

Christa Kappler/ Emanuela Chiapparini/ Patricia Schuler Braunschweig

Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen

Zusammenfassung: An Tagesschulen – in der Schweizer Volksschule erst im Aufbau – wird der gelingenden multiprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozialpädagogen/innen große Bedeutung zugeschrieben, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag qualitativ hochwertig ausführen zu können. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welches die handlungsleitenden Motive dieser beiden Professionen zu den jeweiligen pädagogischen Zuständigkeiten sind. Mit der Methodik der hermeneutischen Wissenssoziologie wurden Interviews mit je zwei Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen ausgewertet. Die Befunde verweisen auf Mechanismen der Legitimierung beider Professionen, welche auf eine vermeintliche familiäre Abwesenheit im erzieherischen Bereich gründet.

Schlüsselworte: Ganztagsbildung, multiprofessionelle Kooperation, Tagesschule, soziale Arbeit, hermeneutische Wissenssoziologie

All Day Schooling In Switzerland – Social Workers And Teachers In Multi-professional Cooperation And Their Professional Responsibilities

Abstract: All-day schools serving children from 8 a.m. to 4 p.m. four times a week are still uncommon in Switzerland. In trying to implement an all-day school schedule, teachers and social workers are requested to cooperate professionally during the day. A current study looks at the multi-professional cooperation in order to clarify responsibilities and expectations. The results are based on interviews with two teachers and two social workers that were analysed by using hermeneutic sociology of knowledge. It becomes evident that the parental absence is used to legitimate the own profession. Informal learning settings, where the stakeholders need to act and think together beyond their traditional roles and where lines of responsibility are not as well-demarcated as in formal learning settings, the potential for conflict among the stakeholders is the greatest.

Keywords: extended education, multi-professional cooperation, all-day school, social work, hermeneutic sociology of knowledge

1. Einleitung und Fragestellung

Aufgrund verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen wird Schule zunehmend als «Ganztagsinstitution» verstanden. Neben dem familienpolitischen Postulat einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Honig 2007) wird im Rahmen von Tagesschulen¹ insbesondere auch eine Erhöhung der Chancengleichheit angestrebt (Holtappels/ Klieme/ Rauschenbach/ Stecher 2008). Durch institutionalisierte Tagesschulen soll das Bildungsangebot für alle Kinder – aus unterschiedlichen sozialen Schichten – erweitert und so der sozialen Ungleichheit entgegengewirkt werden. Viele OECD-Länder haben mit bildungspolitischen Umstrukturierungen auf den erhöhten Bedarf an Tagesstrukturen reagiert. In England beispielsweise sind heute neunzig Prozent aller Sekundarschulen integrierte Gesamtschulen (Allemann-Ghionda 2003). In Deutschland werden Tagesschulen als Hoffnungsträger für die Erhöhung der Performanz von Schulsystemen betrachtet (ebd.). Bereits vor rund zehn Jahren wurde im Rahmen des Investitionsprogrammes „Zukunft Bildung und Betreuung“ ein Impuls für den Ausbau von Tagesschulen gesetzt.² Neuere Studien geben jedoch Hinweise darauf, dass Ganztagschulen, verglichen mit Halbtagschulen, weder eine Steigerung des Leistungsniveaus noch eine Reduktion der Bildungsungleichheit hervorzubringen vermögen (Strietholt/ Manitus/ Berkemeyer/ Bos 2015).

In der Schweiz sind die wenigen Privatschulen schon heute oft als Tagesschulen organisiert, jedoch besucht nur ein kleiner Anteil der schulpflichtigen Kinder eine solche (4.2 % schweizweit, 6.5 % Region Zürich), da sie entweder für Kinder mit speziellen Bedürfnissen konzipiert, privat finanziert und damit für Eltern kostspielig, und/oder selten vor Ort sind. Im Rahmen der Schweizer Volksschule³ verläuft die Entwicklung von Betreuungsstrukturen und Tagesschulen deutlich langsamer. Ein Grund für den geringen Ausbau professioneller und institutionalisierter Betreuung von Kindern ist das traditionell ausgerichtete Familienverständnis in der Schweiz (Allemann-Ghionda 2003). Professionelle Betreuungseinrichtungen für Kinder wurden lange Zeit nicht als sinnvolle Ergänzung familiärer Ressourcen, sondern fast ausschließlich als Ersatzlösung für problematische Familiensituationen angesehen und entsprechend marginal behandelt. Das bürgerliche Familienmodell, in dem der Vater als Ernährer fungiert und die Mutter Verantwortung für Kinder und Haushalt übernimmt, spiegelt jedoch nicht mehr die Vielfalt der realen Familienverhältnisse wider. An der wachsenden Pluralität familiärer Lebensformen hat sich auch die Politik in den letzten Jahrzehnten immer stärker orientiert: Fragen zur Entlastung von Familien durch familienexterne Kinderbetreuung werden ebenso neu gestellt wie Fragen zur Unterstützung alleinerziehender Eltern (Criblez/ Manz 2011; EDI 2004). Gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Veränderungen, wie z. B. ein verändertes Rollenverständnis oder der Anstieg qualifizierter, berufstätiger Frauen, die ihre Erwerbstätigkeit nach der Geburt der Kinder fortführen wollen, sind weitere Gründe dafür,

¹ Unter Tagesschulen wird ein an die Schule gebundenes und für die Kinder obligatorisches teil- oder vollzeitliches, pädagogisches Betreuungsangebot für Kindergarten- und Schulkinder außerhalb des obligatorischen Vor- und Nachmittagsunterrichts verstanden, das während mindestens vier Tagen je Schulwoche angeboten wird. Es steht in Abgrenzung zum traditionellen Schulmodell, bei welchem die Mittagszeit außerhalb der Schule stattfindet, sowie außerschulische Angebote unabhängig der Schule besucht werden (vgl. „gebundene Ganztagschule“ bei Standop 2008).

² Dieser Ausbau von Tagesstrukturen wird in verschiedenen Studien beforscht, z.B. in der großangelegten StEG-Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (www.projekt-steg.de)

³ Die Volksschule umfasst in der Schweiz i.d.R. 2 Jahre Kindergarten, 6 Jahre Primarschule und 3 Jahre Sekundarstufe I.

dass immer mehr Eltern Betreuung für ihre Kinder in Anspruch nehmen möchten. Die steigende Nachfrage nach professionellen Betreuungsplätzen lässt darauf schließen, dass Eltern mit der Tagesschule sowohl Entlastungsmöglichkeiten für sich selbst als auch anregende Sozialisations- und Bildungskontexte für ihre Kinder verbinden (Lanfranchi 2004).

In der Stadt Zürich werden im Rahmen des Projektes «Tagesschule 2025»⁴ flächendeckend traditionelle Schulen (Schulen ohne integrierte Mittags- und Abendbetreuung) in ungebundene Tagesschulen überführt. Dieser Typ Tagesschule unterscheidet sich von gebundenen Tagesschulen, in denen sich alle Kinder zu einer täglichen Anwesenheit von 8.00 bis 16.00 Uhr (außer mittwochs) verpflichten. Hingegen wählen an ungebundenen Tagesschulen Kinder resp. deren Eltern individuelle Betreuungsangebote wie Mittagstisch, außerschulische Aktivitäten oder begleitete Betreuung (Hort) individuell. Damit geht einher, dass in ungebundenen Tagesschulen die Kindergruppen täglich anders zusammengesetzt werden (Forrer Kasteel/ Schuler 2010).

Mit der Implementierung von Tagesschulen werden die beiden Institutionen Schule und Betreuung (Hort) bzw. deren professionelle Vertreter/innen mit der gemeinsamen Aufgabe der Erziehung und Bildung neu betraut. Damit wird Abschied genommen von der Separierung des Hortes vom Schulunterricht. Schul- und sozialpädagogische Ansätze fokussieren in derselben Institution einen jeweils anderen Schwerpunkt. Zudem haben sich schul- und sozialpädagogische Fachpersonen in ihrem neuen pädagogischen Auftrag neu zu orientieren. Zwischen ihnen ist eine gelingende Zusammenarbeit gefordert, doch die Identifikation von Merkmalen und Bedingungen, die eine «gute» Kooperationskultur ermöglichen, gilt als eine zentrale Forschungslücke (Holtappels/ Lossen/ Spillebeen/ Tillmann 2011).

Auf der Ebene der Schulorganisation können verschiedene Kooperationsformen von multiprofessioneller Zusammenarbeit erkannt werden (Schüb bach/ Slokar/ Nieuwenboom 2013). Die Annahme einer «guten» Kooperationskultur hat dabei normativen Charakter. Kooperationskultur wird damit nicht als Rahmenbedingung des Handelns von Lehrenden und Erziehenden thematisiert, sondern als affirmative Bezugsnorm herbeigezogen. Im vorliegenden Beitrag geht es in erster Linie darum, wie Lehrpersonen und Sozialpädagogen/innen Erwartungen bezüglich einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft deuten und in soziales Handeln übersetzen, was nicht gleichzusetzen ist mit einer «guten» Kooperationspraxis. Insofern sind hermeneutische Methoden der interpretativen Sozialforschung notwendig, um das Verstehen und Erklären von gesellschaftlichen Konstruktionen abzubilden, bzw. die Rekonstruktion von gesellschaftlichen Konstruktionen zu ergründen. Diese – im vorliegenden Fall handelt es sich um Aushandlungsprozesse zwischen den Professionen an einer Tagesschule – sind sowohl das Resultat menschlicher Tätigkeiten als auch menschlicher Deutungen. Folgende Fragestellung ist in diesem Beitrag leitend: Welches sind die handlungsleitenden Motive der beiden Professionen – Lehrpersonen und Sozialpädagogen/innen – an Tagesschulen zu den jeweiligen pädagogischen Zuständigkeiten?

2. Theorie und Forschungsstand

Mit der Verzahnung von Unterricht und Betreuung in Tagesschulen soll ein kohärentes, optimales Lernumfeld für Kinder gestaltet werden, in dem «Bildungs- und Erziehungspartnerschaften» (Stange 2012) gemeinsam das Ziel der individualisierten Entwicklungsförderung verfolgen. Sozialpädagogen/innen und Lehrpersonen sollen eng zusammen arbeiten, weil sie auf professioneller Ebene mit regelmäßigen und

⁴ www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/themen_angebote/tagesschule2025.html

klassenbezogenen Tangierungen wie bspw. interprofessionelle Zusammenarbeiten im Unterricht oder Betreuung der Klasse über die Mittagszeit zu tun haben. Mit der multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Sozialpädagogen/innen werden sowohl eine Arbeitsteilung als auch der intensive Austausch und die Konstruktion von gemeinsamem Wissen intendiert (Kamski 2011). Damit erweitern sich entsprechend professionelle Handlungssettings und -aufgaben beider Professionen (Breuer/ Reh 2010). Zu bedenken ist dabei, dass dahinter gesellschaftliche Institutionen mit je spezifischen gesellschaftlichen Aufträgen, professionellen Entwicklungsgeschichten und damit einhergehend unterschiedlichen Berufskulturen stehen (Paseka 2011a). Das Konzept der «Berufskultur» (Terhart 1997) erfasst die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen, Problemdefinitionen, Ablauf- und Bearbeitungsroutinen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen von den berufsangehörigen Personen. Aufgrund der unterschiedlichen und sich teils widersprechenden gesellschaftlichen Funktionen, Handlungslogiken und Arbeitsprinzipien stehen Kooperationsansätze zwischen den Professionen vor der grundsätzlichen Schwierigkeit, sich über das Trennende hinweg anzunähern und in der Verschiedenheit Gemeinsames zu entdecken, ganz im Sinne einer «interkulturellen Verständigung» (Dithmar/ Meier-Warnke/ Rose 1999).

Einerseits könnte also im Falle der multiprofessionellen Zusammenarbeit in Tagesschulen die Konstitution von Professionen und die Herausbildung von Handlungssphären als strukturelles Erfordernis (Oevermann 2009) betrachtet werden. Dabei muss eine komparativ angelegte empirische Studie eine Klärung der jeweiligen pädagogischen Berufskultur im Fokus haben (Nittel 2011). Andererseits gilt es zu fragen, inwiefern Annäherung und Entdeckung der professionellen Gemeinsamkeit nicht eher «Bestandteil eines Kampfes um die Durchsetzung und Rekonstruktion von Deutungshoheit und Lösungsmonopolen im Kampf um die Positionierung von Berufen in der gesellschaftlichen Hierarchie» ist (vgl. Schütze 1996, Helsper/ Tippelt 2011). Gerade in der multiprofessionellen Zusammenarbeit könnte – differenztheoretisch argumentiert – ein Kampf um professionelle Deutungsmacht bestehen, welcher aufgrund der diffusen oder sich überlappenden Zuständigkeiten als Ergebnis steigender Kooperationsbeziehungen durch die jeweiligen Gegenexperten bis anhin dominante Positionen klassischer Professionen unter Druck setzt (ebd.). In der professionstheoretischen Diskussion rund um die Verschiebung der Begrifflichkeit von Profession zu Professionalität soll Professionalität über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur bestimmt werden. Damit wird Profession nicht als Zustand oder Status bezeichnet, sondern die Spezifik der Handlungsstruktur wird zum zentralen Bezugspunkt. Nittel (2011) legt ein Rahmenkonzept vor, das den Wegfall des Begriffes Profession mit dem Konzept der «sozialen Welten pädagogisch Tätiger» ersetzt und damit die verschiedenen pädagogischen Berufe einbezieht unter der Voraussetzung gewisser Spezifizierungen des Pädagogischen. Für Tagesschulen ist dies besonders bedeutsam: Eine umfassendere, reflexive Form multiprofessioneller Kooperation erfordert eine Verankerung des multiprofessionellen Arbeitsbogens und steht im Kontrast zur pragmatischen Kooperation, welche ein relativ konflikt- und reflexionsfreies Nebeneinander von professionsspezifischen Handlungsorientierungen erlaubt.

Bislang nehmen Studien vor allem die Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Teams in Tagesschulen in den Blick und wählen damit einen normativ-affirmativen Zugang aus. In diesem Sinne untersuchte eine der wenigen Studien in der Schweiz die Kooperationsqualität von Lehrpersonen, außerschulischen Fachkräften und Schulleitungen mit qualitativen Befragungsmethoden und einer Stichprobe von zehn ungebundenen

Deutschschweizer Tagesschulen (Schüpbach/ Jutzi/ Thomann 2012). Eruiert wurden vier zentrale Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit: «reger Informationsfluss und -austausch, eine gute Kommunikationskultur sowie Offenheit gegenüber der Zusammenarbeit und persönliche Kontakte» (ebd.). Die innerschulische Zusammenarbeit wie auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern und Akteuren sind in ihrer Form sehr heterogen, orientieren sich am sichtbaren Nutzen im Alltag sowie an den schulspezifischen Umständen und sind von strukturellen Bedingungen und Traditionen geprägt.

Zudem liegen in Deutschland und anderen europäischen Ländern wichtige Befunde zu Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation vor (Coelen 2014; Speck/ Olk/ Stimpel 2011a, 2011b). So geht aus der standardisierten StEG-Studie hervor, dass Kooperationen unter Lehrpersonen in Tagesschulen eine große Bedeutung in Primarschulen haben (Holtappels u.a. 2011). Positiv auf die Zusammenarbeit wirken sich ausreichende materielle, personelle und räumliche Ressourcen aus. Ebenfalls wichtig ist, dass Konzepte der Zusammenarbeit festgelegt sind, genügend Freizeit im Tagesprogramm eingebaut ist und Lehrpersonen gegenüber Betreuungsarbeiten offen sind. In der letzten Befragung von Schulleitenden aller Tagesschulen in Deutschland (Fischer/ Klieme/ Holtappels/ Stecher/ Rauschenbach 2013) zeigte sich, dass die Rekrutierung zusätzlichen Personals sowie die Gewinnung außerschulischer Kooperationspartner insbesondere im ländlichen Raum aufgrund knapper Ressourcen und geringerer Vielfalt außerschulischer Angebote problematisch sind. Zu weiteren wichtigen Befunden wie zum pädagogischen Personal und zu Kooperationspartnern in Tagesschulen (ebd.) vermag die StEG-Studie kaum Antworten auf Fragen im Hinblick auf die tiefenstrukturelle Gestaltung von Kooperationen aus Sicht der einzelnen Akteure in Tagesschulen zu geben. Allerdings lassen sich zusammenfassend drei Hauptkategorien als Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation in Ganztageschulen abbilden: strukturelle Rahmenbedingungen, Merkmale des Teams und zwischenmenschliche Prozesse, deren Stellenwerte jedoch unterschiedlich gewichtet werden (Arnoldt 2008).

Mit Blick auf das Professionsverständnis fokussiert die qualitative ProfKoop-Studie als eines der wenigen Forschungsprojekte in Deutschland professionelle Kooperationen von unterschiedlichen Berufsgruppen an fünf Ganztageschulen in drei Bundesländern anhand von Fallstudien (Olk/ Speck/ Stimpel 2011; Speck u.a. 2011a, 2011b). Die Autoren verwenden wie in der StEG-Studie (Fischer u.a. 2013) die Begrifflichkeit «multiprofessionelle Kooperation und Teams» in Tagesschulen, um die Zusammenarbeit zwischen inner- und außerschulischen Fachleuten zu bezeichnen. Die Befunde weisen parallel zu anderen Studien (Böhm-Kasper/ Dizinger/ Heitmann 2013) vor allem von Seiten der schulischen Fachkräfte auf eine pragmatische Vorstellung von Kooperation hin, die in einer «losen Form» besonders tragfähig scheint. Zudem belegen die Befunde, wie die unterschiedlichen Berufskulturen insbesondere bei konkreten Anlässen in der Praxis Spannungen austragen. Dabei wird eine Annäherung von Professionsvorstellungen oder ein Eingriff in die Autonomie der jeweiligen Profession als nicht förderlich erachtet (Olk u.a. 2011; Speck u.a. 2011a, 2011b).

In Abgrenzung zu Studien, welche Erfolgskriterien einer gelingenden multiprofessionellen Zusammenarbeit erkunden, wird in der vorliegenden Studie ähnlich der letztgenannten die Rekonstruktion der Professionalität durch die Spezifik der Handlungsstruktur bestimmt und demnach untersucht, welche Erwartungen unterschiedliche Professionen an die pädagogischen Zuständigkeiten grundsätzlich haben und wie diese im sozialen Handeln umgesetzt werden. Mit der hier verwendeten Methodologie der hermeneutischen

Wissenssoziologie knüpfen wir forschungslogisch nicht nur an die Rekonstruktion von gesellschaftlichen Konstruktionen wie Aushandlungsprozesse an, sondern erfassen auch die Konstruktionsbedingungen dieser Konstruktion. Die Verknüpfung des subjektiven Sinnes mit dem sozialen Sinn macht soziale Deutungsmuster und Hintergrundthesen von Handelnden sichtbar. Aus diesem Grund rekonstruiert der vorliegende Beitrag die gedeuteten Erwartungen bezüglich pädagogischer Zuständigkeiten zweier Professionen und beantwortet damit, wie sich die Zusammenarbeit entwickelt hat, vor allem aber, warum sie geworden ist, wie sie geworden ist (Reichertz 2004).

3. Methodik⁵ und Datenlage

Eine verstehende Wissenssoziologie beschäftigt sich einerseits mit einer rückwärtsgewandten Anschauungsweise sowohl gesellschaftlicher Rekonstruktionen als auch deren Konstruktionsbedingungen. Der Zugang zu gesellschaftlichem Wissen wird in der Denkart von Soeffner (1989, 1992, 1999) über das Individuum und dessen Perspektive hergestellt. Dieses rekonstruiert und definiert auf der Grundlage der subjektiven Wahrnehmung, worin seine Probleme liegen. Gleichzeitig löst ein Subjekt mit einem individuellen Problem ebenfalls ein gesellschaftliches Problem. Diese Verbindung zwischen individueller und gesellschaftlicher Problemlösung ergibt die methodische Vorgehensweise der hermeneutischen Wissenssoziologie. Als Interpretationsgrundlage dienen laut Soeffner (1989) Texte, da sie Interaktionsprodukte darstellen, in welchen Handlungsreihen abgebildet sind. Die ersten Interpreten eines Textes sind die Sprecher selber. Deshalb wird zuerst die Interpretationsleistung des Sprechers rekonstruiert (egologisch-monothetische Perspektive). Der zweite Schritt beinhaltet den polythetischen Bruch mit der monothetischen Perspektive sinnkonsistenten Selbstverstehens, Inkonsistenzen werden also aufgedeckt. In einem dritten Schritt wird die Sinnschließung vorgenommen: die im Text vollzogene Handlungswahl wird beschrieben und die Gründe für die Wahl werden hermeneutisch rekonstruiert.

Die vorgefundene Handlungspraxis stellt somit die Lösung eines gesellschaftlichen Problems, das die beteiligten Akteure gefunden haben, dar. Dabei werden Problemlösungen oftmals weder von den Akteuren als solche erkannt, noch ist ihnen bewusst, was durch die übernommenen Formen von Problemlösungen ursprünglich einmal gelöst worden war. Letztere manifestieren sich oftmals als routinierte Handlungen oder als institutionalisierte Ordnungen, die für die Akteure eine Art Sicherheitssystem bilden (Reichertz 2004).

Im vorliegenden Fall wird die Gestalt der Aushandlungsprozesse von Lehrpersonen und Sozialpädagogen/innen zu pädagogischen Verantwortlichkeiten untersucht. Dabei steht die exemplarische, detailgetreue Beschreibung der Varianz schulischer Mikroprozesse im Zentrum. Auf diese Weise soll herausgefunden werden, welche Gestaltungsoptionen von den Akteuren vor Ort sowohl genutzt als auch nicht genutzt werden.

Zur Anwendung dieser Methodik und damit zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden in der Datenerhebung der vorliegenden Studie Gruppeninterviews mit zwei Sozialpädagoginnen (S1: Alter 36 Jahre; S2: Alter 42 Jahre; beide mit Masterabschluss in Sozialer Arbeit FH) und zwei Lehrerinnen (L1: Alter 58 Jahre; L2: Alter 51 Jahre; beide mit Volksschullehrdiplom), die in derselben Tagesschule in einem städtischen Quartier tätig sind, durchgeführt. Als Einstieg in den narrativen Erzählteil des Interviews wurde folgende Frage gestellt: «Warum arbeiten Sie an einer gebundenen Tagesschule?». Durch die Offenheit dieser Formulierung konnten die interviewten Personen selber Schwerpunkte legen und

⁵ An dieser Stelle sei Manuela Depauly, lic.phil. für die methodische Beratung gedankt.

bestimmen, welche Themen sie ansprechen. Um zu gewährleisten, dass relevante Themen, abgeleitet aus dem theoretischen Wissen, eingebracht werden, wurde anschließend ein Leitfaden beigezogen. Die Interviews (Dauer 42 und 71 Minuten) wurden in schulischen Räumlichkeiten geführt, auf ein Audiogerät aufgenommen und anschließend wörtlich transkribiert. Hierbei wurden auch lautliche Phänomene, die in der Orthographie nicht vorgesehen sind, berücksichtigt, z.B. gleichzeitiges Sprechen oder parasprachliche Phänomene wie Lachen und dialektische Färbungen (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014).

Die transkribierten Interviews wurden anschließend entlang der drei oben genannten Schritte analysiert, wodurch sich insbesondere eine Sinnfigur herauskristallisierte: Der Anspruch an die multiprofessionelle Zusammenarbeit scheint in eine Argumentation professioneller Legitimation, deren Etablierung und Konservierung zu münden, wobei beide Professionen sich aufgrund der Abwesenheit der Familien, die ihre Erziehungsaufgaben nicht mehr erfüllen (können), als allein verantwortlich fühlen. Im folgenden Kapitel werden die Dimensionen aufgezeigt, die als Gesamtes zu dieser Sinnfigur führen.

4. Befunde: Argumentation einer professionellen Legitimation aufgrund der familialen Abwesenheit im erzieherischen Bereich

Bei der Auswahl der Interviewausschnitte wurde auf die Hinweise bezüglich professioneller Zusammenarbeit, resp. Abgrenzung und Zuschreibung geachtet. Eruiert wurden die unterschiedlichen Verständnisse der beiden Professionen zu ihrem Team im Kontext der Tagesschule. Die Lehrpersonen äußern einen intradisziplinären Bezug, der durch Konstanz und positives Klima innerhalb des Personals ausgewiesen wird.

L2: Das Tolle ist, dass zwei Lehrpersonen an der Klasse arbeiten.

L1: Im Lehrerteam bei uns haben wir es recht gut. Wir haben gute Konstanz. Wir respektieren einander, haben es wirklich gut, ob alt oder jung. Und im Hort, also ja, das wechselt und wechselt und dies und das und es ist schwierig. (Zeilen 30-31; 191-198)

An einer Klasse unterrichten zwei Lehrpersonen; das daraus entstehende Teilanstellungspensum wird durch die Arbeit in der Betreuung ergänzt. Lehrpersonen arbeiten mit Sozialpädagogen/innen in der außerschulischen Zeit und in der Mittagsbetreuung zusammen. In diesem Rahmen werden jedoch die Sozialpädagogen/innen nicht als Mitglieder des Teams erwähnt und damit professionsspezifische Abgrenzungstendenzen sichtbar.

Die Sozialpädagoginnen hingegen betonen die Zugehörigkeit zum multiprofessionellen Team und den Einbezug in den Unterricht als beruflichen Mehrwert. Sie verweisen auf das Klassenteam, das sich aus Lehr- und Betreuungspersonen zusammensetzt. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen betonen sie den interdisziplinären Bezug in ihrer Zusammenarbeit:

S1: Weil ich es auch spannend finde, diese Zusammenarbeit zwischen Betreuung und Schule oder Lehrpersonen, und dass man mehr auch involviert ist in den Unterricht. Dann erweitert sich ja das Arbeitsfeld.

S2: Für mich steht die Teamarbeit im Vordergrund. Dass ich da ein großes Team habe, wo die Lehrpersonen dazugehören, wo eine enge Zusammenarbeit stattfindet und überhaupt möglich ist. Weil alles in einem Haus untergebracht ist.

S1: Das Klassenteam besteht immer aus zwei Lehrern und einer Hortleitung. (Zeilen 4-17; 403-404)

Auch die Sozialpädagoginnen formulieren die Wichtigkeit des intradisziplinären Bezuges aufgrund des unterschiedlichen Berufsauftrages, gleichzeitig aber auch Tendenzen zur

Abgrenzung. Dem Wunsch nach einer spezifisch sozialpädagogischen Intradisziplinarität kann wegen der permanenten Interdisziplinarität und der hierarchischen Unterordnung der Sozialpädagogik nur bedingt stattgegeben werden:

S2: Hier im Haus haben wir auch Doppelnutzungen von Zimmern. Also das ist jetzt ein Klassenzimmer und ein Hortraum gleichzeitig. Das zwingt einen dann auch nochmals in Dinge rein, die man nicht immer gerne tut. (...) Das ist ja häufig so, dass man dann Doppelnutzungen macht mit Kirchengemeindehäusern, also einfach unmögliches Zeugs eigentlich. (Zeilen 134-136; 728-732)

S1: Also bei uns ist immer die Schulleitung da. Es gibt keine Sitzung, wo nur die Betreuung mit unseren direkten Vorgesetzten ist, sondern die oberste Vorgesetzte ist auch noch mit dabei. (...) Es kann ja manchmal sein, dass wir etwas besprechen wollen, dass es einen Konflikt gibt zwischen Lehrern oder Schulleitung und Hort. Da kann man dann nicht so frei besprechen (lacht), wenn jetzt da noch direkt jemand drin sitzt. Das hat dann auch schon fast ein bisschen, ja, man wird kontrolliert, so. (Zeilen 367-389)

Die Bedeutung des «Teams» zeigt, dass die Professionen entweder einen intra- oder interdisziplinären Bezug herstellen. Dem intradisziplinären Bezug liegt eine sich legitimierende, abgrenzende und zuweilen abwertende Haltung der anderen Profession zugrunde, während der interdisziplinäre Bezug eine professionelle Gleichwertigkeit und Ergänzung in der Differenz impliziert.

Die Lehrpersonen fühlen sich durch den Einbezug in die außerschulische Betreuung, sei es das Mittagessen oder die Betreuung vor oder nach der Schule, mehrbelastet. Der klassische Bildungsauftrag, das Unterrichten, wird durch die Ganztagsbildung gesprengt und macht Lehrpersonen in ihrer Wahrnehmung zu den Hauptverantwortlichen.

L1: Die Verantwortung schließlich, auch wenn etwas in der Freizeit passiert, von vier bis sechs Uhr, wenn wir nicht mehr da sind, oder auch am Morgen und über den Mittag, dass das immer alles bei uns landet und wir einfach die Verantwortung haben, das ist sehr anstrengend.

L2: Ja, also gut, das was in der Freizeit abläuft, das läuft ja sonst auch zu Hause oder so. Also wir sind ja vor allem für das Setting im Unterricht verantwortlich. Weil für mich ist das Mittagessen nicht Bildung, das ist einfach.

L1: Ja, wahrscheinlich meinen sie, dass man denen noch lehrt, richtig zu essen, nehme ich an. Oder dass man dort noch ein bisschen schaut, wie man sich benimmt am Tisch und solche Dinge. Oder?

L2: Das machen wir ja auch (lacht). (Zeilen 20-26; 51-61; 134-142)

Diesem Zuständigkeitsverständnis liegen spezifische Deutungen von «Bildung» und «Erziehung» zugrunde. Lehrpersonen re-traditionalisieren und priorisieren ihren Bildungsauftrag, das Unterrichten. Settings im nicht-formalen oder informellen Bereich bewerten sie als Bereiche, in denen keine «Bildung» im eigentlichen Sinne stattfindet⁶. Damit werden sowohl Grenzen gezogen als auch Hierarchisierungen der Professionen gebildet. Für die Tätigkeiten wie «Versorgung» und Freizeit wäre aus Sicht der Lehrpersonen die Familie zuständig. Bedingt durch deren Abwesenheit erstreckt sich die Verantwortung der

⁶ Mit formeller, non-formaler und informeller Bildung werden verschiedene Lernprozesse und -kontexte unterschieden (Züchner 2013). Formelle Bildung findet in institutionellen Kontexten statt, beispielsweise in Schulen, in denen Qualifikationen gewonnen werden können und an denen Bildungspläne vorliegen. Ebenso verortet sich die non-formale Bildung in institutionellen Kontexten, allerdings steht die freiwillige und ohne Bildungspläne erworbene Aneignung sozialer und personaler Kompetenzen im Vordergrund. Schliesslich findet informelle Bildung durch bewusste oder unbewusste Lernprozesse ausserhalb von strukturierten und institutionalisierten Lernkontexten statt, welche mehr auf situatives und beiläufiges Lernen fokussieren.

Lehrpersonen demzufolge über sämtliche pädagogische Settings in der Tagesschule; insofern äußern sie sich auch kaum zu Aushandlungsprozessen mit den Sozialpädagoginnen.

Die Sozialpädagoginnen stützen das Konzept der Ganztagsbildung, welches ihnen die Möglichkeit gibt, neben den Lehrpersonen als Partner wahrgenommen zu werden, auch wenn diese Partnerschaft keine gleichberechtigte ist. Sie delegieren eindeutige Zuständigkeiten, was die (priorisierte) formale Bildung angeht und erachten die «Bildung der sozialen Handlungsfähigkeit» als ihren Berufsauftrag.

S2: Wenn man vom Lebensraum Schule spricht, würde ich sagen, die Tagesschule wird dem am ehesten gerecht. Dass es für die Kinder wirklich als Einheit wahrgenommen wird und eben nicht so getrennt ist. Obwohl ich mir immer noch wünsche, dass man mehr Augenmerk darauf gibt, wie die Kinder sich sozial verhalten. Es ist immer noch sehr leistungsorientiert, gerade auch in Bezug auf Elterngespräche. Wir werden teilweise schon auch noch hinzugezogen, der Schwerpunkt liegt aber dann doch immer auf der Schulleistung. (Zeilen 430-437)

S1: Man merkt natürlich schon, dass die Eltern zu den Lehrern andere Beziehungen haben als zu uns, weil wir, also das verkörpert ja auch das wieder mit dieser Leistung, wir können natürlich nicht Druck ausüben auf ihr Zeugnis, auf ihre Noten. Es ist anders, wenn ein Lehrer zuhause anruft, als wenn wir zuhause anrufen. (Zeilen 923-927)

Die Sozialpädagoginnen interpretieren ihre Rolle als der Schule zudienend, obwohl sie Aufgaben der Bildung sozialer Kompetenzen wahrnehmen, welche in der Zuständigkeit der (abwesenden) Eltern liegen würden. Mit einer defizitorientierten Haltung den Eltern gegenüber und einer inhaltlichen Abgrenzung zu den Lehrpersonen wird der eigene Berufsauftrag legitimiert. Fraglich bleibt, inwiefern ihnen dieser delegiert wird oder sie die Hintergrundarbeit aus eigenen Stücken leisten; in den Aussagen suggeriert die Sozialpädagogin jedoch eine klare Zuständigkeit zur Erfüllung bestimmter Aufgaben, ohne die das Vorhaben nicht gelingen würde.

S2: Die Gefahr ist, dass die Erziehung dann noch gerne auch ein bisschen ab delegiert wird. Fragen für soziale Kompetenzen, das Verhalten in einer Gruppe und so weiter, da wird dann schnell und gern mal einfach gesagt, ja, dafür seid ihr verantwortlich. Gerade weil die Kinder halt einfach zeitlich sehr sehr viel hier eingebunden sind und eben zum Teil fünf Tage in der Woche von morgens um sieben, acht Uhr bis abends um sechs hier sind, dass sich die Eltern auch ein Stück weit aus der Verantwortung rausnehmen. (...) Diese Kinder verbringen pro Woche mehr Zeit hier an dieser Schule als zuhause. (Zeilen 816-844)

Sichtbar ist bei beiden Professionen die Aufwertung der eigenen Profession, welche durch die Verantwortungsübernahme in non-formalen oder informellen Settings, die ursprünglich in der Familie lokalisiert war, zustande kommt. Insofern konkurrieren die beiden Professionen sich gegenseitig in Bezug auf die steigende Verantwortung trotz struktureller Verantwortungszuweisung, welche offenbar nicht eingehalten wird, und nutzen gleichzeitig die Abwesenheit der Familie zur erweiterten Legitimation der eigenen Profession.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Wie im Einführungsartikel des vorliegenden Themenheftes von Moegling, Haderer und Hund-Göschel betont wird, existiert in guten Schulen eine kooperative Professionskultur. Für die Tagesschule gilt dies in besonderem Masse aufgrund der sich überschneidenden Arbeitsfelder von Sozialpädagogen/innen und Lehrpersonen. Die spezifische Form der Rekontextualisierung (Fend 2008) der beiden hier untersuchten Akteure – Lehrpersonen und Sozialpädagogen/innen – deren subjektive Deutungen und die entsprechenden Handlungs-

logiken spielen eine bedeutende Rolle im Zusammenhang mit der Diskussion rund um «die gute Tagesschule». Im Rahmen solcher Schulen treffen Fachpersonen (in der Schweiz vor allem Sozialpädagogen/innen und Lehrpersonen) in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag zusammen, was zur Folge hat, dass Zuständigkeiten geklärt resp. ausgehandelt werden müssen. Insbesondere am Beispiel des Mittagessens, bei dem die Verhältnisse Schule und Familie, Unterricht und Freizeit tangiert werden, treten Legitimierungsprozesse – im vorliegenden Fall bei den Lehr- und Betreuungspersonen – besonders deutlich hervor (Bender 2011; Killus/ Paseka 2014; Paseka 2011b).

Unter Rückgriff auf den Begriff der «Sinnfigur» aus der hermeneutischen Wissenssoziologie wird erkannt, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen schul- und sozialpädagogischen Fachpersonen als Legitimation und zur Auf- resp. Abwertung der eigenen resp. anderen Profession mit dem Rückgriff auf das Argument der Abwesenheit der Familie genutzt wird. Die Motive zur Gestaltung der Aushandlungsprozesse treten in den Hintergrund, weil letztere im vorliegenden Fall meistgehend noch nicht stattfinden. Deutliche Hinweise ergeben sich jedoch auf den im Theorieteil beschriebenen «Kampf» der Positionierung des eigenen Berufes. Die Stärkung der eigenen Profession vollzieht sich durch die Verwendung des Argumentes der abwesenden Eltern und führt zu einer generellen Verantwortungsübernahme beider hier untersuchten Akteure im Hinblick auf Raum, Zeit und Inhalte, welche zunehmend nicht nur in einem erweiterten Berufsauftrag, sondern zu einer Verantwortungsdiffusion und Überforderung zusammen fließen könnten.

Die Sozialpädagogen/innen deuten die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als Mehrwert und sehen sich als (noch nicht gleichberechtigte) Partner derselben. Die priorisierte Leistungsorientierung in den Bildungssystemen benachteiligt ihre Profession gegenüber den Lehrpersonen. Die Benachteiligung wird jedoch durch die Erziehungsabwesenheit der Eltern in der Tagesschule wieder wettgemacht. Unter Verwendung dieses Argumentes wird die Abgrenzung zu den Lehrpersonen durch ihren Erziehungsauftrag und das Vermitteln sozialer Kompetenzen erreicht und gleichzeitig eine Bedeutungszunahme der eigenen beruflichen Tätigkeiten hergestellt.

Die Bestrebungen der Lehrpersonen tendieren zu einer Re-Traditionalisierung und Konservierung ihres Berufes. Die zusätzlichen Leistungen der Lehrpersonen im außerunterrichtlichen Teil werden im Gegensatz zur formalen Bildung abgewertet. Im Gegensatz zu den Sozialpädagogen/innen, welche aufgrund des Argumentes der Abwesenheit der Eltern eine berufliche Aufwertung anstreben, verwenden die Lehrpersonen dieses Argument einerseits zur Illustration der beruflichen Überbelastung, andererseits zur geringeren Bedeutungszuschreibung der non-formalen und informellen Bildungsprozesse. Damit wird wieder eine Bedeutsamkeitszunahme der eigenen Profession angestrebt und eine Abgrenzung zur anderen Profession deutlich gemacht.

Das Bestreben einer Etablierung der Sozialpädagogen/innen kann dadurch erklärt werden, dass diese Profession ihren Platz im schulischen Gefüge behaupten und ihre Arbeit in diesem Rahmen legitimieren muss. Während die Schule als staatliche Bildungsorganisation, und mit ihr die Lehrerverprofession sowie die formalen Bildungsinhalte, sich seit Ende des 19. Jahrhunderts stetig etablieren konnten (Fend 2006), steht die Sozialpädagogik noch am Anfang einer Etablierung im schulischen Kontext. Dass in der Schule formale, curriculare Bildungsprozesse stattfinden, scheint unhinterfragt, die Verantwortung für non-formale sowie informelle Bildungsprozesse werden traditionell und primär den Familien zugesprochen. Überschneidungen der Schulpädagogik mit der Sozialpädagogik und Sozialarbeit bestehen bisher vor allem in Form der Schulsozialarbeit, welche jedoch erst in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend ausgebaut wurde (Vögeli-

Mantovani 2005). Aber auch in diesem Rahmen dominiert bis heute das additive Modell, d.h. die Sozialpädagogik wird dann zu Rate gezogen, wenn bereits Probleme vorliegen. Ein grundlegendes Zusammendenken verschiedener Arten von Bildung und damit auch der Beteiligung der Schul- wie Sozialpädagogik im Rahmen der Schule – im Sinne etwa einer «sozialpädagogischen Schule» (Fatke 2000) – steckt in der Schweiz noch in den Kinderschuhen.

Der Ausbau von traditionellen Schulen hin zu Tagesschulen wird hierzulande erst jetzt vorangetrieben. Geht man davon aus, dass die Ganztagsbildung nicht nur ein neues organisatorisches, sondern insbesondere ein neuartiges pädagogisches Konzept ist, so bedingt dies eine Reflexion der (pädagogischen) Haltungen in Bezug auf die eigene, sowie auf die andere Profession. Eine Zusammenarbeit über die Professionen hinweg erfordert einen starken intradisziplinären Bezug, um sich der eigenen Profession hinsichtlich der Zuständigkeiten und Kompetenzen bewusst zu sein, und in der Folge Gemeinsamkeiten, aber insbesondere auch Differenzen zur anderen Professionen zu erkennen. Professionelle Handlungssysteme benötigen Abgrenzung, um Identität und Profil zu erlangen (Thimm 2000). Das Ziel ist dabei, dass die beteiligten Professionen auf der Basis geklärt Zuständigkeiten Verantwortung übernehmen können, damit die Bildung von informellen Machtstrukturen verhindert werden kann (siehe auch Moegling/ Haderler/ Hund-Göschel in dieser Ausgabe).

Im vorliegenden Fall besteht die Gefahr der Überlastung beider Professionen, der beruflichen Homogenisierung und der daraus entstehenden Verantwortungsdiffusion aufgrund ungeklärter Zuständigkeiten und fehlender Aushandlungsprozesse. Insofern ist eine vertiefte Klärung der berufsspezifischen Differenzen auch auf der nicht-organisatorischen Ebene wie beispielweise der latenten Zuschreibungen der eigenen und anderen Profession notwendig. Aufgrund der geringen Fallzahl an Interviews und der nicht vorhandenen Kontrastierung mit anderen Tagesschulen unterschiedlicher Kontextvariablen müssen vorliegende Befunde überprüft werden. Zudem sollten diese auch in Bezug auf methodische Artefakte wie berufshomogene Gruppendiskussionen in Folgeuntersuchungen kontrolliert werden.

Weiter gilt es, die im Forschungsstand dargestellten Kriterien einer multiprofessionellen Zusammenarbeit – von Informationsaustausch, Kommunikationskultur, gegenseitiger offener Haltung sowie finanzieller, konzeptueller und personaler Rahmenbedingungen – genauer zu definieren und zu untersuchen: Was wird aus der Sicht der Kooperationsteilnehmenden als sinnvoll gedeutet und wahrgenommen? Welche konzeptuellen Rahmenbedingungen sind notwendig für eine sinnvolle interdisziplinäre Kooperation? Was fördert eine gegenseitige offene Haltung? Wie hat eine fruchtbare Kommunikationskultur auszusehen? Welche intradisziplinären «Räume» können geschaffen werden? Zudem ist eine Möglichkeit des Rückzugs aus der Verantwortung ebenso notwendig, um dem Eindruck der alleinigen Verantwortung zu entgehen; dies allerdings kann nur mit einer strukturellen und individuellen Klärung der pädagogischen Zuständigkeiten gelingen. Nicht zuletzt ist es notwendig, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Tagesschule und der Familie zu definieren sowie der Frage nachzugehen, was unter «Bildung» und «Erziehung» verstanden wird. Die Spiegelung der subjektiv zugeschriebenen Zuständigkeiten und der jeweils wahrgenommenen Verantwortung aus Sicht der zwei Professionen *und* der Familie könnten als erster Schritt zu dieser Klärung dienen. Interessant wäre zudem, die Legitimationsstrategien und -prozesse der Familie in diesem Diskurs zu analysieren und Zuschreibungen und Verantwortlichkeiten ihrerseits in Bezug auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu ergründen.

Eingangs in dieser Zeitschrift wird auf das Modell der wirksamen Schule verwiesen, welches das Zusammenspiel von Schulklima mit den Variablen der Organisations- und Prozessstruktur erläutert und die Einflussvariablen eines pädagogischen Rahmenkonzeptes erklärt. Auch in Anlehnung an die Dreiteilung «Struktur-Kultur-Klima» von Maykus (2011) kann im vorliegenden Falle festgehalten werden: Die Implementierung des neuen pädagogischen Konzeptes der Tagesschule – formale, non-formale und informelle Bildung über den ganzen Tag hinweg gewährleistend – bedarf nicht nur angepasster Strukturen auf der organisatorischen Ebene, sondern ebenso einer entsprechenden förderlichen Kultur und eines wohlwollenden Klimas. In diesem Sinne ist der Frage nachzugehen, wie professionelle «Erziehungs- und Bildungspartnerschaften» zwischen Schule, Betreuung und Familie im Rahmen der Tagesschule gestaltet sein sollten, um «Ganztagsbildung» als neues pädagogisches Konzept einlösen und dieses schließlich – im Sinne einer qualitativen Optimierung des Erziehungs- und Bildungsauftrages – als erfolgreich beurteilen zu können.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2003): Ganztagschule – ein Blick über den Tellerrand. In: S. Appel/ H. Ludwig/ U. Rother (Hrsg.): Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/ Taunus, 206-215.
- Arnoldt, B. (2008): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: H.-G. Holtappels/ E. Klieme/ T. Rauschenbach/ L. Stecher (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (2. Aufl.). Weinheim, 123-136.
- Bender, U. (2011): Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen – schulische Esskultur entwickeln. In: S. Appel/ U. Rother (Hrsg.): Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?. Schwalbach/ Taunus, 87-93.
- Böhm-Kasper, O./ Dizinger, V./ Heitmann, V. (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, H.2 (2013), 53-68.
- Breuer, A./ Reh, S. (2010): Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: Soziale Passagen, H.1 (2010), 29-46.
- Coelen, T. (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim.
- Criblez, L./ Manz, K. (2011): „Neue“ Familienpolitik in der Schweiz – für die Familie, für die Frauen – oder für die Wirtschaft? In: R. Casale/ E. Forster (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Opladen/ Farmington Hills, 113-130.
- Dithmar, U./ Meier-Warneke, H./ Rose, L. (1999): Und konnten zusammen nicht kommen...? Knotenpunkt im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen. In: Neue Praxis, H.2 (1999), 157-169.
- EDI [Eidgenössisches Departement des Innern] (2004): Familienbericht 2004. Strukturelle Anforderungen an eine bedürfnisgerechte Familienpolitik. Bern.
- Fatke, R. (2000): Schule und Soziale Arbeit – Historische und systematische Aspekte. In: Suchtmagazin, H.3 (2000), 3-13.
- Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.

- Fischer, N./ Klieme, E./ Holtappels, H.-G./ Stecher, L./ Rauschenbach, T. (2013): Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt a.M.
- Forrer Kasteel, E./ Schuler, P. (2010): Evaluation der Schülerclubs und Tagesschulen in der Stadt Zürich. Zürich.
- Helsper, W./ Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: W. Helsper/ R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim, 268-288.
- Holtappels, H.-G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (2. Aufl.). Weinheim.
- Holtappels, H.-G./ Lossen, K./ Spillebeen, L./ Tillmann, K. (2011): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen. Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: N. Fischer/ H.-G. Holtappels/ E. Klieme/ T. Rauschenbach/ L. Stecher/ I. Züchner (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, 25-42.
- Honig, M.-S. (2007): Kann der Ausbau der institutionellen Kinderbetreuung das Vereinbarkeitsproblem lösen? Rückfragen an den familienpolitischen Konsens. In: F. Lettke/ A. Lange (Hrsg.): Generationen und Familien. Frankfurt a.M., 354-377.
- Kamski, I. (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster.
- Killus, D./ Paseka, A. (2014): Mit Eltern zusammenarbeiten. Berlin.
- Lanfranchi, A. (2004): Kinderbetreuung ausser Haus – eine Entwicklungschance. Bern.
- Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeiten. In: W. Helsper/ R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim, 40-59.
- Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionellen Praxis von Sozialarbeit. In: R. Becker-Lenz/ S. Busse/ G. Ehlert/ S. Müller (Hrsg.): Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, 113-143.
- Olk, T./ Speck, K./ Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: L. Stecher/ H.-H. Krüger/ T. Rauschenbach (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 63-80.
- Paseka, A. (2011a): Pfade der Professionalisierung – Roads (not) Taken. In: Journal für LehrerInnenbildung, H.2 (2011), 5-10.
- Paseka, A. (2011b): Wozu ist die Schule da? – Die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In: D. Killius/ K.-J. Tillmann (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster, 105-122.
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr M. (2014): Qualitative Sozialforschung. 4., erweiterte Auflage. München.

- Reichertz, J. (2004): Das Handlungsrepertoire von Gesellschaften erweitern. Hans Georg Soeffner im Gespräch mit Jo Reichertz. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 5(3).
- Schüpbach, M./ Jutzi, M./ Thomann, K. (2012): Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Dienstleistung zuhanden des ED Basel-Stadt. Bern.
- Schüpbach, M./ Slokar, A./ Nieuwenboom, W. (2013): Kooperation als Herausforderung und Schule und Tagesschule. Bern.
- Schütze, F. (1996): Sozialarbeit als «bescheidene» Profession? In: B. Dewe/ W. Ferchhoff/ F. O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, 132-170.
- Soeffner, H. G. (1989): Auslegung des Alltags – Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a.M.
- Soeffner, H. G. (1992): Die Ordnung der Rituale – Die Auslegung des Alltags II. Frankfurt a.M.
- Soeffner, H. G. (1999): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: R. Hitzler/ J. Reichertz/ H. G. Soeffner (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkt zur Theorie der Interpretation. Konstanz, 41-49.
- Speck, K./ Olk, T./ Stimpel, T. (2011a): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: K. Speck/ T. Olk/ O. Böhm-Kasper/ H.-J. Stolz/ C. Wiezorek (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, 69-84.
- Speck, K./ Olk, T./ Stimpel, T. (2011b): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In: W. Helsper/ R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim, 184-201.
- Standop, J. (2008): Grundschulen in ganztägiger Form. In: T. Coelen/ H. U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 527-537.
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: W. Stange/ R. Krüger/ A. Henschel/ C. Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden, 12-40.
- Strietholt, R./ Manitus, V./ Berkemeyer, N./ Bos, W. (2015): „Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.4 (2015), 737-761.
- Terhart, E. (1997): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe/ W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 448-471.
- Thimm, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster.
- Vögeli-Mantovani, U. (2005): Die Schulsozialarbeit kommt an! Aarau.
- Züchner, I. (2013): Formale, non-formale und informelle Bildung in der Ganztagschule. In: Jugendhilfe, H.1 (2013), 26-35.

Angaben zu den Autorinnen:



Christa Kappler, Dr. phil.

Christa Kappler ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin. Seit 2009 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Forscherin im Zentrum «Professionalisierung und Kompetenzentwicklung». Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Ganztagsbildung, Methoden der qualitativen Sozialforschung, Gender und Diversity sowie Studien- und Berufswahlprozesse.



Emanuela Chiapparini, Dr. phil.

Emanuela Chiapparini ist Jugendsoziologin und Dozentin am Institut Kindheit, Jugend und Familie an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Soziale Arbeit. Sie arbeitet als Co-Leiterin im SNF-Projekt «Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten in Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung (AusTER)». Weitere Forschungsschwerpunkte sind außerschulische und informelle Bildung, Peergroups, soziale Ungleichheit, Civic Engagement und User Involvement.



Patricia Schuler Braunschweig, Prof. Dr.

Patricia Schuler ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und co-leitet an der Pädagogischen Hochschule das Zentrum «Professionalisierung und Kompetenzentwicklung». Sie hat eine Professur zur Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung innovativer Kontexte inne. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in den Bereichen der Ganztagsbildung, des Kompetenzerwerbes und der Messung von überfachlichen Kompetenzen, der Auswahl von Lehramtskandidaten/innen und den Methoden der qualitativen Sozialforschung.