

Quelle: Chiapparini, E., Kappler, C., & Schuler, P. (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In: E. Chiapparini, R. Stohler, & E. Bussmann (Eds.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 48–60). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

„Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich

Emanuela Chiapparini, Kadrie Selmani, Christa Kappler, Patricia Schuler

In zahlreichen Studien gelten multiprofessionelle Kooperationen als eine zentrale Einflussgrösse für die Optimierung organisatorischer Abläufe in Regelschulen und besonders in Tagesschulen (Fischer et al., 2013; Olk, Speck & Stimpel, 2011). Kooperationen mit anderen Professionen stellen für Lehrkräfte eine zeitliche Entlastung dar, stärken das eigene Professionsverständnis, werden als förderliche Lernräume betrachtet oder sollen gelingende Schulentwicklung, z.B. beim Einführen von Tagesschulen, sichern.

Gleichzeitig werden professionelle Kooperationen als Spannungsfeld (Merten & Kaegi, 2015) beschrieben und hohe Erwartungen an eine gelingende Kooperationskultur von schulpädagogischen, sozialpädagogischen und anderen Fachkräften in der Schule gestellt.

Hier knüpft der vorliegende Beitrag an, in welchem auf die Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften¹ fokussiert wird. Auch in der Schweiz werden zunehmend Tagesschulen eingeführt und die Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachpersonen konzeptionell verankert und gefordert wie z.B. im Zürcher Tagesschulmodell (Stadt Zürich, 2017).

1 Die Begriffe „Soziale Arbeit“ und „Sozialpädagogik“ werden im vorliegenden Beitrag als konvergent (Lambers, 2013) verstanden.

Zudem umfasst die Bezeichnung „sozialpädagogische Fachkräfte“ alle Personen, die sozialpädagogisch qualifiziert sind. Hierzu zählen Fachkräfte, die einen Bachelorabschluss in Sozialer Arbeit an einer Fachhochschule oder höheren Fachschule vorweisen, und weitere Fachkräfte mit sozialpädagogischem Wissen.

In der Schweiz sind darüber hinaus für die sozialpädagogischen Fachkräfte die Bezeichnungen Fachperson Soziale Arbeit oder Fachpersonen Betreuung, Hortner/-innen oder schlicht Betreuungspersonen üblich (vgl. AvenirSocial 2011). Die Verbreitung des Betreuungsbegriffs hängt ebenfalls mit der verbreiteten Berufsausbildung „Fachpersonen Betreuung“ zusammen. Diese Fachkräfte bringen sozialpädagogisches Wissen mit und sind im Tagesschulbereich stark vertreten.

Schliesslich zeigen diese Ausführungen die Heterogenität und Länderspezifität der Bezeichnungen im Fachgebiet Soziale Arbeit auf.

Während in der Schulforschung in Deutschland bereits einzelne Studien zu förderlichen Bedingungen für Kooperationen zwischen schulischen und sozialpädagogischen Fachkräften vorliegen, wurden die Kooperationsformen von sozialpädagogischen Fachkräften im schweizerischen Schulsystem ungenügend empirisch untersucht. Ausgehend von Konzepten der „multiprofessionellen“, „inter-/intraprofessionellen“ und „transprofessionellen“ Kooperation und der Klärung des professionstheoretischen Verständnisses werden in diesem Beitrag empirische Befunde aus dem laufenden SNF-Forschungsprojekt zu pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen (AusTER, 2016) vorgestellt. Dazu werden die Fragen aufgegriffen und erkundet, wie Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte die Zusammenarbeit unter sich wahrnehmen und welche daraus folgenden Bezüge zum Professionalisierungsverständnis sich präsentieren.

1. Tagesschulentwicklungen in der Schweiz

Tagesschulen gewinnen als institutionalisierte Formen von öffentlicher Bildung und Erziehung immer mehr an Bedeutung in der Schweiz (Chiapparini et al., 2016). Besonders deutlich zeichnet sich dies in der Schulentwicklung der Stadt Zürich ab, welche als erste Schweizer Gemeinde und im Rahmen des Projekts „Tagesschule 2025“ flächendeckend und schrittweise die bestehenden Regelschulen in gebundene Tagesschulen überführt. Anders als im Kanton Bern, wo mit dem Begriff „Tagesschule“ das freiwillige Hortangebot im Schulhaus gemeint ist, zeichnen sich Tagesschulen in der Stadt Zürich dadurch aus, dass alle Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Tagen verbindlich ausserunterrichtliche Angebote im und ums Schulhaus nutzen (wie beispielsweise Mittagstisch oder „erweiterte Lernangebote“) sowie weitere fakultative Förder- und Freizeitangebote nutzen. Dieses Schulmodell orientiert sich im Gegensatz zur klassischen Schulpädagogik an einem erweiterten Bildungs- und Erziehungsbegriff, sodass Bildung und Erziehung nicht nur im Unterricht, sondern ebenso in ausserunterrichtlichen Angeboten stattfindet. Bereits konzeptionell sind multiprofessionelle Kooperationen (Fischer et al., 2013; Olk, Speck & Stimpel, 2011) in Tagesschulmodellen angesetzt, wobei diese zumindest im Schweizer Kontext theoretisch und empirisch ungenügend fundiert sind. Vertretende der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017) schlagen hierzu eine pragmatische und bildungsgesetzorientierte Perspektive für alle politischen Gemeinden des Kantons Zürich vor, indem die Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit auf struktureller, personeller, pädagogischer und räumlicher Ebene differenziert reflektiert wird.

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Grundsätzlich werden Kooperationen auf institutioneller oder auf personeller Ebene entweder als Strukturmerkmal oder als Handlungsmaxime unterschieden (z.B. Merten & Kaegi, 2015). Richtet sich der Fokus auf die personelle Ebene, wie dies bei dem vorliegenden Beitrag der Fall ist, lassen sich drei Formen unterscheiden, die allerdings keine einheitliche Verwendung finden: a) multiprofessionelle, b) inter-/intraprofessionelle und c) transprofessionelle Kooperationen.

- a) Mit „multiprofessioneller Kooperation“ (z.B. Fischer et al., 2013) wird im Kontext Schule die Zusammenarbeit zwischen inner- und ausserschulischen Fachkräften bezeichnet. Zu den innerschulischen Fachkräften zählen Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, zu den ausserschulischen Fachkräften beispielsweise Trainerinnen und Trainer eines Sportvereins oder Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter eines Jugendtreffs. Hierbei handelt es sich um eine offene und voraussetzungslose Kooperation, sodass ein Nebeneinander oder eine Koordinationsfunktion der Fachkräfte möglich ist.
- b) Demgegenüber wird mit der Bezeichnung „inter- und intraprofessionelle Kooperation“ (z.B. Dizinger, 2015) erstens impliziert, ob es sich um eine Kooperation unter unterschiedlichen oder unter gleichen Fachkräften handelt. Zweitens ist die Richtung festzuhalten, aus welcher die Kooperation stattfinden soll, z.B. aus der Sicht einer Lehrkraft und einer weiteren an der Schule pädagogisch tätigen Person oder aus der Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte. Drittens werden Synergien in der Arbeit erkannt und Ziel ist es, diese zu nutzen, um Arbeitsprozesse optimal zu gestalten.
- c) Der Begriff der „transprofessionellen Kooperation“ (z.B. Chiochio & Richer, 2015) ist im Gesundheitswesen stark verbreitet, womit in einer Projektgruppe die Fachkräfte ihre üblichen Rollen vorerst zurückstellen und professionelles Wissen der anderen Fachgruppe in der Zusammenarbeit übernehmen und sich aneignen. Transprofessionelle Kooperation ist vor allem in kurzfristigen Projekten üblich (ebd.).

Obwohl in der Tagesschuldebatte die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in den Vordergrund rückt, weisen gewisse Definitionen ebenso auf inter- und transprofessionelle Kooperationen zwischen beiden Berufsgruppen hin. Wenn beispielsweise als Kooperation die Arbeitsteilung sowie der intensive Austausch und die Konstruktion von gemeinsamem Wissen intendiert wird (Kamski, 2011) und damit Synergien angestrebt werden, handelt es sich gemäss der oberen Definiti-

on eher um interprofessionelle Kooperationen. Wenn sich zudem das professionelle Handlungssetting und die Aufgaben beider Professionen entsprechend erweitern (Breuer & Reh, 2010), wäre abzuwägen, inwiefern ein transprofessionelles Verständnis von Kooperation vorliegt.

Professionelle Kooperationen basieren zudem auf den jeweiligen „Berufskulturen“ (Terhart, 1997), welche sich aufgrund von dahinterstehenden gesellschaftlichen Institutionen durch je spezifische gesellschaftliche Aufträge, Handlungslogiken, Arbeitsprinzipien und professionelle Entwicklungsgeschichten (Paseka, 2011) unterscheiden.

Im vorliegenden Beitrag ist die Profession als Handlungsstruktur (Nittel, 2011) und nicht als Zustand zu verstehen. Folglich geht es bei der professionellen Kooperation um eine umfassende und reflexive Form, die eine multiprofessionelle Arbeitsbeziehung über einen gesamten Arbeitsprozess hindurch voraussetzt. Dieses Verständnis von multiprofessioneller Kooperation grenzt sich von einem relativ konflikt- und reflexionsfreien Nebeneinander von professionsspezifischen Handlungsorientierungen ab.

Allerdings fokussieren gegenwärtige Studienbefunde in Deutschland und der Schweiz vor allem auf letztgenanntes Verständnis von multiprofessioneller Kooperation, indem deren Gelingensfaktoren nachgezeichnet werden. Erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation stellt sich eher ein, wenn beispielsweise der Nutzen durch die Kooperierenden (z.B. Olk, Speck & Stimpel, 2011) wahrgenommen wird oder wenn Staturerwartungen und -zuschreibungen oder Fragen der Verbindlichkeit sowie der Ressourceneinbringung geklärt sind (vgl. Santen & Seckinger, 2003). Zudem spielen optimale strukturelle Bedingungen eine zentrale Rolle, wie beispielsweise ausreichende materielle, personelle und räumliche Ressourcen, festgelegte Konzepte der Zusammenarbeit oder die Offenheit der Lehrkräfte für Betreuungsarbeit (Holtappels et al., 2011).

In der bisher einzigen Studie zum Thema aus der Schweiz (Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012) werden vier zentrale Kriterien für gelingende Kooperation auf die Kommunikationsebene bezogen: a) reger Informationsfluss und -austausch, b) gute Kommunikationskultur, c) Offenheit gegenüber der Zusammenarbeit und d) persönliche Kontakte.

Zwei der wenigen Studien im deutschsprachigen Raum, die Kooperationen auf das Professionsverständnis fokussieren, sind die qualitative ProfKoop-Studie (Olk, Speck & Stimpel, 2011; Speck et al., 2011) und die Studie von Böhm-Kasper, Dizinger & Heitmann (2013): Insbesondere Lehrkräfte haben eine pragmatische Vorstellung von Kooperation, die in einer „losen Form“ besonders tragfähig erscheint. Des Weiteren halten die Autoren fest, dass Spannungen der unterschiedlichen Berufskulturen insbesondere bei konkreten Anlässen in der Praxis ausgetragen werden und ein Eingriff in die Autonomie der jeweiligen Profession nicht als förderlich erachtet wird.

Vor dem Hintergrund der oben gemachten professionstheoretischen Skizzierung, in welcher der Fokus auf Handlungsstrukturen gesetzt wird, sollen im Folgenden die Erwartungen der Professionen der Lehrkräfte und der sozialpädagogischen Fachkräfte untersucht werden, wo sie ihre pädagogischen Verantwortungen sehen. Parallel dazu geht es in der empirischen Frage darum, wie die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte die explizite und implizite Kooperation zwischen ihren beiden Professionen schildern.

3. Anlage der Studie

Der vorliegende Beitrag knüpft an das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Forschungsprojekt AusTEr (Chiapparini et al., 2016) an, welches mit einem professionstheoretischen Blick Aushandlungsprozesse von pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung erörtert.

Zu zwei Messpunkten werden vier Fälle von sich neu konstituierenden Tagesschulen in der Stadt Zürich untersucht (Cross Case Study). Da eine „Theorie der Ganztagsbildung“ (Coelen & Stecher, 2014) fehlt, wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Zudem erlaubt es dieser Zugang, den gedeuteten Ist-Zustand der unterschiedlichen Beteiligten an einer Ganztagesesschule differenziert zu berücksichtigen. In der ersten Erhebungsphase wurden 55 Einzel- und Gruppeninterviews mit narrativen Passagen (Schütze, 1983; Bohnsack, 1999) geführt, um die subjektiven sowie kollektiven Sichtweisen möglichst aller an der Tagesschule Tätigen (schulische und sozialpädagogische Fachkräfte, ausserunterrichtliche Angebote von Externen, Erziehungsbeauftragte sowie Schülerinnen und Schüler) zu berücksichtigen. Das Gesprächsmaterial wurde vollständig transkribiert und mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1997) auf gemeinsame und kontrastierende Deutungsmuster hin analysiert. Der skizzierte qualitative Zugang ermöglicht es, aus den Erzählungen explizite und implizite Vorstellungen und Deutungsmuster zu rekonstruieren und die Handlungsrountinen und Sichtweisen der handelnden Personen abzubilden, welche latent in den Aussagen enthalten sind und von ihnen nicht explizit geäußert werden. Die anschliessend vorgestellten Befunde berücksichtigen die Gespräche mit den 16 Lehrkräften und 15 sozialpädagogischen Fachkräften.

Da der Begriff „Kooperation“ von einem normativen und affirmativen Charakter geprägt ist, indem Kooperationen grundsätzlich als wünschenswert erachtet werden, wird im Forschungsprojekt ein offener Zugang gewählt: Kooperation wird als Rahmenbedingung des Handelns verstanden, die nicht von vornherein als wünschenswert einzustufen ist.

Des Weiteren bildet die Gruppe der sozialpädagogischen Fachkräfte eine bezüglich Ausbildungszertifikaten heterogene Gruppe, welche Betreuungsassistentinnen und -assistenten ohne pädagogische Ausbildung, Fachangestellte Betreuung mit einer Berufsausbildung und „Hortleiterinnen“, die eine Fachhochschule oder höhere Fachhochschule der Sozialen Arbeit besucht haben, umfasst (vgl. in der Einleitung Fussnote 1). Anders als bei einem professionstheoretisch eng geführten Verständnis, bei dem eine Profession nur mit einem Hochschulabschluss und als Status verstanden wird, wird in dieser Untersuchung der Blick auf die Handlungen und die Professionalität (Nittel, 2011) gerichtet, sodass die sozialpädagogischen Fachkräfte mit einer Berufslehre ebenfalls eine multiprofessionelle Kooperation eingehen können.

4. Befunde

4.1. Tendenzen der Zusammenarbeit und Koordination

Zunächst zeigen die Befunde einige Tendenzen zu expliziter und impliziter Kooperation zwischen den Lehrkräften und den sozialpädagogischen Fachkräften in den untersuchten Schulhäusern. Hierbei ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass der Begriff der „Kooperation“ mehrheitlich in der Fachsprache verwendet wird, die Interviewteilnehmenden jedoch von „Zusammenarbeit“ sprechen, weshalb dieser Begriff auch in diesem Unterkapitel Verwendung findet. Zudem soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Lehrkräfte und die sozialpädagogischen Fachkräfte ausserunterrichtliche Angebote in den hier vorliegenden Untersuchungsfällen mit dem Begriff „Hort“ gleichsetzen, in welchem unterschiedliche Angebote stattfinden.

Im Besonderen werden von beiden Professionen die ungünstigen örtlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen erwähnt, welche eine Zusammenarbeit erschweren.

Eine weitere wichtige Tendenz zeigt sich darin, dass die genannte Zusammenarbeit meist in Form von organisatorischem und administrativem Austausch und Absprachen dargestellt wird.

Die analysierten Daten zeigen kaum pädagogische oder inhaltliche Zusammenarbeit, vielmehr lässt sich ein Nebeneinander im Sinne einer Koordination der beiden Arbeitsbereiche erkennen (unterrichtliche und ausserunterrichtliche Angebote). Ein Ausnahmebeispiel nennt folgende sozialpädagogische Fachperson, die eine konkrete Situation der Zusammenarbeit der beiden Professionen wie folgt schildert und diese als grossen Gewinn erachtet:

«Ehm ich merke halt, dass dann auch Themen aus dem Bereich Unterricht in die Betreuung kommen. Also da wird mal miteinander ein Quiz gemacht, ein Geografie-Quiz oder irgendetwas, ja es lebt zwischen Unterricht und Betreuung.» (Schulhaus D, sozialpädagogische Fachkraft 2, 124)

Die Analyse der Daten offenbart zudem eine tendenzielle soziale Erwünschtheit der Zusammenarbeit, dass diese grundsätzlich positiv besetzt ist. Das ist in den Aussagen beider Professionen wiederzufinden: So sprechen Lehrkräfte explizit vom „guten Austausch“ (Schulhaus A, Lehrkraft 1, 111) und sozialpädagogische Fachkräfte davon, dass es wichtig sei, „den Kindern [zu] vermitteln, dass alle an einem Strang ziehen an der Tagesschule (...)“ (Schulhaus C, sozialpädagogische Fachkraft 1, 77). Eine weitere Lehrkraft betont: „Mir ist es auch wichtig eben mit dem Hort zusammenzuarbeiten“ (Schulhaus A, Lehrkraft 2, 34, 87). Besonders in Textstellen, die die Tendenz der normativen Erwartung widerspiegeln, lassen sich explizite Benennungen des Begriffs der Zusammenarbeit finden. Neben diesen wird die Zusammenarbeit vielmehr implizit erwähnt, indem Beschreibungen des Arbeitsalltages rekonstruiert werden.

In einem weiteren Schritt lassen sich aus den Befunden unterschiedliche Perspektiven zum Thema Zusammenarbeit herausarbeiten, woraus folgende zwei zentrale Deutungsmuster resultierten.

4.2 Ungenügende Kenntnis über den Arbeitsbereich der anderen Profession

Die sozialpädagogischen Fachkräfte bemängeln, dass die Lehrkräfte die sozialpädagogischen Aufgaben und Leistungen nur ungenügend kennen, wodurch diese wiederum eine geminderte Wertschätzung in ihren Tätigkeitsbereichen wahrnehmen. Dieses Muster geht besonders deutlich aus folgender Aussage hervor:

„(...) diese Unterschiede [zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften], die wirklich grundlegend sind, dass wir [sozialpädagogische Fachkräfte] die Kinder pflegen und wir unterrichten sie nicht, zum Teil nicht ganz respektiert (...) aber man [Lehrkräfte] ist sich eigentlich gar nicht bewusst, was man eigentlich sagt und was für Problematiken wir [sozialpädagogische Fachkräfte] auch ehm, tagtäglich mit was wir umgehen müssen (...)“ (Schulhaus A, sozialpädagogische Fachkraft 1, 65)

Gleichzeitig monieren die befragten Lehrkräfte desselben Schulhauses, dass wiederum die sozialpädagogischen Fachkräfte den Arbeitsort und Aufgabenbereich der Lehrkräfte nur ungenügend kennen würden. Folgendes Zitat bezieht sich auf Schulregeln im Verlauf der Einführung der Tagesschule:

„Aber das beweist mir auch wie sie [sozialpädagogische Fachkräfte] sich vorher nicht mit uns auseinandergesetzt haben. Also sie haben gar nicht gewusst, was alles da ist“ (Schulhaus A, Lehrkraft 2, 105)

Die Lehrkraft geht davon aus, dass sich die sozialpädagogischen Fachkräfte mit dem Tätigkeitsfeld der Lehrkräfte und den darin bestehenden Regeln auseinandergesetzt haben. Die implizite Erwartung besteht darin, dass sich die sozialpädagogischen Fachkräfte selbständig zu informieren und von dem auszugehen haben, was im Schul- und Unterrichtskontext besteht.

Obwohl beide Professionen der anderen Profession Unkenntnis vorwerfen, werden weitere Herausforderungen, wie beispielsweise der respektvolle Umgang, von der sozialpädagogischen Fachkraft thematisiert.

Dieses Muster der ungenügenden Kenntnis der anderen Profession und die Schieflage bezüglich gegenseitig wahrgenommenen Respekts sind in weiteren Interviewtextstellen in diesem und den anderen Schulhäusern wiederzufinden.

4.3 Asymmetrische und einseitige Zusammenarbeit

Ein weiterer Befund zeigt das Muster der asymmetrischen und einseitigen Zusammenarbeit.

Bereits in der konzeptionellen Verankerung der Tagesschule ist eine beschränkte Form der Zusammenarbeit vorgesehen, wenn beispielsweise Hausaufgaben nicht mehr wie bisher von den sozialpädagogischen Fachkräften, sondern nur noch von Lehrkräften angeboten werden können, oder wenn sozialpädagogische Fachkräfte zwar bei Schulausflügen willkommen sind, aber keine gemeinsame Organisation der beiden Professionen vorgesehen ist (z.B. Schulhaus A, sozialpädagogische Fachkraft 1, 59). Hier liegen nicht nur Kompetenzen der sozialpädagogischen Fachkräfte brach, ebenso werden vorhandene inhaltliche und organisationale Synergien nicht genutzt.

Weiter erwähnen mehrere sozialpädagogische Fachkräfte im Interview, dass in Sitzungen, zu denen sie neu seit der Tagesschule hinzukamen und in denen sie untervertreten sind, die Anliegen und Wünsche von Lehrkräften mehr Gewicht hätten. So würden zum Beispiel Problemlösungen bei der Kontaktaufnahme mit Eltern gesucht, wo sozialpädagogische Fachkräfte gar keine Probleme sehen, wie folgendes Zitat untermauert.

„Also wirklich gar nicht, wir haben wirklich alle neutral und einzeln sagen können, dass es [das „Problem“, Eltern zu kontaktieren] unsere Arbeit noch nie beeinträchtigt hat. (...) Also eben, das ist wie, dass die Lehrer manchmal Problematiken sehen, wo wir gar keine sehen und dann aber wie uns [dabei haben] wollen, und sie

schaffen es dann natürlich auch, oder. Und dann wird das beschlossen und dann ist das so (...)" (Schulhaus A, sozialpädagogische Fachkraft 1, 69).

Diese Textstelle impliziert einerseits eine Einschränkung der Themensetzung in Sitzungen, auch wenn nach eigener Ansicht die Eigenposition sachlich und neutral kommuniziert wurde. Andererseits kommen implizit die unterschiedlichen Arbeitsformen beider Professionen zum Zuge, wie die als mehr oder weniger herausfordernd wahrgenommene Zusammenarbeit mit Eltern. Im Anschluss daran steht nicht die Frage im Raum, was allenfalls von den sozialpädagogischen Fachkräften in der Zusammenarbeit mit Eltern gelernt werden kann, sondern die nicht nachvollziehbare und nicht geteilte Themensetzung und das Hinnehmen der gefällten Entscheidung sind zentral. In anderen Aussagen derselben sozialpädagogischen Fachkraft oder auch von einigen Kolleginnen und Kollegen ist eine teilweise resignierte Haltung dokumentiert.

Die Tendenz einer einseitigen Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften zeichnet sich exemplarisch an folgender Aussage einer Lehrkraft ab:

„[Der Hort] muss seine Rolle finden und sich in den Schulalltag eingliedern“ (Schulhaus A, Lehrkraft 1, 110).

Diese Lehrkraft wünscht sich eine einseitige Vernetzung. Ihrer Meinung nach ist es die Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte, sich in der Tagesschule einzugliedern.

Das Muster der asymmetrischen und einseitigen Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften zeichnet sich nicht nur in gedeuteten Handlungen, sondern teilweise auch auf struktureller Ebene ab (bspw. im Konzept der Tagesschule), wie folgende Passage verdeutlicht:

„Es ist mal ein Betriebskonzept entwickelt worden für die gesamte Schule. Und ehm dort habe ich mitgearbeitet. (...) Jedenfalls dort ist mir aufgefallen, es steht nichts drin zur Zusammenarbeit von, mit der Betreuung. Umgekehrt haben wir aber in unserem Betreuungskonzept drin sehr wohl diese Schnittstellen und Austausch und Vernetzungen, wo wir versuchen auch strukturell zu verankern.“ (Schulhaus B, sozialpädagogische Fachkraft 1, 118).

Gemäss der Wahrnehmung dieser sozialpädagogischen Fachkraft, die in der Arbeitsgruppe zum Entwurf des Tagesschulkonzeptes mitgewirkt hat, wurde seitens der Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften nicht aufgeführt, während bei den sozialpädagogischen Fachkräften die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften Bestandteil des Betreuungskonzepts ist. Gleichzeitig sind die strukturell gleichbehandelnden Bedingungen wie beispielsweise Teilnahme an Konferenzen und Arbeitsgruppen (Austauschge-

fässe) oder Leitungsstruktur (Schulleitung und Leitung sozialpädagogischer Bereich) gegeben.

5. Fazit

Die Stadt Zürich führt als erste Schweizer Gemeinde Tagesschulen schrittweise und flächendeckend ein. Seit 2016 haben fünf bestehende Regelschulen den Tagesschulbetrieb aufgenommen, wobei einzelne Umstellungen, wie beispielsweise Austauschgefässe zwischen Lehrkräften und sozialpädagogische Fachkräften bereits im Vorjahr gestartet haben. Vor diesem Hintergrund setzte sich auch ein Prozess in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in Gang. Die im Beitrag vorgestellten Forschungsbefunde aus dem AusTEr-Projekt liefern zentrale Elemente für die Gestaltung und Wahrnehmung der Zusammenarbeit beider Professionen.

Ausgehend vom Professionsverständnis nach Nittel (2002) und aus der Datenauswertung lässt sich zusammenfassen, dass sich in den gedeuteten Handlungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften die Zusammenarbeit im Sinne eines „Nebeneinanders“ und eines Koordinierens der beiden Arbeitsfelder abzeichnet. Mit einer Schule als Ausnahme zeigt sich keine inhaltliche Verzahnung der Arbeitsfelder.

In der Einführungsphase der Tagesschule beschränkt sich zudem die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften auf organisationale Absprachen und das Lösen von Problemfällen, umfasst hingegen kaum eine integrierte (sozial-)pädagogische Förderung der einzelnen Kinder. Die fachlichen Ressourcen sind noch ungenügend verzahnt und insbesondere das fachliche Potential der sozialpädagogischen Fachkräfte fliesst noch nicht optimal in gemeinsame Aktivitäten, wie beispielsweise Schulausflüge oder in thematische Arbeitsgruppen, ein.

Die Unkenntnis des Arbeitsfeldes der jeweils anderen Profession und die asymmetrischen sowie einseitigen Formen der Zusammenarbeit sind zwei zentrale Deutungsmuster aus der Datenauswertung, die der normativ gesetzten Erwartung nach Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften entgegenstehen. Hier liegt ein klares strukturelles und personelles Entwicklungspotential im Einführungsprozess von Tagesschulen, wie beispielsweise Hospitationen (vgl. Flitner, 2017) und Visualisierung der fachlichen Angebote der anderen Profession.

Parallel zu den erwähnten Gelingensfaktoren aus anderen Studien gehen aus der Datenanalyse ähnliche Tendenzen hervor: Trotz teilweise vorhandener Austauschgefässe könnten der Informationsfluss sowie die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit im Zuge des Einfüh-

rungsprozesses von Tagesschulen sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene weiter optimiert werden.

Literatur

- AusTER (2016). *AusTER – Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung*. Vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt, verfügbar unter www.zhaw.ch/sozialarbeit/auster.
- AvenirSocial (2011). *Beschäftigung und Ausbildung im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bern: AvenirSocial.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hg.) (2017). *Die Tagesschule – von der Idee bis zur Einführung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Online verfügbar unter <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/1241>, zuletzt geprüft am 21.03.2017.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung* H2, 53-68.
- Bohnsack, R. (1999). Gruppendiskussionsverfahren. *Rekonstruktive Sozialforschung* (S. 123-142). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen* 2 (1), 29-46.
- Chiapparini, E., Schuler Braunschweig, P. & Kappler, C. (2016). Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 355-361.
- Chiocchio, F. & Richer M. C. (2015). From Multi-professional to Trans-professional Healthcare Teams: The Critical Role of Innovation Projects. In Soyez, K. & Gurtner, S. (Hg.), *Challenges and Opportunities in Health Care Management*. Cham: Springer, 161-169.
- Coelen, T. & Stecher, L. (Eds.) (2014). *Die Ganztagschule: Eine Einführung. Grundlagentexte Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. Phil.). Universität Bielefeld.
- Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H.-G., Stecher, L. & Rauschenbach, T. (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. StEG 2012 – Ergebnisse der Schulleitungsbefragung. Frankfurt a.M., Dortmund, Gießen & München.
- Flitner, C. (2017). Sozialpädagogischer Auftrag der schulischen Tagesschulbetreuung. *vpod bildungspolitik* 222, 24-25.
- Holtappels, H.-G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, Katja (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen. Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In Fischer, N.,

- Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa, 25-42.
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 556).
- Merten, U. & Kaegi, U. (Hg.) (2015). *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. 1. Aufl. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Eds.), *Biografie und Profession* (S. 253-286). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeiten. In Helsper, W. & Tippelt, R. (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: 57). Weinheim, 40-59.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztageschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Sonderheft 15* der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 63-80.
- Paseka, A. (2011). Pfade der Professionalisierung – Roads (not) Taken. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 5-10.
- Santen, E. van & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Dt. Jugendinstitut.
- Schüpbach, M., Jutzi, M. & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen. Zuhanden des Erziehungsdepartements*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztageschulen“ (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57), 184-201.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hg.) (2011). *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim: Juventa.

- Stadt Zürich, Schul- und Sportdepartement (2017). *Tagesschule 2025*. Online verfügbar unter:
<https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>, zuletzt geprüft am 02.03.2018.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Terhart, E. (1997). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In Combe, A. & Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch, 448-471.