools.pdf>.
- Santiago, E.; Ferrara, J.A.; Quinn, J. (2012): *Whole child, whole school. Applying theory to practice in a community school*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich (2017): *Tagesschule 2025*. Verfügbar unter <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html#organisation>.

- Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich (2014): *Schritte in Richtung «Tagesschule 2025»*. Medienmitteilung vom 2.9.2014. Verfügbar unter: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/departement_schul_sport/medien/medienmitteilungen/2014/september/140902a.html.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J.; Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozial-räumlicher Vernetzung* (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Juventa.
- SRF News Regional (2017): *Versuch mit Tagesschule. Mittagessen in der Schule nicht mehr obligatorisch* (3. Februar 2017). Verfügbar unter <https://www.srf.ch/news/regional/zuerich-schaffhausen/mittagessen-in-der-schule-nicht-mehr-obligatorisch/>.
- Stadtrat von Zürich (2014): *Auszug aus dem Protokoll des Stadtrats von Zürich*. Verfügbar unter <https://www.stadt-zuerich.ch/tagesschule2025>.
- Stolz, H.-J. (2016): *Stadtentwicklung und Bildung. Perspektiven einer Kooperation*. Vortrag am DGfE-Kongress 2016, Symposium III, Bildungslandschaft und Stadtentwicklung, 16. März 2016.
- Swissnex (2016): *Connecting Switzerland and the world in science, education, art, and innovation*. Verfügbar unter <https://www.swissnex.org/>.
- The Children's Aid Society's National Center for Community School (2013): *Building Community Schools: A Guide for Action*. Verfügbar unter http://www.childrensaidsociety.org/files/upload-docs/NCCS_Building%20Community%20Schools.pdf.
- The International Centre of Excellence for Community Schools. (2013): *Becoming a Community School. A simple guide*. Verfügbar unter http://www.icecsweb.org/media/file/Becoming_a_Community_School.pdf.
- Thole, W. (2002): *Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung — Versuche einer Standortbestimmung*. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (13-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wall, P. (2016): *Why Non-Academic Needs Matter, Too*. The Atlantic. Verfügbar unter <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/02/nyc-community-schools/471114/>.
- Windlinger, R. (2016): *Von «Unterricht plus Betreuung» zur Tagesschule. Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen?* Forschungsüberblick und Literaturanalyse. PH Bern. Bern.
- Wolter, S. C. (2014): *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Anhang 1: Begriffs- und Berufsbezeichnungen in der Ganztagesbildung im internationalen Vergleich

Der Begriff Soziale Arbeit wird in der vorliegenden Arbeit parallel zum Begriff Fachpersonen Soziale Arbeit⁸³ verwendet (vgl. Tab. 1). Anders als im deutschen Fachdiskurs, in welchem sich die Bezeichnungen der Berufsgruppen Erziehende oder SozialpädagogInnen in der Ganztagesbildung etabliert haben, werden in der Schweiz in der Praxis und im Fachdiskurs unterschiedliche Bezeichnungen verwendet. Während beispielsweise in Zürich von «Betreuenden» und «Leitung Betreuung» die Rede ist, wird in Basel-Stadt der Begriff «Fachpersonen Tagesstrukturen» und «Leitung Tagesstrukturen» mit der Begründung eingesetzt, dass das Wort «Betreuung» die Tätigkeiten der Fachpersonen missverständlich auf das Hüten reduziere. In Bern hat sich der Begriff «Tagesschulleitung» etabliert.

Im Schweizer Fachdiskurs findet ebenso der Begriff Sozialpädagoge Anwendung, wobei dies ebenfalls eine Reduktion der Profession mit sich führt. Der Begriff «SozialpädagogInnen» wird im deutschsprachigen Diskurs aus «sprachpragmatischen Gründen» eingesetzt,⁸⁴ um die Sozialpädagogik, womit das wissenschaftliche Feld der Disziplin Soziale Arbeit bestimmt ist, von der Profession der Sozialen Arbeit abzugrenzen, welche auf Handlungsfelder und die Praxis der Sozialen Arbeit zielt.

Tab.1: Begriffs- und Berufsbezeichnungen in der Ganztagesbildung im internationalen Vergleich

CAS Community School New York	ZHAW, Soziale Arbeit	Stadt und Kanton Zürich	Kanton Basel-Stadt	Deutschland
CAS Community School New York	Ganztagesbildung	Tagesschule	Tagesstruktur	Ganztagesesschule, Ganztagesbildung
Leitung Community School	Leitung Soziale Arbeit	Leitung Betreuung	Leitung Tagesstruktur	SozialpädagogInnen
Staff: social worker, youth worker, volunteers	Fachpersonen Soziale Arbeit	Fachpersonen Betreuung/Tagesstruktur	Fachpersonen Tagesstruktur	SozialpädagogInnen und Erziehende
Partnerorganisationen		Drittanbieter		
Qualitätssicherung durch CAS und Rahmenverträge		Rahmenverträge		

Quelle: Eigene Darstellung.

⁸³ Vgl. Chiapparini et al. 2016b.

⁸⁴ Thole, 2002, 14.

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

Departement Soziale Arbeit

Institut für Kindheit, Jugend und Familie

Pfingstweidstrasse 96
Postfach 707
CH-8005 Zürich

Telefon +41 58 934 89 54
emanuela.chiapparini@zhaw.ch

www.zhaw.ch/sozialarbeit