

Jutzi
Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik

Michelle Jutzi

Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik

Die Positionierung von Tagesschulen

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.ch

Text © Michelle Jutzi 2020

ISBN (Print): 978-3-0355-1683-8

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035516838>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

*«Zusammenkommen ist ein Beginn,
zusammenbleiben ist ein Fortschritt,
zusammenarbeiten ist ein Erfolg.»*
Henry Ford

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
Aufbau des Buches	15
Dank	15
1 Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungssystem	17
1.1 Bildungspolitischer Diskurs	18
1.2 Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungsreformprozess	26
2 Pädagogischer Auftrag und Möglichkeiten der Organisation Tagesschule	29
2.1 Lernorte, Lernkulturen und Lernziele	32
2.2 Positionierung der Tagesschule im Umfeld der Gemeinde	34
3 Die Tagesschule im Kanton Bern	38
3.1 Definition und Verbreitung	38
3.2 Gesetzliche Vorgaben zur Personalstruktur	39
3.3 Funktionen der Akteure	40
4 Die Studie «IQ-Koop»	43
4.1 Vorgehen	43
4.2 Beteiligte Tagesschulen	47
5 Innovation und Reform	52
5.1 Diffusionstheorie	53
5.2 Phasen des Innovationsprozesses	57
5.3 Ergebnisse aus der Studie: Innovationsbereitschaft in Tagesschulen ..	60
6 Netzwerke und soziales Kapital	64
6.1 Die Beschaffenheit von sozialen Netzwerken	65
6.2 Unterstützungsnetzwerke für Schülerinnen und Schüler	67
6.3 Ergebnisse aus der Studie: Unterstützungsnetzwerke in der Tagesschule	69

7	Kooperation	73
7.1	Kooperationstheorien	74
7.2	Wurzeln der Kooperationsforschung	78
7.3	Kooperation als Prozess	80
7.4	Ergebnisse aus der Studie: Kooperationsformen und -gefässe	89
8	Führung im pädagogischen Alltag – die Leitungsperspektive	101
8.1	Die Aufgaben von Führungspersonen im Bildungssystem	102
8.2	Tagesschulleitung als Profession	104
8.3	Die Rolle und Aufgaben der Tagesschulleitung im Kanton Bern	107
8.4	Ergebnisse aus der Studie: Führung in der Tagesschule	110
9	Qualitätsentwicklung	121
9.1	Qualitätsverständnis	121
9.2	Messbarkeit von Qualität	124
9.3	Qualitätsaspekte im Kanton Bern	131
9.4	Ergebnisse aus der Studie: Qualität in Berner Tagesschulen	132
10	Kooperation, Innovation und Qualität – ein Zwischenfazit	139
11	Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung	144
11.1	Grundlagen der Fallporträts	144
11.2	Tagesschule 216	148
11.3	Tagesschule 213	165
11.4	Tagesschule 220	182
11.5	Tagesschule 312	198
11.6	Tagesschule 313	216
11.7	Tagesschule 319	232
11.8	Diskussion aller Porträts	249
12	Gesamtdiskussion	258
12.1	Multiprofessionelle Kooperation	260
12.2	Kooperations- und Handlungsmöglichkeiten	261
12.3	Einstellungen und Ausgangsbedingungen	262
12.4	Pädagogische Qualität	262
12.5	Soziale Struktur	263
12.6	Reflexion	264

13	Fazit	266
14	Empfehlungen	269
	Literatur	275
15	Verzeichnisse	289
	15.1 Abbildungsverzeichnis	289
	15.2 Tabellenverzeichnis	291
16	Anhang	292

Einleitung

Institutionen der ausserunterrichtlichen Bildung und Betreuung – im Kanton Bern «Tagesschulen» genannt – haben sich erst im Laufe der letzten zwanzig Jahre entwickelt; der zunehmende Bedarf nach solchen Betreuungsangeboten lässt sich auf sozialen und ökonomischen Wandel zurückführen. Aufgrund dieser Entwicklung und wachsender Nachfrage ist Druck entstanden, eine entsprechende Institution zu etablieren.

Gemessen an der rund hundertjährigen Geschichte der öffentlichen Volksschule stellt die Entwicklung von Tagesschulen eine strukturelle und pädagogische Reform im Bildungssystem dar (Hascher, Idel, Reh, Thole & Tillmann, 2015). In der Regel beschränken sich solche Reformen nicht auf strukturelle Veränderungen, sie setzen auch eine Anpassung der pädagogischen Kultur der beteiligten Institutionen voraus – in diesem Falle der Volksschule, aber auch der Tagesschule selbst. Die «neue pädagogische Kultur», die mit der Einrichtung von Tagesschulen auf die Agenda rückt, wird im vorliegenden Buch unter den Stichworten «Innovation», «Kooperation», «Netzwerk», «Qualität» und «Führung» verhandelt.

Im Kanton Bern sind Tagesschulen heute etabliert; 86 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben in ihrer Gemeinde die Möglichkeit, eine Tagesschule zu besuchen (Cuvit, 2018).

Die Eröffnung einer Tagesschule ist aber vom Bedarf der Eltern in der Gemeinde abhängig. Im Gegensatz zur Volksschule – gemäss dem Slogan «Schule für alle» – gibt es Tagesschulen derzeit erst dort, wo sie von den Eltern gefordert und genutzt werden. Das heisst, dass sich die Tagesschule gewissermassen in einem «partiell freien Markt» befindet, der sich nach Angebot und Nachfrage richtet. Dies stellt neue Herausforderungen für die Entwicklung und Verbreitung der Tagesschulen; sie sind gezwungen, sich auf diesem «Markt» zu positionieren.

Verschiedene Schritte zur Vereinheitlichung der neuen Organisationen wurden vom Kanton Bern bereits eingeleitet. So wurde eine Rechtsgrundlage geschaffen, und es wurden obligatorische Bedarfsabklärung und jährliches Reporting als Massnahmen der Qualitätssicherung eingerichtet. Viel Handlungsspielraum besteht weiterhin hinsichtlich der Identität und Ausgestaltung der Tagesschule. Welche Dienstleistungen werden angeboten, und wie positioniert sich die Tagesschule in der Gemeinde? Welche Beziehungen

werden gepflegt, wessen Bedürfnisse berücksichtigt? Und inwiefern sind die Angebote von Schule und Tagesschule miteinander verbunden?

Das vorliegende Buch basiert auf den Ergebnissen der Nationalfonds-Studie «IQ-Koop»: «Innovation und Qualität durch Kooperation». In dieser Studie wurden zwischen 2015 und 2017 Mitarbeitende und Leitungspersonen von Tagesschulen aus dem Kanton Bern schriftlich und mündlich befragt. Die Studie konzentrierte sich auf eine Stichprobe von 45 Tagesschulangeboten, die im Schuljahr 2013/2014 bereits etabliert waren und sich mit der Thematik der multiprofessionellen Kooperation auseinandersetzten. Neben dem Status quo, der Einstellung zur Kooperation, interessierten auch dynamische Aspekte des Prozessverlaufs. Deshalb wurden die Leitungspersonen mithilfe eines schriftlichen Fragebogens im März 2017 erneut befragt. Ziel der Studie war es, die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsprozess darzustellen. Die Tagesschulleitungen reflektierten nach zwei Jahren Fragen zum Thema Kooperation und Positionierung der Tagesschule in der Gemeinde. Folgende Fragestellungen standen dabei, bezogen auf Kooperation, im Zentrum:

- Ist-Zustand: «Was verstehen wir unter Kooperation mit den Mitarbeitenden der Schule, und welche Kooperationen finden schon statt?»
- Soll-Zustand: «Welche Möglichkeiten gibt es zum Ausbau der Kooperationen?»
- «Inwiefern sind Kooperation, soziale Netzwerke, Führung, Qualität und Innovation der Tagesschule voneinander abhängig, und wie können wir diese Themen strategisch weiterentwickeln?»

Neben den Fragebögen wurde in Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden und Leitungspersonen die Frage diskutiert, inwiefern sich Tagesschulen als neue Institutionen im Bildungssystem positionieren müssen. Wo stehen sie im Verhältnis zur Schule? Wodurch zeichnet sich die Arbeit in Tagesschulen aus? Und wie nehmen die Mitarbeitenden und Leitungspersonen ihr eigenes Handeln in der Tagesschule wahr? Das Thema der Kooperation mit der Schule – die Frage, inwiefern Zusammenarbeit und Austausch im Alltag stattfinden sollen – ist für die Positionierung der Tagesschule zentral.

Ziel der Studie (und damit auch dieses Buches) war und ist es, verschiedene Kooperationsprozesse zwischen Schule und Tagesschule darzustellen und Aspekte der Qualität von Tagesschulen herauszuarbeiten. So soll nachvollziehbar gemacht werden, welche Aspekte zu einer Weiterentwicklung der Kooperation und Qualität in Tagesschulen beitragen können. Eine Berücksichtigung von unterschiedlichen Qualitätsmerkmalen im Alltag der Tagesschulen ist in diesem Zusammenhang genauso relevant wie die Zusammenarbeit mit der Schule und die Positionierung der Tagesschule in der Gemeinde.

Dabei gehen wir davon aus, dass die Qualität des Angebots in Tagesschulen für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle spielt. Und dass Qualität in enger Verbindung zur Ausrichtung und zu den Zielen der Tagesschule steht. Sowohl Qualitäts- als auch Kooperationskonzepte sind individuell und von den strukturellen und organisatorischen Bedingungen in den Tagesschulen abhängig (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007; Holtappels, Lossen, Spillebeen & Tillmann, 2011; Kamski, 2011). Zentral ist der Einfluss der Tagesschulleitung auf eine gute Zusammenarbeit innerhalb des Tagesschulteams, zwischen der Tagesschule und der Schule sowie mit ausserschulischen Akteuren. Eine gewichtige Rolle spielt aber auch die Bereitstellung von Ressourcen (zeitlich, finanziell, räumlich, personell) durch die Bildungsbehörden und die Nutzung dieser Ressourcen durch die Tagesschulleitung (vgl. Arnold & Züchner, 2008; Behr et al., 2007).

Nicht zuletzt interessiert, wie Tagesschule und Schule mit Blick auf Räumlichkeiten, Anmeldungen und pädagogische Inhalte zusammenarbeiten können. Ausserdem sollten Möglichkeiten zur Vernetzung der Tagesschule im jeweiligen lokalen Kontext (z. B. Quartier, Schulstandort) beleuchtet werden.

Anhand der fünf Themenschwerpunkte (siehe Abbildung 1) zeigt das Buch auch Möglichkeiten zur *verstärkten* Vernetzung zwischen Tagesschulen und Schulen, um gemeinsam vorhandene Ressourcen *besser* nutzen zu können und von gegenseitiger Unterstützung zu profitieren.

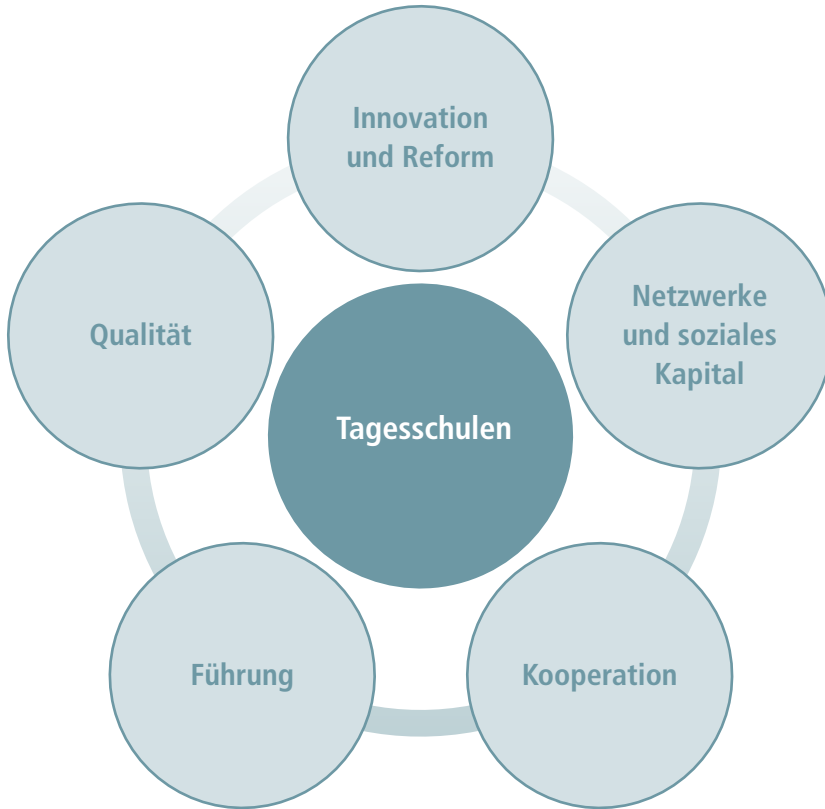


Abbildung 1: Die fünf thematischen Schwerpunkte des Buches

So soll das Buch Tagesschulleitende, Mitarbeitende von Tagesschulen, Mitarbeitende der Gemeinden und Behörden dabei unterstützen, geeignete Formen des Austauschs und der Positionierung der Tagesschule im Bildungssystem in ihrem individuellen Entwicklungskontext zu finden. Die im Buch dargestellten Erkenntnisse der Studie können dazu beitragen,

- ein Kooperationskonzept zu erarbeiten und individuelle Möglichkeiten für Austausch und Kooperationen zu diskutieren;
- eine aktive und reflektierte Rolle in der Zusammenarbeit wahrzunehmen;
- als Leitungspersonen bewusst die Verantwortung für die Zusammenarbeit zu übernehmen;
- Unterstützung bei der Umsetzung innovativer Kooperationspraktiken zu erhalten;
- aus sechs Praxisbeispielen neue Inputs aufgrund von konkreten Erfahrungen zu erhalten.

Aufbau des Buches

In den ersten drei Kapiteln steht die Organisation «Tagesschule» im Vordergrund. In Kapitel 1 wird der historische und bildungspolitische Hintergrund der Einführung von Ganzttagsschulen in Deutschland und Tagesschulen in der Schweiz dargestellt. Im Anschluss an diese Einordnung wird die Tagesschule in Kapitel 2 als pädagogische Organisation definiert und in Kapitel 3 im Kontext des Kantons Bern vertieft dargestellt. Diese drei Kapitel dienen zusammen mit der Einleitung zur Einführung der Begrifflichkeiten und des historischen und bildungspolitischen Diskurses – Themen, die für die Nachvollziehbarkeit der Studie (Kapitel 4) unverzichtbar sind. In den Kapiteln 5 bis 9 werden die fünf thematischen Schwerpunkte der Studie fokussiert: Innovation und Reform (Kapitel 5), Netzwerke und soziales Kapital (Kapitel 6), Kooperation (Kapitel 7), Führung im pädagogischen Alltag (Kapitel 8) und Qualitätsentwicklung (Kapitel 9). Dazu werden jeweils theoretische Annahmen und Erkenntnisse bisheriger Forschung diskutiert. Anschliessend werden zu jedem Schwerpunkt ausgewählte Ergebnisse aus der Studie vorgestellt. Je nach Schwerpunkt variieren die Datenquellen, was die unterschiedlichen Gesamtzahlen in den Berechnungen erklärt. Nach dem zusammenfassenden Kapitel 10 folgen sechs Fallbeispiele, die eine vertiefte Analyse der fünf Themenschwerpunkte (siehe Abbildung 1) ermöglichen und Einblick in den pädagogischen Alltag in Tagesschulen geben (Kapitel 11).

Auf Basis dieser theoretischen und empirischen Diskussion wird versucht, in der Gesamtdiskussion (Kapitel 12) herauszukristallisieren, wie die Mitarbeitenden und Leitungspersonen die Tagesschule in der Gemeinde wahrnehmen, welche Formen der Zusammenarbeit umgesetzt werden, welches Verständnis von Führung und Qualität in den Tagesschulen präsent ist und welche sozialen Netzwerke vorhanden sind. Auf dieser Grundlage werden Schlussfolgerungen für das Fazit (Kapitel 13) und die Empfehlungen (Kapitel 14) gezogen.

Dank

Zahlreiche Personen haben massgeblich zum Gelingen dieses Buches beigetragen. Mein Dank gilt insbesondere allen Tagesschulleitenden und -mitarbeitenden, die unermüdlich Fragebögen ausgefüllt, mit mir Gespräche geführt und mir damit Einblicke in ihren Alltag gegeben haben. Sie haben so zu einem umfangreichen Korpus von Daten beigetragen, die in den Text eingeflossen sind.

Die Datenerhebung und die Gespräche mit Tagesschulleitenden haben mir einen Überblick über die verschiedenen Gestaltungsformen der Tagesschulen im Kanton Bern verschafft. Mein Interesse an der Thematik der Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot wurde durch die Mitarbeit am Projekt «Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern» (vgl. Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012) gefördert (SNF-Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Marianne Schüpbach, 2013–2017). Die Finanzierung durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gab mir die Möglichkeit, meinen persönlichen Interessen an der Verbindung von theoretischen und praktischen Ansätzen begeistert weiter nachzugehen. Die Originalarbeit (Dissertation) wurde an der Universität Zürich, am Lehrstuhl für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse, verfasst.¹ Das Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) war als Praxispartner unabdingbar. Ich bedanke mich herzlich für die konzeptionelle und praxisorientierte Unterstützung.

1 Originalpublikation: Michelle Jutzi (2018), Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie: Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen (IQ-Koop), Dissertation, Philosophische Fakultät, Universität Zürich.

1 Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungssystem

Die Einführung ausserunterrichtlicher Angebote als Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen lässt sich als Bildungsreform beschreiben, die nicht nur die Schweiz betrifft, sondern eine ganze Reihe von Ländern (OECD, 2011, 2014; Schüpbach, 2014). Solche Angebote ergänzen im Rahmen von strukturierten und geleiteten Angeboten die obligatorische Schule und die private familiäre Betreuung. Laut einem Bericht der OECD (2014) wurden in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Europa, sondern auch in Asien, Australien und den USA unterschiedliche Formen von ausserunterrichtlichen Angeboten auf- und ausgebaut. Im internationalen Vergleich wird jedoch ersichtlich, dass sich die verschiedenen Lösungen mit Blick auf ihre Gestaltung (meist nicht flächendeckend), Nutzung (zwischen 10 und 50 Prozent) und Organisation (in die öffentliche Schule integriert vs. privatisiert) unterscheiden und dass diese Unterschiede durch die nationale und regionale Bildungslandschaft geprägt sind (OECD, 2011, 2014). Im wissenschaftlichen Diskurs wird deshalb zunehmend versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Gestaltungsansätzen der sogenannten «extended education» herauszuarbeiten und zu synthetisieren (vgl. z.B. *International Journal of Research in Extended Education*, IJREE, 2013). In den USA werden Formen von ausserunterrichtlichen Angeboten zum Beispiel unter dem Oberbegriff der «organized activities» subsumiert (Vandell, Larson, Mahoney & Watts, 2015, S. 2). Der Begriff der «afterschool programs» bezeichnet institutionelle Angebote, die vier Kriterien entsprechen müssen: Erstens müssen sie regelmässig übers ganze Schuljahr stattfinden; zweitens werden die Angebote von Erwachsenen geleitet; drittens werden unterschiedliche Aktivitäten (Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitaktivitäten usw.) angeboten; und viertens ist der Alltag in gruppenbasierten Aktivitäten strukturiert. Demgegenüber sind die sogenannten «extracurricular activities» auf eine bestimmte Aktivität (z.B. ein Sportangebot) ausgerichtet und verfolgen somit einen förderorientierten Auftrag (vgl. a. a. O., S. 2 f.).

Auch im deutschsprachigen Raum sind ähnliche Angebote bekannt. Sie können ganz allgemein als Formen der ganztägigen Bildung und Betreuung bezeichnet werden. Wenn sie nur auf Schülerinnen und Schüler der Volksschule ausgerichtet sind, handelt es sich um ausserunterrichtliche Angebote.

In diesem Kapitel wird die Frage verfolgt, wo die ausserunterrichtlichen Angebote im Bildungssystem zu verorten sind und wie sie als «sinnvolle pädagogische Massnahme» (Schüpbach & Herzog, 2009, S. 8) gestaltet werden können. Da der Ausbau der ausserunterrichtlichen Angebote in Deutschland dazu führte, dass die gesamte Bildungsinstitution als «Ganztagsschule» und nicht mehr als «Halbtagschule» bezeichnet wird, stellt sich die Frage, welchen Einfluss diese Reform auf das Bildungssystem hat (Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007).

Im Kontext des schweizerischen Bildungssystems wurde der Begriff «Tagesschule» von der EDK als Synonym zur deutschen Ganztagsschule eingeführt (EDK, 2016). In dieser Bedeutung ist der Begriff in der Praxis aber noch wenig geläufig (vgl. Schüpbach, Frei & Nieuwenboom, 2018), und es stellt sich die Frage, inwiefern ausserunterrichtliche Angebote und schulischer Unterricht eine pädagogische und organisatorische Einheit bilden (Schüpbach, 2018). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Frage der Positionierung der Tagesschule im Umfeld der jeweiligen Gemeinde diskutiert. Die rechtlichen Grundlagen und deren Umsetzung in der pädagogischen Praxis spielen eine zentrale Rolle, denn sie widerspiegeln den bildungspolitischen Diskurs, schreiben Rahmenbedingungen vor und geben Handlungsanweisungen für die pädagogische Praxis (Lehmann & Imlig, 2018). Dazu gehören Bestimmungen zur Qualität, zur strukturellen Gestaltung des Angebots und zur Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen, die in standortspezifischen pädagogischen Konzepten konkretisiert werden müssen (Holtappels et al., 2011; Willems & Becker, 2015). Die ausserunterrichtlichen Angebote werden nachfolgend im bildungspolitischen Diskurs situiert; im Anschluss werden aktuelle Herausforderungen bei deren Gestaltung diskutiert.

1.1 Bildungspolitischer Diskurs

Der folgende Abschnitt gibt Aufschluss darüber, wie weit verbreitet die ausserunterrichtlichen Angebote im deutschsprachigen Raum sind und inwiefern sie mit einem spezifischen Begriffsverständnis einhergehen. Die Situation wird für Deutschland und die Schweiz dargestellt, um herauszuarbeiten, wie das Verhältnis zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten aus institutioneller Perspektive zu verstehen ist. Dabei wird mit den landestypischen Begrifflichkeiten argumentiert.

1.1.1 Ganztagsschulen in Deutschland

Aufgrund der geografischen Nähe zur Schweiz ist für die vorliegende Studie der Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland relevant. Sie wurden als Reaktion auf neue Anforderungen an die öffentlich-institutionelle Betreuungssituation stärker diskutiert (vgl. Hascher et al., 2015; Kamski, 2011). Im Rahmen des Investitionsprogramms Bildung und Betreuung (IZBB) hat die Kultusministerkonferenz (KMK) diese Institutionen definiert. So fasst zum Beispiel Kamski (2011) zusammen:

«Ganztagsschulen [sind] Schulen, die ein ganztägiges, über den vormittäglichen Unterricht hinausgehendes Angebot an mindestens drei Tagen in der Woche mit täglich sieben Zeitstunden bereithalten. Die nachmittäglichen Angebote stehen dabei unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und sind in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht zu sehen.» (A. a. O., S. 39)

Mit diesem Ausbau gehen unterschiedliche Erwartungen einher, und häufig verschmelzen bildungspolitische, ökonomische und wissenschaftlich fundierte Argumente. Stärker als in anderen Ländern, wie zum Beispiel Finnland oder Frankreich (Coelen, 2009), wird der Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland als Reaktion auf die im Rahmen von PISA deutlich gewordenen Defizite im Bildungsangebot verstanden (Hascher et al., 2015; Steiner & Züchner, 2011). Ausserunterrichtliche Angebote werden als «ein (in der Regel) von Erwachsenen konzipiertes, pädagogisches Setting, das unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht» (Stecher et al., 2007), definiert. Von ihrer Verbreitung erhofft man sich, das Ziel einer individuellen Förderung und der Chancengleichheit, zum Beispiel anhand der institutionellen Hausaufgabenbetreuung von bildungsfernen Schülerinnen und Schülern, verbessern zu können (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2014). In den ausserunterrichtlichen Angeboten sind Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund – die Rede ist von «pädagogisch tätigen Personen» (Coelen & Rothner, 2014) – für die Gestaltung der Angebote zuständig. Zum Personal können sowohl Personen mit Lehrdiplom als auch solche mit oder ohne eine andere pädagogische Qualifikation gehören (a. a. O.). Die Beschreibung dieser Gruppe wird als Herausforderung wahrgenommen, da sie aus Personen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen besteht. Deshalb wird laut Böttcher et al. (2014) oft eine «Hilfskonstruktion» in Form der «Unterscheidung der Ganztagsakteure

in schul- und sozialpädagogisches Personal» (S. 54) vorgenommen. In dieser Unterscheidung spiegelt sich auch eine erste Differenzierung der Aufgabe von Schule (schulpädagogisch) und Tagesschule (freizeit- und sozialpädagogisch).

In Deutschland ist die Frage nach der Ausgestaltung der unterschiedlichen Formen von Ganztagschulen ein zentrales Merkmal des aktuellen Diskurses. Es haben sich zwei verschiedene Formen durchgesetzt: In der «gebundenen» Ganztagschule sind die Schülerinnen und Schüler den ganzen Tag anwesend; Unterricht und ausserunterrichtlicher Teil sind eng miteinander verknüpft (Coelen, 2009). Daneben hat sich die «offene» Ganztagschule im Alltag etabliert. Hier bestimmen die Eltern aufgrund ihres Bedarfs über die Teilnahme der Kinder und können das Angebot an ihren individuellen Familienalltag und die Arbeitssituation anpassen (vgl. Züchner, 2015). Laut Coelen (2009) ist diese offene Gestaltung mit «ganz wenigen personellen und inhaltlich-methodischen Berührungspunkten» (a. a. O., S. 72) zwischen den beiden Bereichen Unterricht und ausserunterrichtliches Angebot die am stärksten verbreitete Form. Grundsätzlich wird die gesamte Schule als Ganztagschule verstanden, wenn ein Mindestangebot von Betreuungsstunden angeboten wird. Klare inhaltlich-pädagogische Kriterien finden sich nicht (Hascher et al., 2015), und es gibt auch keine Vorgaben, inwiefern eine Verknüpfung zwischen ausserunterrichtlichem Angebot und schulischem Unterricht gestaltet werden kann. Dies führt dazu, dass unterschiedliche Ausgestaltungsformen von Ganztagschulen nebeneinander unter demselben Oberbegriff bestehen können (vgl. Hascher et al., 2015; Züchner, 2015). In gebundenen Ganztagschulen muss jedoch ein pädagogisches Konzept zur Verknüpfung des Unterrichts und des ausserunterrichtlichen Angebots bestehen (Coelen, 2009).

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde als Begleitstudie zur Einführung der Ganztagschule in Deutschland konzipiert und verweist auf eine grosse Heterogenität der Angebote in der Alltagspraxis (Kielblock & Stecher, 2014). Züchner (2015) merkt an, dass lokal unterschiedliche Begriffe ausgearbeitet wurden, die «nicht immer passungsfähig zur KMK-Sortierung sind» (a. a. O., S. 136) und oftmals wenig von der Gestaltung «klassischer Halbtagschulen abweichen» (a. a. O., S. 138). Insofern ist anzunehmen, dass die additive Erweiterung der Schule um die Dimension der ausserunterrichtlichen Betreuung oft nur wenig Einfluss auf die gesamte Institution, auf die Gestaltung des schulischen Lernens und die Arbeit der Lehrpersonen hat. Die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten führt auch dazu, dass das Selbstverständnis der Ganztagschulen variiert:

«Die deutsche Debatte um Ganztagschule mäandert zwischen offenen und gebundenen Formen – mit dem Effekt, dass man in aller Regel mit beiden Alternativen unzufrieden ist. Während die offene Form vielfach so offen ist, dass sie keine wirklichen Eckwerte mehr kennt, sondern sich bisweilen in einer für alle Beteiligten anstrengenden Unverbindlichkeit erschöpft, erzeugt die gebundene Form den Schreck eines neuen Zwangsinstruments, das die unvermeidlichen Nebenwirkungen der Schulpflicht nunmehr auch auf den nicht-unterrichtlichen Teil des Alltags der Kinder ausweitet.» (Rauschenbach, 2015, S. 33)

In Deutschland sind die von Coelen (2009) beschriebenen Formen der Ganztagschule unterschiedlich stark vertreten, wobei laut Züchner (2015) auch Mischformen entstanden sind. Häufiger als gebundene Ganztagschulen werden offene Ganztagschulen aufgebaut (Holtappels et al., 2007; Züchner, 2015). Hier bestimmen die Eltern aufgrund ihres individuellen Bedarfs über die Häufigkeit der Teilnahme ihrer Kinder und können das gewählte Angebot an ihren Familienalltag und die Arbeitssituation anpassen (Züchner, 2015). Somit wird deutlich, dass es sich bei den Ganztagschulen um eine Bildungsreform handelt, die nur teilweise durch pädagogische Argumente motiviert ist. Auf begrifflicher Ebene ist nicht abschliessend zu klären, inwiefern der Ausbau der Ganztagschule als Bildungssystemreform zu verstehen ist.

1.1.2 Tagesschulen in der Schweiz

Ein ähnliches Phänomen lässt sich im Schweizer Kontext nachweisen. Angebote ausserhalb der obligatorischen Schulzeit werden im Rahmen der Einführung der Blockzeiten vermehrt diskutiert. Sie sind «eine Möglichkeit, die Halbtagschule zu vermeiden» und «den Nachmittag mit «ausserunterrichtlichen» Bildungsangeboten aufzufüllen» (W. Herzog, 2009, S. 26). Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) dient in der Schweiz als bildungspolitische Legitimation für den Ausbau von ausserunterrichtlichen Angeboten (EDK, 2007; W. Herzog, 2009; Schüpbach, 2010). In den Kantonen, die dem HarmoS-Konkordat beigetreten sind, besteht ein «Angebotsobligatorium» (EDK & SODK, 2008, S. 1), während aufseiten der Eltern der «Grundsatz der Freiwilligkeit» (ebd.) vertreten wird. Die Zuständigkeit für die Ausgestaltung wird von der nationalen an die kantonale und kommunale Ebene delegiert (vgl. ebd.). So definieren zum Beispiel EDK und SODK (2008, 2018), dass das Angebot auf die lokalen und kontextuellen

Bedürfnisse ausgerichtet werden soll (a. a. O., 2018, Art. 11, 2). Auf nationaler Ebene wird der Begriff «Tagesstrukturen» für alle Angebote ausserhalb des schulischen Unterrichts und der Familie verwendet (vgl. Schüpbach, 2010; EDK & SODK, 2008, 2018). Das Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur (Educa, 2017) informiert zum Beispiel, dass die Tagesstrukturen insbesondere der Nachfrage nach ausserfamiliärer Betreuung nachkommen und damit unter anderem arbeitsmarkt- und sozialpolitisch eine zentrale Rolle einnehmen sollen:

«Familienergänzende Tagesstrukturen unterstützen die Familien, leisten einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dienen der Integration und Sozialisation von Kindern mit bildungsfernem Familien- oder mit Migrationshintergrund.» (Educa, 2017)

Das Zitat zeigt, dass Aspekte der sozialpolitischen Nachfrage und der individuellen Förderung in den Tagesstrukturen im Vordergrund stehen. Ähnlich wie im deutschen Diskurs wird jedoch nicht näher beschrieben, wie diese individuelle Förderung durch die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote geleistet werden kann. Dies wird im wissenschaftlichen Diskurs bemängelt. Die «pädagogische Abstinenz» der nationalen Bildungsbehörde (z. B. der EDK) (W. Herzog, 2009, S. 33) habe dazu geführt, dass lediglich der organisatorische Rahmen der Tagesschulen und nicht deren pädagogische Ausgestaltung vereinheitlicht wurde (vgl. ebd.). Die finanzielle Förderung der Angebote geht auf das «Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung» (2003; vgl. BSV, 2016) zurück. In diesem Programm haben zahlreiche Institutionen von einer Anstossfinanzierung profitieren können. Laut dem Bundesamt für Sozialversicherung (BSV, 2016) wurde das Impulsprogramm bis 2019 verlängert. Ein Blick auf die Liste der bewilligten Projekte macht allerdings deutlich, dass heute hauptsächlich vorschulische Betreuungseinrichtungen (z. B. Kindertagesstätten) von der Finanzierung profitieren (EDI, 2017). Auf kantonaler Ebene dominieren traditionell gewachsene und mit dem jeweiligen Entwicklungskontext verwobene Begriffe die Diskussion, was die interkantonale Verständigung erschwert. Jedoch wird hervorgehoben, dass die Einführung der ausserunterrichtlichen Angebote in vielen Kantonen diskutiert wird und somit eine schweizweit verbreitete Bildungsreform darstellt:

«Eine erste Standortbestimmung zeigt, dass ein Ausbau des familienergänzenden Kinderbetreuungsangebots im Schulbereich in den meisten Kantonen im Gange ist. Allerdings entwickelt sich das Angebot unvollständig und lückenhaft; was angeboten wird, hängt von der Gemeinde und vom Engagement einzelner ab.» (SAGW, 2015, S. 3)

Ebenso wie in Deutschland stellt der fortschreitende Ausbau der ausserunterrichtlichen Angebote auch in der Schweiz eine bildungspolitische Herausforderung dar. Analog zum deutschen Diskurs wird sowohl pädagogisch als auch strukturell zwischen gebundenen und freiwilligen Tagesschulen unterschieden (vgl. Schüpbach, 2018, S. 24). In freiwilligen Tagesschulen werden die verschiedenen ausserunterrichtlichen Angebote nach Bedarf besucht, während in gebundenen Tagesschulen am Nachmittag ein Block von integrierten ausserschulischen Angeboten und schulischem Unterricht angeboten wird (vgl. ebd.). Freiwillige Tagesschulen sind aktuell deutlich häufiger verbreitet und verfolgen nur selten ein integrales pädagogisches Konzept in Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot. Aktuell stehen freiwillige Modelle im Mittelpunkt, die hauptsächlich auf arbeitsmarktpolitischen Argumenten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gründen (vgl. W. Herzog, 2009).

Im Kanton Bern besteht ein kohärenteres begriffliches Konzept (ERZ BE, 2009). Unter dem Begriff «Tagesschule» werden dort «in der Regel freiwillige, räumlich und organisatorisch in die Schule integrierte, pädagogische Einrichtungen zur Betreuung, Erziehung und Förderung der Schulkinder ausserhalb der Unterrichtszeit» (ERZ BE, 2009) verstanden. Dies entspricht der Definition der institutionellen ausserunterrichtlichen Angebote der EDK (2018).

1.1.3 Personalstruktur in Ganztagsschulen und Tagesschulen

In ausserunterrichtlichen Angeboten können Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund tätig sein, die untereinander und mit den unterrichtenden Lehrpersonen kooperieren (Coelen & Rothner, 2014). Eine solch multiprofessionelle Kooperation stellt neue Herausforderungen an die Gestaltung von Zusammenarbeit im traditionell «monoprofessionellen Funktionssystem» (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2011; Breuer, 2015) der obligatorischen Schule. Im Gegensatz zur Lehrerkooperation zeichnet sich die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtli-

chem Angebot laut Speck, Olk und Stimpel (2011b, S. 73) dadurch aus, dass sich der Zeitpunkt der Kooperation verändert, dass die Kooperationsgefässe sich anders gestalten und die behandelten Themen durch die Beteiligung von Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund noch vielfältiger werden. Besteht in Ganztagschulen oder Tagesschulen eine multiprofessionelle Personalstruktur, so bedeutet dies, dass im Alltag unterschiedliche professionelle Einstellungen aufeinandertreffen (Speck, Olk & Stimpel, 2011a, b). In ausserunterrichtlichen Angeboten sind häufig Personen mit einem sozialpädagogischen Hintergrund tätig, wie zum Beispiel Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Erzieherinnen oder Sozialpädagogen (Coelen & Rothner, 2014). Es können aber auch weitere Personen ohne pädagogische Ausbildung angestellt sein (a. a. O.). Im Gegensatz zu dieser heterogenen Gruppe zeichnen sich die unterrichtenden Lehrpersonen durch einen einheitlichen professionellen – jedoch stufen- oder fachspezifischen – Hintergrund aus. Die beiden kooperierenden Gruppen – Mitarbeitende der ausserunterrichtlichen Angebote und unterrichtende Lehrpersonen – verfügen somit über unterschiedliche «Berufskultur[en]» (Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig, 2018, S. 175). In der Sozialpädagogik steht die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in der Freizeitgestaltung und in informellen Lernprozessen im Vordergrund, während in der Schulpädagogik das formale Lernen im Unterricht und die Ausrichtung auf Förderung und Selektion dominieren (Breuer, 2015). Dieser Gegensatz der professionellen Selbstverständnisse kann sich im Alltag darin äussern, dass Aufgaben und Zuständigkeiten unterschiedlich wahrgenommen werden und sich auch die Ziele der pädagogischen Arbeit unterscheiden. Damit die multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen kann, ist es notwendig, dass die professionellen Rollen geklärt sind und gemeinsame Ziele für beide Berufsgruppen formuliert werden (vgl. Breuer, 2015; Breuer & Reh, 2010).

Laut Speck et al. (2011a, S. 186) zeichnen sich multiprofessionelle Organisationen durch folgende Merkmale aus:

«a) das unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei personenbezogenen Berufsgruppen an einem Ort, b) ein relativ hoher Spezialisierungsgrad der beteiligten Berufsgruppen, c) eine detaillierte Abstimmung der Handlungsvollzüge für die konkreten Arbeitsaufgaben beziehungsweise einen konkreten Fall sowie d) ein kontinuierlicher und zeitlich umfangreicher Austausch während der Handlungsvollzüge» (ebd.).

Diese Definition der multiprofessionellen Kooperation verweist auf einen engen Austausch zwischen den Akteuren und eine gemeinsame Gestaltung der pädagogischen Praxis. Insbesondere wird die Orientierung auf einen bestimmten Fall, zum Beispiel eine herausfordernde Situation mit bestimmten Schülerinnen und Schülern, hervorgehoben.

Somit stellt sich die Frage, ob die Kooperation zwischen Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule im pädagogischen Alltag verankert werden kann und für die Umsetzung pädagogischer Prozesse notwendig ist (Böttcher, 2015; Dizinger, Fussangel & Böhm-Kaspar, 2011a). Mit Balz und Spiess (2009) gilt es herauszufinden, welche strategischen Rahmenbedingungen die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Bereich im Allgemeinen ermöglichen oder behindern. Dabei können die unterschiedlichen professionellen Hintergründe hemmend und erschwerend für die Zusammenarbeit wirken. Der Austausch mit multiprofessionellen Kooperationspartnern gehört in beiden professionellen Gruppen nicht zum Kerngeschäft, sondern erfordert einen zusätzlichen Abstimmungsaufwand (Böttcher, 2015). Deshalb birgt die multiprofessionelle Kooperation die Gefahr, dass Unterschiede zwischen den Professionen – zum Beispiel hinsichtlich der verfügbaren zeitlichen Ressourcen, der Notwendigkeit des Transfers von Informationen oder der Relevanz der Kooperation für den persönlichen Alltag – stärker hervortreten und eine klare professionelle Abgrenzung anstelle einer Annäherung stattfindet (Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig, 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die multiprofessionelle Kooperation – systematische und zielgerichtete Absprachen zwischen den Mitarbeitenden ausserunterrichtlicher Angebote und den unterrichtenden Lehrpersonen – als strategische Massnahme wahrgenommen werden kann, diese Angebote nicht nur formal, sondern auch pädagogisch in das obligatorische Schulsystem zu integrieren. Im bildungspolitischen Diskurs lässt sich nachzeichnen, dass selten gebundene Ganztagschulen (Coelen, 2008) oder Tagesschulen (Schüpbach, 2018) und häufiger offene oder freiwillige Angebote bestehen. Eine strategische institutionelle Verbindung ist sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz bislang selten. Gerade unter diesen Umständen kann die multiprofessionelle Kooperation als Möglichkeit gesehen werden, um die Ziele des Unterrichts und der ausserschulischen Angebote miteinander abzugleichen und sie auf eine gemeinsame Förderorientierung auszurichten. Mit anderen Worten: Die Entwicklung der ausserschulischen

Angebote kann erst durch die multiprofessionelle Kooperation mit dem Unterricht zu einem Bildungsreformprozess werden. Sie kann als Chance wahrgenommen werden, wenn das strategische Ziel besteht, unterschiedliche Herangehensweisen im pädagogischen Alltag aufeinander abzustimmen und die spezifischen Kompetenzen der unterschiedlichen Berufsgruppen zu nutzen. Bei der Auseinandersetzung mit einer anderen Berufskultur ist ausserdem die individuelle Bereitschaft zentral, sich mit neuen pädagogischen Zielen und Praktiken in Bezug auf das eigene Verständnis auseinanderzusetzen.

1.2 Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungsreformprozess

Der Blick auf den bildungspolitischen Diskurs hat gezeigt, dass die Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote in Deutschland und der Schweiz einen fortschreitenden Reformprozess darstellt. Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern eine solche Entwicklung als Bildungssystemreform wahrgenommen werden kann, das heisst, inwiefern die ausserunterrichtlichen Angebote mit dem obligatorischen Unterricht im Zusammenhang stehen. Durch die Integration der ausserunterrichtlichen Angebote in die Schule entsteht eine neue Schulform – die Ganztagschule (Deutschland) oder Tagesschule (Schweiz). Somit wird die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot zur Chance, durch die sowohl bildungspolitische als auch gesellschaftspolitische Ziele erreicht werden können.

- *Rolle der Bildungsbehörden:* Im Sammelband von Hascher et al. (2015) wird die Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote im deutschsprachigen Raum als «bildungspolitisch initiiertes Reformvorhaben» (a. a. O., S. 9) beschrieben, das vorschnell «politisch lanciert und implementiert» worden sei. Der Ausbau dieser Angebote wurde sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz durch ein entsprechendes Investitionsprogramm der Bildungsbehörden unterstützt: in Deutschland durch das Investitionsprogramm «Zukunft Bildung und Betreuung» und in der Schweiz durch die Anstossfinanzierung. Die erstaunlich rasche Entwicklung (Schüpbach, 2014, 2018) der ausserunterrichtlichen Angebote ist insofern der Rolle des Staates als Innovator geschuldet. Dabei wurden, wie schon beschrieben, in beiden Ländern nur wenige Vorgaben gemacht, was die inhaltliche Ausgestaltung des Angebots betrifft. Bewusst sollte

eine möglichst hohe Gestaltungsautonomie gewährt werden, um die Angebote auf die Bedürfnisse der lokalen Gemeinden ausrichten zu können. Aber auch die fehlenden Qualitätsstandards trugen dazu bei, dass die Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich zu einer uneinheitlichen Bildungsreform geworden ist (Fischer & Rabenstein, 2015; Tillmann, 2011; Radisch & Pfaff, 2015).

- *Rolle der Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot:* In ausserunterrichtlichen Angeboten steht zusätzliche Lern- und Übungszeit zur Verfügung, die pädagogisch genutzt werden soll (vgl. Kamski, 2011; Holtappels & Rollett, 2009; Quellenberg, 2009). Dies macht die Verknüpfung mit Lerninhalten und Projekten aus dem schulischen Unterricht zu einer zentralen Ressource für die Angebotsgestaltung (vgl. Jutzi et al., 2013; Rollett & Holtappels, 2010; Züchner, 2015). Dazu ist aber eine professionelle Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote und unterrichtenden Lehrpersonen ebenso erforderlich wie die inhaltliche und organisatorische Abstimmung (vgl. Arnold, 2007; Schüpbach & Herzog, 2009). Die ausserunterrichtlichen Angebote werden von W. Herzog (2009) als À-la-carte-Lösungen beschrieben, die pädagogische Aspekte vernachlässigen und nur wenig konzeptionelle und inhaltliche Verknüpfungen zum schulischen Unterricht aufweisen. Rauschenbach (2015, S. 24) betont ausserdem, dass die Ziele der ausserunterrichtlichen Angebote unklar seien, was zur Umsetzung einer konturlosen Reform im «konzeptionellen Vakuum» geführt habe. Damit wird auf die Problematik verwiesen, dass vor dem Ausbau nur wenig wissenschaftlich-inhaltliche Auseinandersetzungen mit der Pädagogik der ausserunterrichtlichen Angebote geführt wurden. Sowohl professionstheoretische als auch pädagogische Diskussionen fanden nur beschränkt statt.

Die Schule bleibt das «Machtzentrum [...] [und die] Kerninstanz des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung» (a. a. O., S. 29). Das heisst, dass dem schulischen Unterricht oft eine wichtigere Stellung eingeräumt wird als dem ausserunterrichtlichen Angebot. Durch den unklaren Auftrag konnten sich diese Angebote schwer als Teil des Bildungssystems etablieren, und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote fehlt eine konkrete Zielsetzung für die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der jeweiligen Schule.

Sowohl die Initiative der Bildungsbehörden als auch die Unklarheiten hinsichtlich der Aufgaben haben dazu geführt, dass die ausserunterrichtlichen Angebote als uneinheitliche Bildungsreform wahrgenommen werden, die wenig in das Bildungssystem integriert sind. Um dies zu ändern, sind inhaltliche Weiterentwicklungen der Angebote und begriffliche Vereinheitlichungen notwendig, die sich an einem gemeinsamen Qualitätsrahmen orientieren (Brückel et al., 2014). Ebenso ist es erforderlich, die Professionalisierung der Mitarbeitenden solcher Angebote zu fördern (Böttcher et al., 2014) und den Fokus auf die neue Lernkultur in den ausserunterrichtlichen Angeboten zu richten (Holtappels et al., 2007).

2 Pädagogischer Auftrag und Möglichkeiten der Organisation Tagesschule

Als allgemeines Ziel der Schule und des Handelns ihrer Mitarbeitenden gilt das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler in einer anregungsreichen Umgebung.

Neben der Schule sind weitere Personen und Institutionen an der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler beteiligt, namentlich die Tagesschulen, aber auch Kindertagesstätten, Stellen der offenen oder geschlossenen Jugendarbeit oder die Sozialarbeit. Therapeutische (Logopädie, Psychomotorik, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst) und sportliche oder freizeitorientierte Angebote im Quartier, Vereine, Kirchen und Clubs, sind ebenfalls wichtige Akteure, die einen Beitrag zur Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler leisten. Nicht zuletzt findet ein grosser Teil der Bildung und Erziehung in der Familie statt (Beher et al., 2007, Jutzi, Schüpbach & Thomann, 2013).

Die Lernenden sind also mit einem Netzwerk von Institutionen und Akteuren verbunden, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten Bildungs- und Betreuungsangebote bereitstellen und unterschiedliche Bildungsaspekte fokussieren (Coelen, 2008). Bildungsnetzwerke entstehen durch Verbindungen zwischen verschiedenen Akteuren und durch den Austausch über gemeinsame Inhalte des Arbeitsalltags.

Tagesschulen und weitere Formen der ausserschulischen Bildung und Betreuung sind laut der EDK (2007) in der Schweiz wichtige Partner der Volksschule. Als Organisation ist die Tagesschule in sich abgeschlossen, sie ist aber auch Teil des Bildungssystems und Betreuungsnetzwerks der Gemeinden. Sie besteht aus einem Team von Mitarbeitenden sowie einer Tagesschulleitung, die für die pädagogische und organisatorische Leitung des Angebots verantwortlich ist.

Die Tagesschule ist in vielen Kantonen organisatorisch und räumlich im nahen Umkreis der Schule angesiedelt. Obwohl Schule und Tagesschule organisatorisch zwar unabhängig sind, ist die Tagesschule strukturell von der Schule abhängig, denn sie richtet ihr Angebot auf die Unterrichtszeiten aus. Reformprozesse und Qualitätsentwicklung in der Schule finden situiert im jeweiligen Kontext statt, und vergleichbar gilt das auch für die Tagesschule.

Laut dem Leitfaden für Tagesschulen im Kanton Bern unterstützen diese «den Bildungsauftrag der Schule, indem sie eine dem Alter und Autonomiegrad der Kinder angemessene Betreuung, Erziehung und Förderung ausserhalb des obligatorischen Unterrichts bieten» (ERZ BE, 2009, S. 9). Ausserdem ist die Tagesschule nicht obligatorisch, sondern sie richtet ihr Angebot auf die Nachfrage der Eltern aus, die sich die Module individuell zusammenstellen können. Zu dieser Unterstützungsfunktion kommen weitere Qualitäten, mit denen die Tagesschule das Lernen und Erleben der Schülerinnen und Schüler bereichern soll, zum Beispiel mit Blick auf soziale Integration und Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler (ebd.):

«Die Tagesschulen

- tragen zur Unterstützung der Eltern und der Verbindung von Beruf und Familie bei,*
- erleichtern die soziale Integration von Kindern, die wenig soziale Kontakte mit Gleichaltrigen erleben, und von fremdsprachigen Kindern,*
- tragen zur Chancengerechtigkeit bei,*
- erweitern den Lern- und Erfahrungsort Schule und*
- bieten im Schulbetrieb neue Zusammenarbeitsformen und Zeitgefässe.»*

In Theorie und Forschung wird von der Tagesschule erwartet, dass sie sowohl schulpädagogische Handlungsbereiche abdeckt (zum Beispiel Hausaufgabenbetreuung) als auch einen neuen Lern- und Erfahrungsort bietet. Tagesschulen sind ein anderer Kontext als die Schule; sie stellen für die Schülerinnen und Schüler zusätzlich sozialpädagogische und freizeitpädagogische Angebote bereit. Tabelle 1 zeigt, in welchen Bereichen sich Schule und Tagesschule überschneiden können und welche zusätzlichen Aspekte die Tagesschule abdeckt (vgl. Kamski, 2011).

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten von Schule und Tagesschule sowie Erweiterungen aus Perspektive der Tagesschule

Gemeinsamkeiten	Erweiterungen aus Perspektive der Tagesschule
Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler	Bedürfnisse der Eltern müssen stärker berücksichtigt werden
Strukturierte Inhalte durch Vorgaben aus dem Lehrplan (Hausaufgaben, Unterricht)	Zusätzliche unstrukturierte Zeit für Freizeitaktivitäten, Spiel, Entdeckungen, projektbasiertes Lernen
Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler	Verantwortung für anregungsreiche Freizeitumgebung

Gemeinsamkeiten	Erweiterungen aus Perspektive der Tagesschule
Konstante und grössere Gruppen von Schülerinnen und Schülern	Spielraum für kleinere Gruppen, individuelle Betreuung (Hausaufgaben oder sozioemotionale Schwierigkeiten usw.) und mehr Zeit für individuelle, positive emotionale Beziehungen

Der Auftrag der Tagesschule in der Bildungslandschaft bezieht sich also auf eine Verknüpfung der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung (vgl. Coelen, 2008; siehe auch Abbildung 2). Im Begriff «Trias» schwingt mit, dass diese drei Konzepte nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern nur als gemeinsames Ganzes.

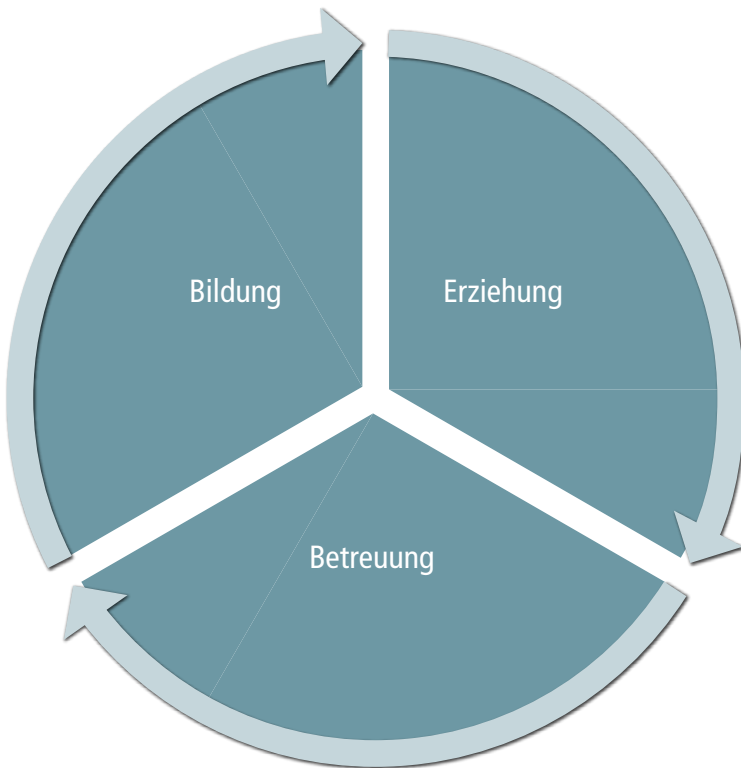


Abbildung 2: Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung (in Anlehnung an Coelen, 2008)

Wie in der Schule trifft die Trias – oder Dreifaltigkeit – von Erziehung, Bildung und Betreuung in der Tagesschule zusammen (vgl. Holtappels et al., 2007). Im Folgenden soll deshalb geklärt werden, was das Ziel des Lernens in der Tagesschule ist und welche Kultur das Lernen in der Tagesschule bestimmt. Grundsätzlich sind die Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung

schwer voneinander zu trennen und abzugrenzen. Als Oberbegriff wird in der Literatur oft «Bildung» verwendet, und es können hier verschiedene Formen unterschieden werden (vgl. Coelen, 2008):

- formelle Bildung: obligatorisch, zeitlich und inhaltlich strukturiert;
- nichtformelle Bildung: freiwillig, wählbar, eventuell institutionalisiert;
- informelle Bildung: spontane und unbeabsichtigte Bildungsprozesse.

2.1 Lernorte, Lernkulturen und Lernziele

Grundsätzlich können diese drei verschiedenen Formen von Bildung an verschiedenen Lernorten initiiert werden und stattfinden. In wissenschaftlichen Studien wurde jedoch festgestellt, dass in der Tagesschule eine andere Lernkultur vorherrschen kann als in Schulen (Kamski, 2011). Neben kognitiven Fähigkeiten können zum Beispiel sozioemotionale Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler oder erzieherische Aspekte, etwa Disziplin oder das Regelnbefolgen, stärker im Vordergrund stehen als in der Schule. In der Tagesschule findet nichtformelle oder informelle Bildung statt. Es handelt sich um sozial- oder freizeitpädagogische Aktivitäten, die sich von den Zielen und Methoden der Schulpädagogik abgrenzen.

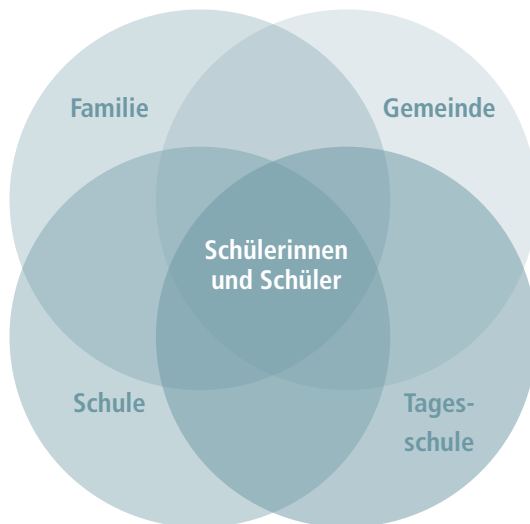


Abbildung 3: Bildungs- und Lernorte

Einige Autorinnen und Autoren nehmen an, dass die Tagesschule eine Brücke zwischen der Lernkultur der Schule und der Lernkultur der Familie herstellen kann (siehe Abbildung 3), und zwar deshalb, weil in der Tagesschule auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler weniger Wert gelegt wird und keine Leistungsbeurteilungen vorgenommen werden (Devaney, Smith & Wong, 2013; Sheldon, Aberton, Hopkins & Baldwin Grossman, 2012). Die Schülerinnen und Schüler haben in der familiären Atmosphäre einer Hausaufgabenbetreuung die Möglichkeit, Rückstände in verschiedenen Fächern aufzuholen. Anhand von Gesprächen mit Tagesschulleitungen im Raum Boston (USA) stellten Noam, Biancarosa und Dechausay schon 2003 fest, dass die gleichzeitige Betonung von sozialem Lernen, sozialen Beziehungen, Spass und Lernen in Tagesschulen ein zentraler Weg sei, damit die Tagesschule eine Brücke zwischen der Lernkultur in der Schule und der Lernkultur in der Familie schlagen könne. Die Schülerinnen und Schüler kommen in die Tagesschule und erleben eine Atmosphäre ohne Leistungsdruck, die der familiären Umgebung ähnelt. Es wird gemeinsam gegessen; sie werden gefragt, wie es ihnen in der Schule ergangen ist, und gestalten dann teilweise unter Anleitung der Mitarbeitenden der Tagesschule ihre Freizeit.

In der Forschung werden für die Tagesschule verschiedene Lernformen unterschieden, die sich auf einem Kontinuum zwischen Schul- und Freizeitpädagogik einordnen lassen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schul- und Freizeitpädagogik (in Anlehnung an Kamski, 2011)

	Schulpädagogik	Sowohl Schul- als auch Freizeitpädagogik	Freizeitpädagogik
Zielsetzung	Pragmatische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	Einsicht in lebensbedeutsame Zusammenhänge	Entscheidungs- und Handlungskompetenz
Begründung	Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen	Urteilsfähigkeit als Handlungsvoraussetzung	Selbstständige und verantwortliche Lebensführung
Methode	Dominiert durch Lehrende / Mitarbeitende	Schülerorientiert, wertorientiert, fachüberschreitend	Freie Wahl von Aufgaben, Verfahren, Sozialformen und Zeit
Zeitpunkt	Hausaufgabenbetreuung, Individuelle Förderung	Gemeinsame Aktivitäten, geleitete und strukturierte Projekte, Gestalten, Freizeit	

In ihrem Qualitätsmodell stellen Brückel, Braunschweig Schuler, Kuster und Dietiker (2014) das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler als haupt-

sächliches Ziel der Arbeit in der Tagesschule in den Vordergrund. Das subjektive Wohlbefinden hängt mit der Entwicklung des Denkens, der Persönlichkeit, mit Emotionen und der Motivation zusammen. Die Tagesschule ist ein Bildungs- und Betreuungsangebot, durch das genau diese Aspekte gefördert werden können:

«Bei der gezielten Förderung der kognitiven Entwicklung geht es insbesondere um die Unterstützung beim Aufbau eines realistischen Selbstkonzepts, um die Bildung eines positiven Selbstwerts und um die Unterstützung bei der Entwicklung einer hohen Leistungsmotivation.» (A. a. O., S. 2)

Auch wenn anzunehmen ist, dass die Tagesschule neben der Förderung der schulischen Leistungen der Schüler auch weitere Aufgaben übernehmen und Ziele verfolgen kann, stimmen Schule und Tagesschule in ihrem grundsätzlichen Ziel der altersgerechten Bildung, Erziehung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler überein. Umso wichtiger ist, dass die Tagesschule mit ihren Bildungspartnern in ihrem Umfeld gut vernetzt ist. Die unterschiedlichen Kulturen sind voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig.

2.2 Positionierung der Tagesschule im Umfeld der Gemeinde

«Identität durch Positionierung fokussieren und wirksam nach innen und aussen umsetzen.» (Kirchgeorg, 2019)

Der Begriff «Positionierung» stammt aus der Betriebswirtschaft – genauer aus dem Marketing. Es geht darum, eine Organisation oder Dienstleistung (respektive ein Produkt) in einem bestimmten Umfeld zu verorten und zu etablieren. «Positionierung» bedeutet somit die «zielgerichtete Einordnung eines Objekts in einem mehrdimensionalen Merkmalsraum» (Kirchgeorg, 2019). Dies setzt eine klare Vorstellung von Identität, Normen und Werten voraus, die mit einer Organisation und deren Dienstleistung in Verbindung gebracht werden. Zielgruppen sollen positive Erfahrungen, Stärken und Qualitäten mit dem Angebot verbinden. Die Positionierung erfolgt also einerseits durch die Analyse des Umfelds der Organisation und durch die Klärung interner Strategien, Strukturen und Prozesse, die zur Identität der Organisation beitragen. Insbesondere bei der Gründung neuer Unternehmen – sogenannter Start-ups – werden im Vorfeld Analysen des Marktumfelds gemacht. Un-

tersucht wird zum Beispiel im Rahmen gängiger Umfeldanalysen, etwa nach dem St. Galler Management-Modell, wie die demografischen, wirtschaftlichen, sozialen, technologischen, ökologischen und politischen Faktoren auf die Organisation und ihr Angebot einwirken (vgl. Rüegg-Stürm & Grand, 2017). Neben den Umweltsphären sind Anspruchs- oder Zielgruppen der Organisation zu definieren und in der Ausrichtung der Angebote zu berücksichtigen (a. a. O.).

Die wichtigsten Anspruchsgruppen bei schulischen Institutionen sind die Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie regionale und kantonale Behörden. Ausserdem erwarten externe Anspruchsgruppen wie wirtschaftliche Institutionen sowie die Öffentlichkeit, dass die Bildungsinstitutionen Kompetenzen vermitteln und verlässliche Qualifikationen vergeben. Im Bildungssystem sind Umfeldanalysen nicht geläufig, da durch die staatliche Subvention und Vereinheitlichung der Bildungsinstitutionen Positionierung in der Regel nicht notwendig ist. Es besteht keine direkte Konkurrenz zwischen den Schulen, da es in der Schweiz praktisch keine Konkurrenz in der Volksschulbildung gibt (kleiner Markt der Privatschulen). Die Schule, wie wir sie kennen, besteht seit 1903, als der Bund beschloss, den Ausbau der Volksschule zu subventionieren (vgl. Criblez, 2017). Sie wird unter öffentlicher Aufsicht durch Steuergelder finanziert. Daraus legitimiert sich auch der Einfluss des Bundes und der Kantone auf die Harmonisierung und Vereinheitlichung von Lehrplänen und Organisationsformen von Schule und Unterricht (vgl. a. a. O.). Heute besteht bezüglich der Leistungen des Schulsystems mehr oder minder Konsens: Es geht um die Bildung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern.

Die Umfeldanalyse schärft Profil und Identität von Tagesschulen. Die Bestandteile der Umfeldanalyse sind vom Kanton Bern im Rahmen des «Leitfadens für die Entwicklung von Tagesschulen» zusammengefasst (ERZ BE, 2009). Die folgende Darstellung zur Positionierung der Tagesschule (in Anlehnung an Rüegg-Stürm & Grand, 2017) zeigt, wie sich diese im Kontext der weiteren Bildungsanbieter einer Gemeinde positionieren kann. Die in Abbildung 4 genannten Fragen kann sich eine Tagesschule bei der Einführung stellen.

2 Pädagogischer Auftrag und Möglichkeiten der Organisation Tagesschule

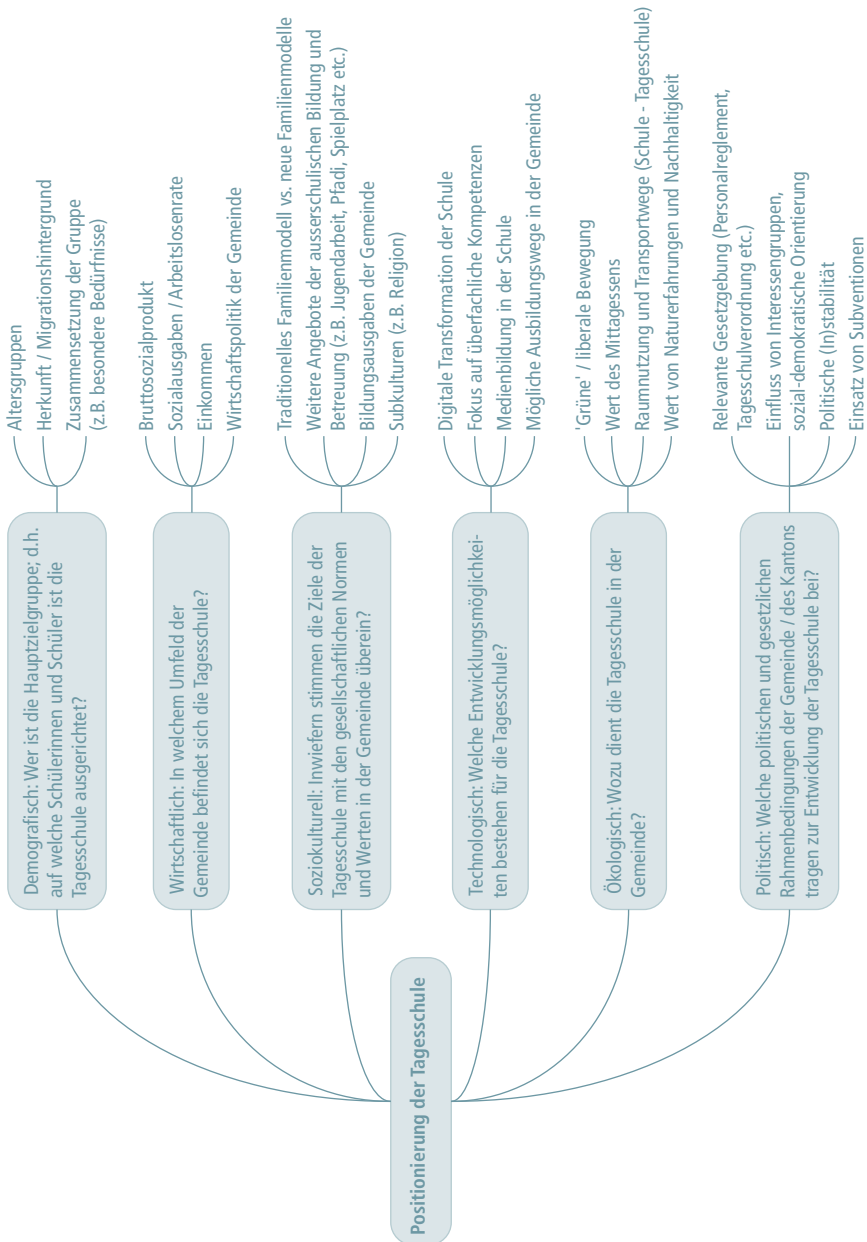


Abbildung 4: Umfeldanalyse für Tagesschulen: Positionierung im Bildungssystem

Bei der Positionierung der Tagesschule sind allerdings nicht nur diese sechs Dimensionen wichtig, sondern auch die inhaltlich-pädagogische und identi-

tätsstiftende Dimension. Ausserdem sind die Stakeholder, die unterschiedlichen Zielgruppen des Tagesschulangebots, für ihre Ausrichtung zentral. Dazu nehmen wir an, dass sich die Tagesschule von weiteren Bildungsangeboten der Gemeinden abgrenzen muss, um ihr individuelles Profil stärken und eine Identität entwickeln zu können.

In diesem Buch wird dargestellt, inwiefern die Positionierung durch Einordnung auf einem Kontinuum zwischen Schul- und Freizeitpädagogik geschieht. Tagesschulen bewegen sich mit ihrem Angebot stets zwischen den beiden Polen. Beide Begriffe (Schul- und Freizeitpädagogik) beschreiben eine bestimmte Form der pädagogischen Arbeit, die sich hauptsächlich in Ort und Zeit sowie im Grad der Formalisierung unterscheidet. Während schulpädagogische Elemente stärker strukturiert und formalisiert sind, sind freizeitpädagogische Aspekte oft frei in der Thematik, Sozialform und Art und Weise der Strukturierung. Wir gehen davon aus, dass sich der Ist-Zustand in einer Tagesschule auf diesem Kontinuum einordnen lässt. Aufgrund dieser Überlegungen lässt sich ferner erkennen, welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die Tagesschule bestehen und welche Aspekte fokussiert werden sollen.

3 Die Tagesschule im Kanton Bern

Im folgenden Kapitel wird die Tagesschule im Kontext des Kantons Bern noch etwas genauer beschrieben. Zunächst werden Definition und Verbreitung ausserunterrichtlicher Angebote als Stand der Verbreitung dieser Bildungsreform sowie die gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen dargestellt. Anhand dieser Ausführungen und der vorgestellten Dokumente sollte sich nachvollziehen lassen, welche Akteure für die Gestaltung der pädagogischen Praxis wichtig sind. Präsentiert werden namentlich Reglemente und Vorgaben bezüglich der Kompetenzen und Entscheidungsträger im Kanton Bern und auf der Ebene der lokalen Gemeinden. Diese spezifischen kantonalen Bedingungen sind als soziales Umfeld bei der Anpassung an den jeweiligen Kontext (Rekontextualisierung) auf der Ebene der einzelnen Tagesschule zu beachten. Um den bildungspolitischen Kontext der Studie, über die in diesem Buch berichtet wird, zu illustrieren, werden im anschließenden Abschnitt bestehende gesetzliche Grundlagen und Reglemente zur Gestaltung der ausserunterrichtlichen Angebote im Kanton Bern beschrieben, die für die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot eine zentrale Rolle spielen.

3.1 Definition und Verbreitung

Die gesetzlichen Grundlagen zum Ausbau der ausserunterrichtlichen Angebote wurden mit der Änderung des bernischen Volksschulgesetzes 2008 gelegt (Kanton Bern, 2008; Kull, 2016; Schüpbach et al., 2012). Es besagt, dass jede Gemeinde in diesem Bereich eine jährliche Bedarfsabklärung durchführen muss. Die Verantwortung für den Ausbau liegt somit bei den Gemeinden (Kanton Bern, 2008). Im Kanton Bern werden ausserunterrichtliche Angebote als «Tagesschule» bezeichnet, da sie als Teil der Volksschule wahrgenommen werden. Tagesschulen unterstützen die Volksschule dabei, ihren gesellschaftlichen Auftrag der Bildung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Neben dieser Unterstützungsfunktion bieten die Tagesschulen neue Möglichkeiten zur Förderung des Lernens und Erlebens der Schülerinnen und Schüler. Das jährliche Reporting der kantonalen Behörde zeigt, dass im Kanton Bern seit 2010 ein exponentieller Anstieg von Tagesschulen zu verzeichnen ist (Kull, 2014, 2016). Im Schuljahr 2015/16 gab es 222 Tagesschulen in 146 Gemeinden. Somit gab es in der

Hälfte der Gemeinden des Kantons zu diesem Zeitpunkt eine Tagesschule; 80 der 222 Tagesschulen führten ein vollständig ausgebautes Angebot an fünf Tagen in der Woche. Je nach Bedarfslage besteht für die Gemeinde auch die Möglichkeit, nur einzelne Mittags- oder Nachmittagsangebote zu eröffnen. Vor allem in urbanen Zentren, wie Biel, Bern und Thun, ist die Versorgung meist flächendeckend: Die meisten Schülerinnen und Schüler haben dort die Möglichkeit, Tagesschulen zu besuchen. Zwischen den Schuljahren 2010/11 und 2015/16 hat sich die Anzahl geleisteter Betreuungsstunden um 67 Prozent erhöht. Dieser Anstieg war vor allem in kleineren Gemeinden zu verzeichnen (Zunahme um 87 Prozent), während die Entwicklung in den urbanen Gebieten in den genannten Jahren stagnierte (Zunahme um 10 Prozent) (Kull, 2016).

3.2 Gesetzliche Vorgaben zur Personalstruktur

Die Tagesschulen werden meist durch eine operative Tagesschulleitung geleitet und können als «eigene Betriebe, die zur Schule gehören» (a. a. O., S. 30), bezeichnet werden. Von der kantonalen Behörde wird jedoch vorgeschlagen, dass die Anstellungsprozente für die Leitung der Tagesschule auch von der Schulleitung übernommen werden können, zum Beispiel wenn es sich um eine kleine Tagesschule handelt. Ausserdem ist die Tagesschulleitung der Schulleitung hierarchisch unterstellt (vgl. ERZ BE, 2009). Obwohl auf kantonaler Ebene «keine zwingenden Vorgaben zum Zuweisen der Führung und Aufsicht der Tagesschule» (a. a. O., S. 45) gemacht werden, legt der Kanton Bern fest, dass Leitungspersonen und Mitarbeitende der Tagesschule durch die Gemeinde angestellt sind. Dadurch soll eine «Trennung zwischen Aufsicht und pädagogisch-betrieblicher Führung gewährleistet werden» (ebd.). In den Richtlinien des Kantons wird insbesondere betont, dass die Gemeinden in der Organisation der Tagesschule und der Personalentwicklung «im Rahmen der geltenden Gesetze» (ebd.) frei seien, sie nach den Bedürfnissen der Gemeinde zu gestalten.

Auch was die Personalstruktur der Mitarbeitenden betrifft, macht der Kanton nur wenige konkrete Vorgaben. Die Leitungspersonen der Tagesschulen müssen pädagogisch oder sozialpädagogisch qualifiziert sein und übernehmen ähnliche Aufgaben wie die Schulleitungen. Die Gemeinden entscheiden, ob sie ein Angebot mit oder ohne pädagogischen Anspruch anbieten wollen. Wenn mehr als 50 Prozent aller Anstellungsprozente in den

Tagesschulen (inklusive Leitungspensum) durch pädagogisch ausgebildete Personen wahrgenommen werden, kann die Gemeinde einen höheren Elternbeitrag verlangen und somit die Bilanz des Lastenausgleichs verbessern (vgl. ERZ BE, 2009). Diese Richtlinie wirkt als Anreizsystem des Kantons, um die Gemeinden zu einem Angebot mit pädagogischem Anspruch zu motivieren. Laut einem Merkblatt der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2017) können Anstellungen von unterrichtenden Lehrpersonen, die an derselben Schule arbeiten, über das Personal- und Informationssystem des Kantons Bern abgerechnet werden. Die Lehrpersonen unterstehen jedoch während der Tätigkeit in der Tagesschule der Gemeinde als Arbeitgeberin.

Abbildung 5 zeigt Beispiele von Organigrammen mit verschiedenen Akteuren und ihren Konstellationen, wie sie im Kanton Bern vorkommen können. Zuweilen ist die Tagesschulleitung der Schulleitung hierarchisch unterstellt und bei Ressourcenfragen gleichzeitig der kommunalen Behörde. Es kann aber auch sein, dass die Tagesschulleitung durch die Schulleitung selbst übernommen wird. Dies wird in der kantonalen Verordnung explizit bei kleineren Tagesschulen mit wenigen Angeboten vorgeschlagen (ERZ BE, 2009). In urbanen Gemeinden können verschiedene Standorte von Tagesschulen bestehen, die einerseits durch Standortleitungen und andererseits durch Tagesschulkoordinatoren geführt werden, die oft auf kommunaler Ebene angesiedelt sind. Die hier vorgestellten Organigramme zeigen hauptsächlich organisatorische Verbindungen und Amtswege der Kommunikation und Koordination.

3.3 Funktionen der Akteure

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern hat für die unterschiedlichen Funktionen von Akteurinnen und Akteuren im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation ein Funktionendiagramm definiert. Oft ist die Tagesschule räumlich-strukturell in die Schule eingebunden, weshalb in vielen Fällen die Notwendigkeit besteht, dass sich die beiden Leitungspersonen untereinander absprechen. Laut dem Leitfaden ist die Leitung der Tagesschule dafür verantwortlich, eine «verbindliche schulinterne Zusammenarbeit» (ERZ BE, 2009, S. 30) zu pflegen, die sich auf schriftliche Vereinbarungen und ein gemeinsames pädagogisches Konzept bezieht. Neben dem Austausch mit der Schulleitung sollte die Leitung der Tagesschule aber auch die Koope-

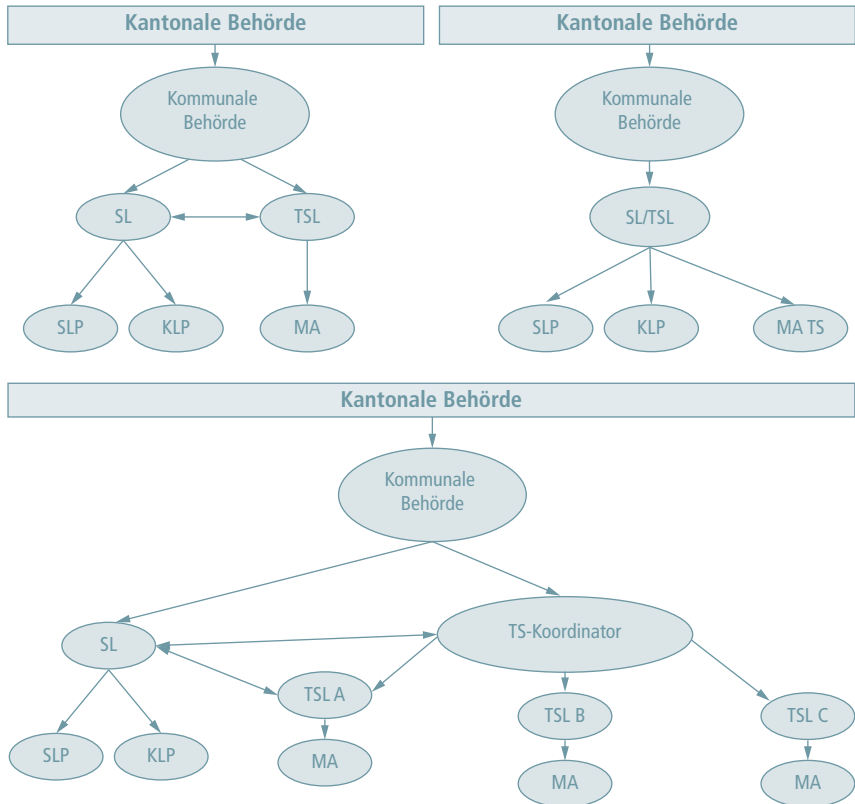


Abbildung 5: Mögliche Organigramme in Schulen mit Tagesschule

Legende: SL = Schulleitung, SLP = Speziallehrperson, KLP = Klassenlehrperson, TSL = Leitung der Tagesschule, MA = Mitarbeitende der Tagesschule

ration mit der Gemeinde pflegen. Dabei geht es etwa darum, die «konkrete Regelung und Organisation der Abläufe, die Festsetzung von Terminen für einen regelmässigen Austausch» (siehe Funktionendiagramm, Tabelle 11 im Anhang) vorzunehmen und Ansprüche externer Bildungsbehörden (d. h. der Gemeinde) zu koordinieren. Neben den Behörden spielen weitere Akteure eine Rolle als Kooperationspartner für die Tagesschule: Stimmberechtigte der Gemeinde, der Gemeinderat, die Ressortleitung für Bildung, die Schulkommission, das Schulsekretariat, die Schulleitung sowie Lehrpersonen der Schule. Was schulische Belange angeht, besteht für die Schule gegenüber der Tagesschule kein Informationsauftrag. Mitarbeitende der Tagesschule werden über Angelegenheiten der Schule, zum Beispiel die Organisation des

integrativen Unterrichts oder pädagogische Leitsätze, nicht informiert. Auch die Leitungsperson wird bei schulischen Angelegenheiten nicht systematisch informiert, etwa zur Diskussion über Unterrichtszeiten oder zur Erstellung der Stundenpläne. Auch bei Laufbahnentscheiden oder der Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zum Spezialunterricht werden die Akteure der Tagesschule offiziell nicht berücksichtigt.

Umgekehrt sollten jedoch die Klassenlehrpersonen über Aufnahme oder Ausschluss von Schülerinnen und Schülern von den Tagesschulen informiert werden, und auch bei Schwierigkeiten wird die Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen gefordert. Als weiterer Akteur tritt die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz bei der Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten für die Tagesschule auf. Dort hat die Gesamtheit des Lehrkörpers als Kollektiv ein Mitbestimmungsrecht. Dies kann eine zentrale Grundlage für die gemeinsame Abstimmung von Zielen und pädagogischer Ausrichtung von Schule und Tagesschule darstellen. Schliesslich bestimmt die Schulleitung gemeinsam mit den Behörden der Gemeinde die strategische Ausrichtung der Tagesschule. Hinsichtlich der Hausaufgaben und bei Bedarf in individuellen Fällen sollen Absprachen zwischen den Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule stattfinden, worüber allerdings deren Leitung informiert werden soll. Ausserdem soll die Tagesschulleitung an den Schulkonferenzen teilnehmen.

Das Funktionendiagramm ist für die Bestimmung der Aufgaben und Abhängigkeiten in den Tagesschulen zentral. Es ist für alle Schulen im Kanton verbindlich und somit ein zentrales Steuerungsinstrument. Es wird daraus ersichtlich, dass die Entscheidungskompetenz in administrativen und pädagogischen Belangen bei der Gemeinde und der Tagesschulleitung liegt. Das Funktionendiagramm legt sowohl für die Kooperation und Rollenaufteilung im Team der Mitarbeitenden der Tagesschule als auch für dessen Kooperation mit der Schule wichtige kantonale Grundlagen. Jedoch scheint der Informationsfluss zwischen Schule und Tagesschule asymmetrisch zu sein. Die Tagesschule befindet sich eher in einer Bringschuld, und ihre Akteure haben nur wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule. Wie die multiprofessionelle Kooperation in der Praxis umgesetzt wird, kann sich aber von Fall zu Fall unterscheiden.

4 Die Studie «IQ-Koop»

Wie schon in der Einleitung erwähnt, baut dieses Buch auf Ergebnissen einer wissenschaftlichen Studie auf. Der Name der Studie, «IQ-Koop», bezieht sich auf die Begriffe «Innovation», «Qualität» und «Kooperation», die zentrale Themenschwerpunkte darstellen.² Die Datenerhebung wurde in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 im Kanton Bern durchgeführt. Im Folgenden wird dargelegt, welche wissenschaftlichen Methoden eingesetzt wurden, um die Ergebnisse zu den verschiedenen Tagesschulen miteinander vergleichen zu können. Anschliessend werden die Tagesschulen vorgestellt, die an der Studie teilgenommen haben, und es wird erläutert, wie diese im kantonalen Kontext einzuordnen sind.

4.1 Vorgehen

Zu Beginn der Studie, im April 2015, wurde ein schriftlicher Fragebogen an alle teilnehmenden Tagesschulleitungen und Mitarbeitenden versendet (siehe Abbildung 6). Zwischen Mai und Oktober 2015 fanden Besuche in allen Tagesschulen statt. Am Besuchstag wurde der Alltag in der Tagesschule von 11.45 Uhr bis 18 Uhr beobachtet, anschliessend wurde mit den Mitarbeitenden und Tagesschulleitungen eine Gruppendiskussion geführt. Im November 2015 wurden alle Mitarbeitenden und Leitungspersonen gebeten, einen Kurzfragebogen auszufüllen und anzugeben, wann und mit wem sie zusammenarbeiten. Aufgrund dieser Daten wurden Netzwerkanalysen erstellt. Zum Abschluss der Studie – im März 2017 – wurden die Tagesschulleitenden anhand eines schriftlichen Kurzfragebogens gebeten, die Entwicklungen in ihrer Tagesschule während der vergangenen beiden Schuljahre zu reflektieren und Veränderungen im Bereich Kooperation und Qualität zu beschreiben.

2 Diese Studie wurde kombiniert mit einer Weiterbildung der PHBern durchgeführt. Die beteiligten Tagesschulleitenden hatten die Möglichkeit, freiwillig an dieser Weiterbildung teilzunehmen. Die Weiterbildung selbst wird in diesem Buch nicht beschrieben. Alle Tagesschulleitenden der exemplarisch porträtierten Tagesschulen (Kapitel 11) haben indessen an der Weiterbildung teilgenommen. Weitere Informationen erteilt die Autorin gerne auf Nachfrage.

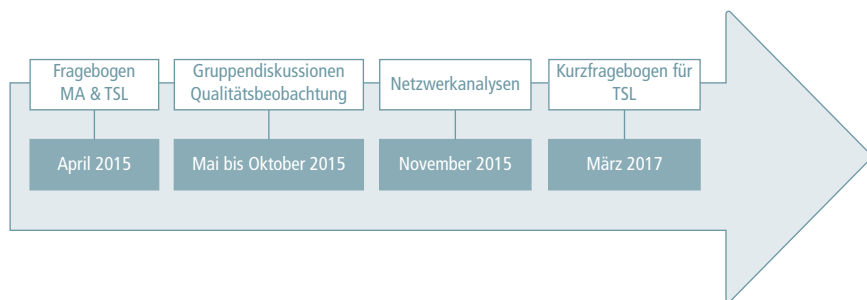


Abbildung 6: Zeitplan der Studie

Legende: MA = Mitarbeitende, TSL = Tagesschulleitende

4.1.1 Gesamtauswertungen

Insgesamt haben 45 Tagesschulleitungen und 266 Mitarbeitende aus dem Kanton Bern den schriftlichen Fragebogen, der für die Studie erarbeitet wurde, ausgefüllt. Die Grundgesamtheit besteht aus sämtlichen 210 Tagesschulen im Kanton Bern.³ 46 dieser Tagesschulen wurden von der Studie ausgeschlossen, da sie entweder nur über ein Angebot für die Oberstufe verfügten oder lediglich eine Mittagsbetreuung anboten. Zur Zielpopulation von Tagesschulen der Unter- und Mittelstufe, die an mehreren Tagen in der Woche sowohl am Mittag als auch am Nachmittag mindestens ein Angebot führten, gehörten 164 Tagesschulen. Der Rücklauf von 45 teilnehmenden Tagesschulleitungen beträgt somit annähernd 30 Prozent.

Ziel des Fragebogens war es, nach Möglichkeit alle Mitarbeitenden der teilnehmenden Tagesschulen zu ihren Einstellungen zu befragen.

4.1.2 Die Fallporträts

Zur Darstellung der standortspezifischen Ausgangsbedingungen und Einstellungen gegenüber der multiprofessionellen Kooperation werden in Kapitel 11 sechs Fallbeispiele vertieft dargestellt. Um möglichst konsistente und umfassende Fallporträts zu erhalten, wurden unterschiedliche Datenquellen trianguliert, das heisst zur Beantwortung der Forschungsfragestellung miteinander verknüpft. Laut Flick (2011) ist das Ziel der Methodentriangulation Erkenntniszuwachs, «dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen

³ Die Definition der Grundgesamtheit und die Auswahl der Stichprobe basieren auf den Erhebungen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern im Schuljahr 2012 / 13 (ERZ BE, 2013). Die Daten wurden vom Amt für Kindergarten und Volksschulbildung im März 2014 zur Verfügung gestellt.

Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre» (a. a. O., S. 12). Im Folgenden werden die verschiedenen Erhebungsmethoden und deren Ziele vorgestellt: der Fragebogen, die Gruppendiskussionen, Qualitätsbeobachtung, die Netzwerkanalyse und der Kurzfragebogen für die Tagesschulleitungen. Wir gehen davon aus, dass die dadurch jeweils gewonnenen Daten alle einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten (a. a. O.).

Fragebogen

Die Fragen zu den informellen und formellen Kooperationsmöglichkeiten wurden anhand der quantitativen Fragebögen erhoben (siehe Abschnitt 7.4). Die Mitarbeitenden und Leitungspersonen gaben an, wie häufig sie mit Akteuren der Schule (Lehrpersonen oder Leitungspersonen) Kooperationsgefäße nutzten. Im Vergleich mit den anderen Tagesschulen war es so möglich abzuschätzen, ob die Mitarbeitenden über- oder unterdurchschnittlich viel Zeit in die Zusammenarbeit mit unterrichtenden Lehrpersonen und Schulleitungen investierten und ob dafür schon bestimmte Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung standen.

Die professionelle Selbstwahrnehmung der Mitarbeitenden und ihre Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation wurden ebenfalls anhand ihrer Einschätzungen im schriftlichen Fragebogen erfasst. Um die durchschnittlichen Angaben der Mitarbeitenden vergleichen zu können, wurden die Daten standardisiert. Dadurch war es zudem möglich, die Ausgangsbedingungen im Vergleich mit der Gesamtstichprobe zu interpretieren, da von einem standardisierten Mittelwert von 0 mit einer Standardabweichung von 1 ausgegangen wurde. Mit diesem Vorgehen liess sich die Frage beantworten, welche Einstellungen die Mitarbeitenden der sechs Tagesschulen zu ihrem Arbeitsalltag hatten.

Die Tagesschulleitungen wurden im Fragebogen dazu befragt, wie sie ihre eigenen Rollen und Aufgaben in der Tagesschule einschätzten. Die Aussagen, welche die Teilnehmenden beurteilen mussten, stammten aus der Forschung zur Schulleitung (siehe Kapitel 8). In einem Spinnendiagramm wird jeweils gezeigt, welche Führungsaspekte für die verschiedenen Leitungspersonen hohe Relevanz für den eigenen Alltag haben.

Gruppendiskussionen

Zur Erfassung der «Handlungsbedingungen, Handlungsziele und Handlungsregeln» (Kuckartz, 2006, S. 14) in unterschiedlichen sozialen Kontexten wurden mit den Tagesschulteams Gruppendiskussionen durchgeführt. Der Leitfaden der Gruppendiskussion bezog sich auf das gemeinsame Kooperationsverständnis und die Einschätzung der Position der Tagesschule im Verhältnis zur öffentlichen Schule. Die Gruppendiskussionen werden für sechs ausgewählte Tagesschulen in den Porträts in Kapitel 11 dargestellt.

Laut Merton und Kandall (1946) besteht ein Hauptvorteil von Gruppendiskussionen darin, dass die Forschenden das Gespräch anhand von theoretischen Annahmen strukturieren. Die Situation der Gruppendiskussionen wurde in unserer Studie bewusst geplant und auf das Thema der Positionierung und multiprofessionellen Kooperation ausgerichtet. In der anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde das Gespräch als Interaktion bezüglich gemeinsamer Haltungen untersucht (Ausbury, 1995). Die Gespräche wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2012).

Qualitätsbeobachtung

Kooperation ist ein Merkmal der *Prozessqualität* von Tagesschulen und beeinflusst die Gestaltung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in diesen Angeboten (siehe Kapitel 9; vgl. auch Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009). Deshalb werden anhand einer Qualitätsbeobachtung verschiedene pädagogische Praktiken dargestellt, die mit der Kooperation zwischen den beiden Bildungsinstitutionen in Zusammenhang stehen. Die Beobachtung der pädagogischen Praktiken sollte Aufschluss darüber geben, inwiefern der Alltag in der Tagesschule die Ausrichtung auf ein mit der Schule geteiltes Bildungsverständnis reflektiert. Für die systematische Qualitätsbeobachtung wurde ein validiertes Instrument eingesetzt (Harms, Vineberg Jacobs & Romano White, 2013).

Netzwerkanalyse

Anhand der Netzwerkanalyse wurde untersucht, inwiefern eine Beziehung oder Verbindungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen bestanden. Dies wurde anhand der Frage erhoben, welche Personen die Mitarbeitenden der Tagesschulen im letzten Monat wegen einzelner Schülerinnen und Schüler kontaktiert hatten. Im Gegensatz zu rein quantitativen Erhebungsmethoden werden in der so-

zialen Netzwerkanalyse (SNA) hauptsächlich informelle Kontakte zwischen den Personen dargestellt. Das Netzwerk wird visualisiert, und die Position der verschiedenen Mitarbeitenden wird anhand von bestimmten Kennwerten, wie der Dichte des Netzwerks, beurteilt. Ausserdem wird die allgemeine Struktur des Netzwerks beschrieben (siehe Kapitel 6).

Kurzfragebogen für die Tagesschulleitungen

Die Leitungspersonen der Tagesschulen wurden in einem zweiten Teil der Studie noch einmal schriftlich befragt.⁴ Dieser zweite Fragebogen bestand aus offenen Fragen zur Reflexion der Institutionalisierung der Kooperation. Die Leitungspersonen wurden gebeten zu beschreiben, inwiefern sich ihre eigene Sicht auf die multiprofessionelle Kooperation und die Positionierung der Tagesschule in der Gemeinde über den Zeitraum von 2015 bis 2017 verändert hatten.

4.2 Beteiligte Tagesschulen

Zur besseren Übersicht werden im folgenden Abschnitt die an der Studie teilnehmenden Tagesschulen – auch Leitungspersonen und Mitarbeitende – mit Blick auf bestimmte Merkmale beschrieben.

Gründungsjahr und Bestehenstradition

Die meisten Tagesschulen, die an der Befragung teilnahmen, wurden 2010 gegründet (Anzahl = 15) (siehe Abbildung 7). Wie die Abbildung weiter zeigt, lassen sich die Tagesschulen in drei verschiedene Gruppen aufteilen. 34.9 Prozent der Tagesschulen, die an der Studie teilnahmen, wurden aufgrund des bildungspolitischen Drucks nach Einführung der Kontextsteuerungsinstrumente des Kantons (Bedarfsabklärung, Verordnung) eingeführt. Diese unterschiedliche Gründungsmotivation hat sich womöglich auch auf die Ausrichtung der Tagesschule und deren pädagogische Gestaltung ausgewirkt.

⁴ Im März 2017, ein Jahr nach Abschluss der letzten Befragungen und zwei Jahre nach der ersten Initiierung der multiprofessionellen Kooperation.

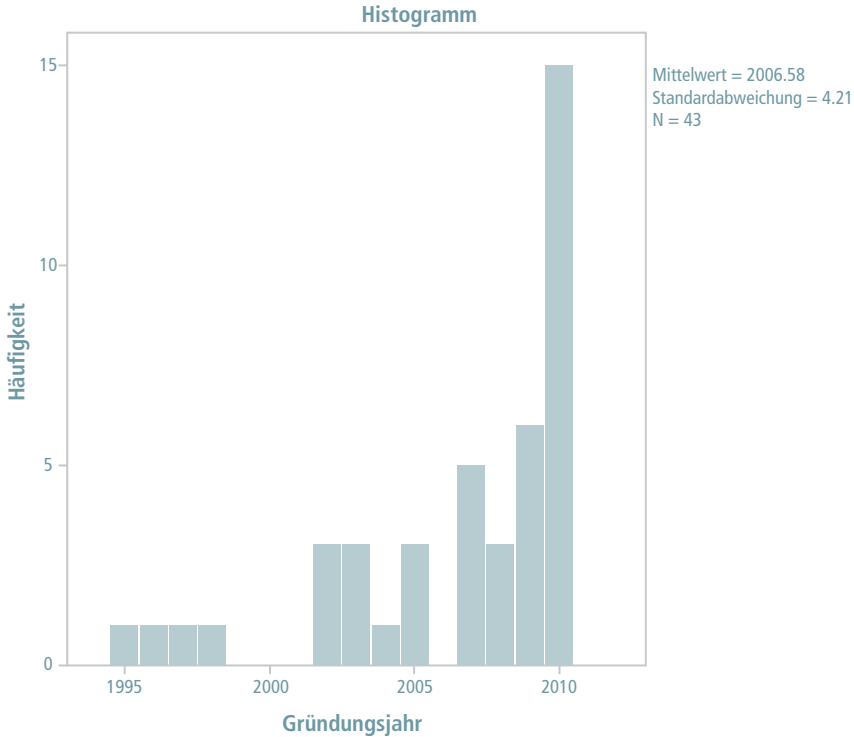


Abbildung 7: Alter der teilnehmenden Tagesschulen

Im Jahr 2010 wurden mit der Einführung der gesetzlichen Verpflichtung zum bedarfsorientierten Ausbau insgesamt zwölf Tagesschulen gegründet. Nur drei der Tagesschulen aus der Versuchsgruppe wurden im Jahr 2010 eingerichtet, die restlichen bestehen schon länger. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Entwicklungen im Kanton Bern könnte die Vermutung angestellt werden, dass Tagesschulen mit längerer Tradition eher auf Basis des sozialen Bedarfs in der Gemeinde als aufgrund von bildungspolitischen Vorstössen gegründet wurden. Die Tagesschulen, die nach 2000 gegründet wurden, entstanden in einem tagesschulfreundlicheren Umfeld; sehr deutlich ersichtlich wird, dass ein grosser Teil dieser Institutionen erst mit der zunehmenden politischen Thematisierung der Tagesschulen um 2007 entstand.

Angebotsstruktur

Die Tagesschulen der Stichprobe sind alles offene, freiwillige Tagesschulen. Vom Kanton gibt es für sie keine konkreten Vorgaben zur Breite des Angebots oder zu minimalen Öffnungszeiten. Mehr als vierzig der befragten

Tagesschulen führen jedoch ein Angebot vom 1. Kindergartenjahr bis zur 4. Klasse. Vierzig Tagesschulen nehmen auch Kinder der 5. und 6. Klasse auf, und nur sechs bieten offiziell keine Betreuung für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe (7. bis 9. Klasse) an. Fast alle Tagesschulen führen ein durchgehendes Angebot an den meisten Nachmittagen. Ausnahmen sind der Mittwochnachmittag mit sieben und der Freitagnachmittag mit zwei Tagesschulen ohne Angebot.

Nutzung und Auslastung: teilnehmende Schülerinnen und Schüler

Hinsichtlich der Auslastung der Tagesschulen ist die Anzahl im Wochen-durchschnitt anwesender Kinder pro Modul aufschlussreich. Die Aufteilung in verschiedene Module ist vom Kanton aufgrund des Abrechnungssystems vorgegeben. Zwischen den Tagesschulen bestehen beachtliche Unterschiede bei der Anzahl durchschnittlich anwesender Kinder pro Modul. Vier Tagesschulen verpflegen am Mittag mehr als hundert Schülerinnen und Schüler; im Durchschnitt der befragten Tagesschulen werden aber nur fünfzig Mittagessen vorbereitet.

Es wird ersichtlich, dass zwischen den Tagesschulen einige Unterschiede in der Anzahl durchschnittlich anwesender Kinder bestehen. Jeweils eine bis zwei Tagesschulen haben so viele Kinder, dass sie, um ein Beispiel zu nennen, mit über hundert Schülerinnen und Schülern im Mittagsmodul als Extremwerte oder Ausreisser gelten. Hier ist jedoch zu beachten, dass die eine dieser Tagesschulen (Fall 340)⁵ aus drei verschiedenen Standorten besteht, die einer Leitungsperson unterstehen. Es sind also faktisch nicht so viele Schülerinnen und Schüler gleichzeitig am selben Standort anwesend. Dennoch gibt dieser Wert einen Hinweis auf die Grösse der Tagesschule als organisatorische Einheit und somit auch auf die Anzahl anwesender Mitarbeitender (siehe Abbildung 8).

Die Mittagsbetreuung ist das weitaus am stärksten belegte Modul ($M^6 = 49$), gefolgt vom zweiten Nachmittagsmodul ($M = 35$), das nach dem Nachmittagsunterricht (je nach Schule zwischen 15 Uhr und 15.30 Uhr) beginnt. Dieses Muster weist darauf hin, dass die teilnehmenden Tagesschulen vor allem die unterrichtsfreien Übergangszeiten abdecken und schulergänzend wirken. Die Frühbetreuung (meistens ab 7 Uhr morgens bis Unterrichtsbe-

5 Die Fallnummern wurden anhand eines systematischen Codes vergeben und bezeichnen die jeweilige Erhebungsgruppe.

6 M = Mittelwert der befragten Tagesschulen.

ginn) ist am wenigsten stark ausgebaut und wird in sechzehn Tagesschulen nicht angeboten. Ausserdem ist zu beachten, dass die Varianz der Anzahl anwesender Kinder in den einzelnen Modulen zwischen den Tagesschulen relativ hoch ist, vor allem im Mittagsmodul (SD = 36.07) und im zweiten Nachmittagsmodul (SD = 25.31).

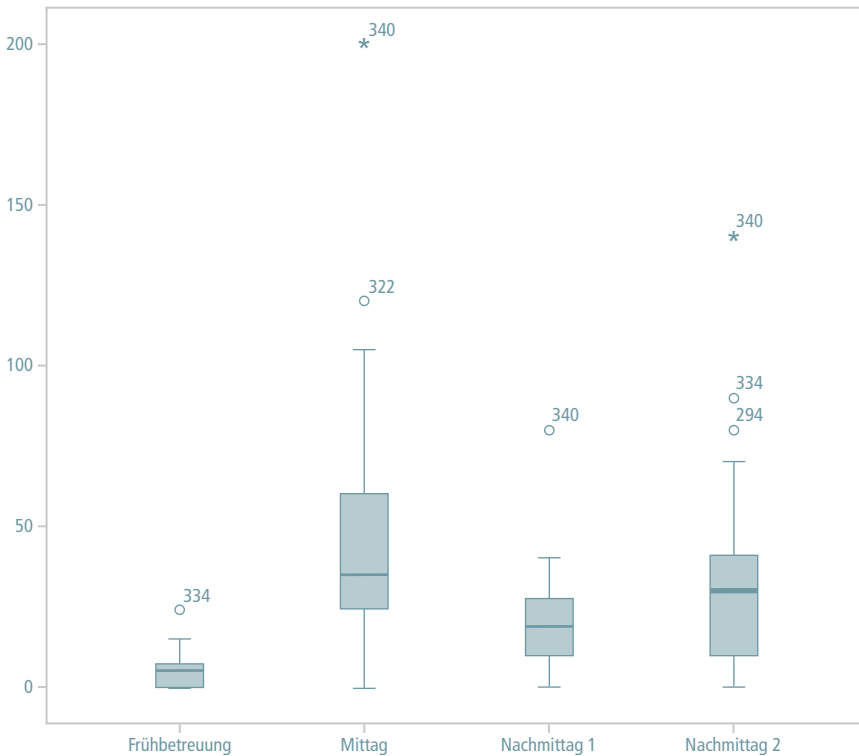


Abbildung 8: Belegung der verschiedenen Angebotsmodule

Wenn wir die Zusammensetzung der Schülerschaft bezüglich verschiedener Subgruppen betrachten, sind nach Einschätzung der Tagesschulleitungen Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist ($M = 46.33$; $SD = 26.37$), und solche, deren Eltern ein tiefes Einkommen haben ($M = 48.18$, $SD = 23.13$), in der Tagesschule stark vertreten. Bezüglich Fremdsprachigkeit, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status zeigen sich aber auch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Institutionen. Die Tagesschulleitungen schätzen, dass im Durchschnitt zwischen 40 und 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler, welche die Tagesschule

besuchen, Eltern mit einem tieferen Einkommen, einen Migrationshintergrund oder eine andere Muttersprache als Deutsch haben (siehe Abbildung 9). Schülerinnen und Schüler aus Haushalten mit nur einem Elternteil sind mit durchschnittlich 27 Prozent vertreten. Nach Einschätzung der befragten Tagesschulleitungen sind somit Schülerinnen und Schüler aus Familien mit erschwerten Bedingungen stark in der Tagesschule vertreten.

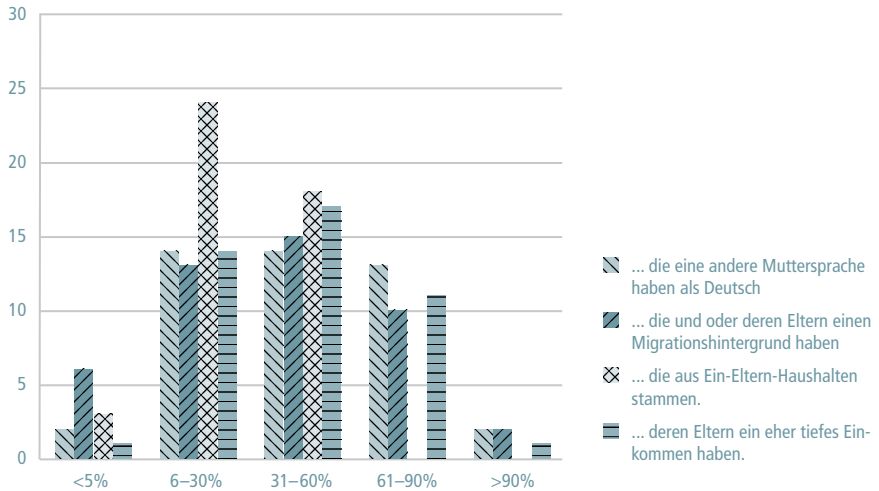


Abbildung 9: Zusammensetzung der Schülerschaft

5 Innovation und Reform

*«Damit Innovationen im Schulalltag spürbar werden, müssen Lehrpersonen und Schulleitungen Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen (<rekontextualisieren>).»
(Altrichter & Maag Merki, 2016, S.23)*

Innovationen stehen oft im Zentrum der Entwicklung von Organisationen. Was ist aber genau mit dem Begriff gemeint? Der aktuellen Literatur und der Herkunftsgeschichte des Begriffs entnehmen wir, dass Innovationen aus neuen Ideen entstehen, die durch entsprechende Handlungen von Personen ausprobiert und weiterentwickelt werden. Solche Ideen werden jedoch erst zur Innovation, wenn sie sich im Alltag als sinnvoll und brauchbar erweisen, umgesetzt werden können und sich längerfristig als praktische Strategien etablieren. Innovation beruht auf «Konzeptideen, Prozessen oder Modellen, die für eine definierte Praxiswelt neu sind» (Hameyer, 2014, S. 50). Somit geht es dabei um die Auseinandersetzung mit einem neuen Element – zum Beispiel einer neuen Unterrichtsmethode, die «Raum für Möglichkeiten» (ebd.) eröffnet. Der Begriff «Innovation» wird mit einer Verbesserung der Ausgangssituation assoziiert (Helmke, 2006), das heisst, es wird mit der Innovation ein bestimmtes Ziel erreicht.

Innovation = Neue Idee + Handeln + Zielerreichung

Innovationen sind in einem ersten Schritt gedankliche Konstrukte, die sich in einem zweiten Schritt je nach Kontext in der Praxis manifestieren, Konstrukte, denen ein bestimmter Mehrwert zugeschrieben wird und die eine bestimmte Reichweite haben (a. a. O., S. 51). Sie führen zu Irritationen im System, da sich die gängige Praxis verändern muss, und sie werden durch kommunikative Prozesse erst ermöglicht (ebd.). Sich an einer Innovation zu beteiligen, ist somit nicht Selbstzweck (Rüegg-Stürm & Grand, 2017, S. 263). Bedingt ist die Entscheidung zur Innovation durch eine systematische, gemeinsame oder individuelle Reflexion der Praxis anhand einer gemeinsamen «Reflexionssprache» (a. a. O., S. 268). Abgegrenzt wird der Begriff der Innovation als zeitlich beschränkter und geplanter Prozess von *Transformationen* im Bildungssystem. Als Transformationen werden langfristige und umfassende Veränderungen, die sich im gesamten System vollziehen, bezeichnet,

während Innovation nur ein Teilaspekt der Transformation ist (Hameyer, 2014, S. 67).

Auch pädagogische Institutionen sind lernende Organisationen (Argyris & Schön, 1999), die sich durch gemeinsames Handeln der Akteure weiterentwickeln können. Um Innovationen im Schulsystem anzuregen, müssen die Akteure über gemeinsame pädagogische Ziele verfügen, die durch Zusammenarbeit und Austausch ausgehandelt werden (Elmore, 2006; Holtappels, 2014). Im Bildungskontext beschreibt der Begriff «Innovation» also einen bestimmten Aspekt einer Reform, wie zum Beispiel die Einführung von Bildungsstandards (Maag Merki & Emmerich, 2011), die als konkrete Schulentwicklungsstrategien konzipiert sind.

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich Innovationen durchsetzen und ausbreiten können (Maag Merki, 2018).

5.1 Diffusionstheorie

Im Rahmen der Diffusionstheorie werden Innovationen im Kontext sozialer Netzwerke betrachtet. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Organisationen nicht direkt auf bestimmte (zum Beispiel bildungspolitische) Vorgaben reagieren. Vielmehr lassen sich die Reaktionen von Individuen in einer Organisation als Anpassungsprozesse beschreiben (Daly, 2010, S. 2). Die Verbreitung («Diffusion», siehe Abbildung 10) der Innovation ist ein Prozess, der massgeblich durch Kommunikationsprozesse und die Weitergabe von Informationen bedingt wird. Soziale Systeme und Individuen können – trotz ähnlichen Kontexten – unterschiedlich auf Innovationen reagieren, da die jeweils bestehenden sozialen Strukturen und die Beziehungen zwischen den Akteuren einen grossen Einfluss auf die Nutzung von Handlungsspielräumen haben (Rogers, 2003, S. 22).



Abbildung 10: Prozess der Diffusion von Innovationen (Rogers, 2003)

Daly (2010) beschreibt, wie Veränderungen und Innovationen «sozial konstruiert» werden. Hervorgehoben wird damit, dass interpersonale Beziehungen in Organisationen in verschiedenen Phasen der Entwicklung eine wichtige Rolle spielen und die Akzeptanz der Innovationen beeinflussen (a. a. O., S. 3). In Anlehnung an die Komplexitätstheorie (Mason, 2014) sind Veränderungen im Bildungssystem vielschichtige Prozesse, die sich nicht auf die individuelle Perspektive beschränken lassen. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern ein bestimmter Anteil von Personen von einer Neuerung überzeugt werden muss, damit das gesamte System sie übernimmt und auch trotz Rückschlägen beibehält. Es wird angenommen, dass einzelne Innovationen und umfassendere Transformationen im Bildungssystem durch mehrere kleinere Interventionen angeregt werden müssen, damit sie genügend Gewicht erhalten, um die Trägheit der Institution überwinden zu können. Wenn dies gelingt, setzt ein Prozess der Autokatalyse ein. Das heisst, es wird ein Prozess der Selbststeuerung durch das Interaktionssystem in Gang gebracht (a. a. O.). In der Theorie werden diese unterschiedlichen Phasen der Reaktion eines Systems auf eine Innovation so verstanden, dass der Wendepunkt oder «tipping point» (Carolan, 2014) dann erreicht ist, wenn eine bestimmte Anzahl von Akteurinnen und Akteuren in einem Netzwerk die Innovation angenommen hat und umsetzt. Ist im System diese kritische Masse von Personen, die

positiv auf die Innovation reagieren, erreicht, dann ist es unwahrscheinlich, dass sich das System gegen die Umsetzung entscheidet.

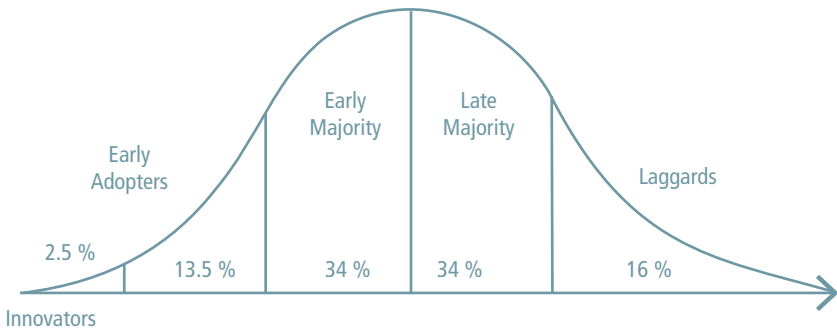


Abbildung 11: Reaktion des Systems auf die Innovation (Rogers, 2003)

Rogers (2003) beschreibt den Prozess als S-förmige Kurve (siehe Abbildung 10). Bevor überhaupt eine Veränderung stattfinden kann, muss innerhalb der Organisation eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsames Verständnis des Innovationsthemas entwickelt werden. Dadurch wird das Phänomen den Mitarbeitenden in ihrem Alltag erst bewusst. Es ist sinnvoll, zunächst einmal bestehende pädagogische Praktiken und Prozesse zu evaluieren, damit Veränderungen des Status quo überhaupt beobachtbar werden. Erst anschliessend steigt der prozentuale Wert der Diffusion steil an und gewinnt durch die im System vorhandene Expertise zusätzlich an Stärke. Das Niveau der Expertise kann somit einen Einfluss auf den Verlauf der Adaptation an eine Veränderung haben. Schliesslich flacht die Kurve der Diffusion hin zur nachhaltigen Veränderung immer stärker ab. Dabei ist zu beachten, dass Geschwindigkeit und Unsicherheit der Innovation durch den sozialen und institutionellen Kontext beeinflusst werden. Das bedeutet, dass der Druck auf die Individuen steigt, die neuen Praktiken beizubehalten, da sich durch das Verhalten vieler einzelner Akteure eine neue gemeinsame Kultur herausbildet. Der externe Handlungsdruck und die adaptive Orientierung des Systems macht es wahrscheinlicher, dass sich Individuen längerfristig an Innovationen beteiligen und das Wissen auch entsprechend umsetzen.

Interaktionen zwischen Individuen in Systemen sind per definitionem dynamisch, und es gibt unterschiedliche Gründe, warum sich Systeme verändern (Mason, 2014). Personen in Leitungsfunktionen können gezielt Veränderungen anregen und fördern. Dabei stellt sich die Frage, welche Aspekte

des Leistungsverhaltens zu einer Veränderung im System führen können. Rogers (2003) beschreibt verschiedene Typen von Innovatoren (siehe Abbildung 11). «Frühzeitige Anwender» sind rasch von einer Idee überzeugt und widmen sich schon kurze Zeit nach einem Input der Umsetzung einer Innovation. Daneben gibt es die «frühe Mehrheit» und die «späte Mehrheit», ein grösserer Anteil von Innovatoren, die sich erst nach einer bestimmten Zeit für Annahme oder Ablehnung einer Innovation entscheiden. «Nachzügler» wiederum sind Personen, die erst zu einem deutlich späteren Zeitpunkt mit unterschiedlicher Motivation in den Veränderungsprozess einsteigen.

Nach Rogers (2003) sind als Innovatoren nicht nur Leitungspersonen zu verstehen, sondern auch andere Individuen des Netzwerks, die wichtige Positionen einnehmen und sich früh für die Umsetzung der Innovationen entscheiden. Demgegenüber nimmt Carolan (2014) an, dass Meinungsmacher («opinion leaders») oder Veränderungsagenten («change agents») eine zentrale Rolle bei der Verarbeitung von Innovationen in Systemen spielen. Diese Personen sind «Kenner» des Systems, sie sind mit vielen Akteurinnen und Akteuren im System vernetzt und übernehmen informell oder formell leitende Funktionen. Solche Kennerinnen und Kenner sind meistens nicht die Ersten, die sich der Innovation anschliessen, da sie ihre zentrale Stellung nicht dadurch gefährden wollen, dass sie zu früh Innovationen einbringen, die im System noch keine Unterstützung finden. Ist aber im Team schon eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber dem Innovationsgegenstand vorhanden, dann können die Meinungsmacherinnen und Meinungsmacher dadurch wirken, dass sie die Innovation ins Team übersetzen. Die echten Innovatorinnen und Innovatoren, also die Personen, die neue Aspekte in ein System hineinbringen, sind in der Logik der Diffusionstheorie solche, die aus der Peripherie agieren und dadurch vielen neuen Ideen ausgesetzt sind. Sie werden zu Meinungsmachern, wenn sie die Innovation annehmen und ins System übertragen (a. a. O.). Mit diesem Wissen können die Personen, die an einer Innovation teilnehmen sollen, bewusst ausgewählt werden. So lassen sich auch Veränderungsprozesse in Schulen gezielt anstossen (a. a. O., S. 249).

Zusammenfassend zeigt die Diffusionstheorie, dass alle Akteurinnen und Akteure eines sozialen Netzwerks zur Verbreitung und Umsetzung von Innovationen beitragen können. Die Kenntnis ihrer Funktion im System ist für die gezielte Kommunikation nützlich und hilft, die Reaktion des gesamten Netzwerks bei der Umsetzung von Innovationen zu erklären. Innovationen im Kontext des Bildungssystems beziehen sich auf die Veränderung von

gängigen Strukturen oder Prozessen (Holtappels, 2014, 2016). Dabei kann sich die Weiterentwicklung sowohl auf individuelle als auch auf gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse beziehen, die von aussen oder organisationsintern angestossen werden. Zentral für eine erfolgreiche Umsetzung und Etablierung von Innovationen ist die Frage, wie ihr Nutzen innerhalb einer Organisation wahrgenommen wird, was wiederum durch individuelle Bewertungsprozesse bedingt ist (a. a. O.).

5.2 Phasen des Innovationsprozesses

Innovationen im Schulsystem werden als reflexive Prozesse beschrieben, die in drei zentralen Phasen ablaufen: Initiierung, Implementation und Institutionalisierung (Hall & Hord, 1984, 2011; Hameyer, 2014; Holtappels, 2014). Diese drei Phasen lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen, weshalb sich Organisationen und die Individuen innerhalb von Organisationen in unterschiedlichen Phasen befinden können (vgl. Hameyer, 2014). In der Literatur herrscht Konsens darüber, dass in der Initiierungsphase die kontextspezifische Auseinandersetzung mit einer neuen Idee notwendig ist, damit eine Entwicklung stattfinden kann. In dieser Phase werden der Mehrwert der Innovation für die Organisation und die mitarbeitenden Individuen bestimmt und ein Plan für die Umsetzung der Innovation erarbeitet (Hameyer, 2014, S. 62). Der Anstoss zur Innovation kann unterschiedlich motiviert sein. Hall und Hord (1984) sowie Holtappels (2014) postulieren mit Blick auf den schulischen Kontext, dass die Implementation einer Innovation durch äusseren Veränderungsdruck, aber auch durch eine schulinterne Veränderungsmotivation ausgelöst werden kann. Eine interne Veränderungsmotivation wäre zum Beispiel das Bestreben, ein verloren gegangenes institutionelles Gleichgewicht (a. a. O., S. 13) wiederherzustellen. Aber auch Konflikte und Widersprüche im pädagogischen Alltag können dazu führen, dass sich Schulen zur Umsetzung von Innovationen entscheiden (ebd.). In der Phase der Implementation besteht für eine Institution das grösste Potenzial zur Weiterentwicklung. In dieser Phase des Konflikts (Holtappels, 2014, S. 17) werden vorhandene Strukturen mit den neuen Ideen konfrontiert. Wenn es in dieser Phase nicht gelingt, die Strukturen aufzubrechen, ist eine längerfristige und nachhaltige Entwicklung schwierig (ebd.). Als Leitideen, wohin die Innovation führen soll, können Innovationsstrategien unterschieden werden (a. a. O., S. 13):

- 1) Bei den *Machtstrategien* werden von bestimmten Akteurinnen und Akteuren Vorgaben über die Form der Innovation gemacht, die im schulischen Kontext umgesetzt werden müssen (Top-down-Modell). Für die Einzelschule und die Individuen besteht in diesem Prozess nur wenig Handlungsspielraum, da sie etwa durch finanzielle Anreizsysteme zur Umsetzung angeregt werden.
- 2) Bei den *rational-empirischen Strategien* werden die Veränderungen durch wissenschaftliche Erkenntnisse begründet. Hier kann der erwartete Nutzen der Umsetzung anhand empirischer Ergebnisse nachvollzogen und belegt beziehungsweise widerlegt werden.
- 3) Schliesslich sind *normativ-educative Strategien* darauf ausgerichtet, dass nicht nur ein oberflächlicher Veränderungsprozess stattfindet, sondern sich die Mitarbeitenden mit der Entwicklung auseinandersetzen und die Veränderung sowohl an den Einstellungen als auch an den Strukturen sichtbar wird (Holtappels, 2014; Hall & Hord, 1984).

Während der Institutionalisierungsphase findet anschliessend eine Konsolidierung der neuen Praxis innerhalb des Systems statt. Dabei werden Prozesse vereinheitlicht, und das neue Verhalten wird zur routinierten Alltagspraxis (Hameyer, 2014). Unterstützt und evaluiert wird der Erfolg der gewählten Reformstrategie anhand entsprechender Steuerungsinstrumente (Emmerich & Maag Merki, 2014; Maag Merki, 2015). Externe Instrumente, wie zum Beispiel die Schulinspektion oder verbindliche Bildungsstandards, werden von den Bildungsbehörden zur Kontrolle und Steuerung eingesetzt. Der Fortschritt der Implementation bemisst sich somit anhand von objektiven Kriterien, zum Beispiel durch die Vorgabe bestimmter Qualitätskriterien. Interne Entwicklungsinstrumente sind in Anlehnung an die normativ-educative Strategie stärker auf den individuellen Interpretationsspielraum der handelnden Individuen bezogen, die sich zum Beispiel im Rahmen von Weiterbildungen oder Selbstevaluationen mit ihrer subjektiven Wahrnehmung einer Innovation beschäftigen (Emmerich & Maag Merki, 2014). Externe und interne Steuerungsinstrumente wirken nicht direkt auf das Handeln der Akteure, sondern müssen an den jeweiligen Entwicklungskontext angepasst, das heisst rekontextualisiert werden (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2014; Fend, 2008). Somit wird die geplante Modifikation des Systems zu einem schulinternen Prozess mit einer gemeinsam geteilten Veränderungsmotivation, einem Prozess, mit dem sich die Mitarbeitenden und Leitungspersonen aktiv auseinandersetzen müssen (Holtappels, 2014).



Abbildung 12: Architektur der lernenden Schule (Holtappels, 2014, S. 30)

Die Ausgangsbedingungen für Innovation ergeben sich nach Holtappels (2014) durch die innere Organisation der Schule (siehe Abbildung 12). Dazu gehören für die Innovation nutzbare Ressourcen, schon etablierte Praktiken sowie Einstellungen und Eigenschaften der Mitarbeitenden (Buske, 2014). Somit besteht eine enge Verbindung zwischen Ausgangsbedingungen, welche die Schulentwicklung im Allgemeinen betreffen, und den Ausgangsbedingungen der Innovation. Eine weitere Voraussetzung für die Implementation von Innovationen ist die Verfügbarkeit entsprechender Ressourcen (Fend, 2014). Einerseits geht es um die effektive Ausstattung mit spezifischen finanziellen, personellen und materiellen Mitteln. Ausreichende Ressourcen können sich darin zeigen, dass die Mitarbeitenden mehr Handlungsspielraum für die Umsetzung der Innovation wahrnehmen und weniger Druck ausgesetzt sind. Andererseits geht es aber auch darum, wie die Ressourcenausstattung von den Mitarbeitenden interpretiert wird (a. a. O., S. 162). Die Implementation von Innovationen ist ein ressourcenintensiver Prozess. Insbesondere braucht es Zeit, Innovationsstrategien in die Praxis zu übertragen und in die alltägliche Routine zu integrieren (Hallmeyer, 2014). In seinem Konzept der Rekontextualisierung weist etwa Fend (2014, S. 41) darauf hin, dass Innovationen vor dem Hintergrund der standortspezifischen Ressourcen umgesetzt werden. Einstellungen werden als situationsabhängige Haltungen und Überzeugun-

gen verstanden, die das Handeln der Personen leiten und die sich zum Beispiel in deren Innovationsbereitschaft äussern können (Kamski & Schnetzer, 2008). Die Mitarbeitenden müssen die Umsetzung von Innovationsstrategien dann als ihre professionelle Pflicht erleben und ihren Handlungsspielraum sowie ihre Partizipationsmöglichkeiten positiv einschätzen (a. a. O., S. 167). Die individuelle Beteiligung und Motivation für die Umsetzung der Innovation (ebd.; Holtappels, 2014, S. 31) hängt davon ab, wie das Individuum die Umsetzbarkeit der Intervention und die «Lernfähigkeit für das System» beurteilt (a. a. O., S. 35). Individuelle Beurteilungsprozesse wirken dann hemmend auf die Umsetzung von Innovation, wenn psychosoziale Befürchtungen bestehen, zum Beispiel Angst vor Autonomieverlust, oder wenn die aktuelle Praxis als bedroht angesehen wird. Ausserdem muss laut Kamski und Schnetzer (2008) auch eine vertrauensvolle Entwicklungsatmosphäre herrschen, damit die «persönlichen Fähigkeiten» (a. a. O., S. 167) dazu genutzt werden, sich an Innovationen zu beteiligen. Mit Blick auf die Ebene der Organisation betont Holtappels (2014), dass die gemeinsam geteilte Veränderungsmotivation und die Vision der künftigen Praxis (a. a. O., S. 31) für die Umsetzung der Innovation zentral sind (Buske, 2014). Diese Innovationsbereitschaft wird als Fähigkeit des Systems zur zielorientierten Weiterentwicklung und zum organisationalen Lernen verstanden (Buske & Zlatkin-Troitschanskaia, 2009). Sie zielt also auf eine gemeinsame kritische Reflexion von Innovationsprozessen und auf die Frage, welcher Beitrag auf individueller und kollektiver Ebene dazu geleistet werden kann. Dies setzt voraus, dass es gemeinsame Ziele gibt und dass ein Verbesserungsbedarf wahrgenommen wird (vgl. a. a. O.).

5.3 Ergebnisse aus der Studie: Innovationsbereitschaft in Tagesschulen

Das Thema Innovation ist in Tagesschulen in verschiedener Weise präsent. Einerseits ist die Entwicklung der Tagesschule als Innovation im Bildungssystem zu verstehen. Andererseits können aber auch die Mitarbeitenden der Tagesschule selbst in ihrem pädagogischen Alltag innovativ sein und gemeinsame Ziele umsetzen. Die Definition der Innovationsbereitschaft geht auf die Studie von Buske (2014) zurück, die versucht hat, die Wirksamkeit von Reformstrategien zu untersuchen. Die Forscherin geht davon aus, dass man die Innovationsbereitschaft von Personen anhand von konkreten Fragen erfassen kann und die Antworten auf diese Fragen in Kombination etwas

darüber aussagen, inwiefern die Mitarbeitenden dazu bereit sind, gemeinsame Ziele umzusetzen. Buskes Fragen zur Innovationsbereitschaft haben wir für die Tagesschulmitarbeitenden umformuliert. Sie geben uns darüber Auskunft, wie die Mitarbeitenden ihr gemeinsames Handeln in der Tagesschule einschätzen (siehe Abbildung 13). Ein Beispiel einer solchen Frage ist: «Bei uns gibt es klare Entwicklungsziele, die die Planung meiner eigenen pädagogischen Arbeit bestimmen» (#2). Die Fragen beziehen sich auf die gemeinsamen Ziele, auf die Innovationen ausgerichtet sind. Die Verteilung der Antworten zeigt, dass der gesamte Bereich möglicher Antworten abgedeckt wird. Die meisten Mittelwerte für die Antworten liegen durchschnittlich über dem Wert 4 von 6, was zeigt, dass die Mitarbeitenden den Items zumindest «etwas» zustimmen. Insgesamt zeigt Abbildung 13, dass die Beurteilung der Innovationsbereitschaft als hoch einzustufen ist.

Am deutlichsten ist die Zustimmung zur Aussage «Wir verfolgen im Tagesschulteam dieselben Ziele» (#5: $M = 4.94$; $SD = .78$). Es scheint aber, dass diese gemeinsamen Ziele nur teilweise schriftlich festgehalten sind. Im Durchschnitt geben die Mitarbeitenden an, dass nur teilweise gemeinsame Evaluationskriterien für die Beurteilung der Qualität der Arbeit (#4: $M = 4.01$; $SD = 1.19$) bestehen oder klare Entwicklungsziele formuliert werden (#2: $M = 4.26$; $SD = 1.12$). Die Mitarbeitenden stimmen zu, dass ein gemeinsames pädagogisches Rahmenkonzept besteht, das von allen akzeptiert wird (#3: $M = 4.70$; $SD = .99$). Auch die Qualitätskriterien für die Prozesse in den Tagesschulen (#1: $M = 4.73$; $SD = .96$) werden positiv beurteilt.

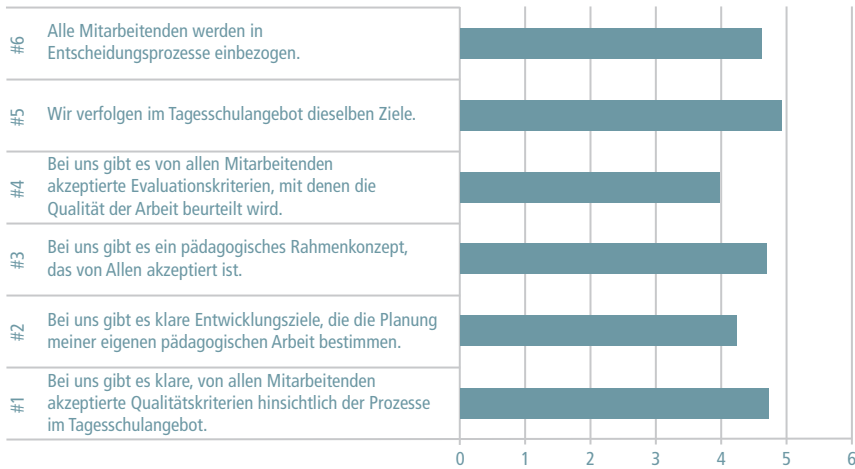


Abbildung 13: Mittelwerte der Innovationsbereitschaft in den Tagesschulen

Legende: n = 248, M = Mittelwert; Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

Die Innovationsbereitschaft der befragten Mitarbeitenden der Tagesschulen ist hoch. Sie geben an, dass sie sich an gemeinsamen Zielen orientieren und dass ein hohes Bewusstsein für die Qualität der gemeinsamen Arbeit besteht. Die Mitarbeitenden sind der Meinung, dass sie ihre Arbeit an gemeinsamen Kriterien ausrichten. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern diese Kriterien aus der jeweiligen Institution stammen und inwiefern sie auch gemeinsam diskutiert, entwickelt und verschriftlicht werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass in den Tagesschulen eine gute Grundlage besteht, um anhand von innovativen Ideen gemeinsame Qualitätsentwicklung zu betreiben und im Alltag umzusetzen. Die Mitarbeitenden gaben im Fragebogen auch an, dass sie in Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden und somit aktiv an der Gestaltung der Tagesschule mithelfen dürfen. Erinnern wir uns an die Rahmenbedingungen der Tagesschulen, dann wird ersichtlich, dass die Ziele nicht von aussen auferlegt werden, zumindest nicht von der bildungspolitischen Behörde, denn es gibt ja derzeit keine verbindlichen Qualitätsstandards oder Qualitätskontrollen, welche die Arbeit in den Tagesschulen evaluieren. Jedoch besagen die Vorgaben des Kantons Bern, dass die Tagesschulleitenden für das Qualitätsmanagement in den Tagesschulen verantwortlich sind. Das heisst wiederum, dass die Kriterien für eine gute Arbeit im Kontext der lokalen Umgebung definiert werden.

Wenn die Vorgaben nicht von aussen auferlegt werden, ist es wahrscheinlich, dass sie von der Tagesschulleitung vorgegeben oder gemeinsam mit den Mitarbeitenden erarbeitet werden. Wir können also davon ausgehen, dass die Tagesschulleitenden in der Kommunikation und Verbreitung der gemeinsamen pädagogischen Grundsätze erfolgreich sind und sich die Mitarbeitenden daran orientieren können. Dies ist als positive Ausgangsbedingung für neue Ideen und Weiterentwicklungen im Rahmen der Tagesschulen zu interpretieren. Hinsichtlich der Innovationsstrategien nach Holtappels (2014) ist es unwahrscheinlich, dass es Vorgaben der Bildungsbehörden gab, die bei den Tagesschulen Handlungsdruck erzeugt hätten. Wahrscheinlicher ist, dass sich Veränderungen und Verbesserungstendenzen im jeweiligen Kontext der Tagesschulen entwickelt und etabliert haben. Wenn wir uns die Ergebnisse der Befragung anschauen, haben Mitarbeitende und die Tagesschulleitungen Handlungsstrategien gefunden, um mit herausfordernden Situationen in ihrem Alltag umgehen und sich dabei auch gegenseitig unterstützen zu können. In Anlehnung an die Diffusionstheorie zeigt sich ferner, dass die meisten Mitarbeitenden ähnlicher Meinung sind. Somit hat sich ein gemeinsames Verständnis davon entwickelt, wie man mit pädagogischen Fragen in der Tagesschule umgeht. Ungelöst ist hingegen die Frage, welche Rolle die verschiedenen Akteure in der Verbreitung von Informationen innerhalb der verschiedenen Netzwerke spielen. Ausserdem ist nicht geklärt, welche Funktion die unterschiedlichen Verständnisse innerhalb der Tagesschulen haben, wie sich die gemeinsame Konzept- und Qualitätsarbeit auf diese Ergebnisse zur Innovationsbereitschaft auswirkt. Wie reagieren die Mitarbeitenden wohl auf neue Ideen? Sind sie bereit, Neues gemeinsam zu diskutieren und dann im Alltag auch umzusetzen? Die dargestellten Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, wie Innovationen in Tagesschulen ablaufen könnten.

6 Netzwerke und soziales Kapital

Jede Person in einer Gruppe, in einem Team oder einem Netzwerk trägt mit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten zu vorhandenen Ressourcen bei. Ein wichtiger Grund für die Zusammenarbeit ist der Tausch dieser Ressourcen zwischen Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund (Kamski, 2011). Beziehungen erzeugen somit «soziales Kapital», das für bestimmte Zwecke eingesetzt werden kann.

In den Sozialwissenschaften wird davon ausgegangen, dass alle Menschen über unterschiedliche Ressourcen verfügen. Persönliche Ressourcen werden durch die Bildung und das eigene Wissen, die vorliegenden materiellen Umstände beeinflusst. Eine weitere Form von Ressourcen ist das soziale Kapital – die Beziehungen, die eine Person zu anderen Personen hat. Die Forscherinnen und Forscher gehen davon aus, dass die Anzahl und Beschaffenheit von Beziehungen einer Person deren Zugang zu Informationen und Ressourcen anderer Personen beeinflusst. Somit werden Beziehungen zu etwas, was wir bewusst gestalten und eben als Kapital für uns nutzen können. Anzahl und Art von Beziehungen, die wir im Alltag pflegen, ermöglichen uns Zugang und Einbindung in bestimmte Gruppen und beeinflussen auch die individuelle Gesundheit und Lebenszufriedenheit, sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich (Carolan, 2014; Daly, 2010). Das soziale Kapital bezieht sich also auf Ressourcen, die wir durch die soziale Interaktion mit anderen Individuen erlangen. Durch Beziehungen mit anderen Personen können wir unseren persönlichen und professionellen Erfahrungshorizont erweitern und haben Zugang zu Informationen (vgl. Carolan, 2014).

Inwiefern Zusammenarbeit als Ressource genutzt werden kann, illustriert das folgende Beispiel.

Die Leitung der Tagesschule A trifft sich einmal in der Woche mit der Schulleitung. Gemeinsam diskutieren sie jeweils am Mittwochmorgen, welche Veränderungen und Entwicklungen es in ihren beiden Arbeitsbereichen gegeben hat. Die Tagesschulleitung erzählt beispielsweise von einer Weiterbildung, die sie zum Thema «Spiele und Aktivitäten in der Tagesschule» durchgeführt hat. Die Schulleitung informiert ihrerseits über den anstehenden Schulabschluss und die geplante Theateraufführung. Auf dem Programm steht der «Räuber Hotzenplotz».

Am Donnerstagnachmittag in der Teamsitzung der Tagesschule schlägt eine Mitarbeiterin vor, man könnte mit den Tagesschulkindern ein neues Malprojekt beginnen. Die Tagesschulleitung erinnert sich an die Schulaufführung, und es entsteht die Idee, dass die Tagesschul Kinder am Nachmittag einen Teil der Kulissen für das Theater herstellen könnten. Auf den ersten Blick scheint dieser Austausch über die Theaterkulissen nur wenig mit den beruflichen Aufgaben der beiden Leitungspersonen zusammenzuhängen, und es ist nur schwer ersichtlich, welche Vorteile sie für ihre eigene Arbeit aus dieser Zusammenarbeit ziehen könnten. Der Nutzen des Austauschs beschränkt sich jedoch nicht auf die tatsächlich kommunizierte Information, sondern durch die regelmässigen Treffen wird die Beziehung verbessert, und es werden weitere Schnittstellen zwischen Schul- und Tagesschulleitung aktiviert. Durch die Kommunikation über aktuelle Themen ergibt sich, dass schliesslich beide Parteien von dem Projekt «Kulissen für Hotzenplotz» profitieren können. Beim nächsten Schulabschluss wird die Schulleitung die Tagesschulleitung vielleicht von Anfang an mit einbeziehen. Ausserdem hat die Tagesschulleitung nun womöglich auch Vertrauen gefasst, ihre Schwierigkeiten mit der Familie eines Kindes gegenüber der Schulleitung anzusprechen.

6.1 Die Beschaffenheit von sozialen Netzwerken

Durch soziales Kapital werden Netzwerke zwischen verschiedenen Personen aufgebaut. Jede Person verfügt über unterschiedliche Netzwerke, zum Beispiel ein individuelles privates und berufliches Netzwerk. Die sozialen Beziehungen verschiedener Personen können sich aber auch überlappen. In Tagesschulen besteht ein berufliches Netzwerk aus fünf bis zwanzig Mitarbeitenden. Diese professionellen Netzwerke haben eine unterschiedliche Struktur. Dies kann einerseits vom professionellen Hintergrund der Einzelnen abhängig sein. Es steht auch nicht immer dieselbe Person in der Mitte des Netzwerks. Die Entscheidung, mit wem Informationen ausgetauscht werden, ist von der individuellen Definition der eigenen Rolle abhängig und wahrscheinlich auch von den Erfahrungen, die alle Individuen in den eigenen Tagesschulen gemacht haben.

Netzwerke sind abhängig von:

- der Interpretation von Rollen und Identitäten,
- dem beruflichen Hintergrund,
- der Kooperationstradition in Tagesschulen,
- der individuellen Bewertung des Nutzens der Kooperation.

Ein wichtiges Merkmal jedes Netzwerks ist dessen Struktur. Carolan (2014) verweist auf die Klumpenbildung innerhalb der sozialen Gruppen, die sich durch eine hohe Interkonnektivität auszeichnen (a. a. O., S. 250). Bereiche im Netzwerk haben unterschiedliche Funktionen. In Anlehnung an das «Kleine-Welt-Phänomen» gehen Netzwerkforscher davon aus, dass wir Menschen – sei es in einer Organisation oder in einer Gesellschaft – über andere Menschen indirekt miteinander verbunden sind.

Die Theorie der «Six Degrees of Separation» besagt, dass zwei zufällig gewählte Personen über weniger als sechs andere Personen jeweils miteinander verbunden sind. Dieses Phänomen weist darauf hin, dass in unserer Welt ein dichtes Netz von Beziehungen besteht, auch wenn es nicht sichtbar ist.

Deshalb ist es wahrscheinlich, dass sich Informationen auch dann verbreiten, wenn nicht jede Person direkt mit der Informationsquelle verlinkt ist. Netzwerke, die sich durch gegenseitige Beziehungen auszeichnen, haben die Funktion, eine effiziente Verbreitung von Informationen zu ermöglichen. Da sich durch die Konnektivität die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Akteurinnen und Akteure zueinander in Kontakt stehen, werden Informationen effizient im Netzwerk weitergegeben, ohne dass alle Akteure einzeln informiert werden müssen (ebd.).

Eine weitere Erklärung für die Verbreitung von Informationen in sozialen Systemen ist die Unterscheidung von starken und schwachen Beziehungen. Nach Granovetter (1973) hat die Struktur der Beziehungen im Netzwerk einen Einfluss darauf, inwiefern das System auf neue Impulse reagiert und wie schnell und effektiv die betreffenden Informationen weitergegeben werden. Schwache Beziehungen, die nicht auf Reziprozität beruhen oder selten gelebt werden, sind für die Transmission von neuen Ideen wichtiger als enge Beziehungen. Ein System kann, was seine Innovationsfähigkeit betrifft, von peripheren Akteuren (Personen, die sich nicht in der Mitte des Netzwerks befinden) und lockeren Verbindungen mehr profitieren als von einem engen, regen Austausch. Um Vergleiche anzustellen, werden in der Forschung Eigenschaften der Netzwerke und der Individuen in Netzwerken unterschieden (Carolan, 2014; Daly, 2010):

- *Grösse*: Die Grösse des Netzwerks wird anhand der Anzahl Personen bestimmt, die Teil des Netzwerks sein können. In kleineren Schulen und

Tagesschulen ist auch das Netzwerk grundsätzlich kleiner. Das heisst, dass es weniger Möglichkeiten gibt, sich mit anderen Personen zu vernetzen. Aber auch im Quartier und in der unmittelbaren Umgebung kann die Ausgangslage an möglichen Beziehungen unterschiedlich sein.


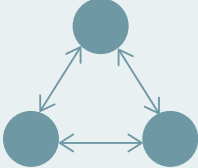
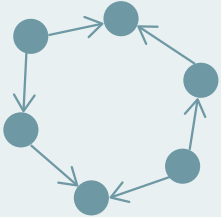
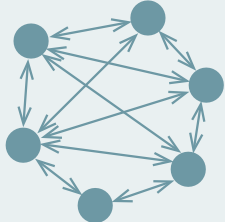
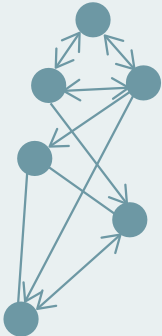
- *Zentralität*: Die Mitglieder des Netzwerks erhalten und pflegen unterschiedlich viele Beziehungen. Personen mit einem hohen sozialen Kapital werden als «Sterne» des Netzwerks bezeichnet. Sie stellen wichtige Verbindungen zwischen Personengruppen her und bilden das Zentrum des Netzwerks. Wenn Informationen weitergegeben werden sollen, ist es wichtig, die Person zu kennen, die über die notwendigen Informationen verfügt.
- *Dichte*: Die Dichte des Netzwerks bezieht sich auf die Anzahl der Beziehungen zwischen den Personen. In der Praxis hängt die Dichte des Netzwerks davon ab, als wie nützlich die Beteiligten die Beziehung bewerten. Da mit einer Beziehung immer auch Aufwand (Kosten) entsteht, ist es nicht unbedingt sinnvoll, möglichst viele Verbindungen zu haben.
- *Diversität*: Die Diversität des Netzwerks bezieht sich auf die Frage, wie viele Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund Teil des Netzwerks sind. Wir können annehmen, dass zum Beispiel das Netzwerk einer Tagesschulleitung anders beschaffen ist als das einer Schulleitung oder einer Lehrperson. In der Forschung wird aber davon ausgegangen, dass ein heterogenes Netzwerk mit Personen mit sehr unterschiedlichem Hintergrund positiv für die Unterstützung von Innovationen sein kann.

6.2 Unterstützungsnetzwerke für Schülerinnen und Schüler

«Networks are the core of school change!» (Penuel & Rhiel, 2007, S. 6)

Kooperationsbeziehungen können in unterschiedlichen Kontexten entstehen und unterschiedliche Formen annehmen. In der Literatur werden Kooperationen anhand der Anzahl Personen, die daran teilnehmen, unterschieden (vgl. Speck et al., 2011a, b; Tillmann & Rollett, 2011; siehe Tabelle 3). Die Grösse und Zusammensetzung der Gruppe bestimmt zu einem gewissen Grad die Kommunikation und Kooperationsbeziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern. In Kleingruppen werden zum Beispiel meist andere Kommunikationsformen gewählt als in grösseren Netzwerken.

Tabelle 3: Formen von Netzwerken (in Anlehnung an Buske, 2014)

	<p>Dyade: Bezeichnet den Austausch zwischen zwei Personen. Er kann spontan zwischen Tür und Angel stattfinden oder klar strukturiert in einem Gespräch. Beispiel: Mitarbeitende der Tagesschule – Fachlehrperson</p>
	<p>Triade: Bezeichnet den Austausch zwischen drei Personen. Da eine dritte Person anwesend ist, verlangt diese Form von Zusammenarbeit ein grösseres Mass an Planung und Koordination. Deshalb findet sie meist nicht mehr spontan statt, kann informell sein.</p>
	<p>Kleine Gruppe: Besteht aus drei bis neun Personen, die über ein gemeinsames Ziel oder einen gemeinsamen Inhalt miteinander kommunizieren. Eine Gruppe braucht regelmässige Möglichkeiten, um sich zu treffen oder untereinander auszutauschen. Wir können zwischen Arbeitsgruppen und Interessengruppen unterscheiden. Interessengruppen formieren sich um ein bestimmtes Thema, zum Beispiel zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit disziplinarischen Schwierigkeiten. Die Arbeitsgruppe trifft sich zur Organisation eines Anlasses oder eines konkreten Projekts.</p>
	<p>Team: Erfüllt dieselben Voraussetzungen wie die kleine Gruppe. Hier ergänzen sich jedoch die Fähigkeiten und Kompetenzen der Mitglieder gegenseitig. Teams haben auch ein bestimmtes Ziel und müssen es erreichen. Sie müssen also bei jemandem Rechenschaft für die Aktionen im Team ablegen. Ein Team kann sich nach Erledigung der Aufgabe wieder auflösen oder unregelmässiger treffen. Grundsätzlich ist jedoch das Team eine feste Gruppe von Personen, die nur wenig Fluktuation unterliegt.</p>
	<p>Netzwerk: Im Gegensatz zur Gruppe oder zum Team können die Verbindungen zwischen den Individuen im Netzwerk unterschiedlich stark sein. Damit sich ein Netzwerk ausbilden kann, braucht es jedoch wiederum eine Plattform oder eine andere Möglichkeit, um Verbindungen zwischen den Individuen herzustellen, zum Beispiel in einem Gemeindeforum, wo sich verschiedene Bildungsakteure der Gemeinde treffen.</p> <p>Konferenzen sind Netzwerke mit einer klaren Gruppe von Mitgliedern und einer gemeinsamen Zielgruppe. Zum Beispiel Lehrer- oder Schulkonferenzen, wo sich die verschiedenen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Schule treffen.</p>

Die innerschulische Kooperation findet vor allem in der Schweiz oft in Dyaden oder Kleinteams statt. Das heisst, dass sich zwei Personen miteinander im Gespräch austauschen – zum Beispiel das weitere pädagogisch tätige

Personal mit den Lehrpersonen oder die Personen mit leitenden Funktionen (Schulleitung – Tagesschulleitung). Laut der Studie von Kamski (2011, S. 213) ist diese Form der Kooperation auch in deutschen Ganztagschulen am weitesten verbreitet. In Netzwerken oder Konferenzen beginnt nun das «Phänomen der kleinen Welt» zu wirken. Dies ist der Fall, wenn sich die Mitglieder eines Netzwerks nicht regelmässig treffen und nicht notwendigerweise von aussen definiert sind. Im Netzwerk werden Verbindungen dargestellt, die aus einem bestimmten Grund in einer bestimmten Stärke entstehen und sich je nach Bedarf und Nutzen auch wieder auflösen können.

6.3 Ergebnisse aus der Studie: Unterstützungsnetzwerke in der Tagesschule

In Bezug auf die Beschreibung und Gestaltung des Unterstützungsnetzwerks für Schülerinnen und Schüler ist die Berücksichtigung und Beteiligung von unterschiedlichen individuellen und kollektiven Akteuren und deren Zusammenarbeit zentral. Ein optimaler Fluss von Informationen in diesem multiprofessionellen schulischen Netzwerk ermöglicht eine ganzheitliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, da alle Personen, die mit ihnen regelmässig interagieren, über wichtige Entwicklungen (strukturell, kontextuell, kognitiv, sozial, emotional) informiert sein sollten. Dieses Unterstützungsnetzwerk besteht nicht nur zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den Lehrpersonen, es können auch pädagogisch tätige Personen mit unterschiedlichem Hintergrund beteiligt sein (z. B. Schulsozialarbeit, Heilpädagogen, Erziehungsberatung usw.). Die Frage nach dem Unterstützungsnetzwerk zielt also auf soziale Interaktionen, die in einem bestimmten sozialen und zeitlichen Raum und hinsichtlich eines bestimmten Inhalts stattfinden. In der Studie gelten die Tagesschulmitarbeitenden und Tagesschulleitungen als individuelle Punkte (d. h. Akteure). Wir gehen davon aus, dass Verbindungen aktiv gerichtet sind, das heisst, eine Person kann diese einerseits «aussenden» und andererseits «empfangen». Dies trifft hier auf die Tagesschulleitenden und Mitarbeitenden der Tagesschule zu. Im Gegensatz dazu können Mitarbeitende der Schule, die nicht in der Tagesschule arbeiten, zwar als Partner genannt werden. Inwiefern diese Partner der Tagesschule Verbindungen aussenden, wurde im Fragebogen nicht erhoben. In der Studie wird nicht erfasst, weshalb oder wie häufig die Mitarbeitenden und Tagesschulleitungen den Kontakt suchen. Im Zentrum des Interesses

steht lediglich die Darstellung von aktiv gepflegten Beziehungen. Bezüglich der Position und Rolle von Tagesschulleitungen im Unterstützungsnetzwerk stellt sich die Frage, inwiefern eine Person für den Fluss von Informationen und die Kohäsion und Konnektivität des Systems eine zentrale Position besetzt. Deshalb werden die verschiedenen Netzwerke der Tagesschulen verglichen, und wir überlegen uns jeweils, was geschieht, wenn zentrale Akteure, wie die Tagesschulleitung, aus dem System entfernt werden. Wenn in diesem Fall wichtige Beziehungen wegfallen, wäre es sinnvoll, die Verantwortung für diese Beziehungen unter verschiedenen Personen im Netzwerk aufzuteilen. Dabei ist es wichtig zu verstehen, wie die Tagesschulleitungen das Unterstützungsnetzwerk mit der Schule gestalten können. Auch aus Sicht der Organisationsentwicklung wird die Konzentration von Entwicklungsaktivitäten auf eine Person nicht als frühe Stufe der Strukturierung betrachtet. Positive bestehende Strukturen sind aber massgeblich auf eine bestimmten Person zentriert, was die strukturelle Organisation und das Innovationspotenzial sehr anfällig für Personalfluktion macht. Die Position der Tagesschulleitung im Vergleich zu den anderen Mitarbeitenden wird anhand von verschiedenen Zentralitätsmassen erfasst. Es wird davon ausgegangen, dass die Tagesschulleitung sowohl im internen als auch im externen Netzwerk als sogenannte Vermittlerin fungiert. Dabei ist aber auch spannend zu betrachten, welche anderen Personen ebenfalls diese Position einnehmen. Es lässt sich bestimmen, welche Personen als wichtige Mediatoren im Informationsfluss der Tagesschulen agieren.

In der «IQ-Koop»-Studie wurden die Grenzen des sozialen Netzwerks anhand der Position der Personen definiert. Es wurden also alle Personen befragt, die ein Pensum in der Betreuung oder der Leitung der Tagesschulen innehaben. Auf Basis früherer Studien kann angenommen werden, dass sich die verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Netzwerk bezüglich ihrer Attribute unterscheiden. Zentrale Attribute sind die Funktion in der Tagesschule (Leitung, Stellvertretung, Mitarbeitende) und der professionelle Hintergrund. Somit stellt sich auf Basis theoretischer und empirischer Überlegungen die Aufgabe, für eine spezifische Beschreibung der Unterstützungsnetzwerke diese individuellen Attribute zu berücksichtigen. Konkret stellt sich folgende Frage: Was sind wichtige Charakteristika der Struktur des Unterstützungsnetzwerkes? Welche Akteure nehmen wichtige und zentrale Positionen im Netzwerk ein?

Wir nehmen an, dass das Tagesschulnetzwerk eine Subgruppe mit hoher Intragruppenkonnektivität darstellt. Die Dichte des Netzwerks innerhalb der Tagesschule und die Anzahl Verbindungen soll hoch sein, damit wichtige Informationen schnell und direkt kommuniziert werden können. Im Tagesschulnetzwerk sind Redundanzen in den Beziehungspfaden als positiv zu bewerten. Im Gesamtnetzwerk zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und Mitarbeitenden der Schule können dyadische Beziehungen zwischen einzelnen Personen bestehen. Eine stärkere Verknüpfung einzelner schulischer Lehrpersonen mit mehreren Mitarbeitenden der Tagesschule erhöht die Stabilität des Netzwerkes. Es kann ferner sein, dass schulische Lehrpersonen, die in der Tagesschule arbeiten, einen besseren Zugang zu Akteuren der Schule haben.

Um die Netzwerke untersuchen zu können, wurden jeweils alle Mitarbeitenden der Tagesschule und die Tagesschulleitung gefragt, mit wem sie im letzten Monat Austausch bezüglich eines Schülers oder einer Schülerin der Tagesschule hatten. Auf der Basis dieser Frage werden die Netzwerke visualisiert. Den Teilnehmenden wurden verschiedene professionelle Kategorien vorgegeben, in die sie Vor- und Nachnamen dieser Personen eintragen sollten. Die Kategorien waren: Mitarbeitende der Tagesschule, Tagesschulleitung, Schulleitung, Lehrpersonen (mit Spezifikation: Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe), Lehrpersonen, die auch in der Tagesschule arbeiten, schulische Heilpädagogen, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit und andere. In jedem Bereich hatten die Personen die Möglichkeit, bis zu zehn Personen zu nennen. Die Verbindungen zwischen den Individuen sind gerichtet, das heisst, dass eine einseitige oder eine gegenseitige Beziehung vorhanden sein kann.

Die Abbildung 14 zeigt auf, dass vor allem die Leitungen (Sterne) sehr viele individuelle Beziehungen pflegt. Auch einzelne Mitarbeitende pflegen einen Austausch mit Primar- oder Kindergartenlehrpersonen (vgl. Abbildung 14, Dreiecke). Es handelt sich oft um isolierte Beziehungen, das heisst, dass die Mitarbeitenden von diesen Personen Informationen erhalten und sie ins Team einbringen können.

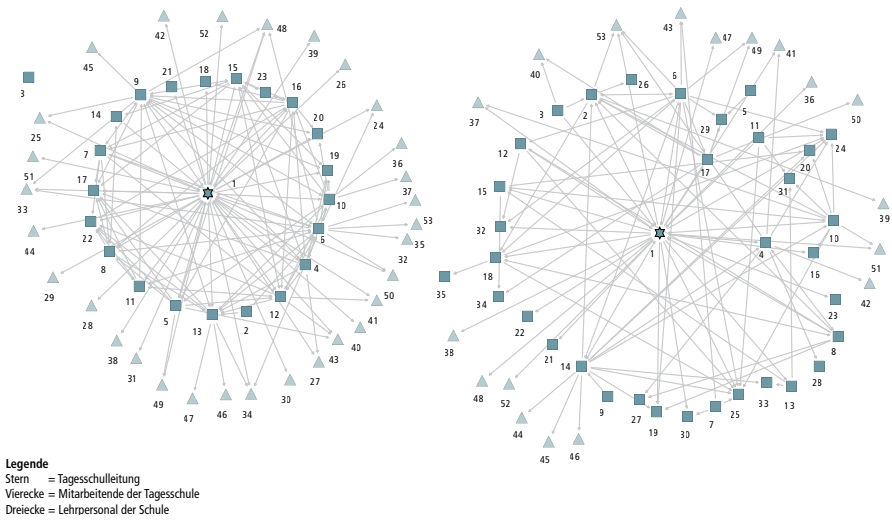


Abbildung 14: Zwei Beispielnetzwerke zur Kooperation zwischen Tagesschule und der Schule

Bei der Interpretation der Ergebnisse stellt sich die Frage, welches dieser Netzwerke nun als innovativer, das heisst offen für neue Informationen, oder effizienter in der Verbreitung von Informationen gelten kann. Dies ist schwer zu beurteilen, da keine Informationen zu den Rahmenbedingungen, Haltungen und Kooperationsformen vorhanden sind. Wichtig scheint, dass die Leitungsperson die Verantwortung im Unterstützungsnetzwerk und vor allem für die Kommunikation und Kooperation mit der Schule und weiteren Akteuren übernimmt. Dabei kann es für das System sinnvoll sein, wenn eine Person – hier die Tagesschulleitung – die Zusammenarbeit koordiniert und nicht alle mit allen einen Austausch pflegen. Letzteres könnte zu einem trägen System führen. Innerhalb der Tagesschule ist ein häufiger Kontakt und Austausch über die Kinder hingegen ein wichtiger Aspekt der pädagogischen Qualität. Diese Priorisierung zeigt sich in den vielen dichten und reziproken Beziehungen innerhalb des Tagesschulteams.

In Kapitel 11 werden die Netzwerke im Rahmen der Fallporträts noch vertieft analysiert und mit den Rahmenbedingungen der Tagesschulstandorte in Beziehung gebracht.

7 Kooperation

Der Begriff «Kooperation» ist in unserer Alltagssprache geläufig. Dies erschwert uns die Abgrenzung gegenüber dem, was wir unter professioneller Kooperation verstehen und wie dieser Begriff zu anderen Konzepten in Beziehung steht. In Nachschlagewerken wird Kooperation synonym mit Zusammenarbeit, Teamarbeit, Teamwork oder Gemeinschaftsarbeit verwendet (so etwa im Duden). Die unterschiedlichen Definitionen haben jedoch einige Merkmale gemeinsam. Wir sprechen dann von Kooperation, wenn die Zusammenarbeit

- zwischen mindestens zwei Personen stattfindet,
- auf ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe ausgerichtet ist und
- wenn regelmässig gegenseitig Erkenntnisse kommunikativ ausgetauscht werden (Kamski, 2011; Mattessich & Monsey, 1992; Spiess, 2004).

Da die Kooperation eine soziale Situation darstellt, sind neben diesen Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit auch zwischenmenschliche Aspekte wichtig, wie zum Beispiel Vertrauen, Autonomie und Kommunikation, Koordination und Kollegialität. Kooperation ist also ein sehr komplexer Prozess, der zwischen unterschiedlichen Personen stattfindet.

«Kooperation ist nicht gleichzusetzen mit der unmittelbaren Zusammenarbeit in Gruppen, und die unmittelbare Zusammenarbeit in Gruppen ist nicht das Gleiche wie Teamarbeit. Pädagogische Teamarbeit wiederum impliziert nicht <team teaching>.» (Bauer, 2008, S. 825)

Im Organisationskontext wird die Zusammenarbeit zu einer Strategie, die der «Zweckrationalität der Organisation» (Balz & Spiess, 2009, S. 35) entspricht und zur Erfüllung bestimmter alltäglicher Aufgaben beiträgt. Strategisch wird Kooperation geplant, sie ist zielgerichtet, wird kontrolliert und erfolgt nicht nur aus subjektiver Sympathie für andere Mitarbeitende. Sie dient aber oft auch dazu, «die eigenen Interessen voranzubringen» (Neuberger, 1998, zit. nach Balz & Spiess, 2009, S. 35). Die folgenden Abschnitte zeigen aus theoretischer und praktischer Perspektive, wie die Zusammenarbeit in Tagesschulen und gemeinsam mit der Schule gestaltet werden kann. Aus-

serdem geben die Ergebnisse aus der Befragung Hinweise darauf, inwiefern diese Kooperation im Alltag der Tagesschulen schon umgesetzt wird und wie oder inwiefern sie in Zukunft noch weiterentwickelt werden kann.

7.1 Kooperationstheorien

Die Sozialpsychologie erklärt die Entstehung von zwischenmenschlichen Beziehungen anhand von drei Phänomenen, die in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen: Konkurrenz (Wettbewerb), Konflikt und Kooperation (Frank & Frey, 2002). Alle drei Phänomene sind dadurch geprägt, dass sie auf Interdependenz – gegenseitige Abhängigkeit von Personen – ausgerichtet sind und als zukunfts wirksam wahrgenommen werden. Das heißt, dass zwischen Personen sowie in oder zwischen Gruppen soziale Prozesse vor dem Hintergrund von «Interessen, Zielen, Handlungen oder Werten» (a. a. O., S. 120) stattfinden, die nicht nur das gegenwärtige, sondern auch das zukünftige Denken und Handeln der Individuen beeinflussen. Es gibt unterschiedliche Erklärungsansätze, wie eine Entscheidung für oder gegen die Kooperation, das heißt für gemeinsame Interessen oder das Eigeninteresse, zustande kommt. Im Folgenden werden zwei Ansätze vorgestellt, die sich mit Kooperation auseinandersetzen und versuchen, soziale Prozesse anhand des Handelns von Individuen im Verhältnis zu ihrem Umfeld zu erklären (Vanberg, 1975).

7.1.1 Fokus individuelle Motivation

Die Rational-Choice-Theorie stellt das Handeln der Akteure in den Vordergrund (Kropp, 2008, S. 146 ff.; Heidler, 2008, S. 370). Dem Handeln geht ein strategischer Abwägungsprozess voraus, der eine «Entscheidung zwischen Alternativen» (Bernhard, 2008, S. 124) erlaubt. In unserem Zusammenhang geht es dabei um die Frage, weshalb sich Individuen auf eine Zusammenarbeit einlassen und diese als mögliche Handlungsstruktur einschätzen.

«Under what conditions will cooperation emerge in a world of egoists without central authority?» (Axelrod, 1984, S. 3)

In diesem Ansatz werden solche sozialen Prozesse als von Eigeninteresse geprägte Abwägungen von Kosten und Nutzen bestimmt (Kropp, 2008). Demzufolge handeln Individuen hauptsächlich aus einer egoistischen, auf

individuellen Einstellungen basierenden Perspektive heraus. Einstellungen werden als Bewertungen eines bestimmten Gegenstands, einer Idee oder eines Konzepts definiert (Aronson, Wilson & Akert, 2014). Sie entstehen durch ein Abwägen von Fakten, werden von Werthaltungen und Emotionen mitgestaltet, und können den Individuen erst während der ausgeführten Handlung bewusst werden (vgl. a. a. O., S. 218–221).

Erst dadurch, dass Menschen zueinander in Beziehung treten, entsteht eine soziale Verbindung (Axelrod, 1984) und somit die Motivation, eigene Ziele gemeinsamen Zielen unterzuordnen. Die Notwendigkeit, dass Individuen soziale Verbindungen eingehen, wird in den philosophischen Betrachtungen zum «Staatsvertrag» und zur gesellschaftlichen Evolution begründet (a. a. O.). In sozialen Situationen können sich jedoch Interessenkonflikte ergeben, wenn Personen ihre eigenen Interessen denen einer Gruppe oder der Gesellschaft unterordnen müssen. Dies führt zu individuellen Entscheidungen in Konfliktsituationen, die in der aktuellen Sozialpsychologie anhand von sozialen Dilemmata erklärt werden; in dilemmatischen Situationen kann aber die Entscheidung für oder gegen Kooperation von Situation zu Situation unterschiedlich ausfallen (Frank & Frey, 2002, S. 123). Axelrod (1984) beschreibt beispielsweise das typische Gefangenendilemma, in dem das Schicksal zweier Angeklagter von deren Einschätzung kooperativen Verhaltens abhängt. Die effektivste Kooperationsstrategie besteht Axelrod zufolge darin, dass die jeweils nächste Handlung auf die Handlung des Kooperationspartners bezogen wird («tit for tat»). Das heisst, dass sich die Akteure in einem zirkulären Aushandlungsprozess immer wieder neu für einen Handlungsweg entscheiden müssen. Somit kann dieselbe Ausgangssituation (ein bestimmtes Dilemma) zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Vor diesem Hintergrund liegt das theoretische Interesse individualistischer Ansätze der Sozialpsychologie insbesondere darin, subjektive Bedingungen für die Entstehung von Kooperation zu beschreiben. Frank und Frey (2002) fassen dieses Phänomen so, dass Kooperation dann am effektivsten erreicht werden kann, wenn sich die Ziele der Akteure ausschliesslich durch Austausch erreichen lassen. Sind die Ziele negativ miteinander verbunden, resultiert aus der Kooperation nur für eine Person ein Gewinn. Bei einer Unabhängigkeit der Ziele gibt es für beide Parteien weder ein positives noch ein negatives Ergebnis der Kooperation. In den beiden letzten Fällen ist es unwahrscheinlich, dass Kooperation entsteht (Frank & Frey, 2002, S. 133). Meyers (1999) formuliert zwei Grundannahmen als Voraussetzung für die Entstehung von Kooperation:

1. *«Die Annahme, das Verhalten der Akteure sei rational und zielgerichtet (wobei die Akteure durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen können).»*
2. *«Die Annahme, dass Kooperation den Akteuren Gewinne oder Belohnungen verspricht (wobei die Gewinne oder Belohnungen für jeden Akteur weder gleich gross noch von gleicher Art sein müssen).» (A. a. O., S. 423).*

Dabei ist nicht unbedingt das tatsächliche Verhalten der Akteure ausschlaggebend, sondern die Frage, ob sie vom jeweils anderen als kooperativ eingeschätzt werden. Diese individuelle Bewertung «beeinflusst dabei sowohl die Dynamik (den Umgang der Akteure miteinander) als auch das Ergebnis der Interaktion» (Frank & Frey, 2002, S. 133).

Es ist also wahrscheinlich, dass sich eine Person auf Zusammenarbeit einlässt, wenn ...

- sie die Vorteile der Kooperation höher einschätzt als die Kosten (z. B. Zeit);
- sie die eigenen Ziele den gemeinsamen Zielen unterordnet;
- sie in der Lage ist, zu vertrauen und zu anderen Personen in Beziehung zu treten;
- sie sich selbst als kollegial, teamorientiert und kompromissbereit einschätzt und positive Erfahrungen mit früheren Kooperationen verbindet;
- oder die anderen Personen in ihrem Umfeld auch als kooperativ einschätzt;
- kooperatives Verhalten zur Handlungsnorm bestimmter sozialer Situationen gehört (z. B. «wir tauschen uns täglich aus» als Handlungsnorm).

7.1.2 Fokus soziales Umfeld

Kooperation setzt jedoch auch die Verbindung mit einem sozialen Umfeld voraus (Bernhard, 2008). Das heisst, dass es zusätzlich zu den individuellen Zielen auch soziale Ziele geben muss, die nur durch die Kooperation mit den Partnern erreicht werden können. Die Tradition der Ganzheitslehre setzt sich damit auseinander, dass das Gesamte mehr ist als die Summe seiner Teile (Heidler, 2008; Meyers, 1999; Luhmann, 1975). Einstellungen zur Kooperation entwickeln sich in einem bestimmten sozialen Kontext – in der Gesellschaft bei Meyers (1999) oder in der Organisation bei Luhmann (1975). Soziales Kapital entsteht durch die Einbettung des Individuums in soziale Strukturen, indem es sich innerhalb eines Beziehungsgefüges positioniert (Bernhard, 2008). Persönliche Einstellungen können durch das soziale Um-

feld positiv oder negativ verstärkt werden, indem das Verhalten wichtiger Sozialisationspersonen beobachtet und mit den subjektiven Haltungen abgeglichen wird (Aronson et al., 2014). Die soziale Identität von Personen wird durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bestimmt, deren Mitglieder bestimmte Merkmale, Auffassungen oder Charakteristika teilen (Mummen-dey & Otten, 2002, S. 96). Soziale Gruppen können sich somit durch eine spezifische Kooperationshaltung auszeichnen, wobei die Zusammensetzung der Kooperationsgruppe sowie die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Kooperationshaltung relevant sind (Frank & Frey, 2002, S. 138). Ausserdem können in der Gesellschaft wirksame Stereotype wirken. So wird zum Beispiel angenommen, dass bestimmte Berufsgruppen mehr kooperieren als andere. Pruitt und Kimmel (1977) formulieren dazu die Zielerwartungshypothese. Diese besagt, dass insbesondere die Erwartungen, die aufgrund früherer Erfahrungen in bestimmten Kontexten gebildet wurden, auf die Kooperationsmotivation wirken. Vertrauen und Zuversicht prägen somit ein positives Klima mit einer kooperativen Zielstruktur (Frank & Frey, 2002).

Die meisten Autoren gehen davon aus, dass sich die Einstellungen zur Kooperation im Laufe der Zeit weiterentwickeln oder verändern können. Dies kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn sich die Ziele und Motivationen der Individuen verändern oder wenn Vorteile, die sich aus der Kooperation ziehen lassen, im sozialen Kontext neu beurteilt werden müssen. Dabei entsteht die Kooperation zwar «stillschweigend», aber nicht ohne aktive Anregung von aussen oder «einfach so», sondern dadurch, dass sich die Einstellungen der Kooperationspartner einander annähern und auf ein gemeinsames Ziel ausrichten (Axelrod, 1984; Meyers, 1999, S. 342). Aus der Forschung wissen wir, dass der soziale Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe für die Zufriedenheit am Arbeitsplatz eine wichtige Rolle spielen (vgl. Spiess, 2000). Diese positiven Auswirkungen zeigen sich jedoch nur, wenn echte Kooperation und nicht «Pseudokooperation» stattfindet (vgl. a. a. O.). Die Gefahr der Pseudokooperation – wenn nur kooperiert wird, um einer äusseren Anforderung zu entsprechen – besteht hauptsächlich dann, wenn Rahmenbedingungen der Kooperation nicht geklärt sind. Dazu gehört zum Beispiel die Definition von Rollen, Zuständigkeiten, Aufgaben und Zielen. Ausserdem muss der eben beschriebene soziale Aspekt der Kooperation berücksichtigt werden; dazu gehören Hilfsbereitschaft, Kollegialität und gegenseitiges Vertrauen zwischen

den Zusammenarbeitenden. Wenn die Zusammenarbeit Spass macht und zu einem gegenseitigen Nutzen führt, muss sie auch nicht mehr so stark geleitet und strukturiert werden (vgl. Troen & Boles, 2012). Wenn jedoch noch keine Zusammenarbeit besteht, ist es sinnvoll, dass man sich erst überlegt, was man von der Kooperation erwartet und welche Gemeinsamkeiten für einen regelmässigen Austausch in irgendeiner Form sprechen (vgl. Tillmann & Rollett, 2011; Pröbstel & Soltau, 2012).

Echte, empathische Kooperation macht Spass und kann die Arbeitszufriedenheit erhöhen, während Pseudokooperation frustrierend wirkt.

Es ist also wahrscheinlich, dass in einem System ein positives Kooperationsklima herrscht, wenn

- die Gruppe oder das Professionsverständnis dem Stereotyp «kooperationsfreudig» entspricht;
- soziale Ziele im Vordergrund der Arbeit stehen;
- sich die individuellen Ziele im Laufe der Zeit angleichen und Kontinuität im Team besteht;
- Vertrauen und Zuversicht die Zusammenarbeit bestimmen;
- man der Meinung ist, dass «das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile», wenn also die einzelnen Personen mit ihren Kompetenzen wahrgenommen werden;
- anerkannt wird, dass nur durch Kooperation Ressourcen geteilt und ausgetauscht werden können.

7.2 Wurzeln der Kooperationsforschung

Die Erforschung der Kooperation im schulischen Kontext hat in den USA eine beachtliche Tradition und wurde schon in den 1980er-Jahren im Zuge der forschungstheoretischen «Definitionsphase» von Kooperation als Forschungsgegenstand (Lomos, Hofman & Bosker, 2011, S. 52) diskutiert. Kooperation ist aufgrund unterschiedlicher Forschungstraditionen (Ökonomie, Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft usw.) ein komplexes Handlungs- und Forschungsfeld, wodurch unterschiedliche theoretische, begriffliche und forschungspraktische Ansätze geläufig wurden.

In den USA hat sich die Lehrerkooperation als Merkmal von Schulentwicklung und Schulqualität sowie in Zusammenhang mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler etabliert. Lomos et al. (2011, S. 52 ff.) beschreiben in ihrem Forschungsüberblick, dass in der ersten Definitionsphase von Kooperation als Forschungsgegenstand (1983–1994) verschiedene Studien Kooperation als Merkmal guter Schulen, professionellen Lernens und eines positiven Arbeitsklimas identifizierten. Sie zeigten, dass Kooperation vor allem dann Qualität und Leistung beeinflusst, wenn sich die Lehrpersonen in der Schule als professionelle Lerngemeinschaften verstehen. Im Rahmen der Comprehensive School Reform (CSR) wurden um 1990 in amerikanischen Schulen professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) eingeführt. Sie zeichnen sich durch fünf Eigenschaften aus: reflektierter Dialog, Deprivatisierung der Praxis, kooperative Aktivität, gemeinsame Zielausrichtung und schliesslich gemeinsamer Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (a. a. O., S. 53).

Anders als in der US-amerikanischen Forschung wurde Zusammenarbeit in der Diskussion im deutschsprachigen Raum als Ideal wahrgenommen. Obwohl die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen auch in deutschsprachigen Ländern seit ungefähr fünfzig Jahren diskutiert wird, lässt sich einerseits eine Orientierung an der US-amerikanischen Forschungstradition (Kullmann, 2010; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006), andererseits eine starke Forschungsphase im Zuge der Publikation der PISA-Ergebnisse feststellen (Reusser, Sieber, Mandel & Eckstein, 2013). Alt-richter und Geisler (2012) argumentieren, dass durch PISA der öffentliche Druck auf das Schulsystem zugunsten einer Verbesserung der Schülerinnen- und Schülerleistung stieg. Reformprojekte mit Fokus «Kooperation» entwickelten sich vor allem in den frühen 2000er-Jahren in Verbindung mit gemeinsamer Reflexion und Professionalisierung. Im Gegensatz zur amerikanischen Forschungstradition stehen psychologische Herausforderungen der Lehrpersonen stärker im Fokus als die Verbesserung der Schülerinnen- und Schülerleistung (Bieri, 2006; Gräsel et al., 2006). Im Themenheft «Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe» (Terhart & Klieme, 2006) werden Herausforderungen fokussiert, die mit der normativen Aufladung des Kooperationsbegriffs in Verbindung gebracht werden. Die Autoren bemerken mit einem skeptischen Blick das «kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit» (a. a. O., S. 164), das sich in der Kooperationsforschung besonders bemerkbar zu machen scheint.

«Liegt also das – nunmehr offene – Geheimnis der <guten Schule> in der besonderen Art der Lehrerkooperation, die dort praktiziert wird?» (Terhart & Klieme, 2006, S. 163)

2006 macht sich in der deutschsprachigen Forschung eine gewisse Ernüchterung breit, die darauf zurückgehen könnte, dass auch Studien von Gräsel et al. (2006), Steinert et al. (2006) sowie Bensen und Rolff (2006) verschiedene Kooperationsformen im pädagogischen Alltag nicht nachweisen können. Zunehmend wird reflektiert, welche Kooperationspraktiken im Alltag überhaupt sinnvoll realisierbar sind und von welchen Kooperationsformen positive Wirkungen erwartet werden können.

7.3 Kooperation als Prozess

Einige Autoren, die sich schon seit Jahren mit Zusammenarbeit in unterschiedlichen Kontexten beschäftigen, beschreiben Kooperation als Prozess, der nie zum Abschluss kommt und zyklisch verläuft, der also dieselben Stufen wieder und wieder durchläuft. In philosophischen Texten wird für Kooperation oft die Metapher des Wegs verwendet. Dabei ist sprichwörtlich «der Weg das Ziel». Damit ist nicht gemeint, dass der Weg ziellos verläuft, sondern eher, dass sich die Kooperation durch gemeinsame Erlebnisse und Prozesse immer wieder verändern und neu ausrichten kann.

7.3.1 Kooperationsformen

Aus der Forschungstradition hat sich ergeben, dass unterschiedliche Kooperationsformen unterschiedliche Ziele haben können. Wenn wir uns zum Beispiel für die malerische Route dem Meer entlang entscheiden, nehmen wir in Kauf, dass die Reise wahrscheinlich länger dauert als über die Autobahn. So haben auch die verschiedenen Kooperationsformen unterschiedliche Qualitäten und sind nicht für alle Gruppen, Teams oder Sitzungen gleichermaßen geeignet.

Tabelle 4: Formen der Kooperation (in Anlehnung an Maag Merki, 2009; Schüpach et al., 2012)

synchron Alle Akteure sind in der Situation präsent. <i>Z. B. an einer Sitzung oder bei einem Treffen</i>	asynchron Der Austausch findet zeitlich verschoben über ein Hilfsmittel statt. <i>Z. B. über E-Mail oder ein Pendelheft</i>
inhaltsorientiert Das Ziel der Zusammenarbeit ist die Veränderung eines inhaltlichen Aspekts. <i>Z. B. Lösungsansätze für ein mathematisches Problem in den Hausaufgaben zusammenzutragen</i>	nutzenorientiert Das Ziel der Zusammenarbeit ist der praktische Nutzen. <i>Z. B. Austausch von Anweisungen der Eltern zu spezifischen Bedürfnissen eines Kindes mit Allergien</i>
formell Klar strukturierte Zusammenarbeitsformen: Zusammenarbeit findet in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus statt und hat ein konkret formuliertes Ziel. Oft betrifft das inhaltliche Aspekte. <i>Z. B. Sitzungen zwischen Schulleitung und Tagesschulleitung</i>	informell Spontaner Austausch zwischen Mitarbeitenden, um einen aktuellen Bedarf zu klären oder Informationen auszutauschen. Oft betrifft das organisatorische Aspekte. <i>Z. B. Zwischen-Tür- und -Angel-Gespräche, Absprachen im Lehrerzimmer, während der Pause</i>
vertikal Zusammenarbeit zwischen Leitungspersonen und Mitarbeitenden. <i>Z. B. zwischen der Tagesschulleitung und Lehrpersonen</i>	horizontal Zusammenarbeit zwischen gleichberechtigten Personen. <i>Z. B. zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule oder zwischen Schul- und Tagesschulleitung</i>
intraprofessionell Zusammenarbeit zwischen Personen mit demselben beruflichen Hintergrund. <i>Z. B. zwischen Lehrpersonen</i>	interprofessionell / multiprofessionell Zusammenarbeit zwischen Personen mit unterschiedlichem beruflichen Hintergrund. <i>Z. B. zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule (die keine Lehrpersonenausbildung haben)</i>

Die beschriebenen Kooperationsformen (siehe Tabelle 4) lassen sich an bestimmten Gefässen illustrieren. Zum Beispiel ist eine Steuergruppe oft synchron, inhaltsorientiert, formell und vertikal sowie interprofessionell. Ein Unterrichtsteam dagegen kann asynchron, nutzenorientiert, informell, horizontal und interprofessionell oder multiprofessionell orientiert sein. Die Kooperation kann jedoch auch hinsichtlich ihrer Intensität unterschieden werden. Aus der Forschung zu persönlichen Beziehungen im Alltag wissen wir, dass wir uns mit Personen besser verstehen, die wir häufig sehen. Dies ist einerseits auf die reine Präsenz der anderen Person zurückzuführen und hängt grundsätzlich nicht nur davon ab, ob sie sympathisch ist oder nicht (vgl. Fussangel & Gräsel, 2012; Gräsel et al., 2006; Spiess, 2000; Steinert et al., 2006). Wir können also mit verschiedenen Personen in unterschiedlicher Intensität kooperieren. Wir können uns täglich, wöchentlich, monatlich oder seltener austauschen (Ehlert, Werner, Maag-Merki & Leuders, 2009). Grund-

sätzlich ist nicht davon auszugehen, dass die Intensität oder Häufigkeit der Zusammenarbeit direkt mit dem Nutzen in Verbindung steht (vgl. Horstkemper, 2011). Für die Entwicklung der Kooperation kann es sinnvoll sein, sich die verschiedenen Formen von Zusammenarbeit bewusst zu machen und eine angemessene Organisationsform zu finden.

In der Kooperationsforschung werden oft auch verschiedene Stufen der Zusammenarbeit unterschieden, die hierarchisch aufeinander aufbauen. Diese Stufen beziehen sich darauf, wie stark das Handeln der Personen aufeinander abgestimmt ist. Gräsel et al. (2006) schlagen vor, dass wir drei verschiedene Stufen unterscheiden (siehe Abbildung 15):



Abbildung 15: Stufen der Zusammenarbeit am Beispiel der Tagesschule (vgl. Gräsel et al., 2006; Schüpbach et al., 2012)

Frühere Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen gingen davon aus, dass die Ko-Konstruktion die beste und intensivste Form der Zusammenarbeit ist. Studien haben indessen gezeigt, dass die Tagesschule und die Schule in der Praxis nur sehr selten so eng miteinander zusammenarbeiten (vgl. Fussangel & Gräsel, 2012; Gräsel et al., 2006). Das Modell ist somit für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Tagesschule weniger geeignet, weil es schwer vorstellbar ist, dass Lehrpersonen und Mitarbeitende der Tagesschule ein Teamteaching umsetzen. Es ist aber zum Beispiel denkbar, dass Lehrpersonen Aktivitäten organisieren, die sie dann gemeinsam mit der Tagesschule durchführen.

Praxisbeispiel

Bei Theo wurde ADHS diagnostiziert. Aufgrund dieser Diagnose müssen verschiedene Absprachen zwischen Lehrpersonen, Eltern und Mitarbeitenden der Tagesschule getroffen werden. Die Klassenlehrperson Frau Müller trifft sich einmal im Monat mit der Tagesschulleitung und der schulischen Heilpädagogin, um Theos Lernentwicklung zu diskutieren. Solche inhaltlichen und pädagogischen Fragen müssen nicht häufiger als einmal im Monat diskutiert werden, da sich die Voraussetzungen ja nicht ständig grundsätzlich verändern. Die Tagesschulleitung kommuniziert das Besprochene ihren Mitarbeiterinnen. Der Mittwochmorgen ist für Theo anstrengend, da er sich in einer Doppellektion Mathematik und anschliessend in der Lesestunde sehr stark konzentrieren muss. Deshalb haben Frau Müller und die Tagesschulmitarbeitenden am Mittwoch vor dem Mittag eine Sequenz in der Turnhalle geplant. Wenn Theo an einem Mittwochmorgen einen Test hatte, ruft Frau Müller kurz in der Tagesschule an.

In diesem Beispiel findet sowohl strukturierte, formelle und inhaltsorientierte als auch informelle, nutzenorientierte Kooperation statt. Die Kooperation ist interprofessionell und synchron, teilweise horizontal und teilweise vertikal.

7.3.2 Mögliche Kooperationspartner und Kooperationsgefässe

Als Nächstes können wir uns überlegen, welche Personen uns auf dem Weg der Kooperation begleiten. Grundsätzlich können Tagesschulen mit sehr unterschiedlichen Personen kooperieren (siehe Tabelle 5):

Innerschulische Kooperation	Ausserschulische Kooperation
Mitarbeitende der Tagesschule Schulleitung Mitarbeitende der Schule: Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen, Schulsozialarbeit Partizipation der Schülerinnen und Schüler Eltern / Elternverein	Therapeutische Angebote: Erziehungsberatung, Sozialarbeit, Jugendhilfe, Logopädie, Psychomotorik Angebote der Gemeinde: Öffentliche Spielplätze, Museen, Theater, KITA Private Freizeitangebote und Vereine: Karate-Club, Pfadi, Angebote der Kirche Kooperation mit anderen Tagesschulen / Schulen Kooperation mit Finanzpartnern Gemeinde, Behörde, Schulkommission/-aufsicht, Eigentümer der Räumlichkeiten

Tabelle 5: Innerschulische und ausserschulische Kooperationspartner

Je nach Kooperationspartner kann es sinnvoll sein, eine bestimmte Form der Zusammenarbeit zu berücksichtigen und zu etablieren. Mit ausserschulischen Akteuren sind punktuelle, formelle Absprachen vielleicht zielführender als innerhalb der Tagesschule oder mit den Lehrpersonen der Schule. Ausserdem unterscheiden sich die Tagesschulen je nachdem, wie sie die verschiedenen Kooperationsformen gewichten (Kamski, 2011, S. 213; Schüpbach et al., 2012; Tillmann & Rolett, 2011). Dieser Austausch ist oft nur wenig strukturiert und findet nach Bedarf statt. Grössere und strukturiertere Gefässe werden meist «Treffen» und nicht «Konferenzen» genannt. In diesen Treffen grösserer Gruppen sind ausserdem meistens nur «Repräsentanten»

der Tagesschule anwesend. Diesen Part übernimmt oft die Leitungsperson, da sie für die Koordination auch zeitliche Ressourcen zur Verfügung hat (vgl. Jutzi et al., 2013).

Kamski (2011, S. 217) fasst die verschiedenen Austauschgefässe innerhalb der Schule wie folgt zusammen:

1. *Steuergruppentreffen* mit einer bestimmten Funktion und einer festen Mitgliederzahl, die regelmässig stattfinden. Hier werden konzeptionelle Ideen geboren und hinsichtlich einer organisatorischen Umsetzung geplant.
2. *Temporäre Arbeitsgruppentreffen*, in denen Kleingruppen über einen bestimmten Zeitraum zu Tagesschulschwerpunktthemen konzeptionelle (Vor-)Arbeit leisten.
3. *Leitungstreffen beziehungsweise Arbeitsbesprechungen*, bei denen die Schulleitungskräfte und die Tagesschulleitungen und weitere Personen wie zum Beispiel Lehrpersonen, Mitarbeitende der Tagesschule, Verwaltungskräfte regelmässig tages- beziehungsweise wochenaktuelle Themen besprechen.
4. *Lehrkräftetreffen*, bei denen alle Lehrkräfte zusammenarbeiten (z.B. einer Jahrgangsstufe, im Rahmen des jahrgangsübergreifenden Lernens in Fachgruppen usw.) und sich regelmässig zu aktuellen, aber auch zu konzeptionellen Ideen austauschen.
5. *Treffen der Mitarbeitenden der Tagesschule*, bei denen alle Mitarbeitenden der Tagesschule regelmässig aktuelle Probleme, aber auch konzeptionelle, zukunftsgerichtete Aspekte besprechen.
6. *Treffen der Mitarbeitenden der Schule und der Tagesschule*, bei denen beide Gruppen regelmässig Gelegenheit haben, sich zu aktuellen Themen auszutauschen.
7. *Treffen im Zweierteam*, bei denen das Team, bestehend aus Lehrperson und Mitarbeitenden der Tagesschule, regelmässig Gelegenheit hat, sich über aktuelle Situationen und Aspekte auszutauschen.
8. *Treffen im Zweierteam*, bei denen zwei Personen, eine Lehrperson und eine Mitarbeitende der Tagesschule, sich Gelegenheit schaffen, sich über aktuelle Situationen und Aspekte auszutauschen (Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche).

Es ist anzunehmen, dass nicht in allen Tagesschulen alle diese Austauschgefäße etabliert sind, sondern, dass sie nach Bedarf ins Spiel kommen.

Problematisch in dieser Beschreibung der Kooperation zwischen Schule und Tagesschule ist, dass es sich um zwei verschiedene Berufsgruppen handelt, die in unterschiedlichen Institutionen tätig sind. Deshalb verstehen sich Lehrpersonen und Mitarbeitende oft nicht als «Team» mit gemeinsamen Zielen und Aufgaben (vgl. Buske, 2014). In der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule ergeben sich verschiedene Schwierigkeiten, die in einem gemeinsamen Konzept diskutiert und festgehalten werden können (vgl. Kamski, 2011):

- keine institutionalisierte Basis;
- keine klaren Kooperationszeiten;
- unterschiedliche Arbeitszeitstrukturen (Vormittag/Nachmittag; Vollzeit/Teilzeit);
- unterschiedliches Rollenverständnis und unterschiedlicher Professionalisierungsgrad;
- unterschiedliche Tätigkeitsfelder (Unterricht – freizeitpädagogischer Bereich);
- unterschiedliche Weisungsgebundenheit/Unterstellung (Schulleitung – Tagesschulleitung – Bildungsbehörde).



Abbildung 16: Professionelle Unterschiede und Handlungsfelder von Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule

Schwierigkeiten für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und weiteren pädagogisch tätigen Personen resultieren zu einem grossen Teil aus ihrer unterschiedlichen beruflichen Situation (siehe Abbildung 16). In der Forschung wurde bezüglich des Berufsauftrags von Lehrpersonen lange von «Einzelkämpfertum» gesprochen, da Lehrpersonen im traditionellen Berufsverständnis für die Klasse alleine zuständig sind und bei der Ausübung ihres Berufes über sehr viel Autonomie verfügen (vgl. Bauer, 2008; Fussangel & Gräsel, 2012). Kamski (2011, S. 95) argumentiert, dass die Zusammenarbeit zum Berufsauftrag von sozialpädagogisch ausgebildetem Personal gehört. Dies mag auch die Befunde aus Studien erklären, die feststellen, dass Lehrkräfte die Qualität der Kooperation mit Mitarbeitenden der Tagesschule oft überschätzen und sich die Tagesschulmitarbeitenden mehr Kooperation wünschen (vgl. a. a. O.; Beher et al., 2007).

Damit solch zwischenprofessionelle Zusammenarbeit gelingt, ist es notwendig, dass sich die Kooperierenden ihres unterschiedlichen professionellen Hintergrundes bewusst sind und dass Rollen und Zuständigkeiten geklärt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Konflikte und grundsätzliche Auseinandersetzungen entstehen, die die Verbindung von Schule und Unterricht und somit auch die Kooperation hemmen (Breuer, 2011; Breuer & Reh, 2010). Während der Unterricht am Morgen stattfindet, sind die Mitarbeitenden der Tagesschule in Mittagspausen und am Nachmittag stark engagiert. Eine zwischenprofessionelle Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschulen findet somit selten spontan statt, wenn keine Gelegenheiten für Kooperation geschaffen und wenn deren Ziele nicht formuliert und kommuniziert werden. Ausserdem ist die Kooperation dann sinnvoll, wenn sich die Arbeitsbereiche der beiden Berufsgruppen überschneiden (vgl. Speck et al., 2011a), zum Beispiel wenn die Mitarbeitenden der Tagesschule unterrichtsunterstützende Tätigkeiten ausüben, wenn sich Lehrpersonen in Projekten im freizeitpädagogischen Bereich engagieren oder im organisationalen Bereich (vgl. Kamski, 2011, S. 70).

«Eine enge Zusammenarbeit und Kooperation von Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ist sowohl für die konzeptionelle als auch für die organisatorische und fachliche Arbeit unerlässlich. [Die] ungleichen Ausbildungsformen, die unterschiedliche berufliche Sozialisation mit einer jeweils eigenen Berufssprache, aber auch verschiedene

vertragliche Ausgangspositionen [stellen] eine grosse Herausforderung an alle Beteiligten dar.» (Kamski, 2011, S. 12)

7.3.3 Kooperationsinhalte

Sowohl Studien aus dem amerikanischen Forschungsraum (Woodland, Kang Lee & Randall, 2013) als auch die deutsche Längsschnittstudie StEG (siehe Abschnitt 1.1.1; vgl. auch Holtappels et al., 2007, 2011; Quellenberg, 2009) weisen darauf hin, dass die Qualität und damit auch die Wirksamkeit von Tagesschulen von der Lern- und Lernzielorientierung der Angebote abhängig sind. Ausserdem lassen verschiedene Studien (Beher et al., 2007; Speck et al., 2011b) den Schluss zu, dass Kooperationen zwischen Mitarbeitenden der Tagesschulen und unterrichtenden Lehrpersonen hauptsächlich bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler stattfinden. Kooperationen können vor allem dann fruchtbar sein, wenn sie auf bestimmte Inhalte und Themen und die spezifische Förderung von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind. Dabei lassen sich im Alltag verschiedene inhaltliche Themen ausmachen, in denen sich die Zuständigkeitsbereiche von Schule und Tagesschulen überlappen, was eine Absprache oder Koordination begünstigen kann (z. B. Hausaufgaben, disziplinarische Probleme, Förderung usw.) (vgl. Speck et al., 2011b; Dizinger et al., 2011a). Die genannten Kooperationsinhalte weisen also darauf hin, bei welchen Themen eine multiprofessionelle Kooperation als sinnvoll und gewinnbringend erachtet wird. In der Literatur werden drei verschiedene Zielbereiche angeführt, die vor allem in der inhaltlichen Zusammenarbeit mit der Schule zentral sind (vgl. Noam et al., 2003; Kamski, 2011): ein erziehungsbezogener, ein unterrichtsbezogener und ein organisationsbezogener Fokus. Damit vor allem auch die Mitarbeitenden der Schule den Nutzen der Zusammenarbeit sehen, ist es wichtig, diese Zielbereiche und die «guten Gründe» für Zusammenarbeit zu kommunizieren.

Erziehungsbezogener Fokus

«Erziehungsbezogen» meint in diesem Zusammenhang, dass die Zusammenarbeit mit spezifischen Personen stattfindet, die an einem Prozess der Erziehung und Sozialisation der Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Mitarbeitende der Schule und der Tagesschule nehmen am Austausch teil, weil sie Informationen weitergeben wollen oder benötigen, die einen positiven Effekt auf die soziale, emotionale oder kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Dabei sind hauptsächlich «sozialpädagogische beziehungsweise erzieherische Aspekte relevant» (Kamski, 2011, S. 219).

Folgende Fragen weisen auf Themen hin, die für die Kooperation mit erziehungsbezogenem Fokus wichtig sein können:

- Welche Massnahmen für die sozioemotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler werden von der Schule oder der Tagesschule ergriffen? Gibt es gemeinsame Konzepte?
- Welche Informationen brauchen die Lehrpersonen und die Mitarbeitenden der Tagesschule, um Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen angemessen betreuen zu können?
- Brauchen einzelne Schülerinnen und Schüler besondere Aufmerksamkeit bezüglich ihrer sozialen Integration? Gibt es in der Tagesschule oder in der Schule Mobbing-situationen? Gibt es Schwierigkeiten im Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler in der Tagesschule oder im Unterricht, die gemeinsam gelöst werden könnten?
- Haben einzelne Schülerinnen und Schüler starke Lernfortschritte oder Fortschritte im Sozialverhalten gemacht? Haben Lehrpersonen oder Mitarbeitende der Tagesschule bei einzelnen Schülerinnen und Schülern Beeinträchtigungen festgestellt, die Hinweise auf psychologische Veränderungen oder Lernschwächen geben?
- Haben Lehrpersonen oder Mitarbeitende der Tagesschule bei Schülerinnen und Schülern familiäre Belastungen festgestellt? Sind womöglich weitere Abklärungen mit den Erziehungsberatungsstellen notwendig?

Unterrichtsbezogener Fokus

Mitarbeitende der Schule und der Tagesschule nehmen am Austausch teil, weil inhaltliche Überschneidungen zwischen Unterricht und Angebot vorhanden sind, die Absprachen notwendig machen – zum Beispiel der Einbezug schulorientierter Aktivitäten und schulischer Förderung der Schülerinnen und Schüler (Noam et al., 2003). Die Zusammenarbeit mit unterrichtsbezogenem Fokus geschieht meist in formellen Kontexten, zum Beispiel in Sitzungen, Konferenzen oder Gesprächen.

Folgende Fragen weisen auf Themen hin, die für die Kooperation mit unterrichtsbezogenem Fokus wichtig sein können:

- Diskussion des pädagogischen Konzepts – Verfolgen Schule und Tagesschule eine gemeinsame Bildungsstrategie?
- Gibt es einen professionellen Austausch zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule bezüglich allgemeiner Erfahrungen und Methoden im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern?
- Geht es um Hausaufgabenbetreuung oder um Unterstützung? Soll die Tagesschule für Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben schon erledigt haben, zusätzliche Materialien anbieten?
- Gibt es Weiterbildungen, die die Lehrpersonen und die Mitarbeitenden der Tagesschule gemeinsam besuchen?
- Gibt es pädagogische Grundhaltungen in der Schule und in der Tagesschule, die von allen gemeinsam diskutiert werden können?

Organisationsbezogener Fokus

Mitarbeitende der Schule und der Tagesschule nehmen am Austausch teil, weil sie gemeinsam in schon bestehenden Konferenzen oder an Weiterbildungen anwesend sind; Infrastruktur, Konzepte oder Leitlinien, Weiterbildungen oder Angebote der Gemeinde nutzen (z.B. runde Tische, Netzwerke, Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit oder weiteren therapeutischen Angeboten). In diesen Arbeits- und Steuergruppen soll ein gemeinsamer Entwicklungsprozess zu konkreten Schwerpunktthemen stattfinden (Kamski, 2011, S. 218). Neben den Lehr- und Leitungspersonen können auch Vertreterinnen oder Vertreter der Verwaltung oder der Schulkommission an diesem systematischen Austausch beteiligt sein.

Folgende Fragen weisen auf Themen hin, die für die Kooperation mit organisationsbezogenem Fokus wichtig sein können:

- Welche Räume werden von Tagesschule und Schule gemeinsam genutzt?
- An welchen Festen und Anlässen sind Mitarbeitende beider Institutionen beteiligt?
- Welche Investitionen können getätigt werden, die sowohl für Lehrpersonen als auch für die Tagesschule einen Mehrwert bringen?
- Welche aktuellen Informationen sollen aufbereitet werden (z.B. zur integrativen Förderung)?
- Gibt es die Möglichkeit, sich bei gegenseitigen Besuchen (Hospitationen) kennenzulernen?

7.4 Ergebnisse aus der Studie: Kooperationsformen und -gefässe

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte der Kooperation (Kooperationsformen und -gefässe sowie Kooperationsinhalte) anhand der Ergebnisse aus dem Fragebogen für die Mitarbeitenden der Tagesschulen dargestellt. Anschliessend werden die allgemeinen Ergebnisse im Fazit diskutiert.

Häufigkeit der Nutzung von Kooperationsformen

Diese Fragen bezogen sich auf die Nutzung der unterschiedlichen Möglichkeiten für die professionelle Kooperation im Alltag der Tagesschulen. Es wurde gefragt, in welchem Rahmen die Mitarbeitenden während ihrer Arbeitszeit die Möglichkeit haben, sich mit anderen Personen auszutauschen. Formelle Kooperationsformen beziehen sich auf bestimmte Gefässe, wie zum Beispiel Sitzungen, Konferenzen oder regelmässige Treffen. Informelle Kooperation kann spontan zwischen Tür und Angel stattfinden. Wir nehmen an, dass die Ausprägung der Kooperationsmöglichkeiten zum Ausdruck bringt, inwiefern zeitliche Ressourcen verbindlich in die Kooperation investiert werden (Bau-

er, 2008). Zusätzlich interessierte, zwischen welchen Personen Kooperation stattfand: einerseits innerhalb der Tagesschule, andererseits zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und den Schullehrpersonen. Die zweite Form wird «multiprofessionelle Kooperation» genannt.

Die Teilnehmenden bewerteten anhand einer Sechs-Punkte-Skala (1 = jährlich bis 6 = mehrmals täglich), wie oft sie die verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten nutzen. Es wurden zehn Aussagen zu Kooperationsmöglichkeiten (formell/informell) und unterschiedlichen Kooperationspartnern (innerhalb des Tagesschulangebots/mit den Akteuren der Schule) formuliert und die Annahmen aus früheren Studien um eine Stufe erweitert (Jutzi et al., 2013; Schüpbach et al., 2012). Auf eine genauere Erhebung von verschiedenen Kooperationsgefässen wurde verzichtet (wie zum Beispiel Pendelheft oder E-Mail-Kontakt usw.). Ausserdem wurden für die Beschreibung der Kooperation mit den Lehrpersonen und innerhalb des Tagesschulangebots ähnliche Kooperationsformen gewählt, um einen Vergleich zwischen beiden Kontexten zu ermöglichen. Die statistische Analyse (Faktorenanalyse) zeigt, dass sowohl die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots als auch die mit der Schule sich gut erfassen lassen. Abbildung 17 zeigt, dass sich zwischen den verschiedenen Kooperationsformen mit Blick auf die Häufigkeit der Nutzung deutliche Unterschiede zeigen. Die Mitarbeitenden arbeiten mit ihren Kollegen innerhalb der Tagesschule am häufigsten über informelle Gespräche zusammen. Der Austausch findet oft wöchentlich oder täglich statt ($M = 4.69$; $SD = 1.10$). Bei dieser Aussage unterscheiden sich die Mitarbeitenden auch am stärksten, was in der hohen Standardabweichung über 1 deutlich wird. Rund einmal monatlich bis einmal wöchentlich findet ein Austausch mit der Leitungsperson der Tagesschule statt ($M = 3.61$, $SD = 1.21$). Durchschnittlich sind administrative und inhaltlich-pädagogisch orientierte Sitzungen monatlich oder halbjährlich angesetzt. Die Standardabweichung der durchschnittlichen Aussagen ist bei der formellen Zusammenarbeit geringer, da ist die Spannweite der Antworten (Varianz) der Mitarbeitenden also geringer. Dies lässt sich auch gut erklären, da formelle Sitzungen meist für alle verbindlich sind und informelle Absprachen situativ aufgrund individueller Motive initiiert werden können.

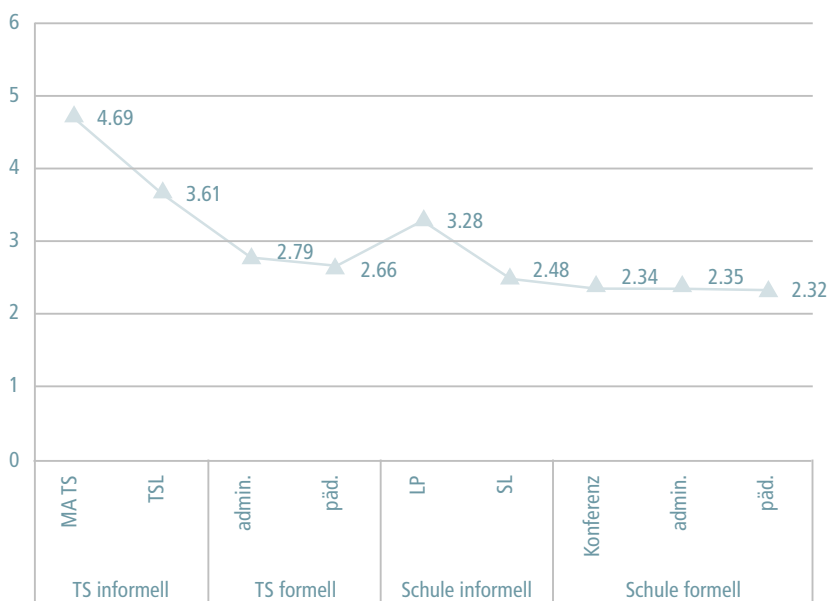


Abbildung 17: Häufigkeiten der Kooperation – innerhalb der Tagesschule und zwischen Tagesschule und Schule

Legende: n = Stichprobengrösse zwischen 95 und 255, M = Mittelwert; Häufigkeit: 1 = jährlich, 2 = ca. halb-jährlich, 3 = ca. einmal monatlich, 4 = ca. einmal wöchentlich, 5 = ca. einmal täglich; 6 = mehrmals täglich

Bei der Kooperation mit der Schule zeigt sich in Abbildung 17, dass die Mitarbeitenden deutlich weniger häufig – durchschnittlich nur einmal im Monat – unterrichtende Lehrpersonen der Schule für einen informellen Austausch treffen ($M = 3.28$; $SD = 1.37$). Interessant ist, dass sich die Mittelwerte bei der formellen Kooperation mit der Schule in der Bewertung der Mitarbeitenden nur wenig unterscheiden. Es haben jeweils über 220 Personen die Fragen zur Kooperation innerhalb der Tagesschule ausgefüllt, während nur etwa die Hälfte der Mitarbeitenden sich zur Kooperation mit der Schule geäussert hat. Ausserdem wird ersichtlich, dass der Mittelwert bei der Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots im Durchschnitt höher liegt ($M = 3.46$; $SD = .70$); diese Kooperationsmöglichkeit wird also im Durchschnitt häufiger genutzt als die Kooperation mit der Schule ($M = 2.64$; $SD = .98$).

Inhalte der multiprofessionellen Kooperation

Die im Folgenden berichteten Ergebnisse (siehe Abbildung 18) beziehen sich auf die Frage, inwiefern in der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule

bestimmte Inhalte fokussiert werden (Schüpbach et al., 2012; Schüpbach, 2013–2017). Die Mitarbeitenden bewerten die Fragen zwischen 1 («trifft gar nicht zu») und 4 («trifft sehr zu»).

Inhaltlich lassen sich die Aussagen in zwei unterschiedliche Themenschwerpunkte aufteilen:

- Kooperation bezüglich sozialpädagogisch orientierter Themen (Umgang mit disziplinarischen Schwierigkeiten, sozioemotionale Fähigkeiten, organisatorische Themen) (Abbildung 18, Aussagen #1–4)
- Kooperation bezüglich kognitiv orientierter Inhalte (z.B. Mathematik oder Sprachförderung, Hausaufgaben) (Abbildung 18; Aussagen #5–7)

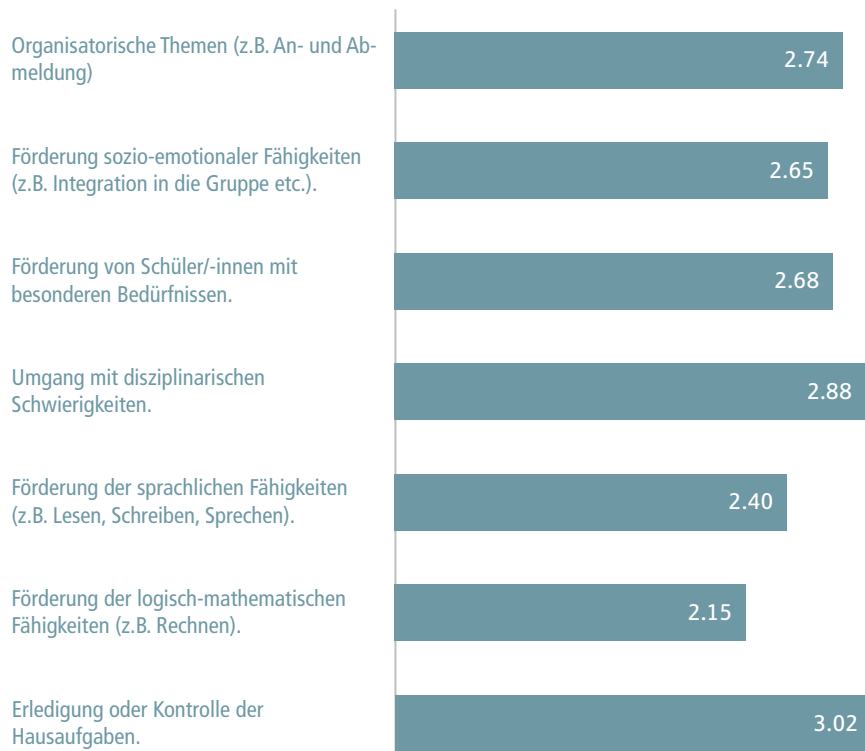


Abbildung 18: Inhalte der Kooperation Tagesschule – Schule

Legende: n = 221; Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu

Die Verteilung der Antworten zeigt, dass die Mitarbeitenden die verschiedenen Themen der Kooperation unterschiedlich bewerten (siehe Abbildung 18). Am häufigsten findet Kooperation mit Blick auf die Erledigung und Kontrolle der Hausaufgaben statt (#7: $M = 3.02$; $SD = .96$). Ausserdem bewerten die Mitarbeitenden aber auch Aussagen zu Absprachen bezüglich disziplinarischer Schwierigkeiten (#4: $M = 2.88$; $SD = .94$) als zutreffend. Es zeigt sich insgesamt, dass konkrete inhaltlich-fachliche Förderung, zum Beispiel bezüglich logisch-mathematischer (#6: $M = 2.15$; $SD = .94$) und sprachlicher Fähigkeiten (#5: $M = 2.40$; $SD = .93$) der Schülerinnen und Schüler, in der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen in geringerem Masse thematisiert wird. Themen wie die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und die Förderung sozioemotionaler Kompetenzen oder organisatorische Absprachen kommen laut den Mitarbeitenden nur teilweise zum Zug. Sie haben im Durchschnitt Antworten zwischen «trifft eher nicht zu» und «trifft eher zu» angekreuzt.

Ziele der multiprofessionellen Kooperation

Als zweiter Aspekt der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation zwischen Schule und Tagesschule wurde gefragt, inwiefern diese auf bestimmte Ziele ausgerichtet ist. Ziele lassen sich anhand von vier unterschiedlichen Bereichen unterscheiden: Dialog, Entscheidung, Aktion und Evaluation (Gajda & Koliba, 2008). Um die Kooperationsziele zu untersuchen, wurde den Teilnehmenden die folgende Frage gestellt: «Worauf ist die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ausgerichtet, und wie läuft sie ab?» Die Einschätzung wurde wiederum anhand einer Sechs-Punkte-Skala vorgenommen. Die beiden Themenbereiche lassen sich folgendermassen beschreiben:

- Der erste Themenbereich bezieht sich hauptsächlich auf das Ziel *Förderungsorientierung* von multiprofessioneller Kooperation: Verbesserung der Lernmöglichkeiten, gemeinsame Entscheidungen zur Förderung sowie Austausch bezüglich schulischer Leistungen und Betreuungshäufigkeit in der Tagesschule.
- Beim zweiten Themenbereich steht *Koordinationsorientierung* von Tagesschule und Unterricht als Ziel im Vordergrund. Die zugehörigen Aussagen reflektieren Ziele bezüglich der Koordination der Aktivitäten von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschulen:

Partizipation, Information, Berücksichtigung von Vorschlägen, Strukturierung der Koordination anhand von Verantwortungsübernahme und Regelungen.

Die Auswertung der Aussagen für die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (siehe Abbildung 19) zeigt, dass bei der multiprofessionellen Kooperation der Fokus vor allem auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (#10; N = 231; M = 4.67; SD = 1.03), den Austausch von Informationen bezüglich Entscheidungen in den Tagesschulen (#5; N = 235; M = 4.84; SD = .96), die Regeln in der Schule (#4; N = 244; M = 4.72; SD = 1.01) sowie die Koordination und Struktur der Kooperation zwischen Schule und Tagesschulangebot (#2; N = 232; M = 4.74; SD = 1.29), gerichtet ist. Im Gegensatz dazu werden die Aussagen zu den Absprachen bezüglich individueller Unterstützungsmöglichkeiten, Partizipation von unterrichtenden Lehrpersonen der Schule in der Tagesschule sowie Austausch von Informationen nur mit einem «trifft weniger zu» bewertet (Aussagen #6, #7, #8).

Bei den Mitarbeitendenantworten sind die Mittelwerte überall hoch, das heisst, die entsprechenden Antworten wurden von den meisten zustimmend bewertet. Allerdings liegt die Standardabweichung über 1, was darauf hinweist, dass zwischen den Mitarbeitenden eine gewisse Varianz in der Beurteilung besteht. Teilweise liegen die Werte sehr nahe bei 5 («trifft zu»). Der Vergleich der Aussagen der Mitarbeitenden (dunkler Balken in Abbildung 19) mit denen der Tagesschulleitenden (heller Balken) zeigt, dass zwischen beiden Gruppen nur geringfügige Unterschiede bestehen. Die Tagesschulleitungen sind hinsichtlich des Austauschs von Informationen und bei der gemeinsamen Förderplanung etwas kritischer eingestellt als die Mitarbeitenden. Allen anderen Aussagen stimmen die Leitungspersonen etwas deutlicher zu als die Mitarbeitenden.

7.4 Ergebnisse aus der Studie: Kooperationsformen und -gefäße

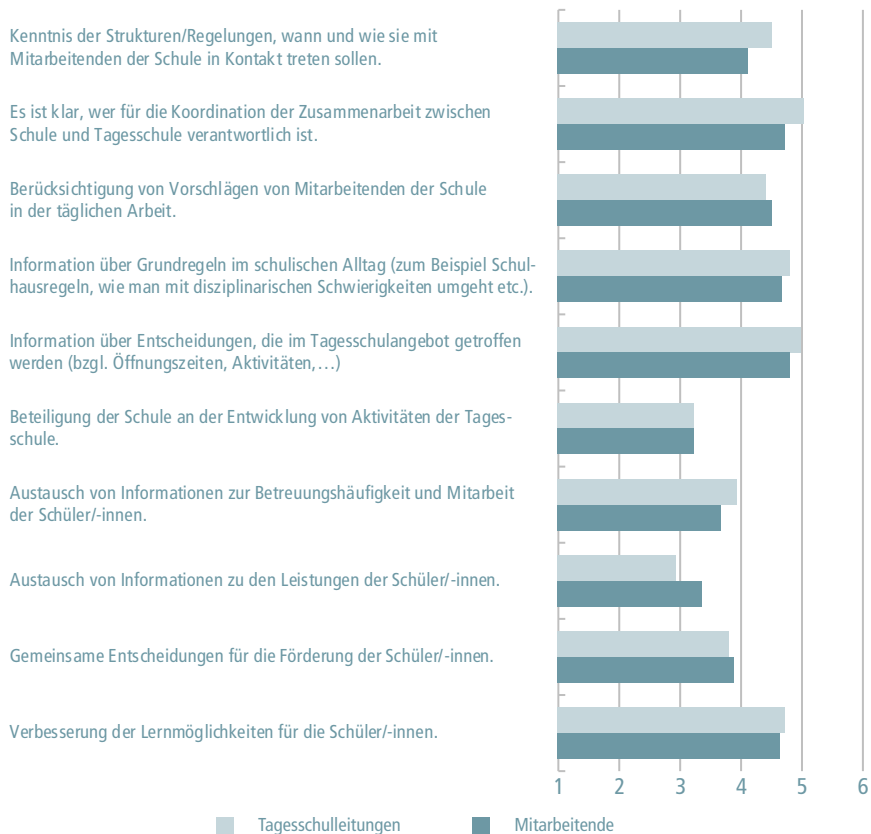


Abbildung 19: Ziele der Kooperation Tagesschule – Schule

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu. Heller Balken = Tagesschulleitung; Dunkler Balken = Mitarbeitende der Tagesschule

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Fragen zur Kooperation zusammengefasst.

- *Kooperationsgefäße*: Das Ergebnis, dass die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bislang nur sporadisch und informell stattfindet und dass hauptsächlich bezüglich der Hausaufgaben kooperiert wird, entspricht dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Tillmann, 2011, S. 147). Die Unterschiede in der Nutzung informeller Kooperationsformen könnten darauf zurückgehen, dass die Mitarbeitenden der Tagesschulen bei informellen Treffen und Gesprächen

selbst entscheiden können, wie viel Zeit sie dafür aufwenden. Bei festen Formen ist dies hingegen vorgegeben, formelle Kommunikation findet zu verbindlichen Zeiten statt. Im Alltag scheint ein deutlich grösserer Bedarf für Absprachen im Team der Tagesschulmitarbeitenden zu bestehen. Dies kann darauf hinweisen, dass diese sich stärker gemeinsamen Zielen verpflichtet fühlen und gemeinsame Aufgaben haben, die Absprachen und Koordination erfordern. Der gegenseitigen professionellen Unterstützung innerhalb des Tagesschulteams kommt ein wichtiger Stellenwert zu, was sich darin äussert, dass mehrmals täglich der Rat anderer Mitarbeitender eingeholt wird oder dass man sich bezüglich der Struktur oder des Tagesablaufs abspricht. Aufgrund der Annahmen aus der Kooperationstheorie können wir davon ausgehen, dass sich die Mitarbeitenden freiwillig an der tagesschulinternen Kooperation beteiligen, weil diese für sie einen Mehrwert bringt und sie in ihrem Alltag so gegenseitig unterstützt werden. Der Nutzen der informellen Kooperationen ist für sie grösser als der zeitliche Aufwand oder die entstehenden Kosten. Weshalb die Mitarbeitenden weniger oft Zeit in die Absprachen mit den Lehrpersonen investieren und wieso sich einige gar nicht an solcher Kooperation beteiligen, wird aus den vorliegenden Ergebnissen nicht klar ersichtlich.

- *Kooperationsinhalte zwischen Schule und Tagesschule:* Bei der Kooperation zwischen den Tagesschulmitarbeitenden und den unterrichtenden Lehrpersonen lassen sich fachlich-kognitiv orientierte und sozialpädagogisch orientierte Inhalte unterscheiden. Im Vergleich mit der oben erwähnten Theorie zeichnet sich auch anhand der Befragung ab, dass unterschiedliche Inhalte dem Austausch zwischen den verschiedenen Professionen als Grundlage dienen können. Die Mitarbeitenden der Tagesschule schätzen es als weniger wichtig ein, mit den Lehrpersonen schulpädagogische und schulleistungsrelevante Inhalte zu besprechen als freizeit- und sozialpädagogische Inhalte. Es kann zum Beispiel sein, dass disziplinarische Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern den Alltag in der Schule und in der Tagesschule direkt betreffen. Vielleicht ist Kooperation in solchen Fällen deshalb auch häufiger. Andererseits zeichnet sich ab, dass die Hausaufgaben als schulpädagogisches Element in der Tagesschule einen wichtigen Stellenwert in der Zusammenarbeit einnehmen. Es könnte zum Beispiel sein, dass die Tagesschulmitarbeitenden die Beaufsichtigung und Kontrolle der Hausaufgaben als Auftrag der Schule an sie wahrnehmen und zur Klärung dieses Auftrags

jeweils Absprachen notwendig sind. Dies weist darauf hin, dass vor allem Formen der Arbeitsteilung zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den Lehrpersonen etabliert sind (vgl. Gräsel et al., 2006). Die allgemeine Förderung der mathematisch-logischen und sprachlichen Fähigkeiten ist kein expliziter Auftrag der Tagesschule und vielleicht deshalb im Alltag weniger wichtig für deren Mitarbeitende. Auf Basis dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, inwiefern die Inhalte der Zusammenarbeit auch mit den jeweiligen Rollenvorstellungen der Tagesschulmitarbeitenden korrespondieren.

- *Ziele der Kooperation zwischen Schule und Tagesschule:* Bei den gemeinsamen handlungsleitenden Zielen der Kooperation lassen sich zwei Ausrichtungen unterscheiden: Förderorientierung und Koordinationsorientierung. Bei der Förderorientierung zeichnet sich die gemeinsame Ausrichtung an einer Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler als wichtigster Indikator ab. Lehrpersonen und Tagesschulmitarbeitende treffen selten gemeinsame Entscheidungen, die sich auf eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen pädagogischen Settings beziehen. Ein wichtiges Ziel der Zusammenarbeit ist jedoch die Koordination der Arbeit von Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule. Wie die Ergebnisse zeigen, wird eher auf Initiative der Tagesschule koordiniert. Die unterrichtenden Lehrpersonen werden über Entscheidungen in den Tagesschulen informiert, die Grundregeln der Tagesschulen werden kommuniziert, die Zusammenarbeit wird koordiniert. Die beiden Berufsgruppen berücksichtigen in ihrem individuellen Alltag jedoch weniger gegenseitige Vorschläge. Die gegenseitige Information und Kommunikation steht stärker im Vordergrund als die gemeinsame aktive Bearbeitung bestimmter Themen oder die Berücksichtigung von Vorschlägen in der konkreten Praxis. Interessant ist ausserdem, dass den meisten Mitarbeitenden klar ist, wer für die Koordination zuständig ist, weniger hingegen, welche Strukturen bestehen, damit sie selbst in Kontakt mit den unterrichtenden Lehrpersonen treten können. Dadurch könnte der wahrgenommene Handlungsspielraum der Mitarbeitenden bezüglich der Initiierung von multiprofessionellen Kooperationen eingeschränkt sein. Aus Sicht der Mitarbeitenden der Tagesschulen ist das wichtigste Ziel der multiprofessionellen Kooperation die Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Daneben haben sich pragmatische, im Alltag der Mitarbeitenden verankerte

Kooperationsziele etabliert; reflektive oder dialogische Aspekte stehen weniger im Vordergrund. Die Mitarbeitenden der Tagesschulen haben also unterschiedliche Einstellungen zu den Dimensionen der Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen. Es bestehen Unterschiede, die auf den professionellen Hintergrund und somit die berufliche Sozialisation zurückgeführt werden können.



Abbildung 20: Kooperation als Brücke zwischen Tagesschule und Schule

Zum Abschluss dieses Kapitels soll nun diskutiert werden, welches Potenzial in der Kooperation zwischen Schule und Tagesschule steckt. Dies zeigt Abbildung 20. Insgesamt ist in der multiprofessionellen Kooperation wohl noch Ausbaupotenzial vorhanden, während die formellen und informellen Kooperationsformen innerhalb des Teams der Tagesschulmitarbeitenden schon gut etabliert sind und regelmässig gelebt werden.

Verschiedene Autoren haben sich damit auseinandergesetzt, was der Vorteil solcher Kooperation sein könnte und wie sie zu erreichen wäre.

- Lehrpersonen, die sowohl in der Tagesschule als auch in der Schule arbeiten, können zwischen den beiden Bildungsinstitutionen Verbindungen herstellen und eine besondere Funktion in der multiprofessionellen Kooperation wahrnehmen, zum Beispiel bei der «individuellen Entwicklungsförderung» (Maykus, Böttcher, Liesegang & Altermann, 2011).
- Durch Kooperation kann es gelingen, eine gemeinsame Berufskultur zu gestalten, die sowohl sozialpädagogische als auch schulpädagogische Aspekte vereint (vgl. Speck et al., 2011 a/b).

- Die beiden Professionen könnten «ihr professionsspezifisches Wissen so aufeinander beziehen, dass sie insgesamt gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten und dieses immer wieder neu aushandeln und für ihre jeweiligen Arbeitsbereiche ausdifferenzieren» (Niehoff et al., 2014, S. 4), zum Beispiel bei Übergangentscheidungen.
- Oft wird eine «Dominanz der schulischen Aufgabendefinition» (Olk, Speck & Stimpel, 2011) gegenüber der Tagesschule festgestellt. Es ist eher ein Nebeneinander als ein Miteinander (Böttcher et al., 2011), Verantwortungen und Aufgaben werden aufgeteilt oder delegiert.

Bei solchen Diskussionen in und um die Tagesschule ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler im Zentrum der Kooperation stehen müssen. Die Förderung und Unterstützung bietet Potenzial für schul-, freizeit- und sozialpädagogisch orientierte Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule. Es entsteht eine Verknüpfung der beiden Bildungsangebote für eine positive kognitive und sozialpädagogische Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Kamski, 2011; Noam et al., 2003). Bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Tagesschule müssen jedoch die unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen und beruflichen Rollenverständnisse berücksichtigt werden. Die Forschung zeigt insgesamt, dass Kooperation als multilateraler Prozess zu verstehen ist, der von unterschiedlichen Personen beeinflusst wird. Im Allgemeinen ist fraglich, ob ein sporadischer individueller Austausch zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschulen und den unterrichtenden Lehrpersonen zu einer Reflexion der beruflichen Tätigkeiten führen kann. Somit ist unklar, ob Mitarbeitende mehr zeitliche Ressourcen in informelle und formelle Kooperationsmöglichkeiten investieren würden, wenn diese zur Verfügung stünden. Schliesslich ist festzustellen, dass innerhalb der Tagesschule die interprofessionelle Kooperation rege genutzt wird, was sich als Ersatz für einen Austausch mit der Schule interpretieren lässt. Aufgrund dieser Befunde lassen sich verschiedene Kooperationstypen unterscheiden. Noam et al. (2003) beschreiben fünf verschiedene Typen: unabhängig, angegliedert, koordiniert, integriert und vereinigt (siehe Abbildung 21). Diese Typen unterscheiden sich sowohl in der Häufigkeit als auch in der Intensität der Zusammenarbeit. Ausserdem haben laut den Autoren vier verschiedene Dimensionen einen Einfluss auf die Zusammenarbeit: örtliche Nähe zur Schule/Standort, Lernphilosophie, Organisationskapazität und Schulklima.

Welcher der fünf Kooperationstypen umgesetzt wird, ist von Standort zu Standort unterschiedlich. Eine konkrete Analyse der Ziele und Erwartungen und des Ist-Zustands der Kooperation an der eigenen Schule oder Tagesschule kann zu einer gezielten Weiterentwicklung und Reflexion beitragen.

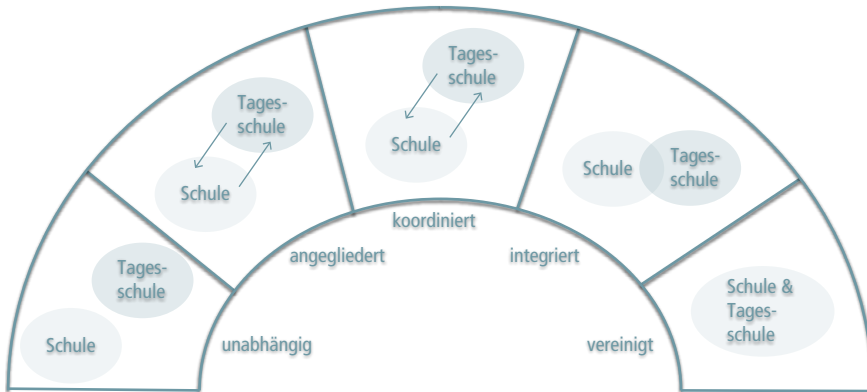


Abbildung 21: Typen der Kooperation zwischen Tagesschule und Schule (Noam et al., 2003)

8 Führung im pädagogischen Alltag – die Leitungsperspektive

Wodurch zeichnet sich eine gute Führungsperson im Bildungssystem aus?

*«Sie wird als kompetent eingeschätzt, gilt als lernfähig, offen und entwicklungsorientiert. Gleichzeitig ist sie um den Einbezug des Kollegiums in Entscheidungs- und Planungsprozesse bemüht und strebt zudem ein gutes soziales Einverständnis und eine gute soziale Infrastruktur an.»
(Fend, 2002, S. 128)*

Führungspersonen sind zentrale Akteure in Organisationen, denn sie übernehmen wichtige Aufgaben zur Koordination, Strukturierung und Organisation der Arbeit der Mitarbeitenden.

Schulleitende sind nicht nur Organisationstalente (Bonsen & Rolff, 2006). Neben ihren Managementaufgaben sind sie auch dafür verantwortlich, die Mitarbeitenden hinsichtlich einer gemeinsamen Vision zu führen und zu leiten. Sie müssen sich darum bemühen, dass die pädagogische Praxis kontinuierlich verbessert wird, Ideen umgesetzt und notwendige Entscheidungen getroffen werden (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Verschiedene Untersuchungen, etwa die von Fend (2002), zeigen, dass Schulleitende erfolgreicher Schulen zielorientiert Lösungen erarbeiten, Kooperationen mit Akteuren ausserhalb ihrer Organisation pflegen und zwischenmenschlichen Problemen nicht aus dem Weg gehen. Somit ist auch bei der Führungsperson der Aspekt der Sozialkompetenz und Nähe zu den Mitarbeitenden wichtig. Unklare Ziele und wenige soziale Kontakte sind dagegen ein Zeichen, dass die Führungspersonen und ihre Mitarbeitenden wenig gemeinsame Anhaltspunkte im Alltag haben, was chaotisch und richtungslos wirken kann (Leithwood & Menzies, 1998).

In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern die Tagesschulleitungen einen Blick fürs Pädagogische und hohe «sozialintegrative Kompetenz» (Brägger, Karmis & Teuteberg, 2007) haben und wie sie mit ihrem Team von Mitarbeitenden umgehen können. Da die Rollen und Aufgaben von Leitungspersonen in der Organisation Tagesschule noch wenig erforscht sind, wird auf Ergebnisse aus der Schulleitungsforschung Bezug genommen. Wir gehen davon aus, dass sich Führungsaufgaben, Rollen und Tätigkeitsbereiche bei Schulleitenden und Tagesschulleitenden durch ihre ähnlichen Zielgruppen

und die sozialpädagogischen Aufgaben ähnlich sind. Die Ergebnisse der Befragung werden zeigen, inwiefern diese Annahme zutrifft.

8.1 Die Aufgaben von Führungspersonen im Bildungssystem

Laut Forsyth, Adams und Hoy (2011) setzt die Rolle der Schulleitung voraus, dass die Tätigkeit der Mitarbeitenden und auch die Führungsaufgaben selbst als komplexe Aufgaben wahrgenommen werden. Wie oben dargestellt, sind Leitungsaufgaben vielfältig. Führungspersonen haben die Möglichkeit, Alltag und Arbeitsumgebung der Mitarbeitenden aktiv, positiv und entwicklungsförderlich zu gestalten. Der pädagogische Alltag fordert von den pädagogischen Mitarbeitenden eine hohe Autonomie, da ihnen ein grosser Teil der Verantwortung für das pädagogische Handeln übertragen wird. Die Leitungsperson hat in einer Gruppe eine besondere Stellung. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass sie über mehr Macht und Handlungskompetenzen verfügt und die Mitarbeitenden beurteilt (z. B. im Mitarbeitendengespräch). Leitungspersonen stellen ihre Mitarbeitenden ein und müssen auch die Verantwortung übernehmen, wenn eine Person nicht weiterbeschäftigt werden kann. Klare Vorstellungen und Konzepte in zwei Bereichen können für Führungspersonen dabei nützlich sein: Selbstverständnis und Arbeitsauftrag. Die Wahl eines bestimmten Führungstyps wird meistens nicht bewusst getroffen, sondern entwickelt sich aus dem Selbstverständnis und dem Arbeitsauftrag der Leitungspersonen. Ausserdem haben auch die alltäglichen Tätigkeiten einen Einfluss auf den Führungsstil. Somit sind Führungsstil und Führungsverhalten sehr individuell und müssen immer wieder neu bestimmt werden (vgl. Windlinger, Hostettler & Kirchhofer, 2014; Marzano, Waters & McNulty, 2005). Die Leitungspersonen übernehmen bestimmte Funktionen und Aufgaben; Ziel ist, das Handeln der Mitarbeitenden zu koordinieren und für gegenseitigen Respekt, Vertrauen und eine positive Kooperations- und Organisationskultur zu sorgen. Folgende drei Aspekte – so zeigt die Schulleitungsforschung – sind wichtig, damit Schulführung gelingt:

- *Qualitätsmanagement*: Die Entwicklung von Schulen ist von einem strukturierten Qualitätsmanagement abhängig (Rolff, 2010). Deshalb haben wirksame Schulleitungen eine klare Idee, was und wie sich etwas in der Organisation verändern soll. In diesem Zusammenhang ist von «Theory of Action» (Elmore, 2006) oder «Theory of Change» (Niedlich, Lindner &

Brüsemeister, 2014) die Rede. Die Leitungsperson soll eine Vorstellung davon haben, welcher Zusammenhang zwischen ihrem Handeln und dem der Mitarbeitenden besteht. Leitungspersonen wirken oft indirekt auf das Handeln der Mitarbeitenden. Programme, Leitfäden und Konzepte sind wirksame Instrumente, um gemeinsame Ziele zu festigen, Entscheidungskompetenzen zu definieren und durch die Verschriftlichung Verbindlichkeit und Wertschätzung zu etablieren und Hierarchien festzulegen (Niedlich et al., 2014, S. 259; Rolff, 2010).

- *Personalführung*: Effiziente Leitungspersonen übernehmen Verantwortung für das Team und eine starke Rolle in der Personalführung (Chenoweth & Thekoas, 2011). Dazu gehören sowohl Motivation als auch die bewusste Auswahl von geeigneten Mitarbeitenden. Leitungspersonen sind als «Auftraggeber» und die Mitarbeitenden als «Auftragnehmer» zu verstehen, und die Leitungsperson muss darauf vertrauen, dass ihre Mitarbeitenden kompetent sind, ihren Arbeitsalltag weitgehend eigenständig zu gestalten (Altrichter & Maag Merki, 2016). Die Führungsbeziehung muss reziprok sein – das heisst auf Gegenseitigkeit beruhen (Elmore, 2006).

Führung beinhaltet ein kontinuierliches Geben und Nehmen und einen Austausch von sozialen und arbeitsrelevanten Ressourcen.

- *Führungshandeln als Aufbau und Tausch von sozialem Kapital*: Die Entwicklung der Schule als Institution ist nicht nur von der Schulleitung allein abhängig, sie ist eine gemeinsame Investition in das soziale Kapital der Mitarbeitenden (Leithwood, Seashore Lewis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Wirksame Führung wird als Prozess verstanden, indem die Führungsperson ihre Aktivitäten dem Kontext anpasst und entsprechende Führungsaufgaben ins Team auslagert, ans Team delegiert. So schreibt auch Bonsen (2010), dass die Führungsfunktion nicht an eine bestimmte Person gebunden ist und nicht als fixierte Rolle wahrgenommen werden soll (a. a. O., S. 292). Durch die Verteilung der Führungsaufgaben auf verschiedenen Hierarchiestufen erhalten die Mitarbeitenden Handlungs- und Entscheidungskompetenzen (vgl. Marzano et al., 2005).

Nur wenn Mitarbeitende vorhanden sind, wird Führung überhaupt notwendig. Somit sind die Führungsaufgaben an die gemeinsamen Aufgaben in der Organisation gebunden.

- *Lern- und Arbeitsklima*: Es gibt verschiedene pädagogische Gestaltungsbereiche, auf die Leitungspersonen indirekt, über die tägliche Arbeit ihrer Mitarbeitenden, Einfluss ausüben können (Kamski, 2011, S. 50). Das heisst: Leitungspersonen wirken, wie es Windlinger et al. (2014) zusammenfassen, «in erster Linie über die «Arbeit im System» auf die Arbeitsumgebung» (a. a. O., S. 7). So hat das Schulleitungshandeln einen Einfluss auf die Aktivitäten in der Schule und im Unterricht (vgl. Bonsen, 2010). Die Leitungsperson hat in Bezug auf die Gestaltung der Arbeitssituation drei Hauptaufgaben (Hallinger, Wang & Chen, 2013): Definition der gemeinsamen Mission und der Ziele, Management des Programms und Entwicklung eines positiven Lern- und Arbeitsklimas. Dies wird in der gängigen Literatur «transformationaler Führungsstil» genannt, weil durch diesen Führungsstil die Mitarbeitenden zur Veränderung und Weiterentwicklung befähigt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Leitungspersonen durch ihr Handeln das Arbeitsklima und die Entwicklungsmöglichkeiten der Organisation gestalten. Leitungspersonen, die transformational führen, legen den Fokus auf die Kompetenz, Inspiration und Motivation der Mitarbeitenden. Ihr Erfolg zeigt sich in der Veränderungsbereitschaft der Mitarbeitenden. Die Mitarbeitenden sollen das Arbeitsklima als positiv wahrnehmen und Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen.

8.2 Tagesschulleitung als Profession

Aufgrund des ähnlichen Arbeitskontexts scheint es plausibel, dass die genannten Merkmale guter Schulleitungspersonen auch für Tagesschulleitungen gelten. Laut dem Leitfaden der Berner Erziehungsdirektion sind die Aufgaben der Tagesschulleitung denen der Schulleitung sehr ähnlich: Sie sind für das Qualitätsmanagement, organisatorische, pädagogische und finanzielle Aspekte der Leitung zuständig (vgl. ERZ BE, 2009). Denn auch in Tagesschulen verfügen die pädagogisch tätigen Mitarbeitenden im Alltag über eine ausgeprägte Autonomie im Umgang mit den Schülerinnen und

Schülern. Umso wichtiger ist die gegenseitige Unterstützung – zum Beispiel durch Kooperation. Einerseits ist der systematische, professionelle Austausch für die Weiterentwicklung des Unterrichts wichtig, indem gemeinsame Ressourcen für die individuelle Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen genutzt werden können. Andererseits trägt aber die Kooperation wesentlich zur Etablierung gemeinsamer Ziele bei und wirkt somit als Instrument, um Innovationen anzustossen und in einem institutionellen Rahmen zu etablieren. Schulentwicklung und auch die Entwicklung von Tagesschulen ist ohne Einbezug der Mitarbeitenden nur schwer möglich. Dies gelingt durch die Kultivierung einer gemeinsamen Mission, die von allen getragen wird. Somit ist Führung nicht nur eine fixierte, formelle Rolle, sondern eine erlernbare und veränderliche Kompetenz (vgl. Bonsen, 2010; siehe auch Abbildung 22). Aus der differenzierten und vielfältigen Rolle der Schulleitungen können Aspekte und Verantwortungsbereiche abgegeben werden, die das Lernen der Organisation Schule ermöglichen.

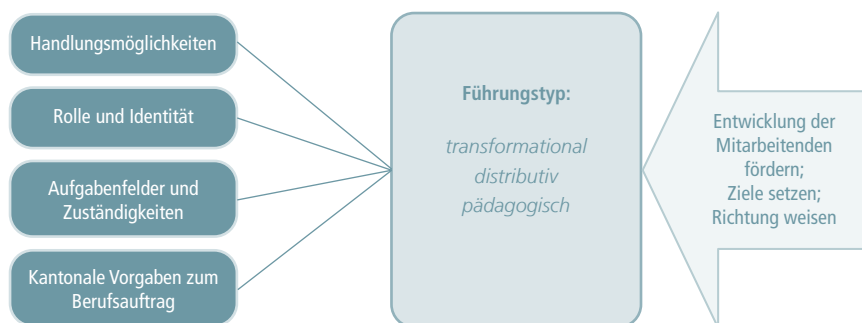


Abbildung 22: Verantwortungsbereiche und Aufgaben von Tagesschulleitungen

Leitungspersonen, die distributiv führen, geben Verantwortung ab und lassen die Mitarbeitenden an wichtigen Prozessen teilhaben.

Aktuell gibt es keine Studien zu den Tätigkeiten von Tagesschulleitungen. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Tagesschulen sehr unterschiedlich geleitet werden. Ergebnisse aus deutschen Studien sind nur begrenzt auf die Schweiz übertragbar, weil es eine vergleichbare Funktion in deutschen Ganztagsschulen nicht gibt. Die Leitung der Ganztagsschule wird dort von der Schulleitung übernommen (vgl. Holtappels et al., 2011). Für die Weiterentwicklung der Kooperation spielt aber die Tagesschulleitung eine wichtige Rolle, da sie in Kontakt und Austausch mit der Schule stehen

muss. Einige Studien zeigen, dass Tagesschulleitungen für die Qualität des Angebots, die Entwicklung eines Konzepts sowie für die Leitung des Tagesschulteams zuständig sind (Haenisch, 2010; Holtappels & Rollett, 2009).

«Gute Führungspersonen sind in der Lage, den Zweck und die Prioritäten ihrer Organisation in ein paar wenigen zentralen Punkten zusammenzufassen, ihre Mitarbeitenden zusammenzuführen und ihnen eine Richtung vorzugeben in ihrer alltäglichen Arbeit.» (DuFour, DuFour & Eaker, 2009, S. 18)

Troen und Boles (2012) nennen fünf Bereiche, welche die Leitungsperson durch ihre Rolle beeinflussen kann:

- Führung,
- kooperatives Klima,
- kollektive Verantwortung,
- gemeinsame Aufgaben,
- Strukturen und Prozesse.

Die Leitungsperson ist in ihrer Tätigkeit eine Expertin. Aber es ist wichtig, anzuerkennen, dass in anderen Situationen und Kontexten andere Personen zu Expertinnen und Experten werden können. Durch die Rolle, die die Mitarbeitenden als Novizen oder Experten ausfüllen, wird ein Grundstein für die positive Zusammenarbeit gelegt. So kann eine Coaching-Beziehung zwischen den Mitarbeitenden und der Leitungsperson entstehen. Leitungspersonen sollten erkennen, welche Personen Expertise bezüglich einzelner Themenbereiche entwickelt haben, und können so die Kooperation professionell anleiten. Dann muss die Leitungsperson gute Strukturen zur Entwicklung der Zusammenarbeit bieten, zum Beispiel anhand eines Konzepts. Schliesslich ist es auch Aufgabe der Leitungsperson, eine kooperative Kultur aufzubauen. Eine solche Kultur ist durch zwei gegensätzlich scheinende Aspekte geprägt: Autonomie und Verantwortung. Die Leitungsperson kann die Zusammenarbeit anstossen, zieht sich dann aber während des Kommunikations- und Kooperationsprozesses zurück. Die Mitarbeitenden sollen aus eigenem Antrieb die Kooperation eingehen und weiterverfolgen wollen.

Grundsätzlich kann auch für Tagesschulen festgehalten werden, dass sich die Leitungsperson unterschiedlich im Team positionieren kann. Sie kann

das Team der Mitarbeitenden straff und klar strukturiert führen oder den Mitarbeitenden mehr Handlungsfreiheit geben. Grundsätzlich ist der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und die Delegation von Verantwortung für eine effiziente Leitung wichtig. Die Leitungsform, die gewählt wird, ist jedoch auch von den Merkmalen der Mitarbeitenden im Team abhängig.

8.3 Die Rolle und Aufgaben der Tagesschulleitung im Kanton Bern

Ziel dieses Abschnitts ist die Darstellung von Aufgaben, Arbeitszeitgestaltung und Rollen von Tagesschulleitungen. Für die Tagesschulleitung ist die Personal- und Organisationsentwicklung in der Tagesschule Teil des Berufsauftrags. Im «Leitfaden zur Einführung und Umsetzung» von Tagesschulen im Kanton Bern (ERZ BE, 2009) werden verschiedene Rahmenbedingungen der Leitung von Tagesschulen definiert. Tagesschulleitungen müssen pädagogisch oder sozialpädagogisch qualifiziert sein und übernehmen ähnliche Aufgaben wie die Schulleitung, wie zum Beispiel «Personalführung, pädagogische Leitung, Qualitätsentwicklung und -evaluation, Organisation und Administration sowie Informations- und Öffentlichkeitsarbeit» (a. a. O., S. 18; siehe auch Kapitel 3). In Artikel 89 der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte wird deshalb Folgendes festgelegt:

«Für die Leitung der Tagesschule muss eine Person mit abgeschlossener pädagogischer oder sozialpädagogischer Ausbildung angestellt werden. Sie kann durch die Schulleitung wahrgenommen oder an eine besondere Tagesschulleitung delegiert werden. Die Aufgaben der Tagesschulleitung stimmen mit denjenigen der Schulleitung überein.» (ERZ BE, 2009, S. 40)

Diese Weisung gilt seit dem 1. August 2012. Es wird jedoch nicht genauer festgelegt, über welche Kompetenzen eine Tagesschulleitung verfügen muss und welche professionelle Sozialisation für die Ausübung der Funktion als Tagesschulleitung erwünscht ist. Bei Personen, die die Berufsbezeichnung «Tagesschulleitung» beanspruchen, kann es sich also um Schulleitungen, Lehrpersonen, Sozial- oder Heilpädagogen handeln. Vereinzelt sind noch Tagesschulleitungen ohne pädagogische Ausbildung angestellt. Tagesschulleitungen müssen nicht per se über eine tertiäre Ausbildung verfügen, sondern können auch eine Berufsbildung zur Betreuung von Schülerinnen und

Schülern abgeschlossen haben, wie zum Beispiel die Lehre zur Fachperson Betreuung (FaBe).

Im Gegensatz zu den Aufgaben von Schulleitungen wird allerdings nicht spezifiziert, wie viel Zeit für die jeweiligen Aufgaben aufgewendet werden soll. Für die Schulleitungen legt der Kanton Bern eine «idealtypische Aufgabengewichtung von Führungsaufgaben» fest (ERZ BE, 2010; siehe Abbildung 23), die im Zuge der Revision des Volksschulgesetzes (2008) und einer Professionalisierung von Schulführung festgelegt wurden.

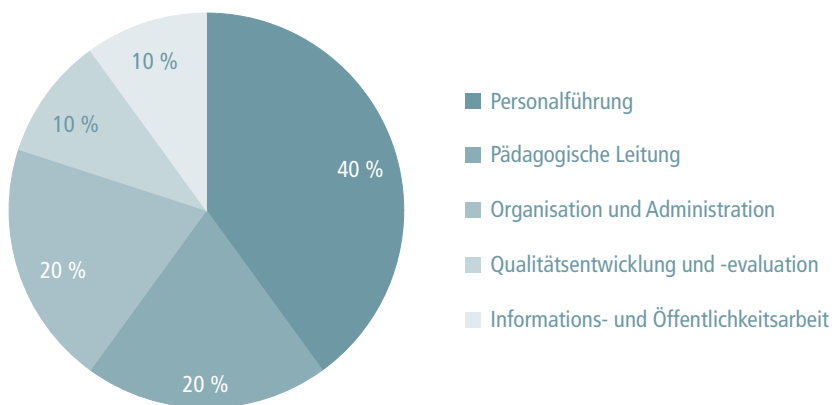


Abbildung 23: Idealtypische Aufgabengewichtung für Schulleitungen in Prozent (ERZ BE, 2010)

Vom Kanton wird vorgeschlagen, dass die Anstellungsprozente der Tagesschulleitung unter Umständen von der Schulleitung übernommen werden, zum Beispiel, wenn es sich um eine kleine Tagesschule handelt. Ausserdem sollte die Tagesschulleitung auch der Schulleitung hierarchisch unterstellt sein, wenn sich die Tagesschulräume innerhalb des Schulhauses befinden (vgl. ERZ BE, 2009). Obwohl auf kantonaler Ebene «keine zwingenden Vorgaben zum Zuweisen der Führung und Aufsicht der Tagesschule» (a. a. O., S. 45) bestehen, so legt der Kanton Bern doch fest, dass Tagesschulleitungen und Mitarbeitende durch die Gemeinde angestellt sind. Dadurch soll eine «Trennung zwischen Aufsicht und pädagogisch-betrieblicher Führung» gewährleistet werden. Der Kanton betont insbesondere, dass die Gemeinden in der Organisation der Tagesschulen und der Anstellung der Tagesschulleitungen «im Rahmen der geltenden Gesetze» (vgl. ERZ BE, 2009, S. 45) frei seien, die Anstellung zu regeln.

Die Hauptaufgaben der Tagesschulleitung werden etwas konkreter anhand von verschiedenen Themengebieten dargelegt (vgl. a. a. O., S. 18). Dabei wird auf das Spannungsfeld der Abhängigkeit zwischen Schule, Gemeinde und Tagesschule verwiesen.

1) Zusammenarbeit mit der Schule und mit der Gemeinde

Durch die räumliche Einbindung der Tagesschule in die Schule entsteht in vielen Fällen die Notwendigkeit, dass sich die beiden Leitungspersonen untereinander absprechen. Laut dem Leitfaden ist die Tagesschulleitung dafür verantwortlich, eine «verbindliche schulinterne Zusammenarbeit» (a. a. O., S. 30) zu pflegen, die sich auf schriftliche Vereinbarungen und ein gemeinsames pädagogisches Leitbild bezieht. Neben dem Austausch mit der Schulleitung sollte die Tagesschulleitung aber auch die Kooperation mit der Gemeinde pflegen und eine «konkrete Regelung und Organisation der Abläufe, die Festsetzung von Terminen für einen regelmässigen Austausch» festlegen und Ansprüche externer Bildungsbehörden (d. h. der Gemeinde) koordinieren.

2) Evaluation, Qualitätssicherung und Steuerung

Die Tagesschulleitung ist für das Erstellen eines pädagogischen Konzepts der Tagesschule verantwortlich. Das heisst, dass sie spezifische Grundsätze, die das Verhalten, den Umgang und den Ablauf der Aktivitäten in der Tagesschule betreffen, formulieren muss.

Teilweise ist auch die Schulleitung an der Ausarbeitung dieser Konzepte beteiligt. Die Gemeinde hat indirekt – über die entsprechenden Rahmenbedingungen (Personalqualifikation, Ressourcen usw.) – Einfluss auf die Gestaltung der Angebote in Tagesschulen. Die Tagesschulleitung ist bezüglich Budgetplanung und finanzieller Ressourcen stark an die Gemeinde gebunden. Ausserdem ist die Tagesschulleitung dafür verantwortlich, den Gemeindebehörden die Anmeldezahlen und geleisteten Betreuungsstunden zu melden. Die pädagogische und räumliche Entwicklung von Tagesschulen ist also auch in Rücksprache mit der Gemeinde und deren Controlling möglich. Diese Trennung von «Aufsicht und pädagogischer und betrieblicher Führung» (a. a. O., S. 27) wurde vom Kanton explizit als Steuerungselement eingeführt. Die Gemeinde ist wiederum mit einem alljährlichen Reporting zur Finanzierung der Angebote und zu den Öffnungszeiten der kantonalen Stelle Rechenschaft schuldig.

3) Einstellung und Personalführung

Grundsätzlich ist die Tagesschulleitung für die Personalführung verantwortlich. Dies bezieht sich vor allem auf die Zusammenarbeit innerhalb des Tagesschulteams und die Führung der Mitarbeitenden. Beim Anstellungsprozess ist die Tagesschule jedoch nur mitspracheberechtigt. Es ist die Gemeinde, die Tagesschulleitungen und Mitarbeitende einstellt; sie ist für die Auswahl und die Aus- und Weiterbildung der Angestellten (ERZ BE, 2009, S. 36) zuständig. Der Kanton schlägt jedoch vor, dass Tagesschulleitungen und Mitarbeitende an diesem Prozess beteiligt werden (ebd.). Auf ein weiteres Anreizsystem des Kantons bezieht sich die Weisung, dass der Beitrag der Eltern erhöht werden darf, wenn mindestens 50 Prozent der Mitarbeitenden pädagogisch qualifiziert sind. Dabei handelt es sich aber um ein relatives Mass, da insgesamt die Hälfte der genutzten Stellenprozente an Personen mit pädagogischer Qualifikation vergeben werden müssen. Dies sagt nichts darüber aus, auf wie viele Personen diese Prozente verteilt werden und wie die pädagogisch qualifizierten Personen im Alltag eingesetzt werden.

Aus diesen spezifischen Rahmenbedingungen im Kanton Bern wird ersichtlich, dass die Tagesschulleitungen trotz eines recht grossen pädagogischen Handlungsspielraums in einem Spannungsfeld zwischen Schulleitung und Gemeinde stehen. Während die pädagogische Ausbildung einerseits zu einer Aufwertung des Berufsstandes führen kann, so sind jedoch klar Abhängigkeiten zwischen Tagesschulleitung und Gemeinde sowie Schulleitung vorhanden. Die Tagesschulleitung soll gleichzeitig die pädagogischen Grundsätze in der Tagesschule festlegen und die Verantwortung für die Kooperation mit der Schule und das Gelingen des Angebots übernehmen. Bezüglich Qualitätsentwicklung und Evaluation werden aber vom Kanton keine konkreten Vorgaben gemacht.

8.4 Ergebnisse aus der Studie: Führung in der Tagesschule

Im Folgenden wird das professionelle Selbstverständnis von Leitungspersonen in Tagesschulen untersucht. Leitungspersonen nehmen für die Innovationsorientierung von Schulen eine zentrale Position ein. Sie können als Meinungsmacher und Change-Agenten (siehe Kapitel 5 und 6) wirken, indem sie gemeinsam mit ihrem Team Visionen entwickeln und gemeinsame Zielorientierungen und Entwicklungsschwerpunkte festlegen (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005). In Anlehnung an die Studien von Warwas

(2012) und Windlinger et al. (2014) wird das berufliche Selbstverständnis als individuelle «Redefinition der Aufgaben» (Windlinger et al., 2014, S. 29) oder subjektive Identitätskonstruktion durch die Leitungspersonen verstanden. Die Autoren gehen davon aus, dass Schulleitungen die Relevanz unterschiedlicher professioneller Rollen für den Alltag abwägen und einschätzen. Die verschiedenen Rollen und Aufgaben von Tagesschulleitungen werden im Folgenden untersucht.

8.4.1 Arbeitsbedingungen von Tagesschulleitungen

Es stehen die Angaben von 45 Leitungspersonen für die Auswertung zur Verfügung. Abbildung 24 zeigt, dass deren berufliche Hintergründe unterschiedlich sind, jedoch 31 der 45 Teilnehmenden eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben. Am häufigsten ist die Ausbildung zur Primarlehrperson (N = 20). In der Stichprobe sind ausserdem nur Tagesschulleitungen vertreten, die eine sozialpädagogische Ausbildung abgeschlossen haben. Da vom Kanton Bern (2008) im Volksschulgesetz definiert wird, dass die Leitungsfunktion in den Tagesschulen auch von unterrichtenden Lehrpersonen und Schulleitungen übernommen werden kann, überrascht diese Verteilung nicht.

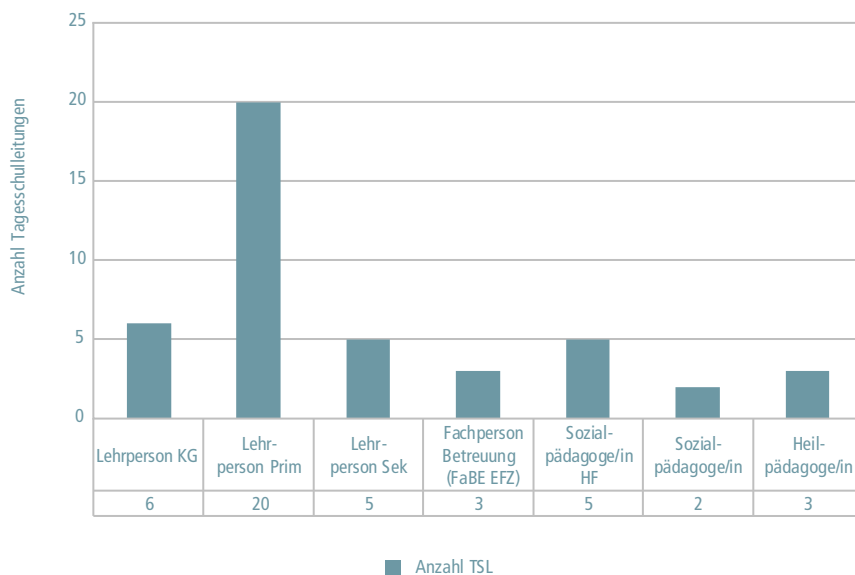


Abbildung 24: Verteilung des beruflichen Hintergrunds der Leitungspersonen der Tagesschulen

Legende: n = 44, TSL = Leitung des Tagesschulangebots, KG = Kindergarten, Prim = Primarschule, Sek = Sekundarstufe, HF = Höhere Fachschule

Das Leitungsmodell beschreibt den operativen Einfluss der Leitungspersonen von Tagesschulen (z.B. Personalführung) und das Verhältnis zu anderen vorgesetzten Stellen. Es werden sechs Modelle unterschieden: (1) Einzelleitung ohne Stellvertretung, (2) Einzelleitung mit Stellvertretung, (3) Ko-Leitung, (4) Schulleitung und Tagesschulleitung (Personalunion), (5) hierarchisches Modell (z.B. Gesamtleitung), (6) Gesamtleitung durch die Bildungskommission. Die beiden häufigsten Leitungsmodelle in den Tagesschulen sind die Einzelleitung ohne Stellvertretung (N = 19) und die Einzelleitung mit Stellvertretung (N = 17). Nur in zwei Fällen bei 45 teilnehmenden Leitungspersonen ist die Schulleitung auch gleichzeitig als Leitung des Tagesschulangebots tätig (Personalunion). Etwas weniger als die Hälfte der Teilnehmenden hat die Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern (IWM, PHBern) «Führen in Tagesschulen» abgeschlossen oder nimmt gerade an der Weiterbildung teil (N = 21). Die Fallzahlen der beiden Kategorien überlappen sich: Einige Personen verfügen sowohl über eine Lehrerausbildung als auch über die spezifische Leitungsweiterbildung für Tagesschulen. In Tabelle 6 wird dargestellt, dass die Tagesschulleitungen deutlich mehr Erfahrung im Schuldienst⁷ (SD: M = 21.36) als in der Tagesschularbeit haben (TS: M = 5.81). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die meisten Tagesschulen erst vor rund zehn Jahren eröffnet wurden. Das Pensum in der Leitungsfunktion ist nur wenig höher (M = 31.62) als die Anstellung in der Betreuung (M = 24.5)⁸. Dies spricht dafür, dass viele Leitungspersonen auch an der Betreuungsarbeit beteiligt sind und neben der Leitungsfunktion auch im Team mitarbeiten. Der Altersdurchschnitt ist relativ hoch (M = 49.95) und die Standardabweichung mit SD = 8.15 gering.

Tabelle 6: Erfahrung und Arbeitspensum der Leitungspersonen von Tagesschulen

Name der Skala	Skalierung	n	Min.	Max.	M	SD
Erfahrung Tagesschule	Anzahl Jahre	42	1	20	5.81	3.92
Erfahrungen Schuldienst	Anzahl Jahre	42	1	42	21.36	10.53
Anwesenheit	Anzahl Tage pro Woche	45	1	5	3.36	1.38
Pensum Betreuung	In Prozent	37	3	65	24.5	17.29

7 Die Bezeichnung «Schuldienst» wurde gewählt, damit nicht nur Regellehrpersonen, sondern auch andere Funktionsträger in der Schule mit eingeschlossen werden können, wie zum Beispiel schutische Heilpädagogen oder Schulleitungen.

8 Von acht Leitungspersonen fehlen die Angaben zum Betreuungspensum, was darauf hinweisen könnte, dass diese Personen vielleicht gar nicht in der Betreuung mitwirken. Es kann aber auch sein, dass diese Personen aus einem anderen Grund die Frage nicht beantwortet haben.

Name der Skala	Skalierung	n	Min.	Max.	M	SD
Pensum Leitung	In Prozent	44	10	74	31.62	17.72
Alter	Jahre	44	31	66	49.95	8.15

Legende: N = Stichprobengrösse, Min. = Minimum, Max. = Maximum, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Aufgrund der hohen Zahl von Leitungspersonen, die auch eine Lehrerausbildung haben, wurden die Gruppen von Personen mit und ohne Lehrdiplom anhand der Gruppenmittelwerte miteinander verglichen. Die t-Tests bei unabhängigen Stichproben ergeben einen signifikanten Unterschied bezüglich des Betreuungspensums und der Anwesenheit in der Tagesschule. Leitungspersonen, die ein Lehrdiplom haben, sind durchschnittlich einen Tag weniger im Tagesschulangebot involviert (LP: M = 3.09; SD = 1.47; n = 33; MA: M = 4; SD = .77; n = 18) und haben ein um durchschnittlich 20 Prozent tieferes Betreuungspensum (LP: M = 18.83; SD = 11.82; n = 24; apHG; M = 38.03; SD = 19.63, n = 17). Leitungspersonen mit einem anderen professionellen Hintergrund sind also häufiger in den Tagesschulen anwesend und haben ein höheres Pensum in der Betreuung. Auch die häufigere Anwesenheit der Leitungspersonen mit anderem professionellem Hintergrund in der Tagesschule könnte einen Einfluss auf ihr professionelles Selbstverständnis und ihre Position im Team der Mitarbeitenden haben. Insgesamt kann also festgehalten werden, dass es sich bei den Leitungspersonen von Tagesschulen um eine Gruppe von qualifizierten und im Schuldienst erfahrenen Personen handelt. Mit Blick auf die Arbeitssituation (Anwesenheit und Betreuungspensum) unterscheiden sich Personen mit Lehrdiplom, welche die Leitungsfunktion in den Tagesschulen übernehmen, deutlich von Tagesschulleitungen mit anderem professionellem Hintergrund.

Arbeitszeitanteile

Neben dem beruflichen Selbstverständnis ist auch die in verschiedenen Tätigkeiten tatsächlich aufgewendete Zeit ein zentraler Faktor des Handelns von Leitungspersonen. Auch dieser Faktor unterliegt der subjektiven Interpretation sowie den alltäglichen beruflichen Anforderungen. Es wird angenommen, dass Leitungspersonen ihre Arbeitszeit am aktuellen und situativen Bedarf ausrichten (Windlinger et al., 2014). Die faktische Aufteilung der verschiedenen Tätigkeiten orientiert sich aber an der Vorgabe des Kantons Bern. Es lassen sich neun verschiedene Tätigkeiten unterscheiden, denen Leitungspersonen in ihrem Arbeitsalltag Zeit widmen können. Sie werden in Abbildung 25 dargestellt und in Tabelle 7 anhand von Beispielen konkretisiert.

8 Führung im pädagogischen Alltag – die Leitungsperspektive

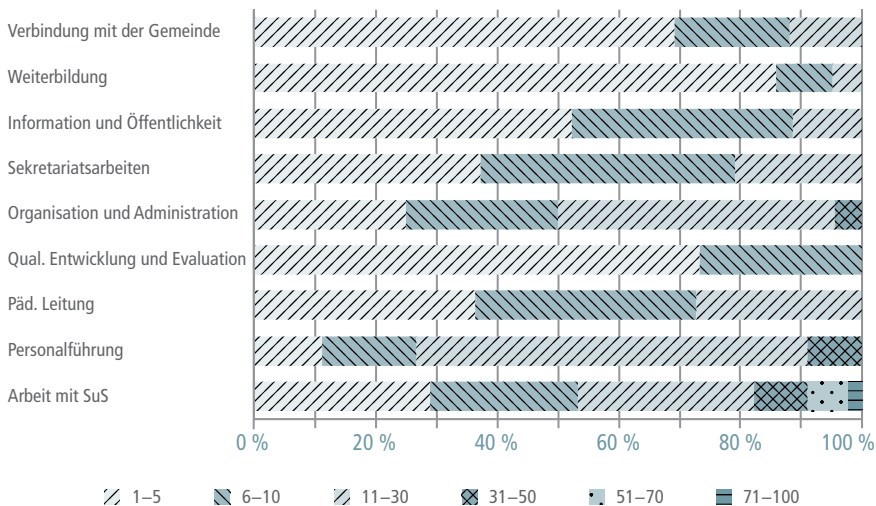


Abbildung 25: Einschätzung der Arbeitszeiteinteilung aus der Perspektive der Tagesschulleitungen
Skalierung: 1 bis 100 Prozent

Tabelle 7: Beispiele für die Arbeitsbereiche

Arbeit mit Schüler / -innen	Z. B. Planung von Aktivitäten, Umgang mit Schwierigkeiten, Mitarbeit in den Aktivitäten im Tagesschulangebot.
Personalführung	Z. B. Mitarbeitendengespräche, Beratung und Unterstützung der Mitarbeitenden, Gestaltung des Klimas, Personalplanung.
Pädagogische Leitung	Z. B. strategische Ausrichtung des Tagesschulangebots, konzeptionelle Grundlagen entwickeln und umsetzen.
Qualitätsentwicklung und -evaluation	Z. B. interne Evaluationen, interne Weiterbildungen organisieren, Berichterstattung für Vorgesetzte / Kanton usw.
Organisation und Administration	Z. B. Tages- und Wochenpläne erstellen, Koordination (Sitzungen und Konferenzen), Finanzen und Gebäude.
Sekretariatsarbeiten	Z. B. Anmeldungen verwalten.
Information und Öffentlichkeitsarbeit	Z. B. interne und externe Information und Kommunikation mit Eltern / Erziehungsberechtigten sowie Behörden.
Weiterbildung	Z. B. persönliche Weiterbildung der Leitungsperson des Tagesschulangebots.
Verbindung mit der Gemeinde	Z. B. Anwesenheit an Sitzungen und Mitarbeit / Information über Projekte der Gemeinde; Zusammenarbeit mit Akteuren der Gemeinde oder des Quartiers (Musikschule, Kita, Spielplatz, Jugendarbeit usw.).

Die Leitungspersonen wurden gebeten einzuschätzen, wie viel Zeit sie durchschnittlich in der Woche für diese neun Tätigkeiten aufwenden. Es waren An-

gaben zwischen 0 und 100 Prozent möglich. So mussten Leitungspersonen die verschiedenen Tätigkeiten anhand der prozentualen Verteilung priorisieren. Abbildung 25 beschreibt die Verteilung der Antworten der Leitungspersonen von Tagesschulen hinsichtlich der verschiedenen Arbeitsfelder. Am meisten Zeit verwenden Leitungspersonen für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel für die Planung von Aktivitäten oder den Umgang mit Schwierigkeiten ($M = 20.4$ Prozent; $SD = 18.8$). Ein weiteres zentrales Arbeitsfeld ist die Personalführung ($M = 18.3$ Prozent; $SD = 9.9$) und die Organisation und Administration von Planungsinstrumenten und Finanzen ($M = 15.2$ Prozent; $SD = 10.5$). Die breiten blauen, grünen und roten Balken in Abbildung 25 weisen darauf hin, dass die Tagesschulleitungen für die meisten Aufgaben zwischen einem und 30 Prozent aufwenden. Das heisst auch, dass ihre Aufgaben als vielfältig bezeichnet werden können.

Gemessen an den Arbeitszeitanteilen der Schulleitungen, wenden Leitungspersonen in Tagesschulen weniger Zeit für Organisation und Administration ($SL = 22.61$ Prozent; $TSL = 15.49$ Prozent), für die pädagogische Leitung ($SL = 12.73$ Prozent; $TSL = 10.06$ Prozent) oder die Qualitätsentwicklung und Evaluation auf ($SL = 7.16$ Prozent; $TSL = 5.7$ Prozent). Jedoch sind Leitungspersonen von Tagesschulen deutlich häufiger in der direkten Betreuungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern beteiligt als Schulleitungen ($SL = 13.07$ Prozent; $TSL = 21.05$ Prozent). Dies zeigt Abbildung 26 im Vergleich mit den Schulleitungsdaten aus dem Kanton Bern (Windlinger et al., 2014).⁹

⁹ Die Datenquellen und Fragebögen der Studie von Windlinger et al. (2014) wurden uns für diese Studie zur Verfügung gestellt. Die Stichproben sind unterschiedlich gross ($TSL n = 45$; $SL = 110$). Ausserdem fanden die Erhebungen nicht zum selben Zeitpunkt statt. Trotzdem lassen sich anhand dieser Daten Unterschiede in der Antwortstruktur zwischen den Angaben der Tagesschulleitungen und den Schulleitungen berichten.



Abbildung 26: Arbeitszeitanteile der Tagesschulleitungen und Schulleitungen im Vergleich (in Prozent)

8.4.2 Belastungserleben der Tagesschulleitungen

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der sich auf das professionelle Selbstverständnis, die Umsetzung von Innovationen und die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation auswirken kann, ist das Belastungserleben der Leitungspersonen. Belastungen sind als individuell interpretierte Anforderungen des Arbeitsalltags zu verstehen (vgl. Windlinger et al., 2014). Studien zeigen, dass eine Verbindung zwischen dem Belastungserleben und der Innovationsbereitschaft besteht (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2011). Personen, die ihrer Einschätzung nach anspruchsvolle Arbeitssituationen bewältigen können, haben einen grösseren Handlungsspielraum zur Umsetzung von Innovationen. Ausserdem wird ein höheres Belastungserleben mit niedrigerer Selbstwirksamkeit (Jäger, 2012), weniger Kooperation und einer stärkeren Betonung der Rolle als Administrator in Verbindung gebracht (Windlinger et al., 2014). Nach Warwas (2012) werden hier vier verschiedene Bereiche des Belastungserlebens anhand von neun Items unterschieden: Befindensbeeinträchtigungen, Zeitstress, normativer Druck und das Feedbackdefizit (vgl. a. a. O.).

Abbildung 27 zeigt, dass die Tagesschulleitungen wenige Belastungen im Alltag berichten. Auf einer Skala von 1 bis 6 liegt der höchste Mittelwert

bei 3,5, was immer noch der Aussage «trifft weniger zu» zuzuordnen ist. Insbesondere melden die Tagesschulleitenden sehr wenig körperliche Beeinträchtigungen durch die Arbeit sowie einen geringen Druck vonseiten der Behörde, der Öffentlichkeit oder der Eltern.



Abbildung 27: Einschätzung des Belastungserlebens der Tagesschulleitungen

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

8.4.3 Führungstypen

In Anlehnung an die Studie von Warwas (2012) unterscheiden wir ferner sechs verschiedene Rollen und Aufgaben von Leitungspersonen. Die Schulleitungen sind in ihrem Alltag mit unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben konfrontiert. Ihre Haltungen können verschiedenen Rollen zugewiesen werden. Diese drei Aspekte – Primus inter Pares, Leadership oder Administrator – zeigen, wie die Leitungsperson zu den Mitarbeitenden steht, das heisst, welche hierarchische Position sie einnimmt, ob sie sich als gleichwertigen Teil des Kollegiums versteht (Primus inter Pares) oder ob sie sich durch die Aspekte des Leadership oder der Administration in ihrer Rolle

stärker vom Kollegium der Lehrpersonen distanziert. Die Leadership-Rolle beinhaltet unterschiedliche Aspekte der Motivierung von Mitarbeitenden und die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele, wie dies mit dem Begriff des «transformationalen Führungsstils» beschrieben wird (a. a. O., S. 194). Laut Warwas (2012, S. 195) ist die Funktion der Leitungsperson nicht nur durch sich selbst zugeschriebene Aspekte des professionellen Selbstverständnisses, sondern auch durch ihre Handlungsdimensionen definiert. Handlungsdimensionen sind Aspekte, die für die Leitungsperson im Alltag besonders erstrebenswert und handlungsleitend erscheinen. Sie sind im Gegensatz zur Rolle stärker auf die Gestaltung des Alltags ausgerichtet. Anhand von fünf Aussagen wurde erfasst, inwiefern eine Leitungsperson sich für die Etablierung eines positiven Klimas im Team verantwortlich fühlt. Das heisst, dass die Leitungsperson die aktive Gestaltung einer entspannten Arbeitssituation, Umgangsqualität im Team sowie das Vorleben von gemeinsamen Handlungsprinzipien als zentrale Handlungsdimensionen wahrnimmt. Der Begriff «distributive Führung» bezieht sich auf die Frage, inwiefern die Leitung die Mitarbeitenden einbindet und ihre Meinung einholt. Letztlich beschreibt die Kultur, dass die Leitung sich für gemeinsame Handlungslinien einsetzt und eine Vorbildfunktion übernimmt (Windlinger et al., 2014, S. 75).

Die Leitungspersonen der Tagesschulangebote zeigen über die verschiedenen Bereiche hinweg ein sehr unterschiedliches Antwortverhalten (siehe Abbildung 28). Während einige Aspekte, wie das gegenseitige Vertrauen, als sehr wichtig beurteilt werden, scheinen andere Aspekte, zum Beispiel die distributive Führung, weniger im Vordergrund zu stehen ($M = 3.96$; $SD = 1.24$; $N = 45$). Am wichtigsten ist den Tagesschulleitenden die Gestaltung einer gemeinsamen Kultur sowie eines positiven Arbeitsklimas.

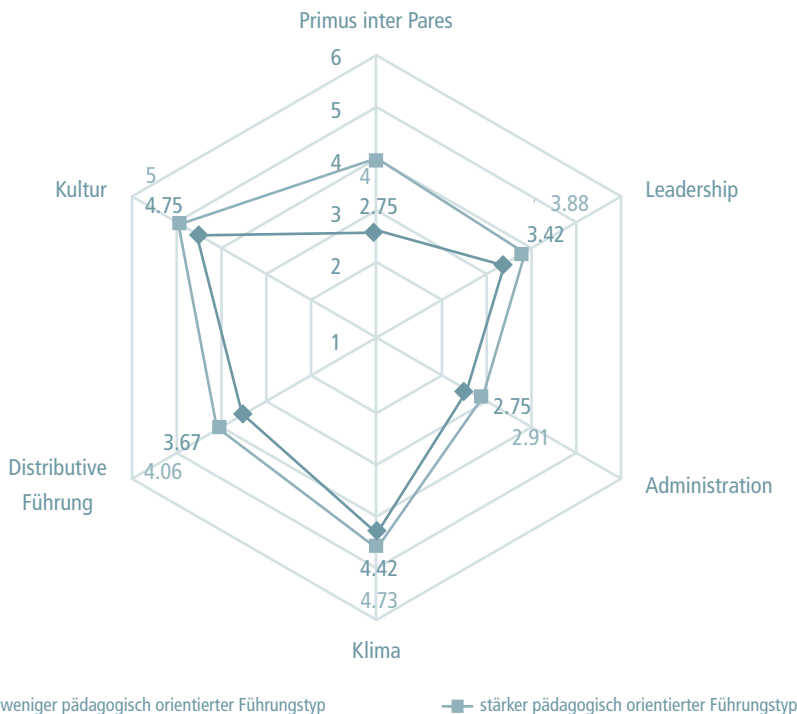


Abbildung 28: Führungstypen von Tagesschulleitenden

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

Das Profil der Führungstypen ist heterogen: Den Dimensionen wird unterschiedlich viel Gewicht beigemessen. Grundsätzlich lassen sich grob zwei Führungstypen unterscheiden. Tagesschulleitungen des stärker pädagogisch orientierten Führungstyps stimmen allen Aspekten stärker zu als Tagesschulleitungen des weniger pädagogisch orientierten Führungstyps. Dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam. Stärker pädagogisch orientierte Tagesschulleitende sind der Meinung, dass sie für ihre Mitarbeitenden «in erster Linie Kollege und erst in zweiter Linie Vorgesetzte» sind. Diese Tagesschulleitenden sind stärker teamorientiert, nehmen gegenüber dem Team eine kollegiale Position ein. Diese Führungspersonen schätzen alle Aspekte positiver ein und können sich trotz Nähe zum Team stärker mit den unterschiedlichen Rollen identifizieren.

Die Ergebnisse der Befragung weisen darauf hin, dass die Tagesschulleitenden bei der Einteilung ihrer Arbeitszeit andere Schwerpunkte setzen als Schulleitende. Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei der Rolle der Leitung

eines Tagesschulangebots im Kontext des Kantons Bern um eine spezifische Funktion handelt. In Deutschland wird diese Funktion, wie schon ausgeführt, meist durch die Schulleitung selbst wahrgenommen (vgl. Holtappels et al., 2011). Tagesschulleitende im Kanton Bern investieren insbesondere deutlich mehr Zeit in die direkte pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Dieser Befund kann darauf zurückgeführt werden, dass die meisten Leitungspersonen in Tagesschulen neben ihrer Führungsposition eine zweite Anstellung als Betreuungspersonen haben. Insofern ist nachvollziehbar, dass sie einen grossen Teil ihrer Arbeit in die direkte Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern investieren. Dass sie sowohl für Leitungsfunktionen als auch für Funktionen der pädagogischen Mitarbeit zuständig sind, könnte dazu beitragen, dass das professionelle Selbstverständnis weniger differenziert wahrgenommen wird – Es fehlt eine klare Abgrenzung zwischen Führungsaufgaben und Aufgaben als Mitarbeitende. Tagesschulleitende sind bei der Organisation und Administration, der pädagogischen Leitung sowie der Qualitätsentwicklung und Evaluation weniger stark engagiert als Schulleitungen. Es handelt sich dabei aber um «klassische Führungsaufgaben», die nur selten an Mitarbeitende delegiert werden. Diese Ergebnisse könnten dafür sprechen, dass das professionelle Selbstverständnis von Tagesschulleitungen noch wenig differenziert ist. Sie leisten häufiger pädagogische Basisarbeit und sind damit wichtige Ansprechpersonen bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Sie verwenden auch mehr Zeit auf die Mitarbeit in der Betreuung.

Dieser Unterschied zwischen den verschiedenen Führungstypen zeigt, dass sich unter den Tagesschulleitenden «berufliche Subkulturen» (Warwas, 2012) identifizieren lassen. Es könnte sein, dass ein teamorientierter Führungstyp sich stärker für die Anliegen des Teams der Tagesschulmitarbeitenden einsetzt und somit möglicherweise proaktiver in der multiprofessionellen Kooperation agiert, aktiv Informationen bei Lehrpersonen einholt und gemeinsame Ziele, insbesondere bei der Hausaufgabenbetreuung, abklärt. Möglich ist auch, dass die teamorientierte Führungsperson ihre Rolle in der multiprofessionellen Kooperation darin sieht, mit Lehrpersonen der Schule oder der Schulleitung gemeinsame Ziele zu klären. Die Studie von Gajda und Koliba (2008) und insbesondere die Forschungsarbeiten aus der sozialen Netzwerkanalyse (vgl. Daly, 2010; Carolan, 2014; Penuel & Rhiel, 2007) weisen darauf hin, dass sogenannte Meinungsmacher und informelle Führungspersonen eine stärkere Nähe zum Team aufweisen.

9 Qualitätsentwicklung

Tagesschulleitende und -mitarbeitende sind Expertinnen und Experten für die Bildung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler in der Tagesschule. Sie gestalten gemeinsam die verschiedenen Angebote und Aktivitäten im Rahmen der verfügbaren Ressourcen. Das Verständnis der Qualität ihrer Arbeit wird mit weiteren Akteuren der Schule, den Eltern und der Gemeinde ausgehandelt. Damit eine systematische Qualitätsentwicklung gelingt, ist es wichtig, dass die Tagesschulen ihr Verständnis von einem qualitativ hochwertigen Angebot explizit nach innen und aussen kommunizieren. Wie in den Kapiteln 2 und 3 gezeigt, ist dafür die Berücksichtigung der Gemeinde zentral, damit sich die Tagesschule in ihrem Umfeld positionieren kann. Für die Definition und Kommunikation der Ziele der Tagesschule ist auch Selbstreflexion notwendig (vgl. z.B. Buske, 2014; Fischer, Radisch, Theis & Züchner, 2012): Tagesschulen definieren ihr Leistungsverständnis, verbindliche pädagogische Orientierungen und Richtlinien für den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in der Tagesschule. Die Qualität der Tagesschule ist ein zentraler Gestaltungsbereich der Tagesschulleitung, sie ist aber auch von verschiedenen individuellen Merkmalen der Mitarbeitenden und des Kontexts abhängig.

In den folgenden Abschnitten wird das Verständnis von Qualität, dem diese Studie verpflichtet ist, definiert und anhand eines Modells erklärt. Anschliessend werden verschiedene Aspekte der Qualitätsentwicklung beleuchtet, die dann auch in den praktischen Beobachtungen in den Tagesschulen im Kanton Bern wieder aufgenommen werden.

9.1 Qualitätsverständnis

In der Bildungsforschung wird die Wirksamkeit von Schulen anhand von erfolgreichen Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen gemessen. Seit PISA sind Leistungsmessungen gut bekannt. Sie können unter anderem auch Aufschluss über Unterschiede zwischen Ländern hinsichtlich der Qualität der Bildungssysteme geben. Die stark verallgemeinerten Fragebögen für Schülerinnen und Schüler sind indessen nicht die einzige Möglichkeit, Qualität zu messen. Als ein zentraler Aspekt der Qualität von institutionellen Bildungsprozessen wird meist deren Wirksamkeit beschrieben (Scheerens, 2016). Gefragt wird dabei, inwiefern durch Bildung bestimmte kognitive,

sozioemotionale oder motivationale Ziele bei den Schülerinnen und Schülern erreicht und Lernprozesse angeregt werden können (Diederich & Tenorth, 1997; Radisch, Fischer, Stecher & Klieme, 2008). Laut Diederich und Tenorth (1997) ist guter Unterricht durch drei zentrale Dimensionen bestimmt (Diederich & Tenorth, 1997; Radisch et al., 2008): Strukturierung, Schülerorientierung und kognitive Aktivierung. Diese sehr allgemein formulierten Dimensionen lassen sich laut Radisch et al. (2008) mit wenigen konzeptionellen Einschränkungen auch auf die Qualität von Tagesschulen übertragen. Denn auch in diesem Setting finden komplexe Wirkungsprozesse zwischen Lernenden und ihrer sozialen Umgebung statt (vgl. a. a. O.). Im Gegensatz zum schulischen Unterricht sind jedoch die Aktivitäten in der Tagesschule nicht auf ein bestimmtes Fach und weniger auf systematische, formelle Lernprozesse fokussiert. Neben der kognitiven Entwicklung wird damit auch der pädagogisch-erzieherische Aspekt der Bildung in Tagesschulen in den Vordergrund gerückt (vgl. a. a. O.). Aspekte der Qualität von Tagesschulen müssen sich auf die Bedürfnisse und Entwicklungsschwerpunkte von Schülerinnen und Schülern beziehen. Die Qualität in der Tagesschule kann jedoch nicht losgelöst von der Qualität der Schule und des Unterrichts betrachtet werden. Wenn Tagesschulleitungen die Qualität ihres Angebots verbessern möchten, ist deshalb eine Abstimmung mit der Schule und den Lehrpersonen wichtig (Fischer & Klieme, 2013; Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner, 2011). Zum Beispiel geht es um klare Gestaltungsbereiche, wie Lernkultur, Lernmethoden, Orientierungen und Regeln im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. In diesem Prozess ist es wichtig, ein gemeinsames Bewusstsein und eine gemeinsame Kultur aufzubauen. Die Tagesschule ist eine Lern- und Lebensschule (siehe Kapitel 2) und bietet den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichste Möglichkeiten für positive Lernerfahrungen (vgl. Kamski, 2011, S. 45, 47). Ausserdem müssen diverse Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen bei der Bewertung dieser Ergebnisse berücksichtigt werden.

«So sind Ganztagschulen zunächst einmal Schulen, also sind Schultheorien und Schulentwicklungstheorien zentrale Grundlagen einer Ganztagschulforschung.» (Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner, 2011, S. 18)

Da jedoch festgestellt wurde, dass sich Ganztagschulen auf nationaler, aber auch auf regionaler Ebene deutlich voneinander unterscheiden (Züchner, 2015), sind die Rahmenbedingungen und Traditionen der jeweiligen natio-

nenen Bildungssystemkontexte für die Qualitätsentwicklung zu beachten (vgl. Maag Merki, 2015). Anhand des theoretischen Modells von Sauerwein und Klieme (2016) lässt sich darstellen, welche Annahmen zum Verständnis von Qualität in Ganztagschulen beitragen. Das Modell beschreibt, dass die Definition von Qualitätsmerkmalen immer normativ erfolgt und mit den jeweiligen bildungspolitischen Vorgaben und professionstheoretischen Annahmen in Verbindung steht. Die Qualität eines Bildungsprozesses basiert laut den Autoren immer auf einer Setzung über die Beschaffenheit eines Prozesses oder die Charakteristika einer Institution. Im Modell (Abbildung 29) wird unter Berücksichtigung von professionstheoretischen und «beruflichen, ethischen und/oder moralischen Standards» festgelegt, welche «Handlungen, Strukturen und Prozesse als <gut> gelten» (Sauerwein & Klieme, 2016, S. 465).

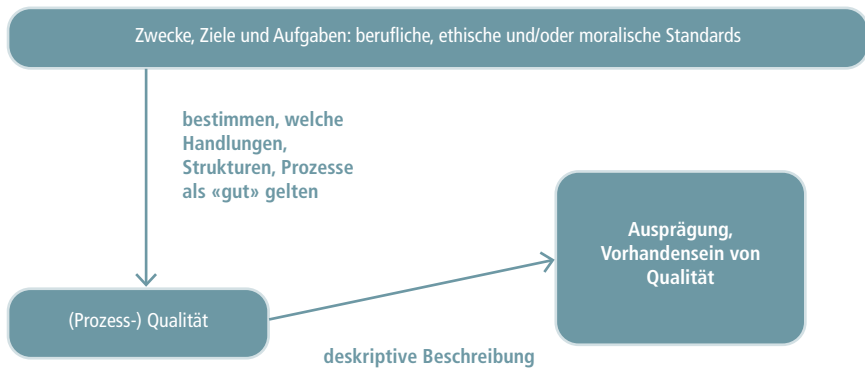


Abbildung 29: Qualitätsmodell für Tagesschulen (Sauerwein & Klieme, 2016)

Diese Vorstellungen basieren auf Ergebnissen der Forschung, gesellschaftlichen Erwartungen und politischen Rahmenbedingungen. Problematisch ist, dass diese normativen Vorstellungen von Qualität nur wenig wissenschaftstheoretisch und wirkungslogisch reflektiert werden (vgl. ebd.). Rauschenbach (2015) beschreibt, dass die Entwicklung der Tagesschulen als «stilles Reformvorhaben» (a. a. O., S. 25) verstanden werden kann, das nur ein geringes «öffentliches Krisenerzeugungspotenzial» (a. a. O., S. 27) aufweist. Da die Entwicklung von Tagesschulen aufgrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen als notwendig angesehen wird, wurde die Einführung nur wenig hinterfragt. So gibt es zum Beispiel – zumindest solange die Tagesschule freiwillig ist – kaum Gegner dieser Entwicklung. Ausserdem sind die Ansprüche an die Ganztagschule sehr offen formuliert, wie zum

Beispiel Chancengleichheit und individualisierte Förderung für Schülerinnen und Schüler oder aber bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, und stossen bildungspolitisch auf wenig Opposition.

9.2 Messbarkeit von Qualität

«Tagesschulen zu entwickeln, kommt somit einer Schulreform gleich und ist eine Entwicklungsaufgabe, bei der Qualitätsentwicklung im Vordergrund steht und das gesamte Personal in vielfältiger Form und auf verschiedenen Ebenen zusammenwirken muss (beispielsweise bei der Konzeptentwicklung und der organisatorischen Umsetzung des Schultages).» (Kamski, 2011, S. 12)

Instrumente, die diese Qualität messbar machen, müssen die Beziehungen, die Umgebung, Beteiligung, die sozialen Normen sowie Lernmöglichkeiten, Strukturen und Routinen in den Tagesschulen wiedergeben. Aufgrund dieser Komplexität werden zur Qualitätsmessung oft systematische Beobachtungen eingesetzt. Das heisst, dass geschulte Personen eine gewisse Zeit in den Tagesschulen verbringen und anhand einer Liste verschiedene Aspekte der Alltagsgestaltung beurteilen. Das Geschehen in den Tagesschulen wird während der Anwesenheit der Kinder, also im normalen Alltag, beurteilt (Tracy, Surr & Richer, 2012).

Solche Beobachtungsinstrumente sind normiert, das heisst, dass dieselben Qualitätsaspekte in allen Tagesschulen nach demselben Vorgehen beobachtet werden müssen. Yohalem und Wilson-Ahlstrom (2009) nennen zwei verschiedene Formen von messbaren Qualitätsaspekten:

- *Formative Konzepte* bestehen aus verschiedenen voneinander unabhängigen Tatsachen. Sie betreffen die Gestaltung der Tagesschule und geben ihr eine Form. Ein Beispiel dafür ist das Konzept «Ressourcen», es kann sich zum Beispiel auf finanzielle, zeitliche, räumliche oder personelle Ressourcen beziehen. Diese sehr unterschiedlichen Aspekte müssen von den Forschenden zu gleichen Anteilen berücksichtigt werden, obwohl sie voneinander unabhängig sein können.
- *Reflexive Aspekte der Qualität* sind meist nicht konkret fassbar oder beobachtbar. Sie ergeben sich durch die Gestaltung von pädagogischen Prozessen. In diesen Prozessen sind immer mehrere Personen involviert.

Eine «unterstützende Umgebung» ist zum Beispiel ein reflexiver Aspekt von Qualität. Bei der Qualitätsbeobachtung können unterschiedliche Aspekte berücksichtigt und interpretiert werden.

Wie in den beiden vorangegangenen Abschnitten erläutert, werden Aspekte der Qualität von ganztägiger Bildung und Betreuung einerseits aus den Bedürfnissen und Entwicklungsschwerpunkten von Schülerinnen und Schülern im Vorschulalter abgeleitet. Andererseits werden oft Studien aus der Schulqualitätsforschung für die Gestaltung der Skalen beigezogen. Zwischen den verschiedenen Instrumenten zur Erfassung der Qualität von Tagesschulen gibt es Parallelen:

1. Sie berücksichtigen die Beziehungen, die Umgebung, Beteiligung, die sozialen Normen, die Lernmöglichkeiten und Strukturen (Routinen).
2. Sie haben unterschiedliche Fokusse (Personal, Management, Mitarbeit der Jugendlichen oder Verbindung mit der Gemeinde).
3. Sie orientieren sich an Qualitätsaspekten, die im konkreten Tagesschulsetting beobachtet werden müssen.
4. Sie sind auf verschiedene Tagesschulsettings und Kontexte anwendbar.
5. Sie beziehen sich auf Qualitätsannahmen, -vorgaben oder -standards.
6. Sie sind auf die sozialen Aspekte der Programme fokussiert.
7. Sie basieren auf empirischen Forschungsergebnissen und wurden in unterschiedlichen Formen überprüft (vgl. a. a. O.).

Praxisbeispiel

Die Mitarbeitenden der Tagesschule A pflegen schon lange einen regen Austausch mit Theos Eltern. Seit seiner Einschulung besucht Theo dreimal in der Woche die Tagesschule, deshalb haben die Mitarbeitenden gemeinsam mit den Lehrpersonen ein Konzept entwickelt, wie Theo am besten gefördert werden kann. Der Austausch mit Theos Eltern ist sehr eng. Man trifft sich oft am Abend, wenn sie Theo abholen. Häufig kommt es auch vor, dass die Eltern oder die Lehrpersonen in der Tagesschule anrufen, um Theo für den Nachmittag abzumelden. An manchen Tagen ist Theo von der grossen Gruppe von Tagesschulkindern überfordert. In solchen Situationen sind die Eltern jederzeit erreichbar. Der Ton zwischen Theos Eltern und den Mitarbeitenden der Tagesschule ist deshalb sehr vertraut. Man kennt sich gegenseitig schon gut. Bedürfnisse werden klar kommuniziert und Schwierigkeiten angesprochen.

9.2.1 Formative Aspekte der Qualität

«Die systematische Entwicklung einer Schule erfolgt in der Regel über das Bewusstmachen von Visionen, die Erarbeitung eines Leitbildes, die

Schwerpunktsetzung auf bestimmte Entwicklungsziele in anvisierten Zeiträumen und die Ausarbeitung von Massnahmenkatalogen für die jeweiligen Ziele sowie die Vorstellung zur Evaluation.» (Kamski, 2011, S. 52)

Formative Aspekte betreffen die Gestaltung der Tagesschule (siehe auch Tabelle 8). Dazu gehören zum Beispiel die Räumlichkeiten, die Ausstattung und die verfügbaren Materialien, welche die Schülerinnen und Schüler nutzen können. Das Vorhandensein oder die Abwesenheit solcher Aspekte kann man einfach beobachten. Zum Beispiel ist eine gewisse Anzahl Spielsachen für den Aussenbereich vorhanden – oder eben nicht. Weiter wird unterschieden, in welcher Qualität oder Ausprägung diese Merkmale gegeben sind. Gibt es wenige einzelne Bälle für die Spiele im Aussenbereich, gibt es einen Materialraum mit einer Vielfalt an Fahrzeugen und Spielsachen?

Die Entwicklung eines organisatorischen und pädagogischen Konzepts für die Tagesschulen ist ein weiteres formatives Merkmal von Qualität. Nicht immer werden diese Konzepte von den Tagesschulleitungen ausgearbeitet und verantwortet, sondern von Vertretern der Gemeinde oder Behörde. Damit sich die Konzeptarbeit für die Tagesschule lohnt, sollten Konzepte «lebendige» Entwicklungsdokumente sein. Grundsätzlich werden verschiedene Formen von konzeptionellen Rahmenbedingungen unterschieden. Sie können nebeneinander bestehen und sind bestenfalls mit vergleichbaren Konzepten der Schule verknüpft.

Kamski (2011, S. 127) unterscheidet theoretisch die folgenden vier Formen:

- Das *Profil* gibt der Tagesschule ein Gesicht: Traditionen und Besonderheiten werden festgehalten, welche die tägliche Arbeit (implizit oder explizit) leiten.
- Das *Leitbild* besteht aus wenigen Kernaussagen, die einfach, klar und einprägsam formuliert sind.
- Im *Konzept* werden Organisation und Arbeitsformen definiert. Zum Beispiel wird ausformuliert, wie die Hausaufgabenbetreuung abläuft, wie die Woche strukturiert ist, wie die Nachmittage verlaufen und welche Rolle verschiedene Personen in der Tagesschule einnehmen.
- Das *Programm* ist ein Arbeitsplan. Es werden verschiedene Schwerpunktthemen fokussiert, die innerhalb einer bestimmten Frist weiterentwickelt

werden sollen. Es wird ein Zeitplan erstellt, die Ergebnisse werden evaluiert, und es werden Verantwortliche bestimmt.

Praktische Beispiele

Profil:	In der Tagesschule A hat Lernen unterschiedliche Gestalt: individuelle Vertiefung, Projektarbeit, Hausaufgaben, Naturerfahrungen, Spiel und Spass.
Leitbild:	In der Tagesschule A ist die Hausaufgabenzeit eine wertvolle, konzentrierte Ruhephase für alle.
Konzept:	In der Tagesschule A ist immer eine Lehrperson in der Hausaufgabenbetreuung anwesend. Hausaufgabenbetreuung findet zweimal pro Nachmittag (nach dem Mittagessen um 13 Uhr bis 13.20 Uhr und nach dem Zvieri [Vesper] von 16 Uhr bis 16.30 Uhr) statt. Alle Tagesschülerinnen und -schüler bringen das «Pendelheft» mit. Der Nutzen dieses Pendelhefts wird den Schülerinnen und Schülern erklärt. Die Mitarbeitenden der Tagesschule sind verantwortlich, alle Pendelhefte zu visieren und zu unterschreiben. Mitteilungen der Eltern und der Lehrpersonen werden ernst genommen. Sie sind aber nicht dafür verantwortlich, wenn Schülerinnen und Schüler keine Aufgaben notiert haben. Wenn die Hausaufgaben erledigt sind, gibt es für alle ein altersstufengerechtes Rätsel, Zeit zum stillen Lesen usw.
Programm:	<p>Beispiel Entwicklungsschwerpunkt Kooperation:</p> <p>Ziel: Organisation eines gemeinsamen Angebots der Sozial- und Freizeitpädagogik pro Quartal. Wer: Eine Mitarbeiterin der Tagesschule, der Erziehungsberater der Gemeinde, die offene Kinder- und Jugendarbeit, eine Elternvertretung, eine Vertretung der Unterstufenlehrpersonen, eine Vertretung der Gemeinde.</p> <p>Was: Monatliche Sitzung zum Austausch über Schnittstellen, gemeinsame Veranstaltung, Information über Aktualitäten, gemeinsame Planung von Festen, Anlässen.</p> <p>Was nicht: Diskussion über einzelne Schülerinnen und Schüler</p> <p>Evaluation: Ergebnisse und konkrete Vorschläge werden im Protokoll zusammengefasst und an alle Mitarbeitenden der Schule, Tagesschule, Gemeinde usw. versandt (visiert von SL und TSL), an Konferenzen, Teamsitzungen wird regelmässig informiert.</p> <p>Unser Motto: Jeder hat individuelle Stärken. Alle können voneinander lernen!</p>

Es empfiehlt sich, themenspezifische Konzepte zu entwickeln, sie auf konkrete Ziele auszurichten und Massnahmen zur Erreichung dieser Ziele zu formulieren. Die Konzeptarbeit sollte möglichst systematisch verlaufen und die unterschiedlichen Interessen aller Mitarbeitenden und Partner der Tagesschule einbeziehen (a. a. O., S. 53).

«Ziele sind Zukunftsvorstellungen, zu deren Realisierung ich etwas tun will. Sonst bleibt es nur bei unverbindlichen Wünschen und Vorsätzen.»
(Lanz, 2014)

Es ist die Aufgabe der Tagesschulleitungen und der Mitarbeitenden, Konzepte auf die individuellen Bedürfnisse und ihr Verständnis anzupassen und «inhaltlich zu definieren» (Kamski, 2011, S. 54, 302). Auch wenn es sinnvoll

ist, die verschiedenen Konzepte inhaltlich zu differenzieren, sollte keine unzusammenhängende Loseblattsammlung entstehen.

Folgende Fragen können sich bei der Entwicklung stellen:

- Wurde eine Projektgruppe/Steuergruppe/Arbeitsgruppe gebildet?
- Sind die Ziele SMART (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, zeitgebunden)?
- Sind Massnahmenpläne ausdifferenziert?
- Wurden normative Setzungen bewusst formuliert (z. B. Lehrpersonen und Mitarbeitende der Tagesschule sind bezüglich Bildung und Betreuung gleichberechtigt)?
- Wurden die Konzepte gemeinsam ausgearbeitet (Partizipation)?
- Wurde der Bedarf abgeklärt (bei Lehrpersonen, Schulleitung, Mitarbeitenden, Gemeinde)?
- Wurden Wünsche der Mitarbeitenden und der verschiedenen Anspruchsgruppen berücksichtigt?
- Wurden die Konzepte an die Organisationsstruktur der Schule und der Tagesschule angepasst?

Tabelle 8: Formative Qualitätsmerkmale: Konzepte für Tagesschulen

Teil- oder Subkonzept	Pädagogischer Gestaltungsbereich	Zentrale Aspekte
Personaleinsatz- und Fortbildungskonzept	Partizipation	Personalorganisation und -entwicklung, Förderung und Weiterbildungen für die Mitarbeitenden, Teilnahme an schulischen und tagesschulspezifischen Weiterbildungsangeboten, Organisation von Möglichkeiten für den professionellen Austausch zu Schwerpunktthemen, Flexibilität trotz klaren Einsatzplänen, Struktur und Zusammensetzung des Tagesschulteams
Kooperationskonzept	Institutionelle Öffnung der Tagesschule zur Schule, zur Gemeinde	Zeiten, Ziele, Dauer der Zusammenarbeit, Ressourcenplanung und Bestimmung von Vertreterinnen und Vertretern in Gremien, Austausch und Rückmeldung der Ergebnisse ins Tagesschulteam, Zusammenstellung von Schwerpunktteams, Integration aller Mitarbeitenden
Raumkonzept	Gemeinschaft und soziales Lernen	Raumorganisation und Raumgestaltung, Unterscheidung von Arbeits-, Rückzugsphasen, Gruppen- oder Einzelarbeit
Ernährungskonzept	Kultur	Mahlzeiten und Verpflegung, Berücksichtigung von kulturellen, ethnischen und individuellen Bedürfnissen, gesunde Lebensführung
Zeitstrukturkonzept	Förderung und Lernchancen	Taggestaltung, Rhythmisierung, Gestaltung der Übergänge
Lern- und Förderkonzept	Spiel- und Freizeitpädagogik	Lernorganisation, ausgerichtet auf die unterschiedlichen (Lern-)Stärken und Schwächen der individuellen Schülerinnen und Schüler
Hausaufgaben beziehungsweise Lernzeitenkonzept	Erweiterte Lerngelegenheiten	Integration der Hausaufgaben, Unterstützung und Lernbegleitung
Pausenkonzept (Bewegung, Spiel, Sport, Entspannung)		Projektunterricht und Freizeitgestaltung, Ablauf von Mahlzeiten, kleine Pausen zwischen den Aktivitäten, Dauer von Angeboten
Partizipationskonzept für Eltern und für Schülerinnen und Schüler		Beteiligung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler ist erwünscht, Vorschläge werden aufgenommen, Schülerinnen und Schüler können den Alltag in der Tagesschule mitgestalten

9.2.2 Reflexive Aspekte der Qualität und der pädagogischen Prozesse in der Tagesschule

Die folgenden Qualitätsaspekte beziehen sich vor allem auf die Beziehungen zwischen den Menschen in der Tagesschule – den Mitarbeitenden, Leitungspersonen und den Schülerinnen und Schülern – sowie auf Kommunikations- und Interaktionsprozesse in der Tagesschule (vgl. Tracy et al., 2012). Nach Brückel et al. (2014) soll stets das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum der Arbeit in der Tagesschule stehen. Die wichtigsten Aspekte für eine positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sind in Tabelle 9 aufgelistet.

Tabelle 9: Reflexive Qualitätsmerkmale (Tracy et al., 2012)

Unterstützende soziale Umgebung	
	Einladende und offene Atmosphäre
	Unterstützende Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern
	Positive Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern
	Austausch und Beteiligung der Familien
Organisation und Struktur der Aktivitäten in der Tagesschule	
	Anleiten von positivem Verhalten
	Lernförderliche Raumgestaltung
	Flexible und abwechslungsreiche Strukturen und Planung
	Angemessene Organisation der Aktivitäten und Angebote
	Verbindung von Schule und Unterricht
	Unterstützung der Mitarbeitenden
	Möglichkeiten für die Übernahme von Verantwortung, Autonomie und Führungsfunktionen
Lernen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler	
	Die Mitarbeitenden stimulieren Engagement und selbstständiges Denken
	Qualität der Aktivitäten
	Verbindung der Aktivitäten mit schulischen Inhalten
	Positive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in der Tagesschule
	Mitarbeitende unterstützen die individuellen Bedürfnisse und Interessen
	Qualität der Hausaufgabenbetreuung

9.3 Qualitätsaspekte im Kanton Bern

Des Weiteren hängen die Aspekte der Qualität meistens mit den Qualitätsstandards zusammen, die von den Bildungsbehörden festgelegt werden. Im Kanton Bern ist es die Erziehungsdirektion, die definiert, welche Aspekte der Qualität vorgegeben sind und wie sie kontrolliert werden. Für die Gestaltung der Qualität der Tagesschulen sind unterschiedliche Ausgangsbedingungen relevant. Sie beziehen sich auf Aspekte des regionalen und lokalen Kontexts der Bildungsinstitution sowie auf strukturelle Bedingungen, die sich auf die Gestaltung der pädagogischen Prozesse im Alltag auswirken können (vgl. Drossel & Bos, 2015; Willems & Becker, 2015). Die Zuständigkeiten im Qualitätsmanagement – das heisst die Kompetenzen bezüglich Planung und Umsetzung des Angebots – werden im Kanton Bern in verschiedene Bereiche auf der Ebene des Kantons, der Gemeinde und der Leitungsperson aufgeteilt. Um diese Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung darstellen zu können, wurden für die Studie zuerst die kantonalen Vorgaben zum Qualitätsmanagement konsultiert und die verschiedenen Rollen und Zuständigkeiten der Akteure betrachtet.

Auf der *Ebene des Kantons* bestehen verschiedene Vorgaben zur Qualität der Tagesschule. Der Kanton ist an deren Finanzierung bei den Normlohnkosten der Mitarbeitenden beteiligt. Weitere kantonale Vorgaben bestehen in der Definition des Betreuungsfaktors und des Betreuungsschlüssels. Laut kantonalen Vorgaben können Schülerinnen und Schüler mit einem erhöhten Betreuungsbedarf einen Betreuungsfaktor von 1,5 erhalten. Dabei kann es sich einerseits um besonders junge Schülerinnen und Schüler (1. Kindergartenjahr) oder um Schülerinnen und Schüler mit sozialpädagogischem oder schulischem Förderungsbedarf handeln. Diese Einstufung erfolgt auf Empfehlung der Leitungsperson der Tagesschule und wird durch die Gemeinde bewilligt. Ausserdem ist vom Kanton vorgegeben, dass mindestens eine Betreuungsperson pro zehn Schülerinnen und Schüler anwesend sein muss (ERZ BE, 2009; Kanton Bern, 2008). Mit Blick auf das Qualitätsmanagement ist der Kanton für das Controlling der geleisteten Betreuungsstunden verantwortlich. Die Gemeinden sind informationspflichtig und melden den kantonalen Behörden die Zahlen zu den angebotenen Betreuungsstunden.

Die *Gemeinde* ist einerseits für die Bedarfsabklärung bei den Eltern und andererseits für die Planung von neuen Tagesschulen zuständig. So steuert die Gemeinde die Qualität des Inputs, indem sie auch für die Aus- und Weiterbildung des Personals, die Ressourcenausstattung der Standorte und die

Betreuungsorganisation zuständig ist (z.B. Aufteilung von Modulen) (ERZ BE, 2009, S. 19, 36). Die Gemeinde klärt ab, an welchen Tagen Betreuung angeboten werden soll und wie sich die Nachfrage im Quartier in Zukunft entwickeln wird. Ausserdem ist sie für das direkte Controlling verantwortlich; sie muss also die Kosten überwachen und eine optimale Auslastung des Angebots anstreben (ERZ BE, 2009).



Abbildung 30: Qualitätsmanagement und Controlling in Berner Tagesschulen

Die *Tagesschulleitung* ist für das Qualitätsmanagement im Betrieb verantwortlich. Dazu gehört auch die Ausarbeitung eines organisatorischen und eines pädagogischen Konzepts. Beide Dokumente müssen aber von der Gemeinde erlassen und genehmigt werden (a. a. O., S. 19). Zu den Aufgaben gehören neben den in Abbildung 30 dargestellten Bereichen des Qualitätsmanagements zudem die Erarbeitung eines Betriebskonzepts, die pädagogische Ausgestaltung des Angebots, die Verantwortung für das Personal und den Standort sowie die Koordination der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Lehrpersonen (vgl. ERZ BE, 2009; Kanton Bern, 2008). Die Tagesschulleitung ist dafür zuständig, dass die «Qualitätsvorgaben des Kantons und der Gemeinde eingehalten werden» (ERZ BE, 2009, S. 18), zugleich beziehen sich Aspekte des Qualitätsmanagements wiederum stark auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Betreuungsangebot.

9.4 Ergebnisse aus der Studie: Qualität in Berner Tagesschulen

Im Rahmen der Studie wurde die Qualität in 32 Tagesschulen beobachtet. Die Institutionen stammen aus der Stichprobe aller 45 beteiligten Tagesschulen aus dem Kanton Bern. Im Folgenden werden zuerst die Rahmenbedingungen der Qualität und im Anschluss die Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung dargestellt.

Ein zentraler Faktor für die Organisation der Tagesschule und die Aufgaben der Mitarbeitenden ist die Planung, Ausrichtung und Durchführung der Angebote. Dazu wurden drei verschiedene Skalen eingesetzt, die von der Tagesschulleitung eingeschätzt wurden (Tracy et al., 2012).

Abbildung 31 zeigt, dass bewegungsorientierte sowie offene, ungeplante Aktivitäten (wie freies Spiel und Aktivitäten, die Kreativität und Eigeninitiative erfordern) in den meisten Tagesschulen täglich stattfinden (oranger Balken). Alle hier fragten Aktivitätsdimensionen kommen laut den Tagesschulleitungen mindestens wöchentlich zum Zug, mit Ausnahme der gemeinsamen Reflexion.

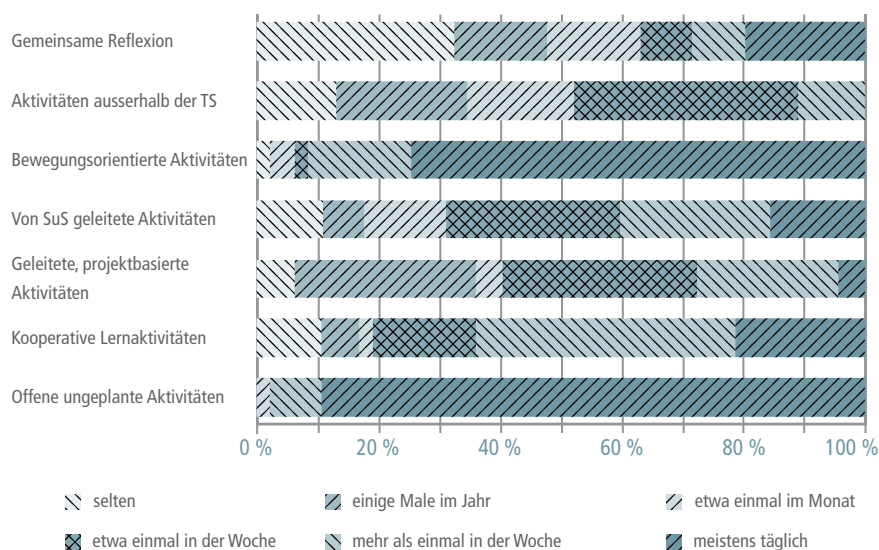


Abbildung 31: Angebotene Aktivitäten in der Tagesschule (Anzahl befragte Tagesschulen = 47)

Anschliessend wurde gefragt (siehe Abbildung 32), inwiefern die Tagesschulleitungen verschiedene Themen in der Planung der Aktivitäten in der Tagesschule mit einbeziehen. Die Darstellung zeigt, dass die Tagesschulleitungen die mittleren Antworten gewählt haben: Die Planungsthemen, nach denen gefragt wurde, werden zwar berücksichtigt, stehen aber nicht im Vordergrund. Bemerkenswert ist, dass die Verbindung zu den schulischen Lerninhalten und Lernzielen ($M = 2.48$; $SD = .84$) und das Festlegen von Lernzielen für die Tagesschule ($M = 2.43$; $SD = .58$) bei der Planung am wenigsten Bedeutung haben. Wichtiger ist, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen berücksichtigt ($M = 3.09$; $SD = .66$) und dass die Schülerinnen

und Schüler partizipativ in die Gestaltung der Aktivitäten mit einbezogen werden ($M = 3.11$; $SD = .61$).

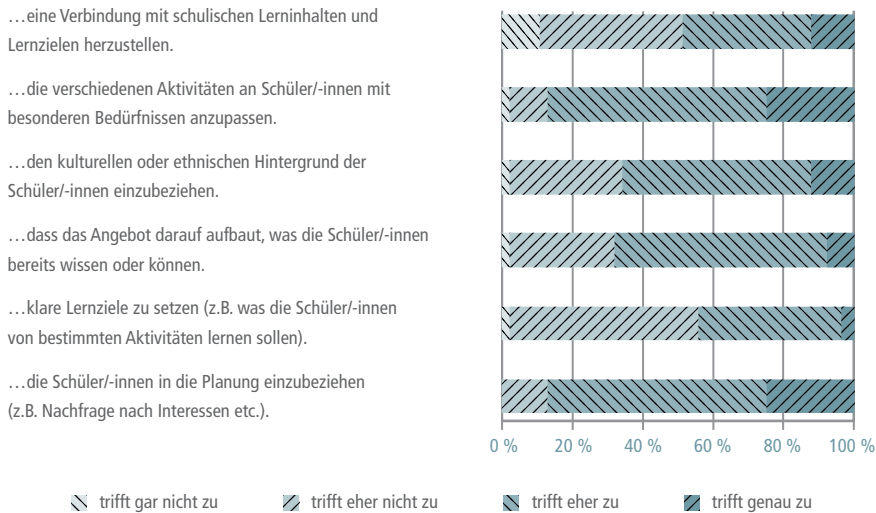


Abbildung 32: Themen, die bei der Planung der Aktivitäten berücksichtigt werden (Anzahl befragte Tagesschulleitungen = 45)

Die Qualitätsbeobachtungen in den Tagesschulen wurden eingesetzt, um die pädagogischen Praktiken beschreiben zu können, die Aufschluss über den inhaltlich-pädagogischen Fokus der Tagesschulen geben, die Möglichkeiten für die Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen bieten oder diese ganz konkret betreffen. Dazu wurde eine standardisierte Beobachtung durchgeführt. Die Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS) wurde aus dem Englischen in verschiedene Sprachen übersetzt und wird auch im deutschsprachigen Kontext eingesetzt (Schüpbach, 2010; Tietze, Rossbach, Stendel & Wellner, 2007; Tietze et al., 2012).¹⁰ Diese Skala basiert auf Qualitätsbereichen, die sich vor allem auf entwicklungspsychologisch relevante Dimensionen beziehen, wie zum Beispiel die Gestaltung der pädagogischen Umgebung oder die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und den Mitarbeitenden (Tietze et al., 2012; siehe Abbildung 33).

¹⁰ Eine entsprechende Schulung zur Qualitätsbeobachtung fand 2013 im Rahmen des Projekts EducareTaSe statt (Schüpbach, 2013–2017). Im Instrument werden 47 Items in 7 Dimensionen eingeteilt: 1. Space and Furnishing, 2. Health and Safety, 3. Activities, 4. Interactions, 5. Program Structure, 6. Staff Development, 7. Special Needs (Harms et al., 2014).

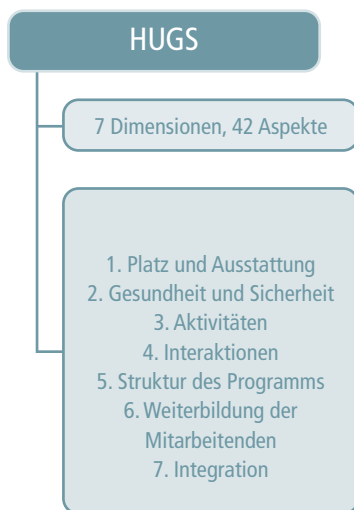


Abbildung 33: HUGS-Beobachtungsinstrument für Qualität in Tagesschulen

Bei der verwendeten Beobachtungsskala ist das Rating-Verfahren nach klaren Vorgaben aufgebaut. Die Aspekte werden auf einer Siebnerskala in vier Bereichen eingeschätzt (unzureichend = 1, minimal = 3, gut = 5, exzellent = 7). Bei jedem Bereich sind Aussagen formuliert, die mit Ja oder Nein beurteilt werden müssen. Es gibt für die Beobachter wenig Interpretationsspielraum, und die Aussagen sind oft an klaren und teilweise strukturellen Merkmalen festgemacht (z.B. Feuerlöscher ist vorhanden: ja/nein). Die HUGS-Skala ist aufgrund der komplexen Rating-Struktur auf einen Gesamteindruck über die verschiedenen Sequenzen und Aktivitäten des Nachmittags hinweg fokussiert. Dies erleichtert den Beobachtungsprozess und führt zu klareren Einschätzungen in der jeweiligen Situation (vgl. Yohalem & Wilson-Ahlstrom, 2009). Die Qualitätsbeobachtung wird während eines Besuchs in den Tagesschulen durchgeführt. Es wird eine alltägliche Situation beobachtet. Es ist wichtig, dass nicht nur ein Modul, wie zum Beispiel das Mittagessen oder die Hausaufgabenbetreuung, sondern der gesamte Nachmittag beobachtet wird, da die Qualitätsbereiche kontextsensitiv und situationspezifisch formuliert sind (Miller & Surr, 2013; Tietze et al., 2007).

Die folgende Darstellung zeigt die Verteilung der berücksichtigten 32 Tagesschulen hinsichtlich der durchschnittlichen Punktzahl, die sie aufgrund der Beobachtung erhalten haben. Im Durchschnitt haben die Tagesschulen 180.6 Punkte erreicht. Bei 41 beurteilten Aspekten ergibt das eine durch-

schnittliche Beurteilung von 4.3. Die Tagesschulen liegen im Durchschnitt also bei Werten zwischen minimal und gut. Abbildung 34 zeigt auf, welche Punktzahl die einzelnen Tagesschulen erreicht haben. Bei 287 möglichen Punkten sind die Unterschiede zwischen den Tagesschulen zum Teil beträchtlich. Während die Tagesschule 121 zum Beispiel 255 Punkte erreicht hat, liegt die Tagesschule 220 bei nur 110 Punkten. Die Tagesschule 121 wird also mit einem Durchschnitt von 6.2 zwischen gut und exzellent eingestuft, die Tagesschule 220 hingegen mit 2.6 nur als minimal. Die Darstellung weist darauf hin, dass die Beurteilung der Qualität der Tagesschulen von jeweiligen Kontext und der unter diesen Bedingungen realisierten Qualität abhängig ist. Wie diese Qualität aufgebaut ist, wird im Folgenden genauer dargestellt.

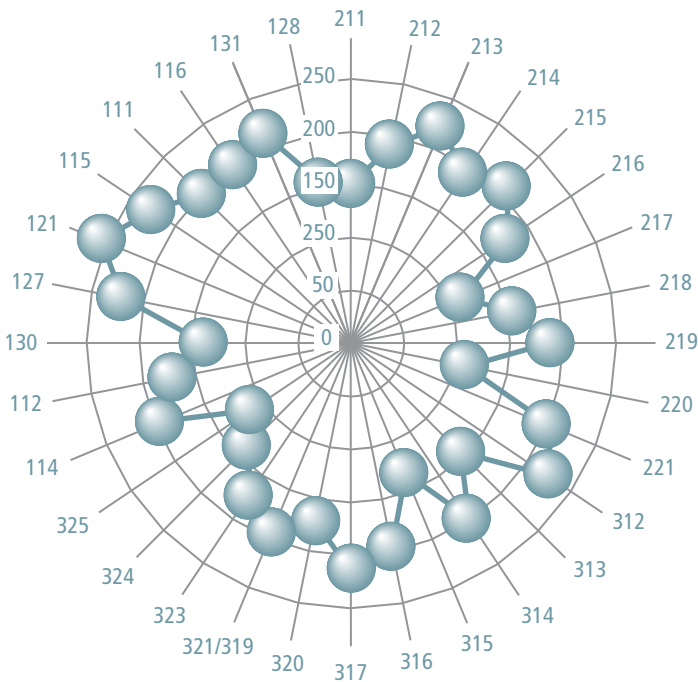


Abbildung 34: Qualitätsbeobachtung Tagesschulen im Vergleich

Schauen wir uns die durchschnittliche Verteilung bei den sechs Dimensionen (alle Dimensionen ausser der Integration, die hier nicht beobachtet wurde) an, dann zeigt sich, dass die Tagesschulen in der Dimension «Platz und Ausstattung» die höchsten Werte erreichen, die insgesamt als gut zu bezeichnen

sind. Die Ausstattung des Innenbereichs (Durchschnitt = 5.6) und des Bereichs für grobmotorische Aktivitäten (z. B. Turnhalle; Durchschnitt = 5.6.) sowie die allgemeine Ausstattung für Freizeitaktivitäten (Durchschnitt = 5.48) werden positiv beurteilt. Noch positiver beurteilt wird die durchschnittliche Interaktion zwischen Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern (Durchschnitt = 5.76). Etwas tiefer liegen die Werte bei den verschiedenen Aktivitäten und die Aspekte «Gesundheit und Sicherheit». Dazu gehören die Gesundheitsvorgaben (Durchschnitt = 2.44), die Kommunikation zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den Lehrpersonen (Durchschnitt = 2.96) oder die Vernetzung der Tagesschulen im Quartier (Durchschnitt = 3.24).

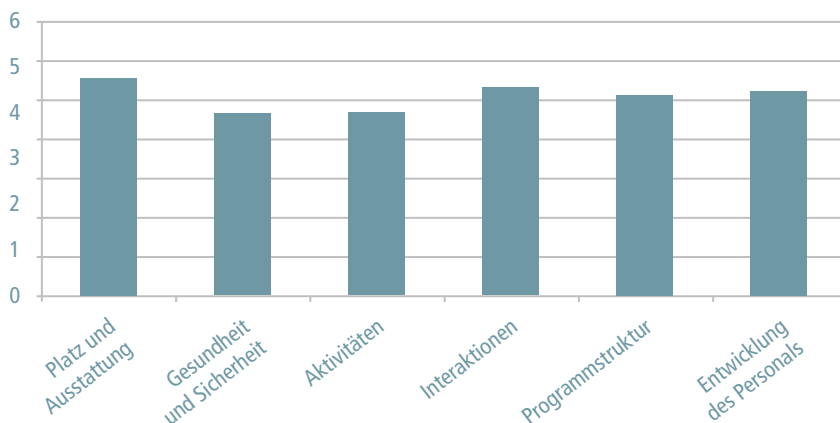


Abbildung 35: Durchschnittliche Punktzahl für die verschiedenen Qualitätsdimensionen

Um die unterschiedlichen Inhalte noch etwas genauer darzustellen, werden neun ausgewählte Qualitätsmerkmale in Kapitel 11 genauer betrachtet (siehe Abbildung 35). Dabei wird zwischen freizeit-, sozialpädagogisch und schulpädagogisch orientierten Praktiken unterschieden (siehe Kapitel 2).

- Zu den sozial- und freizeitpädagogischen Praktiken gehören das Freispiel (Durchschnitt = 5.3), die Mahlzeiten (Durchschnitt = 4.8) sowie das künstlerische Gestalten (Durchschnitt = 5.04). Alle drei Aspekte werden mit einem durchschnittlichen Wert von gut beurteilt.
- Zu den schulpädagogischen Praktiken gehören Sprach- und Leseaktivitäten (Durchschnitt = 3.8), Mathematik und schlussfolgerndes Denken (Durchschnitt = 3.52) sowie die Naturwissenschaften (Durchschnitt = 3.85).

- Ausserdem wurden auch drei Qualitätsmerkmale berücksichtigt, die sich auf die Kooperation beziehen: Kooperation zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (Durchschnitt = 4.24), Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (Durchschnitt = 4.56) sowie die Kooperation mit der Schule (Durchschnitt = 2.96).

Die Vergleiche zwischen den verschiedenen Aspekten zeigen auch hier, dass die sozial- und freizeitpädagogischen Praktiken im Durchschnitt eine deutlich höhere Qualität aufweisen als die schulpädagogischen Aspekte. Die konkrete Förderung der Schülerinnen und Schüler gelingt in den Tagesschulen noch weniger gut. Dabei stellt sich auch die Frage, inwiefern dies mit dem Auftrag der Tagesschule in Verbindung steht. Denn auch die Kooperation mit den Lehrpersonen erreicht deutlich weniger hohe Werte als im Tagesschulteam. Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule finden im Durchschnitt regelmässig statt, und es werden fachliche Informationen ausgetauscht. Im Gegensatz dazu gibt es zwischen den Mitarbeitenden der Schule und der Tagesschule nur selten einen konkreten Austausch von Informationen.

10 Kooperation, Innovation und Qualität – ein Zwischenfazit

Aufgrund der theoretischen Annahmen und der Ergebnisse der Studie können wir davon ausgehen, dass Tagesschulen als eigenständige Organisationen oder Betriebe funktionieren. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass ein festes Team von Mitarbeitenden eine strukturierte, formelle Betreuung für Schülerinnen und Schüler anbietet. Wie diese im Alltag gestaltet ist, hängt insbesondere davon ab, wie die pädagogischen Prozesse und Interaktionen zwischen den Mitarbeitenden und mit den Schülerinnen und Schülern gestaltet werden. Die Ausführungen zur Rolle der Tagesschulleitenden haben gezeigt, dass die Leitungspersonen oft pädagogisch orientiert sind, Betreuungsaufgaben übernehmen und stark in die pädagogische Gestaltung des Alltags involviert sind. Sie führen ihre Mitarbeitenden mit gemeinsamen Vorgaben und Zielen – wie dies die Ergebnisse zur Innovationsbereitschaft zeigen – und nehmen in der Kommunikation im Team wie auch in der Kooperation mit der Schule – siehe Netzwerkanalysen – eine wichtige Rolle ein. Tagesschulen sind stärker als die Schulen auf eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet. Sie müssen ein angenehmes, hochwertiges Angebot bereitstellen, damit sie sich in der Gemeinde etablieren können. Geschieht dies nicht, so kann es sein, dass einzelne Angebote der gesamten Tagesschule geschlossen werden müssen und Personal entlassen wird. Somit ist die Tagesschule direkt von der Nachfrage abhängig.

Mögen die Schülerinnen und Schüler die Tagesschule? Bietet sie die Aktivitäten, die sie verspricht? Sind die Eltern zufrieden mit dem Angebot und buchen es auch in Zukunft?

Diese und ähnliche Fragen müssen sich Tagesschulleitende überlegen, wenn sie ihr Angebot gestalten. Somit bietet die Positionierung und eine Umfeldanalyse, wie sie in Kapitel 2 angesprochen wurde, für die Tagesschulen Möglichkeiten, sich und ein anregendes Tagesschulangebot zu gestalten. Zukünftig stellt sich vor allem auch die Frage, inwiefern die Nähe zur Schule und zu schulpädagogischen Inhalten für die Tagesschulen ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellen soll. Oder beschreibt die freizeitpädagogische Orientierung das Tagesschulangebot angemessener?

Es wird nun kurz zusammengefasst, welche Ergebnisse sich hinsichtlich der Positionierung der Tagesschule im Schulsystem aus den bisherigen Ergebnissen ableiten lassen.

Die vorangehenden Kapitel haben gezeigt, dass die Innovationsbereitschaft, die sozialen Netzwerke, die pädagogische Qualität sowie verschiedene Aspekte der Kooperation für die Gestaltung der Tagesschulen wichtig sind. Die Daten aus der «IQ-Koop»-Studie weisen darauf hin, dass in Tagesschulen positive Ausgangsbedingungen für die Bereitstellung eines qualitativ guten Angebots bestehen.

1. Erstens sind die Mitarbeitenden motiviert; ihre Innovationsbereitschaft ist hoch. Das heisst, sie sind gemeinsamen Zielen verpflichtet, die sie im Alltag leiten. Innovationen sind per se auf zukünftige Situationen ausgerichtet, die eine Verbesserung des aktuellen Zustandes versprechen.
2. Weiter zeigt die exemplarische Analyse der sozialen Netzwerke innerhalb des Tagesschulteams sowie mit weiteren Akteuren ausserhalb der Tagesschule, dass sich die Mitarbeitenden im Alltag auf die Unterstützung ihrer Kolleginnen und Kollegen aus der Tagesschule verlassen. Die verschiedenen Wege des Informationsflusses innerhalb von sozialen Systemen lassen sich anhand von sozialen Netzwerken verdeutlichen. Diese beschreiben informelle Kontaktsysteme zwischen den Individuen und zeigen damit auch, wer mit wem professionellen Kontakt pflegt. Die dargestellten Beispiele zeigen, dass die Tagesschulleitenden Meinungsmacher und Innovatoren sein können, da sie am meisten Verbindungen ausserhalb der Tagesschule pflegen und auch am häufigsten auf den Verbindungswegen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule liegen. Sie geben wichtige Informationen weiter und sind auch über die Prozesse innerhalb der Tagesschule bestens informiert. Netzwerke machen, anders als die Kooperationsforschung, nicht nur aktive und direkte Kontakte sichtbar. Auch indirekte Verbindungen werden in den Netzwerkanalysen sichtbar, die insbesondere für die Verbreitung von Informationen und den Zugang zu neuem Wissen und somit zu Innovationen relevant sind.
3. Für die vorliegende Studie ist wesentlich, dass sich die multiprofessionelle Kooperation nicht nur anhand von konkreten Tätigkeiten, sondern auch in den Einstellungen der Akteure manifestiert. Diese werden von Beurteilungsprozessen im sozialen Umfeld bedingt. Die Mitarbeitenden und die Tagesschulleitung gestalten gemeinsam den Alltag und pflegen, wie

dies die Aussagen zur Häufigkeit der Kooperation zeigen, täglich den informellen Austausch. Kooperation kann ein zentraler Aspekt der Weiterentwicklung von sozialen Gruppen darstellen, egal, ob es sich dabei nun um Institutionen, Gesellschaften oder eben auch Teams wie zum Beispiel Lehrerkollegien handelt. Der Austausch ist aber auch für Einzelpersonen in konkreten Arbeitssituationen wichtig, weil sich durch die Perspektive und das Wissen des Kooperationspartners zusätzliche Handlungsmöglichkeiten ergeben können. Als zentrale Ausgangsbedingung für eine Kooperation hat sich insbesondere die Orientierung auf ein gemeinsames Ziel herauskristallisiert. Dieser Fokus lenkt die Bestrebungen einzelner Individuen in eine ähnliche Richtung und ermöglicht das Erkennen von Gemeinsamkeiten und gegenseitige Unterstützung. Neben dem kooperationsfreundlichen Klima sind ausserdem eine positive Kommunikation und ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis notwendig. Dadurch entsteht gegenseitige Abhängigkeit, Reziprozität und Interdependenz der gemeinsamen Ziele. Die Ressourcen, die zwischen den Kooperierenden unterschiedlicher Professionen ausgetauscht werden können, beziehen sich insbesondere auf die professionelle Sozialisation von unterrichtenden Lehrpersonen der Schule einerseits und von Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote andererseits. Beide professionellen Gruppen können sich dabei durch gemeinsame soziale Identitäten auszeichnen, die durch die professionelle Sozialisation und den gemeinsamen Handlungskontext konstruiert werden.

4. Dabei ist nicht nur der Kontakt zu den Mitarbeitenden zentral, sondern auch der zur Leitungsperson. Leitungspersonen der Tagesschulen unterscheiden sich in ihren Aufgaben deutlich von den Schulleitenden. Sie arbeiten öfter direkt mit den Schülerinnen und Schülern zusammen. Ein grosser Teil der Tagesschulleitenden pflegt deshalb auch einen pädagogisch orientierten Führungsstil. Sie sind die Expertinnen und Experten in der Tagesschule und können als wichtige Meinungsmacher gelten, wie sie in der Innovationsforschung erwähnt werden.
5. Die Qualitätstheorie beschreibt formative und reflexive Konzepte. Diese Unterscheidung zielt darauf ab, verschiedene Ausgangsbedingungen zu identifizieren und mit erfolgreichen Bildungsprozessen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu bringen. Die reflexiven Konzepte beziehen sich auf pädagogische Prozesse, die durch die Mitarbeitenden aktiv gestaltet werden. Das Handeln der Mitarbeitenden soll

strukturierend und kognitiv aktivierend wirken und auf einer positiven sozialen Beziehung basieren. Somit gelten für die ausserunterrichtlichen Angebote ähnliche Qualitätsmerkmale wie für den Unterricht. Die Mitarbeitenden sind eine zentrale Ressource, weil sie ihre Kompetenzen durch Kooperation erweitern können. In diesem sozialen Interaktionsprozess spielen die Haltungen, Bewertungen und Eigenschaften der Mitarbeitenden eine zentrale Rolle. Dazu gehören ihre Motivation, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten. Da in der multiprofessionellen Kooperation Personen mit unterschiedlicher professioneller Sozialisation aufeinandertreffen, müssen Bewertungen der Kompetenzen als Ausgangsbedingungen für die Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschulen berücksichtigt werden.

Weiterführende Fragen zur Positionierung der Tagesschule in der Gemeinde

Das Modell zur Qualität von Tagesschulen (Kapitel 9) weist darauf hin, dass die Definition von guter Praxis als normative Setzung in einem bestimmten Kontext zu verstehen ist. Für öffentliche Institutionen wie die Tagesschule sind Innovationsbereitschaft, Vernetzung und eine klare Positionierung innerhalb eines bestimmten Umfelds zentrale Aspekte von Qualität. Wie in den vorangehenden Kapiteln beschrieben, bietet die Kooperation zwischen Tagesschule und Schule eine Möglichkeit, eine Positionierung der Tagesschule in der Nähe des schulpädagogischen Paradigmas zu etablieren. Wie die Ergebnisse zeigen, ist dies derzeit noch nicht unbedingt die Strategie der untersuchten Tagesschulen. Dies zeigt auch die Beobachtung und die Analyse der unterschiedlichen Aspekte der Qualität. Dabei zeichnen sich die Tagesschulen insbesondere durch eine vielfältige Ausstattung aus. Daneben sind jedoch auch Aspekte der pädagogischen Prozessqualität – wie zum Beispiel die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern – insgesamt als gut zu beurteilen. In Kapitel 2 wurde festgestellt, dass ausserunterrichtliche Angebote als Subsysteme der Ganztagschule oder Tagesschule erfasst werden können. Mit Blick auf ihre Strukturierung, ihre Zielsetzungen und die professionelle Ausrichtung sind Tagesschulen dem schulischen Unterricht ähnlich und könnten durch ein integrales pädagogisches Konzept in Form einer Ganztagschule oder Tagesschule integriert werden. Angebot und Unterricht sind als kognitiv aktivierend zu verstehen, die Mitarbeitenden gestalten pädagogische Prozes-

se, sie vermitteln pädagogische Normen und Werte. Unterschiede zeigen sich allerdings in der pädagogischen Arbeit. In ausserunterrichtlichen Angeboten richten sich die Mitarbeitenden sowohl am freizeit- und sozialpädagogischen als auch am schulpädagogischen Paradigma aus. Formelle Lernsituationen, wie sie der schulische Unterricht schafft, treten in den Hintergrund. Wichtig sind vor allem Aspekte des sozialen Lernens (Beziehungsgestaltung, Interaktion, Gruppenprozesse, Partizipation) und der strukturierten, aktivierenden Freizeitgestaltung (sportliche Aktivitäten, Basteln, Fantasie und Rollenspiele, Gestaltung der Mahlzeiten usw.). Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen – zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote – umfasst die Abstimmung gemeinsamer Ziele, die auf die Gestaltung des pädagogischen Angebots ausgerichtet sind; beispielsweise die Vermittlung derselben Lernstrategien beim Erledigen der Hausaufgaben. Dabei können die Kooperierenden ihre unterschiedlichen professionellen Kompetenzen einbringen und gemeinsame Lösungen und Praktiken erarbeiten. Angesichts dieser ähnlichen Zielausrichtung wird erwartet, dass anhand der multiprofessionellen Kooperation ein Konsens zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote erreicht werden kann. Dies soll dazu beitragen, dass sich ausserunterrichtliche Angebote als pädagogisch strukturierte Lern- und Erfahrungsorte etablieren können.

In den vorangehenden Kapiteln konnte gezeigt werden, dass die verschiedenen theoretischen Ansätze – Kooperations-, Innovations-, Netzwerk- und Qualitätstheorie – von ähnlichen Annahmen ausgehen. Grundsätzlich ist es ein Anliegen dieser Theorien, soziale Prozesse und Zustände anhand von Interaktionen zwischen den beteiligten Individuen zu erklären. Die genannten Theorien stimmen darin überein, dass Innovationen dann umgesetzt werden, wenn Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse ausreichend berücksichtigt werden und ein Handlungsspielraum für das Individuum oder die Organisation besteht. Wissen und Handeln in schulischen Institutionen sind trotz der Definition der Schule als lernende Organisation relativ stabil; Innovationen werden nur umgesetzt, wenn sie an bestehendes Wissen anknüpfen und eine hohe Passung zur Situation in der Einzelschule aufweisen. Die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation wird dabei als zirkulärer Prozess verstanden.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

Ziel der folgenden Fallbeispiele ist die Darstellung von sechs verschiedenen Tagesschulen. Als Resultat sollen insbesondere Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen diesen Tagesschulen herausgearbeitet werden. Beschrieben werden Ideen und Haltungen, die in den Tagesschulen präsent sind und während der Gespräche, Beobachtungen und anhand der Fragebögen diskutiert wurden (siehe Kapitel 4 zum methodischen Vorgehen). Die Entwicklung der Kooperation mit der Schule und die Positionierung zwischen Schul- und Freizeitpädagogik stellt einen dynamischen Prozess für die Tagesschulen dar. Dieser Prozess wird anhand der drei Phasen «Initiierung», «Implementation» und «Institutionalisierung» (siehe Abbildung 36) dargestellt. Um Veränderungen feststellen zu können, haben die Tagesschulleitungen die Entwicklungen vom April 2015 bis zum März 2017 zu einem späteren Zeitpunkt reflektiert. Das heisst, dass sich die Situation in den Tagesschulen seit dem Zeitpunkt der Datenerhebung massgeblich verändert haben kann. Die folgenden Porträts zeigen also eine Momentaufnahme. Überzeugungen, pädagogische Praktiken und soziale Strukturen sind abhängig von der Zusammensetzung der jeweiligen Teams, von den Leitungspersonen und dem Kontext der Gemeinde.

11.1 Grundlagen der Fallporträts

Bei der Auswahl der Fallbeispiele wurde darauf geachtet, dass die Datenqualität möglichst gut ist, dass also möglichst viele Mitarbeitende den quantitativen Fragebogen ausgefüllt haben. Andererseits wurden sechs Tagesschulen berücksichtigt, die sich in strukturellen Merkmalen unterscheiden (Grösse der Gemeinde, Grösse des Tagesschulangebots, regionales Umfeld: städtisch, Agglomeration, ländlich). Zum Vergleich der Rahmenbedingungen eignet sich Tabelle 10. Dargestellt sind Angaben der Tagesschulleitenden zur Anzahl Standorte, Mitarbeitende sowie eine Einschätzung der Heterogenität der Tagesschule anhand der prozentualen Anteile von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status (SES). In der zweiten Spalte der Tabelle sind der Gemeindetyp (Stadt/Land) sowie die Anzahl in der Tagesschule angemeldeter Schülerinnen und Schüler pro Woche abgebildet.

Die Tabelle gibt somit Aufschluss über die Vergleichbarkeit der porträtierten Tagesschulen.

Tabelle 10: Überblick über die porträtierten Tagesschulen

CODE TS	Angaben der Leitungsperson (März 2015)				Schulgemeinde – Schuljahr 2011/2012 (Bildungsplanung und Evaluation, 2012)			
	Anzahl Stand- orte	Total MA	% fremdspr.	% tie- fer SES	Stadt/ Land	Total SUS pro Woche	KG	PRIM
216	1	9	80	90	Ländlich	169	6	24
213	2	24	29	30	Ländlich	774	16	79
220	3	41	70	70	Städ- tisch	313	37	135
312	1	15	30	25	Ländlich	430	13	82
313	2	19	22	40	Städ- tisch	471	23	105
319	3	36	90	80	Städ- tisch	451	77	256

Legende: TS = Tagesschule, MA = Mitarbeitende, SES = sozioökonomischer Status, SuS = Schülerinnen und Schüler, KG = Kindergarten, PRIM = Primarstufe

Das im Folgenden dargestellte Modell soll erklären, welche Ausgangsbedingungen mit einer Etablierung der Qualität in Tagesschulen und ihrer Positionierung innerhalb der Gemeinde im Entwicklungsprozess von der Initiierung bis zur Institutionalisierung der Kooperation zusammenhängen. Ausserdem zeigt das Modell, inwiefern sich die Kooperation zwischen Schule und Tagesschule über den Zeitraum von zwei Schuljahren verändern kann. Dabei wird die Perspektive der Mitarbeitenden und Leitungspersonen der Tagesschulen eingenommen. In einem ersten Schritt müssen pädagogische Haltungen und Rollen hinsichtlich der Kooperation definiert werden (Kamski & Schnetzer, 2008). Die Leitungsperson kann mit ihrer eigenen positiven Einstellung und Bewertung eine gute Grundlage schaffen. Ausserdem können die Mitarbeitenden unterschiedliche Formen und Inhalte der Kooperation als sinnvoll und nützlich für ihren pädagogischen Alltag betrachten. In der Phase der *Initiierung* müssen die Mitarbeitenden für die Kooperation mit der Schule gewonnen werden. Hier geht es darum zu klären, welchen Nutzen multiprofessionelle Kooperation mit der Schule und gemeinsame Ziele für sie haben können und was sie unter einer gelingenden Arbeit in der Tages-

schule verstehen. Es gilt aber auch, die Kooperationspartner, das heisst die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule, für die Zusammenarbeit zu gewinnen und dazu den Nutzen der Kooperation herauszuarbeiten. Die Phase der *Implementation* beinhaltet die praktische Umsetzung von Kooperationen zwischen Schule und Tagesschule im Alltag. Im Vordergrund steht dabei die Frage, welche Personen sich an der Kooperation beteiligen und wie diese im Alltag etabliert wird. In der Phase der *Institutionalisierung* wird die neue Praxis der Kooperation in den Alltag integriert. Es können sich dabei die sozialen und organisationalen Strukturen verändern, etwa wenn Personen bestimmte Positionen und Rollen übernehmen. Ausserdem ist es möglich, dass neue pädagogische Praktiken angeregt werden, die zu einer Weiterentwicklung der Gestaltung des pädagogischen Alltags im Kontext der standortspezifischen Bedingungen beitragen. Der Innovationskreislauf schliesst sich mit der *Reflexion* der Innovation. Die Akteure reflektieren, welchen Nutzen die verschiedenen Innovationen bis anhin gebracht haben und welche pädagogischen Praktiken, Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen und sozialen Strukturen angepasst oder verändert wurden und noch verändert werden müssen, damit ein weiteres Gelingen des Vorhabens gewährleistet ist. Die verschiedenen Entwicklungsphasen beziehen sich auf die Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand. Massgeblich ist, ob aus Sicht der Leitungspersonen und der Mitarbeitenden im Ausgangszustand überhaupt Bedarf an einer Umsetzung von neuen Verhaltensweisen und Prozessen besteht. Dafür sind verschiedene Ausgangsbedingungen relevant, die die Wahrnehmung der Diskrepanz beeinflussen und die sich für jede einzelne Tagesschule unterscheiden können. Kamski und Schnetzer (2008, S. 162) beschreiben, wie schon in Kapitel 5 angedeutet, vier Dimensionen, die als Bedingungen von Innovationen wirken und sich durch die Innovation selbst wieder verändern können (siehe Abbildung 36).

- 1) *Die vorhandenen Handlungsmöglichkeiten:* Für die Aufnahme und Etablierung der neuen pädagogischen Prozesse müssen zeitliche Ressourcen verfügbar sein. Diese können sich so manifestieren, dass Mitarbeitende während ihres Arbeitstags die Möglichkeit haben, sich zu bestimmten Zeiten und in unterschiedlichem Rahmen – zum Beispiel in Sitzungen oder Konferenzen – auszutauschen.
- 2) *Die Einstellungen und Ausgangsbedingungen:* Die Motivation, die wahrgenommenen Fähigkeiten und Kompetenzen der Mitarbeitenden sind für

die Umsetzung von Innovationen massgeblich. Als Ausgangsbedingungen für hohe Qualität in der Tagesschule gelten Innovationsbereitschaft, Selbstwirksamkeit, Arbeitszufriedenheit und das wahrgenommene Klima in der Tagesschule. Damit im Zusammenhang steht, ob die Mitarbeitenden mit ihrem Arbeitsalltag zufrieden sind, ob die Arbeit auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und wie diese koordiniert wird. Es wirken individuelle Haltungen, unter anderem die Einschätzung des Nutzens der Arbeit im pädagogischen Alltag (Böttcher et al., 2011; Drossel & Bos, 2015; Speck et al., 2011a/b). Die im ausserunterrichtlichen Angebot präsenten, geteilten Handlungsrepertoires, zum Beispiel mit Blick auf die Innovationsbereitschaft oder den Konsens im Team (Kollegialität), sind als gemeinsame Bedingungen relevant.

- 3) *Die etablierte pädagogische Qualität:* Die Wahrnehmung der Qualität und des Innovationspotenzials setzt voraus, dass im Arbeitsalltag der Mitarbeitenden zielführende pädagogische Praktiken etabliert sind. Dies kann das Lehr- und Lernverständnis betreffen, das Absprachen mit den unterrichtenden Lehrpersonen erforderlich macht. Dazu gehört auch, inwiefern die Mitarbeitenden verschiedene «Wege der Wissensvermittlung» (Kamski & Schnetzer, 2008, S. 163) im Sinne der verschiedenen Lernmöglichkeiten in der Gestaltung des Alltags berücksichtigen. Unterschieden werden grundsätzlich freizeit- oder sozialpädagogische und schulpädagogische Aktivitäten.
- 4) *Die sozialen Strukturen:* Die bestehenden sozialen Strukturen zwischen Unterricht und weiteren Akteuren der Schule und der Gemeinde zeigen, inwiefern konkrete Kontakte zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den pädagogisch tätigen Personen bestehen. Dieses Netzwerk reflektiert, welche Position und welche Funktionen einzelne Personen wahrnehmen.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

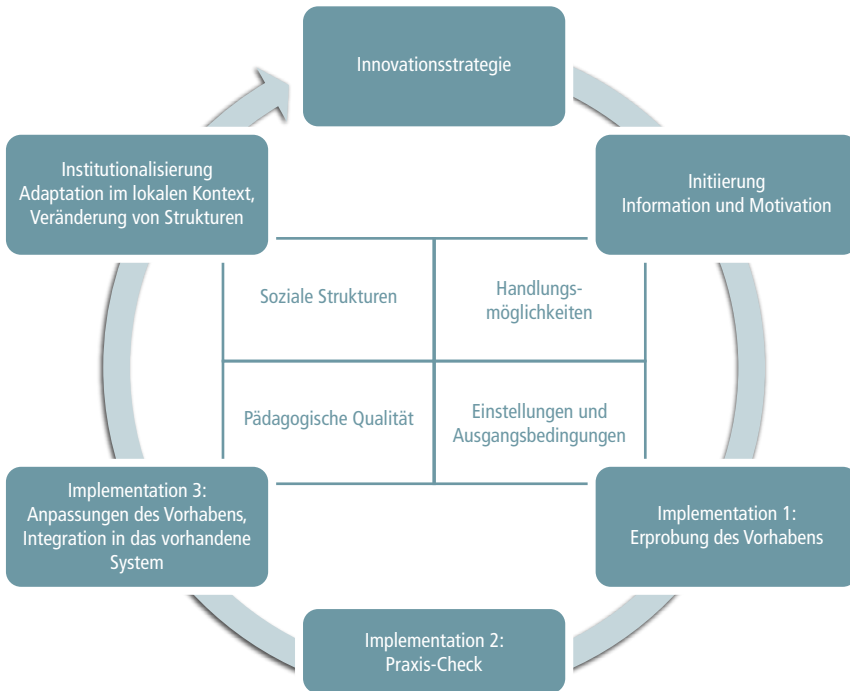


Abbildung 36: Entwicklungsprozess der Kooperation am Beispiel der Tagesschule (in Anlehnung an Hameyer, 2014; Holtappels, 2014)

Aus den vier Bausteinen in der Mitte ergibt sich ein Modell (siehe Abbildung 36), das die Qualitätsentwicklung in Tagesschulen und ihr Innovationspotenzial als Kreislauf darstellt. Die Strategien zur Weiterentwicklung der Tagesschulen können sich beim Durchlaufen der verschiedenen Phasen verändern. Als Ergebnis dieser Entwicklung kann sich eine zielorientierte, professionell gestaltete Qualität in Tagesschulen entwickeln.

11.2 Tagesschule 216

Die Tagesschule 216 wurde 2007 in ländlichem Umfeld gegründet. Die Primarschule der Gemeinde wird im Schuljahr 2014/15 von insgesamt 192 Schülerinnen und Schülern und 28 Kindergartenkindern besucht und zählt im kantonalen Vergleich zu den mittelgrossen Schulen. Der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler in der Tagesschule ist nach Einschätzung der Tagesschulleitung mit ungefähr 80 Prozent (2014/15) hoch.

Die meisten Kinder, die in die Tagesschule kommen, haben einen Migrationshintergrund und stammen aus Familien mit einem tiefen sozialen Status.

Die Tagesschule 216 ist eine kleine Institution. Durchschnittlich sind rund elf Kinder beim Mittagessen anwesend, acht im ersten und sechzehn im zweiten Nachmittagsmodul. Entsprechend sind drei Lehrpersonen, vier Personen mit und zwei ohne pädagogische Ausbildung angestellt. Da insgesamt neun Personen in der Tagesschule arbeiten, liegt das Betreuungspensum mit 20.6 Prozent im Vergleich zu den anderen Tagesschulen unter dem Durchschnitt. Die Mitarbeitenden haben sowohl im Schuldienst (23 Jahre, 2 Personen) als auch in der Tagesschule (4 Jahre) schon einige Erfahrung. Bei der Leitungsperson liegen das Betreuungspensum mit nur 15 Prozent und das Leitungspensum mit 20 Prozent deutlich unter dem Schnitt. Aus struktureller Sicht zeichnet sich die Tagesschule 216 dadurch aus, dass sie trotz ländlicher Umgebung vor allem Kinder aus schwierigen familiären Bedingungen betreut. Die Mitarbeitenden und auch die Leitungsperson sind vorwiegend erfahrene Lehrpersonen, die nur zu einem geringen Anteil in der Tagesschule arbeiten.

11.2.1 Positionierung der Tagesschule

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Mitarbeitenden der Tagesschule 216 zusammengefasst. Einzelne Aussagen werden im Wortlaut zitiert.¹¹

Überzeugungen bezüglich des pädagogischen Handelns

In der Gruppendiskussion mit den Mitarbeitenden der Tagesschule kam schwerpunktmässig zum Ausdruck, dass die Rollen und Fähigkeiten innerhalb des Tagesschulteams unterschiedlich wahrgenommen werden. Eine Mitarbeitende ohne pädagogischen Hintergrund erwähnt zum Beispiel, dass sie sich in der Betreuung weniger für die Hausaufgaben einsetze, da meistens eine ausgebildete Person anwesend sei, die diese Aufgabe besser übernehmen könne.

¹¹ In der Tagesschule 216 wurde ein Gespräch mit der Leitungsperson getrennt durchgeführt, da eine Person in der Betreuung anwesend sein musste.

«Weil wenn ich hier bin, ist auch eine hier, die hier arbeitet, die vom Pädagogischen her kommt. Also eine pädagogische Ausbildung hat. Und dann macht sie meistens auch die Hausaufgaben.» (216_7)¹²

Dies reflektiert eine Aufteilung der pädagogischen Aufgaben zwischen den Mitarbeitenden im Team, wobei der professionelle Hintergrund eine wichtige Rolle spielt. In dieser Hinsicht gibt es offensichtlich Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule 216, und die Rollen werden einander gegenseitig zugewiesen. Es wird zum Beispiel diskutiert, ob eine Person mit einer Ausbildung als Pädagogin besser geeignet sei, die Hausaufgaben zu betreuen, da «ihr Herz dafür» schlage (216_66). Die Kompetenzen der Mitarbeitenden werden als unterschiedlich wahrgenommen, und sie werden im Alltag auch entsprechend und bewusst unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern zugeteilt. Dies wird als Entlastung wahrgenommen:

«Es kommt sicher auch auf den Beruf an. Manchmal haben wir halt gerade den Profi am Start da.» (216_64)

Diese Unterschiede im pädagogischen Handeln zwischen den Mitarbeitenden nimmt auch die Tagesschulleitung wahr. Sie beschreibt die professionelle Heterogenität als Vorteil für die pädagogische Arbeit:

«Und ich denke, weißt du, auch oben, als ich Schule gegeben habe, dort sind ja alle ausgebildet. Und hier arbeitest du auch mit Krankenschwestern oder Bäuerinnen oder ... Es ist eben super, genau für diesen Bereich ist das wirklich perfekt. Aber wenn du nachher so schwierige Kinder hast, dann müsstest du noch jemand anders haben.» (216b_31)

Die Tagesschulleitung sieht ihre eigene Rolle darin, die Anliegen der Tagesschule nach aussen zu vertreten, zum Beispiel in der Gemeinde (Anstellungsbehörde). Der Kontext der ländlichen Gemeinde wird als wichtige Rahmenbedingung für die Arbeit der Tagesschule wahrgenommen. Er beeinflusst die

¹² Diese Codes beziehen sich auf die Nummer der Tagesschule sowie die Zeile, in der die Aussage im Protokoll des Gesprächs zu finden ist. Die Aussage fiel also in der Gruppendiskussion der Tagesschule 216 und ist auf Zeile 7 zu finden. Die Protokolle der Gruppendiskussionen wurden anonymisiert und sind auf Nachfrage bei der Autorin zugänglich.

Erwartungen, die an die Tagesschule gestellt werden, und auch das Potenzial der Weiterführung und Entwicklung des Angebots.

Überzeugungen bezüglich der Kooperation mit der Schule

Die Mitarbeitenden der Tagesschule 216 sehen ihre Beziehungen zur Schule positiv. Vor allem Lehrpersonen, die sowohl in der Tagesschule als auch in der Schule arbeiten, sind ein wichtiges Verbindungsglied, da sie an den Sitzungen und Konferenzen beider Institutionen teilnehmen. In den Schulkonferenzen sind die Lehrpersonen jedoch nicht als Vertretung der Tagesschule präsent, sondern repräsentieren hauptsächlich ihre eigenen Interessen mit Blick auf den Unterricht.

«Das Problem dünkt mich manchmal auch, diese Lehrpersonen, die hier arbeiten, die werden nachher oben als Lehrpersonen wahrgenommen, aber nicht als [Teil der Tagesschule; Ergänzung MJ].» (216_5)

Die Leitungsperson möchte die Kooperation nicht unbedingt intensivieren. Sie pflegt den Austausch hauptsächlich in praktischen Situationen, wenn sie sich zum Beispiel im Lehrerzimmer mit den Lehrpersonen austauscht.

«Und jetzt merke ich plötzlich, ich möchte diese Vernetzung mit der Schule nur am Rand. Für einen guten Austausch. Aber wir sind nicht ... Ich möchte nicht allzu nahe mit der Schule zusammen sein.» (216b_21)

Wenn über die Kooperation mit der Schule gesprochen wird, fallen häufig Begriffe wie Vernetzung, Austausch und gegenseitige Information. Als Grund für die Vernetzung wird die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten beschrieben. Die Mitarbeitenden der Tagesschule nutzen die Räume der Schule, und die Kommunikationswege sind grundsätzlich kurz. Im Gespräch wird deutlich, dass die Initiative für die Kooperation vor allem von den Tagesschulmitarbeitenden ausgeht und weniger von den unterrichtenden Lehrpersonen:

«Dort müssen wir sie selber holen, wenn wir wirklich etwas wissen müssen.» (216_3)

Positionierung zur Schule

In der Tagesschule 216 ist die Thematik der Hausaufgabenbetreuung für die Positionierung gegenüber der Schule zentral. Die Mitarbeitenden sehen ihren eigenen Beitrag im Bereich der Hausaufgaben als positiv an. Einige Mitarbeitende führen an, sie könnten die Schülerinnen und Schüler während der Hausaufgabenbetreuung gut unterstützen. Sie sehen sich als Anbieter zusätzlicher Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler, die zum Beispiel gerade bei den Hausaufgaben noch Defizite aufwiesen. Es sei der «Auftrag» der Tagesschulmitarbeitenden, die Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Ein weit wichtigerer Bereich der Arbeit in der Tagesschule sei jedoch, den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung näherzubringen, zum Beispiel bei Ausflügen in den Wald, Ernährung und Sozialverhalten.

«Weil bei der Schule ist wirklich ein Hauptauftrag, den wir übernehmen, wirklich das mit den Hausaufgaben. Aber wir haben noch SO viele andere Möglichkeiten. Nach draussen in den Wald gehen, den Kindern dort etwas lehren oder zeigen. Dinge, die sie von zu Hause gar nicht mehr mitbekommen. Das Essen. Das ich auch wichtig finde. Das Soziale, das halt etwas ganz anderes ist, wenn man an einem Pult sitzt oder den Platz frei auswählt.» (216_22)

Die Mitarbeitenden übernehmen aus eigener Sicht eine wichtige Verbindungsfunktion zwischen den Lehrpersonen und den Eltern. Als störend wird jedoch wahrgenommen, dass der Kontakt von den Lehrpersonen nur gesucht wird, wenn Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern auftauchen, die die Tagesschule besuchen. Positive Kontakte bestehen wenige:

«Die Lehrpersonen wissen eigentlich schon, welche Kinder [in der Tagesschule; Ergänzung MJJ] sind. Und nachher, so wie es mit den Noten und so, habe ich das Gefühl, bei denen, wo es gut läuft und wenn es keine Diskussionen gibt, da wissen wir eigentlich nichts. Also von denen man nichts weiss, geht man davon aus, dass es einfach gut läuft.» (216_24)

Die Mitarbeitenden der Tagesschule grenzen sich von der Arbeit der Lehrpersonen in der Schule ab, es wird ein Informationsdefizit festgestellt. Die Tagesschule ist auch für die Schulleitung eine wichtige Institution. Zum Bei-

spiel konnten die Mitarbeitenden an Weiterbildungen der Schule teilnehmen. In dieser Situation entstanden wertvolle individuelle Kontakte mit einzelnen Lehrpersonen, die ihnen den Zugang zur Schule erleichtern. In der Gruppendiskussion gab es auch einige Aussagen, die zeigen, dass sich die Tagesschule den Belangen der Schule unterordnet. Im folgenden Zitat zeigt sich im Verständnis der Mitarbeitenden, dass die unterrichtenden Lehrpersonen die Tagesschule als zusätzliche Belastung wahrnehmen und neben dem Unterricht «nicht auch noch» Zeit für den Austausch mit der Tagesschule haben:

«Ich habe viel gehört, jetzt muss ich mich noch ... Ich kann mich jetzt nicht auch noch um die Tagesschule kümmern. Ja. Die Tagesschule will auch noch etwas und so. Sie haben einfach teilweise schon SO viel zu tun, die Lehrer, dass sie ...» (216_32)

Ausserdem wurde die Tagesschule zwar als Partnerin bei einem schulischen Event beigezogen, die Rolle der Mitarbeitenden wird jedoch von den Lehrpersonen festgelegt, und sie können ihre eigenen Ideen wenig einbringen. Insgesamt ergibt sich aus der Gruppendiskussion, dass die Mitarbeitenden im Alltag der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle einnehmen, dass sie sich aber bezüglich des Lernverständnisses vom schulischen Unterricht abgrenzen und auch nicht den Anspruch haben, «gleich wichtig» zu sein wie der schulische Unterricht. Im Verlauf des Gesprächs wurde der Nutzen der Tagesschule für Bereiche hervorgehoben, die in der Schule nicht abgedeckt werden, wie zum Beispiel das informelle und soziale Lernen in spielerischen Situationen. Die Kooperation mit der Schule wird als wünschenswert wahrgenommen und könnte insbesondere aus der Sicht der Mitarbeitenden auch noch weiter ausgebaut werden. In den weiteren Bereichen grenzen sich die Tagesschulmitarbeitenden mit ihren Tätigkeiten klar vom formellen, schulischen Lernen ab.

11.2.2 Kooperationsmöglichkeiten

In der Tagesschule 216 fällt auf, dass die Leitungsperson viel Zeit in die Kooperation innerhalb des Mitarbeitenden-Teams und in unterschiedliche Möglichkeiten der Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule investiert.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

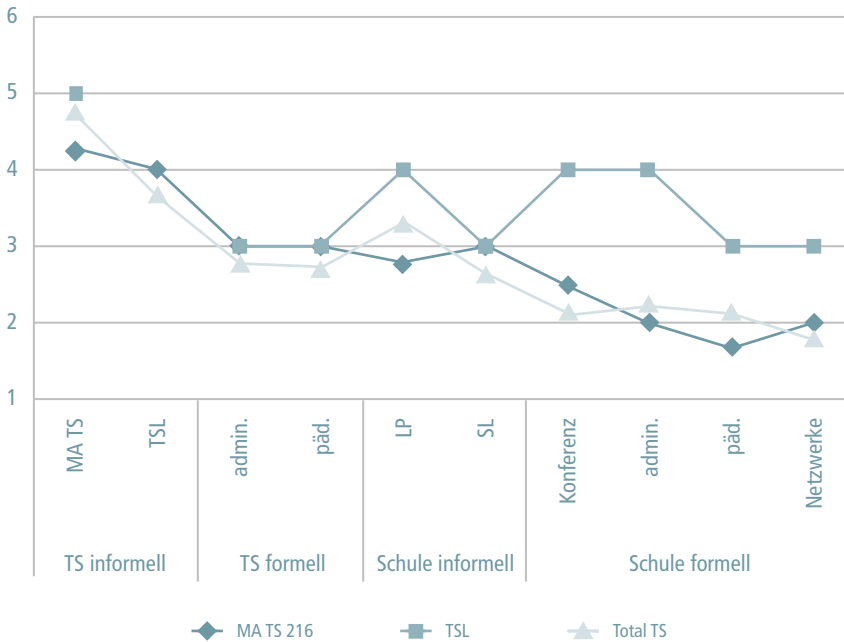


Abbildung 37: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 216

Häufigkeit: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus der ersten Fragebogenbefragung (Mai 2015); MA TS = teilnehmende Mitarbeitende, TSL = Tagesschulleitung, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, Total TS = Durchschnitt der Teilnehmenden aus allen TS

Die Mitarbeitenden der Tagesschule 216 geben an, dass sie sich etwa einmal wöchentlich mit Mitarbeitenden des Teams und der Leitung austauschen (siehe Abbildung 37). Die Leitung ist etwas stärker in die informelle Kommunikation im Team involviert. Die Mitarbeitenden sind etwas häufiger als durchschnittlich an informellem Austausch mit der Schulleitung und etwas weniger häufig an informellem Kontakt mit den Lehrpersonen beteiligt als der Durchschnitt aller Teilnehmenden der Studie. Dies zeigt der Vergleich der dunklen und der ganz hellen Linie in der Abbildung 37. Die Leitung pflegt einen wöchentlichen Austausch in formellen Gefäßen der Schule, wie zum Beispiel an Konferenzen und administrativen Sitzungen. Auch den informellen Austausch mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule pflegt die Leitung wöchentlich. Sie nimmt so eine wichtige Kommunikationsfunktion zwischen Tagesschule und Schule wahr.

11.2.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

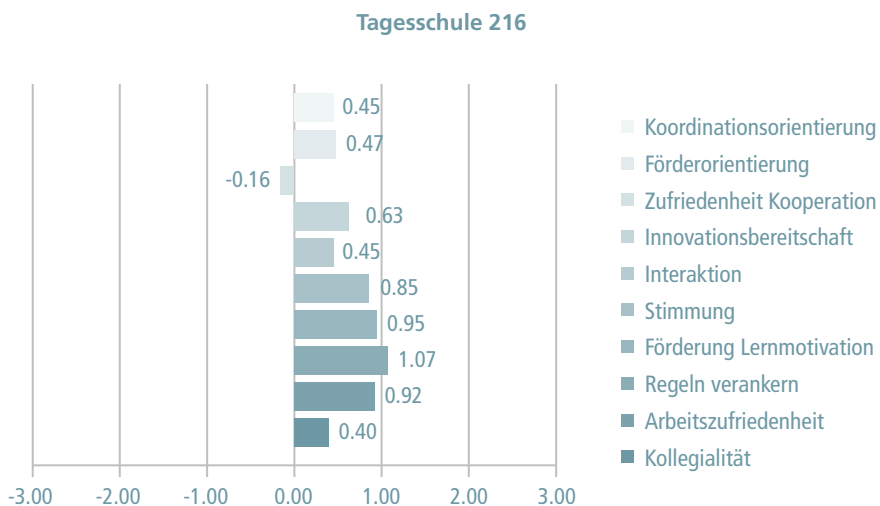


Abbildung 38: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 216

Abbildung 38 zeigt, dass die Mitarbeitenden der Tagesschule 216 alle für die Innovation relevanten Ausgangsbedingungen deutlich positiver wahrnehmen als der Durchschnitt der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer (mittlere Linie). Vor allem bei der Förderung der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler und der Verankerung von gemeinsamen Regeln weichen die Werte positiv vom Mittelwert der Gesamtstichprobe ab. Etwas weniger ausgeprägt, aber dennoch überdurchschnittlich werden das Klima der Interaktion, die Stimmung sowie die Kollegialität bewertet. Bei den Mitarbeitenden der Tagesschule 216 sind auch die Werte bei der Arbeitszufriedenheit höher als beim Durchschnitt aller Befragten. Die folgenden beiden Aussagen treffen auf etwas stärkere Zustimmung: «Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!» und «Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich mich ohne Zögern wieder für die Tätigkeit in der Tagesschule entscheiden». Die Innovationsbereitschaft bezüglich gemeinsamer Ziele und Konzepte erreicht in der Tagesschule 216 auch deutlich positivere Werte als im Durchschnitt. Zusätzlich wurden Fragen dazu gestellt, inwiefern die Mitarbeitenden der Tagesschule mit der aktuellen Kooperationssituation zufrieden sind. Im Vergleich haben die Mitarbeitenden der Tagesschule 216 ein leicht negativeres Bild der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Es wurden nur teilweise positive

Erfahrungen in der multiprofessionellen Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen berichtet. Bei der Orientierung an gemeinsamen Zielen in der multiprofessionellen Kooperation zeigen die Mitarbeitenden der Tagesschule 216 eine etwas positivere Einstellung zur Förderorientierung und der Koordinationsorientierung als der Durchschnitt der befragten Mitarbeitenden. In der Tagesschule 216 sind somit gute Voraussetzungen für die Etablierung einer positiven Prozessqualität vorhanden. Die Mitarbeitenden haben eine positive Haltung gegenüber Innovationsmöglichkeiten in der Tagesschule, sie nehmen sich als professionell kompetent wahr und sind mit der Arbeitssituation sehr zufrieden. Ebenso verhält es sich mit den Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation.

11.2.4 Rolle der Tagesschulleitung

Die Tagesschulleitung zeichnet sich durch ein pädagogisch orientiertes Führungsverhalten aus. In Abbildung 39 zeigt sich, dass die Tagesschulleitung ihre Rolle am deutlichsten bezüglich der distributiven Führung wahrnimmt. Auch die administrativen Aufgaben und die Führungsaufgaben sind für die Tagesschulleitung wichtig. Etwas weniger stark als der Durchschnitt der Tagesschulleitungen nimmt sich die Leitung der Tagesschule 216 auf einer ähnlichen kollegialen Stufe wahr wie ihre Mitarbeitenden (Primus inter Pares). Die Belastung schätzt die Tagesschulleitung deutlich tiefer ein als der Durchschnitt.

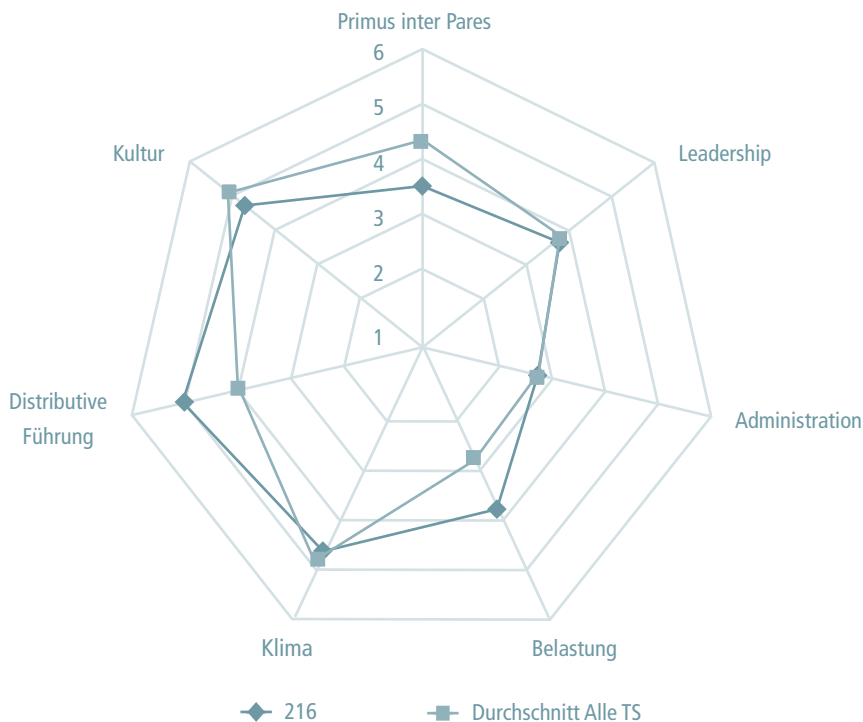


Abbildung 39: Rolle der Tagesschulleitung 216

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

11.2.5 Pädagogische Qualität

Die Qualität der pädagogischen Prozesse wurde in der Tagesschule 216 insgesamt etwa durchschnittlich bewertet. In der Qualitätsbeobachtung wurden insgesamt 176 Punkte erreicht (Durchschnitt = 180.6). Der praktische Alltag in der Tagesschule ist angenehm und abwechslungsreich gestaltet.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

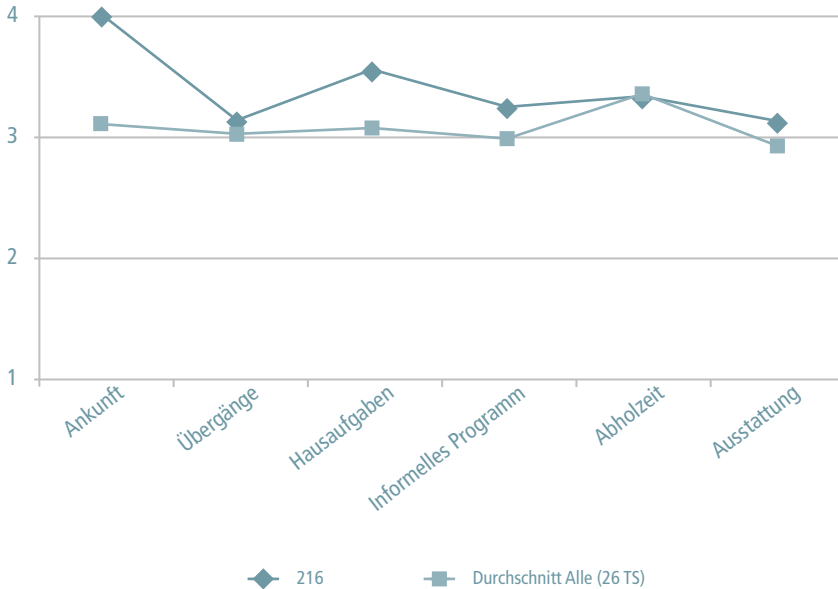


Abbildung 40: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 216

Skalierung: 1 = ungenügend, 2 = minimal, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet

Einige Aspekte, welche die Organisation der Ankunft und die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Mitarbeitenden sowie die pädagogischen Prozesse betreffen, wurden deutlich positiver beurteilt als in vielen anderen Tagesschulen (siehe Abbildung 40). Die Tagesschule 216 ist in einer ländlichen Gemeinde in der Primarschule untergebracht. Die Räumlichkeiten sind älter, aber für den Tagesablauf in der Tagesschule altersgerecht eingerichtet und angenehm gestaltet. Es können verschiedene zusätzliche Räume im Schulhaus genutzt werden, wie zum Beispiel der Bastel- oder Werkraum sowie die Schulküche. In der Tagesschule gab es während der Beobachtungszeit einen Wechsel bezüglich der Organisation des Mittagessens. Im Aussenbereich kann das gesamte Schulareal genutzt werden. Es bietet zahlreiche Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten und Spiele. Teilweise entstehen kleinere Konflikte, weil andere Schülerinnen und Schüler, welche die Tagesschule nicht besuchen, auch dort anwesend sind.

- *Ankunft und Übergänge*: Die Schülerinnen und Schüler werden individuell begrüsst und kennen verschiedene Regeln, die sie bei der Ankunft in der Tagesschule einhalten müssen, zum Beispiel, dass eine Gruppe von Kindern das Mittagessen holt. Insgesamt ist der Tagesablauf wenig

- strukturiert. Neben dem Mittagessen sind die Betreuungszeiten flexibel, und es gibt noch wenig gemeinsame Routinen, Rituale oder Tätigkeiten.
- *Hausaufgaben:* Die Betreuung der Hausaufgaben findet sehr individualisiert statt, ist aber wenig strukturiert. Die Mitarbeitenden gehen stark auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Schwierigkeiten ein und versuchen, die Kinder individuell zu fördern. Die Betreuung der Hausaufgaben wird mit Eltern und Lehrpersonen abgesprochen.
 - *Informelles Programm:* In der Tagesschule sind während der Beobachtungszeit nur wenige Schülerinnen und Schüler anwesend. Während des Mittagessens findet viel individueller Austausch zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern statt. Das Mittagessen ist klar als pädagogische Situation strukturiert, das heisst, die Mitarbeitenden stellen Fragen und initiieren längere Gespräche. Ausserdem sprechen sie über Ernährung und kulturelle Unterschiede in der Sprache. Die Atmosphäre in der Tagesschule ist grundsätzlich sehr familiär, und die Kinder suchen oft das Gespräch mit den Mitarbeitenden. Die Schülerinnen und Schüler werden an der Organisation der Mahlzeiten beteiligt, zum Beispiel beim Essenholen oder Tischdecken. Menüvorschläge werden mit den Schülerinnen und Schülern vorher besprochen. Die Schülerinnen und Schüler scheinen einander gut zu kennen, und es entstehen positive Interaktionen. Die Betreuungssituation scheint in der Tagesschule relativ stabil zu sein, sodass sich individuelle Beziehungen gut entwickeln können. Bei Konflikten und beim Verankern von gemeinsamen Regeln könnten die Mitarbeitenden noch etwas stärker die Verantwortung übernehmen. Die Regeln werden im Augenblick noch sehr flexibel angewendet.
 - *Aktivitäten:* Es gibt sehr unterschiedliche Möglichkeiten, wo sich die Kinder aufhalten können, und sie wählen am Nachmittag ihre Tätigkeiten selbst, zum Beispiel Basteln oder Spielen. Die Aktivitäten finden aber hauptsächlich offen und individuell oder in Kleingruppen statt. Während des beobachteten Nachmittags gibt es teilweise gemeinsame Aktivitäten, die von den Mitarbeitenden initiiert werden. Letztere sorgen dafür, dass alle Kinder einer positiven Beschäftigung nachgehen können, und motivieren sie auch dazu, sich selbst zu beschäftigen oder an Spielen teilzunehmen. Es gab zum Beispiel ein gemeinsames Spiel, wobei klare Regeln etabliert wurden und es Gewinner gab, die einen Preis erhielten. Laut Aussage der Mitarbeitenden finden solche Aktivitäten häufiger an Nachmittagen statt, an denen weniger Kinder anwesend sind. Sporadisch sind

Aktivitäten ausserhalb der Tagesschule möglich, die auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind; es werden zum Beispiel Waldspaziergänge gemacht, es wird gebadet, ein Film gezeigt oder ein Bastelprojekt verfolgt. Zum Teil sind die Mitarbeitenden in den Aktivitäten engagiert, verhalten sich aber als Beobachterinnen in der Situation und übernehmen weniger die Verantwortung und Anleitung der Aktivitäten. Dadurch, dass die Kinder selbst wählen können, was sie unternehmen möchten, zerfällt die Gruppe, was für die Koordination und Beaufsichtigung eine Schwierigkeit darstellen kann. Die Aktivitäten sind noch nicht so klar strukturiert, es findet zum Beispiel keine Reflexion über Inhalte statt. Aber die Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern während der Aktivität werden als sehr positiv wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler sind aktiv an den Angeboten beteiligt und nehmen mit Freude teil, wenn Aktivitäten angeboten werden (z. B. gemeinsames Spiel).

- *Abholzeit und allgemeine Einschätzung der Tagesschule:* Insgesamt ist die Vernetzung der Tagesschule mit den Eltern und Lehrpersonen positiv. Ein Austausch findet statt, zum Beispiel in sozialen Situationen und bei der Beteiligung der Tagesschule an Festen der Schule. Inhaltlich-pädagogische Absprachen stehen aber nicht im Vordergrund, was auch in der Zusammenarbeit mit Akteuren der Gemeinde sichtbar wird. Die Tagesschulleitung ist hier jedoch engagiert. Die Räume der Schule können zwar mitgenutzt werden, ein «Tagesschulcharakter» zeichnet sich in ihnen aber nicht ab, weil sie hauptsächlich von der Schule genutzt werden. In der Tagesschule gibt es im Innenbereich wenige Möglichkeiten für grob-motorische Aktivitäten (z. B. Nutzung der Turnhalle). Die Raumgestaltung könnte weiter optimiert und verschiedene Bereiche könnten voneinander abgegrenzt werden; noch fehlt es vor allem an Rückzugs- und Erholungsmöglichkeiten. Insgesamt gibt es wenige Abmachungen oder gemeinsame Vorgehensweisen bezüglich Sicherheit oder der Einhaltung von Gesundheitsvorgaben. Es scheint, als würden solche gemeinsamen Richtlinien aufgrund der kleinen Gruppe anwesender Schülerinnen und Schüler noch wenig fokussiert. Flexibilität steht im Vordergrund. In der Tagesschule könnten insgesamt mehr gemeinsame Regeln und Ziele vereinbart werden. Es entsteht der Eindruck, dass das Handeln der Mitarbeitenden individualisiert abläuft und dass gemeinsame Handlungsgrundsätze wenig etabliert sind. Die Tagesschulleitung engagiert sich für die Weiterent-

wicklung des Teams in monatlichen Sitzungen, bei Teamanlässen und in der Diskussion individueller Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler. Dabei werden problematische Situationen diskutiert, und es wird das zukünftige Vorgehen geplant.

In der Tagesschule 216 fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler von den Mitarbeitenden stark ermuntert werden, sich selbstständig zu betätigen und eigene kreative Ideen umzusetzen. Das Handeln der Mitarbeitenden ist vor allem sozial- oder freizeitpädagogisch motiviert. Teilweise wird versucht, informelle Lernsituationen zu nutzen. Diese werden aber nicht unbedingt mit einer bestimmten Zielsetzung verbunden oder konkret als Lernsettings initiiert.

Soziale Struktur

Abbildung 41 zeigt das soziale Netzwerk der Tagesschule 216; die Darstellung visualisiert die sozialen Strukturen innerhalb des Teams der Tagesschulmitarbeitenden und die Kontakte zwischen Tagesschule und unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Die Mitarbeitenden der Tagesschule suchen in spezifischen Situationen Unterstützung bei den Lehrpersonen der Unter- und Mittelstufe oder dem Kindergarten. Auch die Lehrperson, die für die individuelle Förderung zuständig ist, fungiert als Ansprechperson für Mitarbeitende der Tagesschule (Dreieck 10). Insgesamt sind im Netzwerk der Tagesschule 216 16 Akteure präsent, und es bestehen insgesamt 43 Verbindungen. Dies reflektiert einerseits eine hohe Konnektivität innerhalb des Netzwerks und andererseits auch, dass zu einigen Mitarbeitenden der Schule mehrere gemeinsame Verbindungen von Mitarbeitenden der Tagesschule bestehen. Die Dichte des Netzwerks innerhalb der Tagesschule ist hoch. Das gesamte Netzwerk der Tagesschule erinnert, um mit McCabe (2016) zu formulieren, an eine Krawattenschleife. Neben der Leitungsperson ist auch das Viereck 2 ein wichtiger Pol im Netzwerk. Beide weisen ähnlich viele Verbindungen auf und stehen auch miteinander in Verbindung. Diese beiden Knotenpunkte des Gesamtnetzwerks nehmen eine zentrale Position bei der Weitergabe von Informationen ein. Sie sind wichtige Brücken, die indirekte Verbindungen zwischen Subgruppen herstellen.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

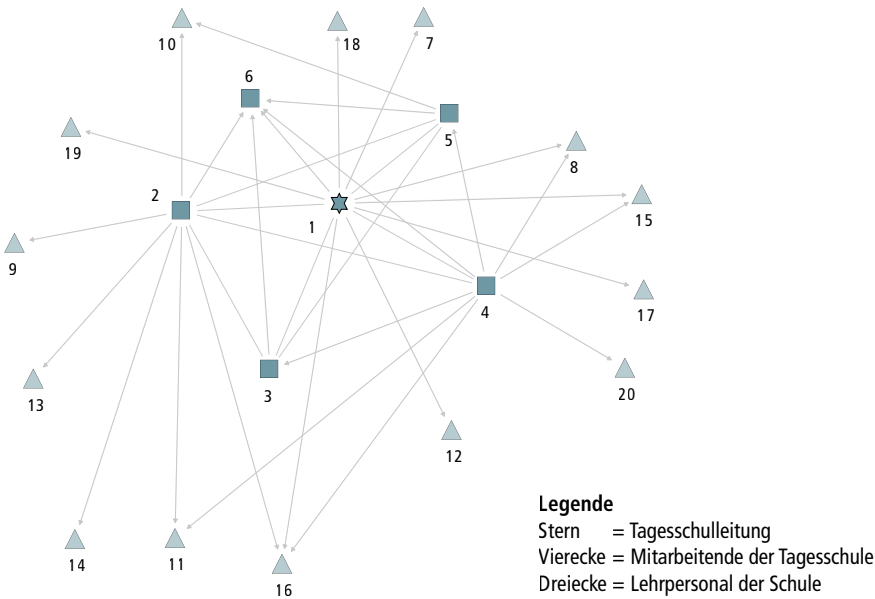


Abbildung 41: Darstellung der sozialen Struktur in der Tagesschule 216

Grundsätzlich reflektiert das Netzwerk die Befunde aus den Fragebogenantworten insofern, als die Leitung der Tagesschule eine wichtige Rolle in der Kommunikation einnimmt (Stern). Sie pflegt andere Beziehungen als ihre Mitarbeitenden und ist als einzige Person in Kontakt mit der Schulleitung (Stern 1), der Erziehungsberatung (Dreieck 11) oder anderen Akteuren in der direkten Umgebung der Tagesschule. Die Leitungsperson (Stern) und eine weitere Mitarbeitende der Tagesschule (Viereck 2) sind ähnlich stark mit den unterrichtenden Lehrpersonen vernetzt. Die Zentralität im Netzwerk zwischen Tagesschule und Schule und die Dichte des Gesamtnetzwerks sind hoch.

11.2.6 Institutionalisation und Reflexion

Die Leitung der Tagesschule reflektiert die Entwicklung der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen und stellt fest, dass sich der Kontakt über den Zeitraum von April 2015 bis März 2017 positiv entwickelt hat. Sie gibt im Reflexionsfragebogen an, dass es einen «besseren Informationsaustausch betreffend spezieller Anlässe» gebe, zum Beispiel beim Sporttag, beim Sommerfest oder bei Projektanlässen. Dabei wird teilweise die Tagesschule als Institution oder es wird nur die Leitungsperson einbezogen. Positionierung der Tagesschule und Kooperation waren während der Teilnahme an der

Studie an Teamsitzungen in der Tagesschule immer wieder Thema. Weiter nimmt die Leitungsperson eine zentrale Rolle in der Kommunikation mit der Schule ein und ist sich dessen auch bewusst. Sie koordiniert den Informationsaustausch zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule pflegen nach Aussage der Leitungsperson nicht unbedingt mehr Kooperationen, sie haben aber verschiedene Ideen, wie Kooperationen initiiert werden könnten. Auf die Frage, ob sich auch für die Mitarbeitenden die multiprofessionelle Kooperation verändert habe, meint die Tagesschulleitung:

«Nicht unbedingt. Eher verlassen sie sich mehr auf mich.» (TSL TS_216)

Diese Aussage unterstreicht die zentrale Stellung der Tagesschulleitung in der Kommunikation mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Als Begründung für die gute Kooperation nennt die Tagesschulleitung, dass sie ein zusätzliches Pensum als unterrichtende Lehrperson an der Schule angenommen habe. Dadurch arbeite sie häufig im Lehrerzimmer und habe auch einen regelmässigen Austausch mit der Schulleitung etabliert.

11.2.7 Diskussion des Fallporträts

Verglichen mit dem Modell in Abschnitt 7.4. (siehe Abbildung 21), kann die Beziehung von Tagesschule und Schule als «angegliedert» beschrieben werden. Die Mitarbeitenden der Tagesschule sind an einer Zusammenarbeit interessiert und setzen sich auch dafür ein. Die Lehrpersonen der Schule sind jedoch wenig auf die Arbeit der Tagesschule sensibilisiert. In der Tagesschule 216 nehmen sich die Mitarbeitenden der Tagesschule als Verbindungsstelle zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Eltern wahr. In der Gruppendiskussion hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit bezüglich der Hausaufgaben einen hohen Stellenwert hat. Die Mitarbeitenden bedauern, dass die unterrichtenden Lehrpersonen hauptsächlich bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu ihnen Kontakt aufnehmen. Es besteht ein Informationsdefizit, dem die Mitarbeitenden der Tagesschule aktiv entgegenwirken. Sie möchten sich mit einzelnen Lehrpersonen der Schule öfter austauschen. In der Tagesschule 216 grenzen sich die Mitarbeitenden in ihren Tätigkeiten aber auch klar von den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ab. Sie nehmen die Betreuung der Hausaufgaben als wichtigen Auftrag wahr, den sie leisten müssen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule sehen sich

jedoch nicht auf Augenhöhe mit den unterrichtenden Lehrpersonen, da sie auf deren Informationen angewiesen sind. Die Betonung der freizeitpädagogischen Ziele der Tagesschule 216 zeigt sich auch während der Qualitätsbeobachtung. Spielerische und kreative Aktivitäten stehen im Vordergrund. Sprachliche oder mathematische Fähigkeiten werden mit praktischen Situationen verbunden, wie zum Beispiel mit gemeinsamen Spielen. Ausserdem ist den Mitarbeitenden eine partizipative Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung von Aktivitäten wichtig. Bezüglich der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sehen die Mitarbeitenden noch Verbesserungspotenzial. Wie für Schülerinnen und Schüler sind für die Mitarbeitenden der Tagesschule Partizipationsmöglichkeiten in der Gestaltung der Aktivitäten und Austauschmöglichkeiten im Tagesschulteam wichtig. Sie gestalten die Teamsitzungen aktiv mit und können sich zu inhaltlichen und pädagogischen Fragen äussern. Die Ausgangsbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation, wie Innovationsbereitschaft, Selbstwirksamkeit oder das Klima im Team, sind sehr positiv ausgeprägt. So ist zum Beispiel die Innovationsbereitschaft bei den Mitarbeitenden der Tagesschule 216 hoch, sie fühlen sich sozial und professionell kompetent und sind mit ihrer Arbeit grundsätzlich zufrieden. Die Leitungsperson reflektiert im Feedbackfragebogen, dass sich die Mitarbeitenden 2017 nicht unbedingt stärker an der Kooperation beteiligen würden, jedoch ein Bewusstsein für mögliche kooperative Beziehungen entwickelt hätten. Sowohl die Tagesschulleitung als auch die Mitarbeitenden möchten die konkreten Kontaktpunkte zu unterrichtenden Lehrpersonen nicht intensivieren, sondern von der Schule als wichtige Partner für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Dies wird auch im visualisierten Netzwerk ersichtlich, gemäss dem die Tagesschulleitung gemeinsam mit einer anderen Mitarbeitenden die Koordinationsfunktion wahrnimmt und verschiedene Kontakte zu Lehrpersonen pflegt. Der starke Zusammenhalt zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule, das heisst das gute soziale Klima, die positiv eingeschätzte professionelle Kompetenz und die hohe Arbeitszufriedenheit und Innovationsbereitschaft, könnte auch dazu beitragen, dass stärker freizeitpädagogische Aktivitäten im Alltag umgesetzt werden und sich die Tagesschule auch hinsichtlich der Zielsetzungen und Ausrichtung stärker von schulpädagogischen Aspekten und den Aufgaben der unterrichtenden Lehrpersonen abgrenzt.

11.3 Tagesschule 213

Die Tagesschule 213 wurde 2007 in einem der Primarschulhäuser einer grösseren ländlichen Gemeinde gegründet. Der Standort erhielt zwischen 2008 und 2011 eine Anstossfinanzierung. Die Schule ist im Vergleich mit der Gesamtstichprobe sehr gross. Der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler wird in der Primarschule mit 29 Prozent angegeben (Bildungsplanung und Evaluation, 2012). Die Leitung der Tagesschule schätzt den Anteil ebenfalls auf 29 Prozent. Somit sind fremdsprachige Schülerinnen und Schüler in der Tagesschule gleich stark vertreten wie in der Primarschule. Der Hauptstandort (Standort A) der Tagesschule befindet sich auf dem Schulgelände, wo den Schülerinnen und Schülern mehrere Zimmer zur Verfügung stehen. Ausserdem bestehen mit der Schule verschiedene Absprachen zur regelmässigen Nutzung der Turnhalle und des Aussenspielplatzes. Zusätzlich wird an einem zweiten Standort (Standort B) ein Mittagstisch angeboten. Dort ist die räumliche Lage sehr schwierig, weil sehr viele Kinder verpflegt werden müssen und die Einrichtung der Aula nicht verändert werden darf. Es gibt jedoch konkrete Pläne für ein Bauvorhaben, damit diese schwierigen Rahmenbedingungen verbessert werden können. Aufgrund der Aufteilung auf mehrere Standorte ist auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die am Mittag anwesend sind (60 Schülerinnen und Schüler), viel höher als am Nachmittag (Modul 1 = 24, Modul 2 = 43) (siehe Tabelle 12 im Anhang). Neun der 19 Mitarbeitenden sind nicht pädagogisch qualifiziert. Ausserdem sind eine Lehrperson aus der Schule, fünf extern angestellte Lehrpersonen und zwei Personen mit pädagogischer Qualifikation in der Tagesschule 213 tätig. Im Vergleich zu den anderen Tagesschulen ist das Team gross, es verteilt sich jedoch bei der Mittagsbetreuung auf beide Standorte. Das Betreuungspensum der Mitarbeitenden liegt mit rund 27 Prozent genau im Durchschnitt. Die Mitarbeitenden haben etwas mehr Erfahrung im Schuldienst (13.4 Jahre), aber weniger Erfahrung in der Tagesschule (3.5 Jahre) als der Durchschnitt aller befragten Personen. Bei der Leitung der Tagesschule ist das Betreuungspensum mit nur 15 Prozent sehr tief, und das Leitungspensum liegt mit 67 Prozent deutlich über dem Schnitt. Ihre Erfahrungen im Schuldienst (14 Jahre) und in der Tagesschule (7 Jahre) sind hoch.

11.3.1 Positionierung der Tagesschule 213

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Mitarbeitenden der Tagesschule 213 zusammengefasst. Einzelne Aussagen werden im Wortlaut zitiert.

Überzeugungen bezüglich des pädagogischen Handelns

Hinsichtlich ihrer Tätigkeit im Alltag nehmen die Mitarbeitenden vor allem die unterschiedlichen professionellen Voraussetzungen und die fehlenden zeitlichen Ressourcen als wichtige Themen im Alltag wahr. Für den Aufbau von professionellen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern und auch zu den Eltern wird die beschränkte Arbeitszeit der Mitarbeitenden als Schwierigkeit wahrgenommen. Die Mitarbeitenden geben an, dass sie aufgrund der wechselnden Zusammensetzung der Kindergruppe keine konstanten Beziehungen aufbauen könnten. Andererseits erklären einige Mitarbeitende auch, das geringe Pensum führe dazu, dass sie verschiedene Abläufe weniger gut kennten und dass aufgrund der knapp bemessenen Arbeitszeit nur wenig Freiraum für Kommunikation innerhalb des Teams und für den Austausch mit den Eltern zur Verfügung stehe. Die Meinungen diesbezüglich sind im Team aber unterschiedlich. Eine Mitarbeitende meint ausserdem, dass auch die Integration im Alltag teilweise schwierig sei, da sie nur an wenigen Tagen und stundenweise in der Tagesschule mitarbeite:

«Also man ist mittendrin, und dann ist man PAFF draussen. Oder? Du hast nicht mehr, wenn du irgendwie noch nachdenkst oder wenn du am anderen Tag kommst, ist es vielleicht schon Schnee von gestern. Oder? Oder so.» (213_9)

Mit Blick auf die berufliche Rolle werden starke Unterschiede zwischen Mitarbeitenden mit und solchen ohne pädagogischen Hintergrund festgestellt. Eine Person beschreibt sich zum Beispiel als «Springerin», die ihre Verantwortung weniger im pädagogischen Bereich wahrnimmt:

«Das ist für mich eigentlich nicht so belastend, denn ich fühle mich dadurch, dass ich nur so ein Hüpfen und Drüschmöcker bin, nicht so verantwortlich. Ich nehme einfach die Aufträge an, die sie mir geben [...]» (213_10)

Dabei scheint auch, dass sich die Ansprüche der Mitarbeitenden an den Arbeitsalltag in der Tagesschule darin unterscheiden, ob die Personen einen pädagogischen Hintergrund haben oder nicht. Diese Personen nehmen in der Tagesschule unterschiedliche Aufgaben wahr.

Die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern in der Tagesschule wird deutlich als deren «Freizeit» definiert. Die Mitarbeitenden, die sich zu Wort melden, teilen die Meinung, dass die Qualität der Tagesschule nicht darin liegt, eine Ergänzung zum schulischen Unterricht anzubieten; die Aufgabe liege im Bereich der Hilfe und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler. Ausserdem wird angesprochen, dass die Mitarbeitenden von der Arbeit in der Tagesschule weniger erwarten. Einige Mitarbeitende meinen, dass sie ihre Ansprüche an die pädagogische Arbeit in der Tagesschule «runtergeschraubt» hätten (213_30). Es wird als Erleichterung empfunden, dass von der Arbeit in der Tagesschule nicht so viel erwartet werde und eine gewisse «Narrenfreiheit» (213_37) bestehe:

«Aber irgendwo hat es Grenzen. Und das Schöne, für mich ist es erleichternder, in der Tagesschule zu arbeiten, weil hier wird es nicht erwartet. Ich habe es als Lehrerin viel stressiger empfunden. Weil es dort von allen Seiten erwartet worden ist. Und hier findet es jeder cool, wenn du etwas machst. Und wenn du es nicht machst, kommt niemand und fragt, warum machst du es nicht?» (213_30)

Andere Mitarbeitende teilen diese Einschätzung. Zur Sprache kommt ausserdem, dass sie ihre Arbeit in der Tagesschule als Unterstützung für die Eltern wahrnehmen.

«Und da sind wir natürlich auch so ein bisschen etwas wie ein Familienersatz. Wir sind die, die schauen müssen, dass sie Strukturen haben und dass sie das Soziale mitbekommen, dass sie das haben. Und ich denke, das darf man nicht ausser Acht lassen. Wir sind eigentlich auch ein bisschen ein Elternersatz. Oder? Wir sind eine Plattform. Oder?» (213_34)

Überzeugungen bezüglich der multiprofessionellen Kooperation

In der Gruppendiskussion fällt auch die Äusserung, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern und mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule als «Freiwilligenarbeit» deklariert werden müsse und dafür keine zeitlichen

Ressourcen zur Verfügung stünden. Obwohl die Tagesschulmitarbeitenden die Kooperation mit der Schule schätzen, wird diese Argumentation als deutlicher Hinderungsgrund formuliert:

«Also man hat keine überschneidenden Zeiten, wo man noch ein bisschen bleiben könnte und gewisse Sachen austauschen. Also man kann das natürlich machen, aber das ist Freiwilligenarbeit. (.) Das ist ein wichtiger Punkt, denke ich.» (213_8)

Bezüglich der Kooperation wird betont, dass diese von Mitarbeitenden der Tagesschule nicht erwartet werden könne. Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen fehlt einigen die Motivation, sich für die Kooperation zu engagieren. Vor allem für die Schülerinnen und Schüler, die täglich in der Tagesschule sind, wird aber die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule als besonders wichtig und wertvoll wahrgenommen. Einige Mitarbeitende stimmen der Ansicht zu, dass in der Arbeit mit den Eltern und den Lehrpersonen ein «Rollenkonflikt» bestehe, weil die Tagesschule nicht als kompetenter, wertvoller Bildungspartner wahrgenommen werde:

«Weil wir müssen die Augen offen haben, und wir müssen Sachen ansprechen und in die Wege leiten. Und wir müssen hinter dem stehen, was wir machen.» (213_32)

Der Konflikt resultiert daraus, dass den Mitarbeitenden der Tagesschule viel Kompetenz im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben wird, ihre Arbeit im Alltag aber gering geschätzt werde. Eine weitere Schwierigkeit für die Etablierung der Kooperation mit der Schule stellen auch die fehlenden Überschneidungen im Alltag dar, die zum Beispiel damit zu tun haben, dass die Mitarbeitenden teilweise nicht im selben Schulhaus mit den betreffenden Lehrpersonen arbeiten. Deshalb werden Gefässe der Schule, wie zum Beispiel die Lehrer- oder Stufenkonferenzen, als wichtig wahrgenommen; die Mitarbeitenden der Tagesschule sollten sich daran noch mehr beteiligen können.

«Es geht gar nicht darum, dass man mitreden kann. Sondern dass man GESEHEN wird. Das man die anderen sieht. Und SO viel läuft einfach zwischen Türe und Angel.» (213_32)

Es besteht sporadischer und informeller Kontakt, aber in der Gruppendiskussion äussern Mitarbeitende öfter, dass noch Weiterentwicklungsbedarf und auch Potenzial für die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bestehe.

Positionierung zur Schule

In der Tagesschule 213 findet im Gespräch eine klare Abgrenzung zwischen den Aufgaben der Tagesschule und des Unterrichts statt. Sozial- und freizeitpädagogische Kompetenzen und Aktivitäten stehen deutlich im Vordergrund der pädagogischen Tätigkeit in der Tagesschule:

«Es ist Freizeit. Entweder wollen die Kinder, und ich biete etwas an, und wenn sie nicht wollen, dann ist es auch egal. Und viele Kinder kommen und wollen ähm wollen wirklich frei (.) etwas zusammen machen und gar nicht unbedingt angeleitet werden.» (213_32)

In Abgrenzung zum schulischen Unterricht wird ausserdem darauf hingewiesen, es sei in der pädagogischen Arbeit in der Tagesschule wichtig, dass die Kinder nicht ständig überwacht würden, sondern die Möglichkeit haben sollten, Dinge auszuprobieren. Wichtig ist einigen Mitarbeitenden für das Lernen in der Tagesschule, dass die Schülerinnen und Schüler zur Selbstregulation und Selbstständigkeit angeregt werden:

«Ich finde es eigentlich auch noch toll, wenn die Kinder ab und zu etwas fragen, und dann fragst du zurück, ja wie hast du es denn jetzt verstanden?» (213_45)

Im Gespräch mit den Mitarbeitenden der Tagesschule 213 hat sich herausgestellt, dass nicht alle einer Meinung sind, wie sich die Tagesschule zum schulischen Unterricht positionieren soll. Bei einigen Personen besteht ein deutlicher Wunsch, dass die Tagesschule von den unterrichtenden Lehrpersonen stärker als Partner wahrgenommen wird und zum Beispiel bei runden Tischen selbstverständlich auch anwesend wäre. In der Tagesschule 213 wurde ein Bezugspersonensystem etabliert. Das System wird als Aufwertung der pädagogischen Arbeit wahrgenommen, weil nun einzelne Personen für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern zuständig sind und jetzt auch in schwierigen Situationen in der Schule einen wichtigen Beitrag leisten

könnten. Die Ansicht, dass die Arbeit in der Tagesschule in dieser Struktur auch von den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule wertgeschätzt wird, wird nicht von allen Mitarbeitenden geteilt. Es wird bedauert, dass man nicht immer mit einbezogen wird:

«Also für mich ist der runde Tisch nicht rund, wenn wir nicht dabei sind. Dann hat er einen Schnitz draussen.» (213_62)

Die Mitarbeitenden berichten, dass sie nicht systematisch und regelmässig um Teilnahme an diesen Kooperationsgefässen angefragt würden und dass bei den unterrichtenden Lehrpersonen das Bewusstsein für die Zusammenarbeit fehle.

Sie teilen aber die Meinung, dass sie einen positiven Beitrag in diesen herausfordernden Situationen leisten könnten, und sehen ihre Rolle auch darin, eine andere Sichtweise auf die Schülerinnen und Schüler anzubieten als unterrichtende Lehrpersonen. Diesbezüglich wird betont, dass die Mitarbeitenden der Tagesschule die Kinder länger als nur ein Schuljahr betreuen und so wichtige langfristige Beziehungen zu ihnen aufbauen könnten. Kritischere Stimmen betonen jedoch, dass unter den gegebenen Arbeitsumständen eine verstärkte Kooperation mit der Schule aufgrund fehlender Zeit nicht umsetzbar sei – weder für die Mitarbeitenden der Tagesschule noch für die unterrichtenden Lehrpersonen. Einige Mitarbeitende regen an, dass sie selbst eine aktivere Rolle in der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen wahrnehmen könnten, zum Beispiel indem sie den Unterricht hospitieren oder sich stärker in informellen Situationen austauschen könnten.

«Und ich glaube, das ist auch an UNS, dass wir dort ihnen etwas einfacher machen. Wir, die jung sind und können und etwas wollen. Dass wir uns vielleicht hinstellen und es anbieten.» (213_62)

Im Gespräch wurde deutlich, dass die Mitarbeitenden ihre eigene Arbeit zwar als wertvoll wahrnehmen, dass sich die Ausrichtung ihrer Tätigkeiten aber grundsätzlich von derjenigen der unterrichtenden Lehrpersonen unterscheidet. Die schulischen Aufgaben wie Lernförderung und Selektion werden für die Tagesschule deutlich abgelehnt. Gegen Ende des Gesprächs kommt ausserdem zum Ausdruck, dass nicht nur die Haltung der unterrichtenden

Lehrpersonen gegenüber der multiprofessionellen Kooperation teilweise schwierig sei, sondern dass auch die Mitarbeitenden der Tagesschule ihre individuelle und gemeinsame Haltung gegenüber der Schule reflektieren müssten. Diesbezüglich wird noch einiger Weiterentwicklungsbedarf festgestellt.

11.3.2 Kooperationsmöglichkeiten

Die Mitarbeitenden der Tagesschule 213 sind weniger stark in die Zusammenarbeit involviert als Mitarbeitende anderer Tagesschulen. Innerhalb des Tagesschulteams findet nur einmal wöchentlich ein Austausch statt (siehe Tabelle 13 im Anhang). Die Leitungsperson hingegen pflegt täglichen Austausch mit ihren Mitarbeitenden. Auch die pädagogischen und administrativen Sitzungen innerhalb der Tagesschule sind etwas weniger häufig als im Durchschnitt. Zur Teilnahme an formellen Gefässen der Schule macht die Leitung der Tagesschule keine Aussage. Sie steht aber häufig im informellen Austausch mit der Schulleitung und ist teilweise auch an Kooperationen in Netzwerken beteiligt. Der informelle Austausch der Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen findet seltener als wöchentlich und der informelle Austausch mit der Schulleitung sogar weniger als halbjährlich statt. Abbildung 42 zeigt so, dass zwischen den einzelnen Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen nur wenige Kontaktmöglichkeiten bestehen oder Kooperationsgefässe selten genutzt werden. Die Leitung der Tagesschule übernimmt vor allem in informellen Treffen mit der Schulleitung eine zentrale Koordinationsfunktion.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

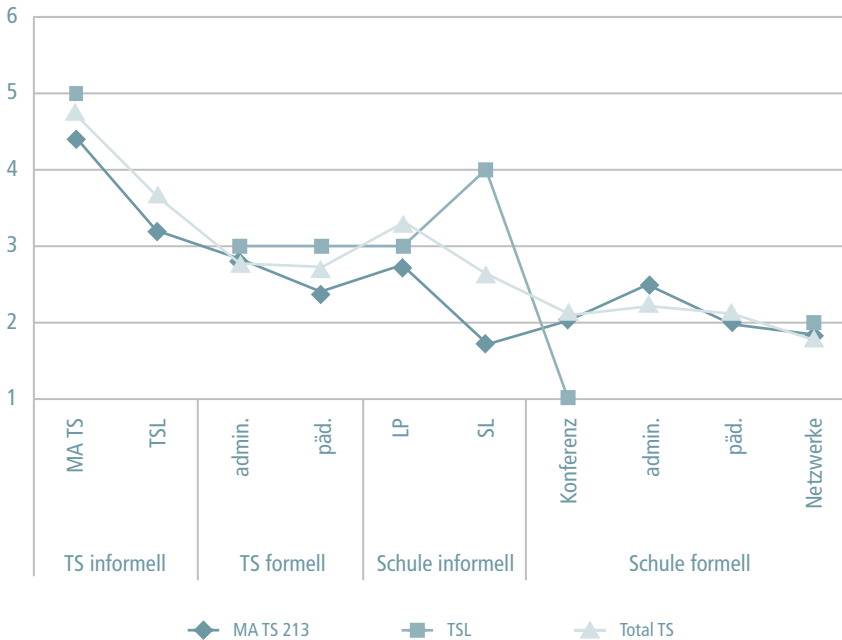


Abbildung 42: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 213

Häufigkeit: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus der ersten Fragebogenbefragung (Mai 2015); MA TS = teilnehmende Mitarbeitende, TSL = Tagesschulleitung, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, Total TS = Durchschnitt der Teilnehmenden aus allen TS

11.3.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Die Ausgangsbedingungen der Mitarbeitenden der Tagesschule sind vor allem bezüglich der Innovationsbereitschaft und, weniger ausgeprägt, auch bezüglich der Selbstwirksamkeit überdurchschnittlich. Das heisst, die Mitarbeitenden nehmen ihre eigene Kompetenz in der Anleitung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern positiv wahr. Sie sind auch der Meinung, dass sie kompetent darin sind, die Schülerinnen und Schüler durch ihre Aktivitäten kognitiv zu aktivieren und ihr Engagement zu fördern. Das Klima in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und die allgemeine Stimmung in der Interaktion werden weniger positiv eingeschätzt. Die Werte für Arbeitszufriedenheit und Kollegialität liegen im Durchschnitt.

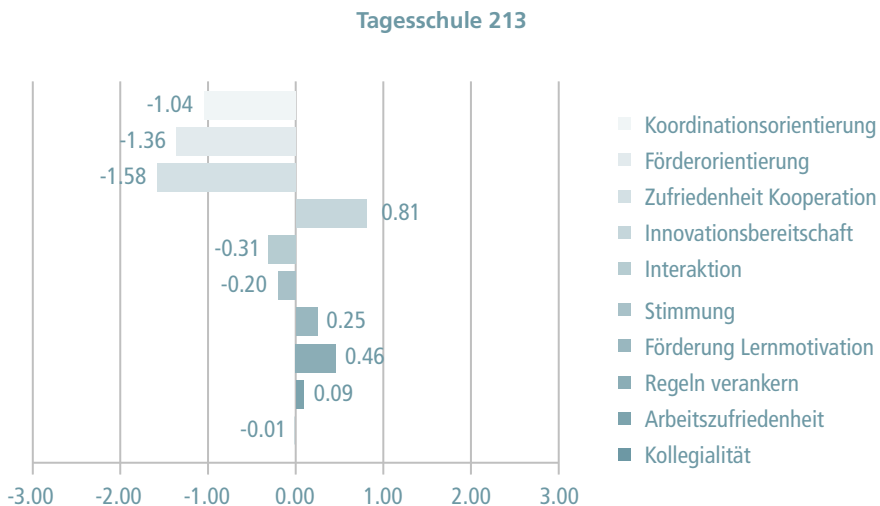


Abbildung 43: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 213

Im Vergleich mit der Gesamtstichprobe haben die Mitarbeitenden der Tagesschule 213 ein deutlich negativeres Bild der Zusammenarbeit mit der Schule (siehe Abbildung 43). Die Mitarbeitenden nehmen bei Schwierigkeiten nicht bewusst Kontakt mit den Mitarbeitenden der Schule auf und empfinden die multiprofessionelle Kooperation auch nicht als gelingend und bereichernd. Die Förderorientierung der Zusammenarbeit, das heisst die Vereinbarung von Zielen mit der Schule zur besseren Förderung und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, liegt deutlich unter dem Durchschnitt der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie. Auch die Koordinationsorientierung der Kooperation mit der Schule wird deutlich unter dem Durchschnitt bewertet. Selten werden Ratschläge der Lehrpersonen in der pädagogischen Arbeit in der Tagesschule berücksichtigt, und es ist den Mitarbeitenden nicht klar, wer für die Koordination der Zusammenarbeit zuständig ist.

11.3.4 Rolle der Tagesschulleitung

Die Tagesschulleitung der Tagesschule 213 nimmt eine deutlich höhere Belastung durch ihre Arbeitssituation wahr als der Durchschnitt der befragten Tagesschulleitungen (siehe Abbildung 44). Ausserdem sieht sie ihre Rolle häufiger als Administratorin und in der Entwicklung von Visionen als Leitungsaufgabe (Leadership). Weniger wichtig ist für die Tagesschulleitung 213 die Rolle als Primus inter Pares im Sinne einer gleichen hierarchischen

Stellung wie die Mitarbeitenden im Team. Die Führungsrolle wird aber stark wahrgenommen, und die distributive Leitung steht weniger im Vordergrund als beim Durchschnitt der teilnehmenden Tagesschulleitungen.

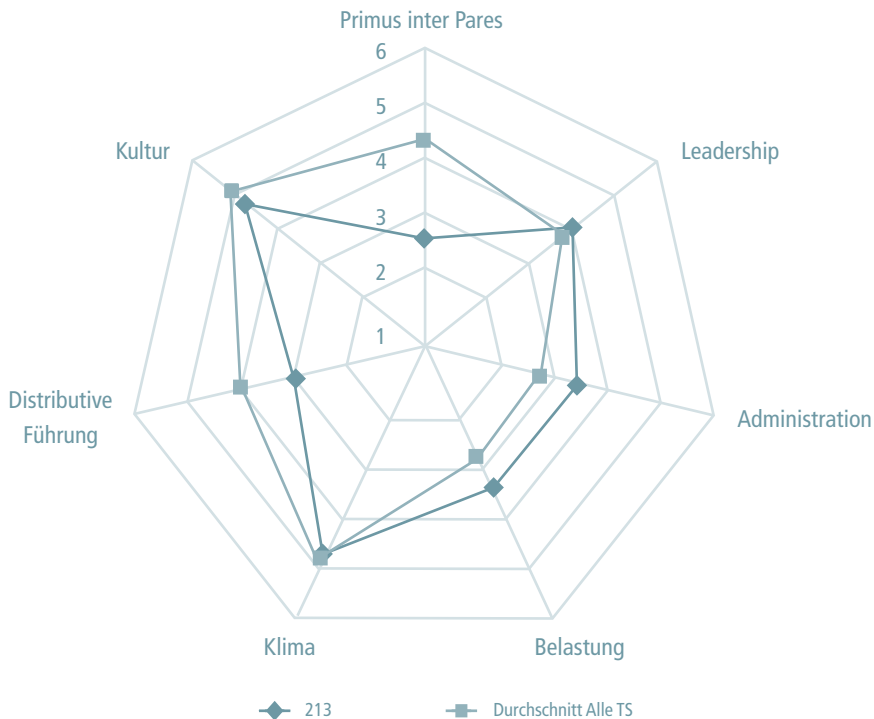


Abbildung 44: Rolle der Tagesschulleitung 213

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

11.3.5 Pädagogische Qualität

Die pädagogische Qualität in der Tagesschule 213 wurde während des Beobachtungsnachmittags mit 221 erreichten Punkten deutlich positiver eingeschätzt als im Durchschnitt der besuchten Tagesschulen (Durchschnitt = 180.6 erreichte Punkte; siehe Abbildung 45).

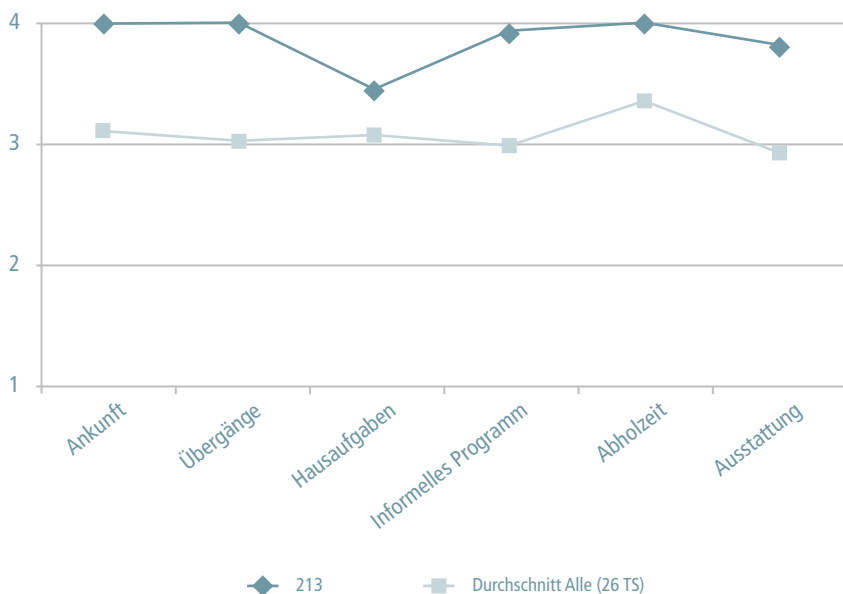


Abbildung 45: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 213

Skalierung: 1 = ungenügend, 2 = minimal, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet

Die Betreuung und Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler wurde während des Beobachtungsnachmittags am Hauptstandort A sehr positiv erlebt¹³ (siehe Abbildung 45). Vor allem die Organisation und die Übergänge zwischen den verschiedenen Aktivitäten waren sehr gut strukturiert, die Mitarbeitenden sind ausserdem in der pädagogischen individuellen Betreuung der Schülerinnen und Schüler stark engagiert und pflegen eine angenehme und familiäre Atmosphäre.

- *Ankunft und Übergänge*: Die Ankunftszeit ist konkret gestaltet, die Kinder werden begrüsst und in verschiedene Aktivitäten integriert. Während der Wartezeit, bis das Essen bereit ist und alle Schülerinnen und Schüler an-

¹³ Die Qualität wurde nur für den Standort A konkret beurteilt, da beim Standort B nur ein kurzer Einblick möglich war und dort nur das Mittagessen stattfand. Im Vergleich mit dem Hauptstandort ist die räumliche Situation am Standort B mit der Anzahl am Mittag anwesender Kinder prekär. Die Mitarbeitenden sind mit der Situation unzufrieden und merken, dass ihre Handlungsmöglichkeiten durch die schwierigen räumlichen Bedingungen eingeschränkt sind. Da die Räume nur für das Mittagessen genutzt werden, ist die pädagogische Betreuung schwierig zu organisieren. Es gibt wenige Materialien für die Freizeitbeschäftigung, die meisten Kinder haben einfach die Möglichkeit, sich im Aussenbereich aufzuhalten. Die Mitarbeitenden am Standort B müssen oft in Konflikte eingreifen und auf Regeln hinweisen. Die Schülerinnen und Schüler spielen miteinander, reagieren aber teilweise wenig auf die Ermahnungen der Mitarbeitenden.

wesend sind, initiieren die Mitarbeitenden verschiedene Spiele mit den jüngeren Kindern und sind stark engagiert, sobald die ersten Kinder in der Tagesschule eintreffen. Auch während der Gestaltung des Nachmittags, der Übergänge und der Aktivitäten gehen die Mitarbeitenden auf die individuellen Bedürfnisse ein. Das Angebot besteht aus einer gut balancierten Mischung von gemeinsamen und individuellen Aktivitäten. Nach dem Mittagessen ist für die Schülerinnen und Schüler klar, welche Aktivitäten ihnen am Nachmittag zur Verfügung stehen. Wenn zum Beispiel der Weg in die Turnhalle zurückgelegt werden muss, verläuft dies sehr strukturiert, und die Schülerinnen und Schüler kennen den Ablauf gut (z. B. wann sie gehen dürfen, welche Aktivitäten in der Turnhalle möglich sind, was sie mitbringen müssen usw.).

- *Hausaufgaben:* Etwas schwieriger ist zum Teil noch die Hausaufgaben-situation, da mehrere, auch ältere Schülerinnen und Schüler der Oberstufe die Tagesschule besuchen und aktive Betreuung benötigen. Für sie hat die Tagesschule auch einen sozialintegrativen Charakter. Mit diesen Schülerinnen und Schülern findet die Hausaufgabenbetreuung in einem anderen Raum statt. Die Interaktionen sind teilweise etwas schwierig, die Mitarbeitende scheint sich aber gut mit den Schülerinnen und Schülern zu verstehen. Die Motivation dieser Schülerinnen und Schüler könnte allerdings noch stärker gefördert werden. Ausserdem gibt es während der Hausaufgaben mehrere Unterbrechungen und Störungen.

Ansonsten ist die Betreuung auch während der Hausaufgabenzeit sehr individualisiert, und die Mitarbeitenden versuchen, Denk- und Reflexionsprozesse anzuregen. Vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler werden stärker begleitet, und es stehen zusätzliche, ergänzende Materialien bereit, die auch genutzt werden. Während des Beobachtungsnachmittags haben die Mitarbeitenden auch zu verschiedenen Zeitpunkten Lernspiele initiiert und die Schülerinnen motiviert, sich gegenseitig zu unterstützen.

- *Informelles Programm:* Am Standort A ist die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern sehr positiv und stellt die wichtigste Grundlage für die Gestaltung der Beziehungen und des Ablaufs in der Tagesschule dar. Die Mitarbeitenden nutzen die Tagesschulzeit als Lerngelegenheit für die Kinder. So werden zum Beispiel während des Mittagessens individuelle Gespräche geführt, es wird nachgefragt, kulturelle Unterschiede und das Essverhalten werden diskutiert. Auf Störungen und Konflikte wird sehr rasch reagiert; die Schwierigkeiten werden gemein-

sam mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Verhaltensregeln werden gemeinsam diskutiert, und es wird klar darauf verwiesen. Die Kinder kennen die Verhaltensregeln gut (zum Beispiel im Raum zum Toben) und nehmen Rücksicht aufeinander. Als Weiterentwicklung könnten die Mitarbeitenden die Schülerinnen und Schüler bei der Formulierung der Regeln und bei der Planung der Tätigkeiten stärker partizipativ mit einbeziehen. Ansonsten legen die Mitarbeitenden viel Wert auf die Gestaltung der Beziehungen mit den Schülerinnen und Schülern und gehen flexibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ein.

- *Aktivitäten:* Am Nachmittag ist eine Vielfalt von unterschiedlichen Aktivitäten möglich (Basteln, Toben, Turnhalle, gemeinsame Projekte usw.). Einige Aktivitäten sind geleitet, andere frei, und die Kinder dürfen auswählen, was sie machen möchten. Die Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Routinen und Rituale und scheinen sich in der Tagesschule sehr wohlzufühlen. Die Mitarbeitenden sind engagiert, beteiligen sich meistens am Spiel oder versuchen, es gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern weiterzuentwickeln. Es gibt jedoch nur wenige Aktivitäten, die auf bestimmte inhaltliche Themen ausgerichtet sind. Dies wäre zum Beispiel auch in Zusammenhang mit dem Ausbau der Vernetzung im Quartier möglich.
- *Abholzeit und allgemeine Einschätzung der Tagesschule:* Die Räume sind insgesamt sinnvoll in verschiedenen Funktionsbereichen gestaltet und reflektieren die Arbeit mit den Kindern. Es gibt Rückzugsmöglichkeiten, aber auch einen Raum zum Toben. Dort gelten spezifische Regeln, die aber nur teilweise eingehalten werden. Zu einigen Kindern, welche die Tagesschule oft besuchen oder bei denen öfter disziplinarische oder sozioemotionale Schwierigkeiten bestehen, wird in der Tagesschule ein Dossier geführt. Die Mitarbeitenden diskutieren mit den Kindern ihr Verhalten; die Kinder ihrerseits lernen einzuschätzen, wann eine Situation für sie angenehmer verlaufen ist und weshalb Konflikte auch mit anderen Tagesschulkindern entstehen. Auch im Austausch mit den Eltern nehmen sich die Mitarbeitenden für individuelle Gespräche viel Zeit und treffen mit den Eltern gemeinsame Vereinbarungen, zum Beispiel zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler, aber auch zu den Fortschritten der Kinder. Die Interaktion zwischen den Mitarbeitenden findet während des Nachmittags in informellen Situationen statt. Die wichtigen Aktivitäten werden miteinander abgesprochen, Einsatz und Zuständigkeiten aufgeteilt und besprochen, bevor die Schü-

lerinnen und Schüler eintreffen. Die gemeinsame Planung von Aktivitäten innerhalb der Tagesschule und mit der Schule wäre noch ausbaufähig. Die Räumlichkeiten für die Mitarbeitenden sind ungenügend, sie haben nur wenig Rückzugsmöglichkeiten für gemeinsame Gespräche. Dadurch werden die professionellen Bedürfnisse der Mitarbeitenden eingeschränkt. Weiterentwicklungsmöglichkeiten bestehen vor allem bei der Ausstattung, den Räumlichkeiten und den Notfall- und Gesundheitspraktiken.

Erstaunen mag, dass bei der Qualitätsbeurteilung die schulpädagogischen Aktivitäten in der Tagesschule als minimal bewertet werden, da insgesamt eine sehr hohe pädagogische Qualität erreicht wurde. Im Beobachtungsbogen konnte diesbezüglich nur eine tiefe Qualität erreicht werden, weil die Mitarbeitenden diese Fähigkeiten nicht *bewusst* fördern. Ein anderer Grund dafür könnte auch sein, dass am Beobachtungstag solche Aktivitäten nicht stattfanden und somit auch nicht beobachtet werden konnten. Individuelle Förderung und Austausch finden zu einzelnen Schülerinnen und Schülern statt, aber die Aktivitäten sind stärker auf die Förderung allgemeiner sozialer Kompetenzen ausgerichtet als auf schulische Kompetenzen.

11.3.6 Soziale Struktur

Die Darstellung des sozialen Netzwerks (siehe Abbildung 46) zeigt, dass in der Tagesschule 213 schon eine starke Vernetzung zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule besteht. Insgesamt sind 41 Akteure im Netzwerk zwischen Schule und Tagesschule präsent, und es bestehen deutlich mehr Verbindungen (165), als Akteure (41) innerhalb des Netzwerks vorhanden sind. Die Dichte des Gesamtnetzwerks ist durchschnittlich (-.06). Mit einer Ausnahme sind alle Akteure und Akteurinnen im Netzwerk miteinander verbunden. Das heisst, dass Tagesschulmitarbeitende und unterrichtende Lehrpersonen als Informationsquellen ausserhalb der Tagesschule direkt zugänglich sind. Jedoch kann der Informationsfluss auch durch informelle Verbindungen angeregt werden (siehe Tabelle 15 im Anhang).

Die Leitungsperson (Stern) steht im Zentrum des Netzwerks, sie hat am meisten aktive und passive Verbindungen zu Mitarbeitenden der Tagesschule und auch zu Mitarbeitenden der Schule. Sie ist also sowohl der wichtigste Knotenpunkt als auch die wichtigste Autorität. Im Vergleich mit den anderen Tagesschulen ist die Zentralität des Netzwerks 213 mit 11.36 Prozent als hoch

zu bezeichnen (siehe Tabelle 15 im Anhang). Die zentrale Position der Leitung der Tagesschule wird weiter durch den hohen Verlust an Verbindungen gestützt, falls diese aus dem Netzwerk entfernt würde (siehe Abbildung 46). Dann würden nämlich insgesamt 14 isolierte Verbindungen zu Mitarbeitenden der Schule wegfallen. Es handelt sich dabei um Kindergarten-, Primarschullehrpersonen und weitere Mitarbeitende der Schule.

Die vielen reziproken Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule (Vierecke) zeigen, dass das Netzwerk innerhalb der Tagesschule als eng verbundenes «Wollknäuel» (vgl. McCabe, 2016) zu bezeichnen ist. Die soziale Unterstützung innerhalb der Tagesschule ist somit nicht nur von der Leitung (Stern) abhängig, da eine engmaschige soziale Struktur im Team besteht. Abbildung 46 zeigt, dass die Kommunikation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule hauptsächlich von der Leitungsperson gestaltet wird. Somit hat sie auch den besten Zugang zu den Ressourcen der Schule. Es gibt einige gemeinsame Verbindungen zwischen Mitarbeitenden und Kooperationspartnern der Schule. Ausserdem nehmen nur einzelne Mitarbeitende die Möglichkeiten der Vernetzung mit den unterrichtenden Lehrpersonen wahr.

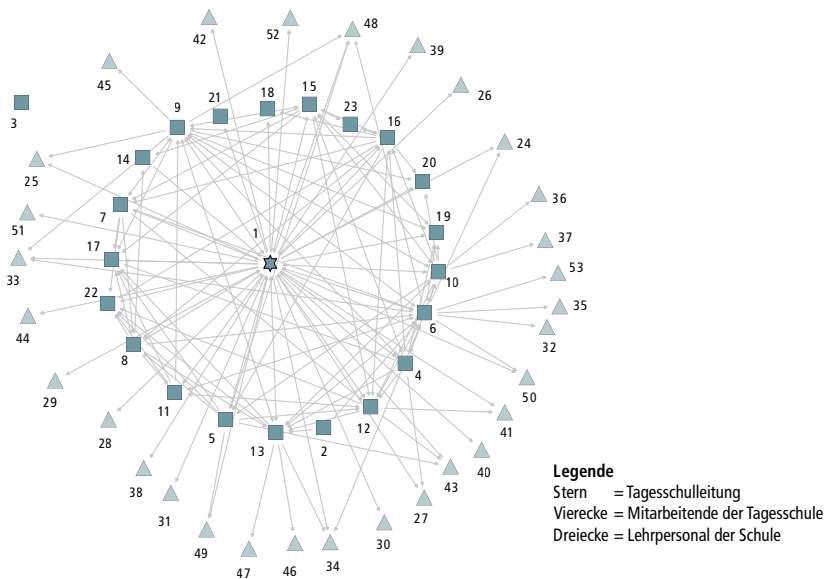


Abbildung 46: Darstellung der sozialen Struktur der Tagesschule 213

11.3.7 Institutionalisation und Reflexion

Im Reflexionsbogen gibt die Leitung der Tagesschule an, dass sich ihre Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation von 2015 bis 2017 nicht unbedingt verändert habe. Dies kann damit zu tun haben, dass die Leitungsperson feststellt, wie die Initiative für Kooperation meist von den Mitarbeitenden der Tagesschule und nicht von den unterrichtenden Lehrpersonen kommt. Ein allgemeines Bewusstsein für die multiprofessionelle Kooperation sei aber vorhanden:

«Es besteht ein Bewusstsein, dass wir EINE Schule sind und in diesem Schulgarten zusammenarbeiten müssen, damit die Kinder ganzheitlich betreut und gefördert werden können.» (TSL TS_213)

Für die Leitungsperson hatte die Kooperation schon vor Beginn der Studie einen hohen Stellenwert. Grundsätzlich stellt sie diesbezüglich aber praktische Entwicklungen fest. Es wurde zum Beispiel versucht, in Absprache mit der Schulleitung organisatorische Abläufe und Entwicklungsprozesse von Schule und Tagesschule aufeinander abzustimmen. Dazu gehören zum Beispiel die koordinierte Planung der Abläufe sowie die Raumgestaltung auf dem Schulareal. Als konkrete Massnahmen wurden einerseits formelle Kooperationsgefässe eingerichtet. So besuchen zum Beispiel Mitarbeitende der Tagesschule obligatorisch eine Schulklasse, und die Leitungsperson nimmt an Schulleiterkonferenzen oder Gesamtlehrerkonferenzen teil. Bei diesen Gelegenheiten werden Themen, die für die Tagesschule wichtig sind, vorgestellt. Ausserdem werden gemeinsame Instrumente zu den Verhaltensregeln der Schülerinnen und Schüler eingesetzt (STOPP-Regel). Intensiviert wurden auch die Möglichkeiten zu Kontakten zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule, zum Beispiel im Rahmen von Festen oder Anlässen. Schliesslich gab es auch bei den personellen und zeitlichen Ressourcen konkrete Veränderungen, zum Beispiel werden «den Betreuungspersonen 20 Prozent der Arbeitszeit zusätzlich für Vor- und Nachbearbeitungs- und Koordinationszeit vergütet».

Insgesamt haben diese Entwicklungen dazu beigetragen, dass sich das Bewusstsein für die Kooperation stärker verfestigt hat. Dadurch, dass mehr Kontaktmöglichkeiten bestehen, haben sich aus Sicht der Leitungsperson mehr positive, vertrauensvolle Kontakte zu unterrichtenden Lehrpersonen ergeben:

«Einige [Mitarbeitende der Tagesschule, Anm. MJ] haben erfahren, dass Lehrpersonen offen für Zusammenarbeit und Dialog sind. Diese Betreuungspersonen haben Vertrauen gefasst und haben den Austausch intensiviert.» (TSL TS_213)

11.3.8 Diskussion des Fallporträts

In der Tagesschule 213 wird die multiprofessionelle Kooperation als «Freiwilligenarbeit» wahrgenommen. Die Mitarbeitenden bringen zum Ausdruck, dass sie aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen wenig motiviert sind, sich für die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen zu engagieren. Jedoch sind einige auch der Meinung, dass das Innovationspotenzial der Kooperation vor allem in der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler liege. Insbesondere Kinder, die an den meisten Wochentagen die Tagesschule besuchen, könnten von der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule profitieren. Es besteht der Wunsch, dass die pädagogische Arbeit in der Tagesschule von den unterrichtenden Lehrpersonen stärker anerkannt wird. Einige der Mitarbeitenden der Tagesschule nehmen die multiprofessionelle Kooperation als Chance für die Tagesschule wahr, zum Beispiel bezüglich der individuellen Förderung, und möchten eine aktivere Rolle in der Gestaltung der Kooperation spielen. In der Gruppendiskussion und anhand der Qualitätsbeobachtung lässt sich ausserdem nachvollziehen, dass sich einige Mitarbeitende von der vermittelnden Rolle der unterrichtenden Lehrpersonen abgrenzen. Viel stärker präsent als diese Aspekte sind freizeit- und sozialpädagogische oder sogar reformpädagogische Haltungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Tagesschule die Möglichkeit haben, sich auszutoben und ihre Freizeit zu geniessen. Selbstständigkeit, Autonomie und Partizipation der Schülerinnen und Schüler stehen im Vordergrund. Diese sozialpädagogischen Themen werden zum Beispiel in der individuellen Förderung durch das Bezugspersonensystem gefördert. Die Mitarbeitenden der Tagesschule erleben sich als kompetent und gestalten die informellen Lernsituationen in der Tagesschule und die freizeitpädagogischen Aktivitäten bewusst. Dies hat sich am stärksten in der Qualitätsbeobachtung wie auch bei den Ausgangsbedingungen herauskristallisiert. Zum Beispiel bringen die positiven Werte bei der Innovationsbereitschaft und der Einschätzung der professionellen Kompetenz zum Ausdruck, dass die Mitarbeitenden sich als pädagogisch wirksam und in ihrem Handeln erfolgreich erleben. Aus Sicht der Mitarbei-

tenden fehlt bei vielen unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ebendieses Bewusstsein: dass die Tagesschule eine spezifische und wertvolle Aufgabe in der Gestaltung der Freizeit der Schülerinnen und Schüler wahrnimmt. Im Vergleich zu anderen Tagesschulen besteht in der Tagesschule 213 seltener informeller oder formeller Kontakt mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Dieser Befund aus der Darstellung der Kooperationsmöglichkeiten lässt sich anhand des sozialen Netzwerks visualisieren. Dort zeigt sich ganz konkret eine sehr hohe Zentralität des Netzwerks um die Leitungsperson der Tagesschule. Demgegenüber ist das Netzwerk zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule viel stärker als das mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Dies weist darauf hin, dass die Mitarbeitenden sich gegenseitig als zentrale Ressourcen nutzen und vielleicht auch deshalb weniger den Kontakt zu den unterrichtenden Lehrpersonen suchen.

11.4 Tagesschule 220

Die Tagesschule 220 wurde 2009 gegründet, sie liegt in einer urbanen Gemeinde und besteht aus mehreren verschiedenen Standorten, die nach Altersgruppen der Schülerinnen und Schüler aufgeteilt sind. Für die Oberstufenschülerinnen und -schüler findet die Betreuung in einem Raum im Schulhaus und das Mittagessen in der Aula statt. Die Primarschülerinnen und -schüler und die Kindergartenkinder sind zum Mittagessen auf zwei weitere Standorte aufgeteilt. Die Nachmittagsbetreuung findet dann an einem vierten Standort im Primarschulhaus statt. Diese Bedingungen machen es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen den Angebotsmodulen den Standort wechseln. Dabei werden sie von den Mitarbeitenden begleitet. Bei der Primarschule, zur der die Tagesschule gehört, handelt es sich um eine Schule mittlerer Grösse, mit einem tiefen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler (17 Prozent) (Bildungsplanung und Evaluation, 2012). In der Tagesschule wird dieser Anteil von der Leitungsperson mit 30 Prozent deutlich höher eingeschätzt.

Im Schuljahr 2014/15 wurden am Mittag am meisten Schülerinnen und Schüler betreut ($n = 105$) (siehe Tabelle 12 im Anhang). Diese Zahl liegt deutlich höher als in den anderen Tagesschulen. Beim ersten und zweiten Nachmittagsmodul ist die Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler mit den anderen Tagesschulen vergleichbar. Diese Belegungsstruktur ist darauf zurückzuführen, dass in der Tagesschule 220 die Standorte zum Teil nur

für das Mittagessen geführt werden und die Nachfrage vor allem für dieses Modul sehr hoch ist. Die Tagesschule hat mit 40 Mitarbeitenden ein sehr grosses Team. Im Hinblick auf den professionellen Hintergrund ist das Team heterogen zusammengesetzt. 19 Mitarbeitende sind auch als Lehrpersonen der Schule tätig. Ein weiterer grosser Teil des Teams (15 Personen) ist nicht pädagogisch ausgebildet, 6 Personen haben eine pädagogische Qualifikation.

Das Betreuungspensum der Mitarbeitenden liegt mit 24.5 Prozent im Vergleich zu den anderen untersuchten Tagesschulen leicht unter dem Durchschnitt. Ausserdem gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden, die zu zwischen 7 Prozent und 40 Prozent angestellt sind. Die Mitarbeitenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, sehen im Schuldienst noch auf etwas weniger Erfahrung zurück (9.7 Jahre) als der Durchschnitt der befragten Personen, sind dafür bezüglich der Arbeit in der Tagesschule erfahrener (7 Jahre). Bei der Leitungsperson ist das Betreuungspensum mit nur 3 Prozent sehr gering. Auf Nachfrage gab die Tagesschulleitung an, dass diese geringe Rate auf die gemeinsamen Mittagessen zurückzuführen sei. Dafür liegt das Leitungspensum mit 54 Prozent deutlich über dem Durchschnitt (31 Prozent). Die Erfahrung der Leitungsperson im Schuldienst ist sehr gross (33 Jahre), ihre Erfahrung in der Tagesschule durchschnittlich (5 Jahre). In der Tagesschule 220 haben 11 Mitarbeitende den ersten Fragebogen ausgefüllt. Die Aussagen beziehen sich somit auf ungefähr ein Drittel des gesamten Teams.

11.4.1 Positionierung der Tagesschule

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Mitarbeitenden der Tagesschule 220 anhand der Hauptkategorien zusammengefasst. Einzelne Aussagen werden wörtlich wiedergegeben.

Überzeugungen bezüglich des pädagogischen Handelns

Die Tagesschulmitarbeitenden, die an der Gruppendiskussion beteiligt waren, sehen ihr pädagogisches Handeln hauptsächlich im Sinne einer Betreuung der Freizeit der Schülerinnen und Schüler. Im Vordergrund steht, dass die Tagesschule eine andere Aufgabe übernimmt als die Schule und ein deutlicher Übergang zwischen den beiden Bereichen Unterricht und Tagesschule besteht.

«Weil es ist Freizeit für die Kinder. Es ist nicht äh Schulzeit. Und ich finde diese Unterscheidung eigentlich noch gut. Auch dass die Kinder je

nachdem, wenn sie in der Klasse einen Stempel haben, dass das nicht auch in die Tagesschule übergeht. Sondern, dass man die Kinder auch ein bisschen ... Eben auch Freizeit und Schule, dass man dort eine Unterscheidung macht.» (220_5)

Ausserdem nehmen die Mitarbeitenden ihre Rolle auch stark als Unterstützung für die Familie wahr und weniger als Teil der Schule. Bei der Freizeitbetreuung steht das Spiel der Kinder im Vordergrund, wobei andere Regeln gelten sollen als in der Schule. Die Mitarbeitenden bringen zum Ausdruck, dass sie, auch wenn sie sich im Schulgebäude befinden, eine andere Ausrichtung der pädagogischen Arbeit verfolgen und eine andere Lebensart mit einer anderen Stimmung und Struktur anbieten möchten.

«Nicht dass wir so irgendeine Fortsetzung von den schulischen Strukturen agieren oder sind. Das finde ich nicht so pädagogisch irgendwie oder richtig. Weil die Kinder, sie brauchen auch diese Änderung. Sie müssen nicht so von der Schule kommen mit all diesen Regeln und solchen Sachen. Und dann kommen sie zur Tagesschule zu den GLEICHEN Regeln. Nein. Einfach nicht.» (220_22)

Die Mitarbeitenden nehmen auch wahr, dass bezüglich der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern in der Tagesschule unterschiedliche Haltungen im Team bestehen, was als positiv beurteilt wird, und diese auch mit den Haltungen der Lehrpersonen nur wenig übereinstimmten. Die weniger starke Strukturierung der pädagogischen Situation in der Tagesschule wird im Verlauf des Gesprächs wiederholt aufgegriffen. Die Kinder sollen sich in der Tagesschule «entfalten» und «entwickeln» können (220_38). Aufgrund der Rückmeldungen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler wird berichtet, dass die Arbeit in der Tagesschule wertgeschätzt werde.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation

Die multiprofessionelle Kooperation ist in der Tagesschule ein umstrittenes Thema. Es bestehen noch keine formellen Gefässe, die zum Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen genutzt werden könnten. Die Meinungen der Mitarbeitenden unterscheiden sich dahingehend, dass sich einige mehr Zusammenarbeit wünschen und andere nur wenig Potenzial für eine stärkere Vernetzung von Schule und Tagesschule sehen. Im folgenden Zitat

etwa wird deutlich, dass der Nutzen der Kooperation für den pädagogischen Alltag für die Mitarbeitenden nicht ersichtlich wird:

«Also ich frage mich so ein bisschen, in welchem Rahmen soll das überhaupt stattfinden, wenn es nicht einfach um Hausaufgaben geht, bei welchen man die Kinder in einem Rahmen unterstützen kann. Ich finde es eigentlich gut, dass das nicht einfach so fix zusammen ist.» (220_5)

Dass die Tagesschule auch Hausaufgabenbetreuung übernimmt, wird als einziger Grund für den Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen wahrgenommen. Die Mitarbeitenden sind bezüglich der multiprofessionellen Kooperation gleichgültig.

«Das muss NICHT unbedingt verbunden sein mit mit der Schule sein. Ich sage NICHT, dass es nicht so sein sollte. Aber ich sage auch, dass es nicht unbedingt sein muss. Ja.» (220_21)

Die multiprofessionelle Kooperation wird an einzelne Personen delegiert, die als Ansprechpersonen für die unterrichtenden Lehrpersonen und die Eltern gelten und in der Tagesschule spezifische Funktionen übernehmen. Diese Klärung der Zuständigkeiten wird als angenehm empfunden. Im Übrigen findet wenig Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen statt, und es wird auch von einer schwierigen Situation berichtet, in der die Lehrpersonen nur wenig Verständnis für die Aktivitäten der Tagesschule zeigten. Das Spiel der Schülerinnen und Schüler werde als zu laut wahrgenommen, die Lehrpersonen fühlten sich dadurch während des Unterrichts gestört. Von anderen Mitarbeitenden wird dennoch berichtet, dass der Austausch «im Treppenhaus, wenn man sich kreuzt» als «positiv und wohlwollend» (220_9) wahrgenommen werde. In der Gruppendiskussion betonten einige Mitarbeitende, sie hätten gerne ein Gefäß für den Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Eine Möglichkeit, die Kooperation zu intensivieren, sehen sie darin, dass die Leitungsperson die Anliegen der Tagesschule an gemeinsamen Anlässen vertreten könnte. Die aktuelle Situation der multiprofessionellen Kooperation wird als unbefriedigend wahrgenommen, weil dafür keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stünden und der Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen im Alltag keinen festen Platz habe.

«Wenn ich irgendetwas von einer Lehrperson möchte oder oder eine Frage habe, dann muss ich schauen, kann ich irgendwann zwischendrin schnell, wenn sie vielleicht Pause hat, anklopfen oder sie im Gang schnell packen und schnell eine Minute oder zwei und dann ist es wieder ähm durch.» (220_4)

In diesem Zitat wird deutlich, dass die fehlenden Gefässe für die Zusammenarbeit den Austausch erschweren und dass es als schwierig empfunden wird, mit den unterrichtenden Lehrpersonen im Schulhaus einen längeren oder regelmässigen Austausch zu pflegen.

Positionierung zur Schule

Die Arbeit in der Tagesschule wird inhaltlich und pädagogisch vom schulischen Unterricht abgegrenzt. Die Mitarbeitenden vertreten die Haltung, dass sie in der Tagesschule eine wichtige Arbeit leisten und zu einer positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule 220 stören sich deshalb daran, dass sie mit ihrer Arbeit nicht als professionell gleichwertig wahrgenommen werden:

«Ich frage mich, wie wie werden wir von den Lehrern und Lehrerinnen im Allgemeinen so betrachtet. Manchmal habe ich das Gefühl, dass unsere Arbeit wie jetzt so irgendwie unterschätzt, das äh ... Sie sehen das so wie ... Hach, sie sind hier und sie STÖREN irgendwie so ... Manchmal habe ich das Gefühl, wenn man vom Gesichtsausdruck von Lehrerinnen ist so ... Grrrrm ... (unverständlich) aber die sind hier. Irgendwie. Vielleicht merken sie nicht, dass unsere Aufgabe auch sehr wichtig ist.» (220_38)

Dieses wahrgenommene Gefälle in der professionellen Anerkennung zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule kommt in der Gruppendiskussion zum Ausdruck. Die Mitarbeitenden der Tagesschule ordnen ihre Arbeit derjenigen der unterrichtenden Lehrpersonen aber nicht unter, sondern versuchen, in der Diskussion den Stellenwert der pädagogischen Tätigkeit hervorzuheben. Die Tagesschule soll als gleichwertiger Teil des pädagogischen Alltags im Leben der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Im Gespräch wird betont, dass die Tagesschule vor allem sozial- und freizeitpädagogische Kompetenzen för-

dern soll, wie zum Beispiel das freie Spiel oder die sinnvolle Gestaltung von Freizeitaktivitäten und sozialen Lernsituationen in der Gruppe.

Die Wahrnehmung der fehlenden Akzeptanz ihrer Tätigkeit wird nicht von allen Mitarbeitenden geteilt, und einige Personen führen an, dass sich diese Haltung schon stark verändert habe. Schwierig sei jedoch, dass man sich wenig kenne und es deshalb auch schwer falle, eine «positive Grundhaltung» (220_12–4) zu etablieren.

Eine Überschneidung der Handlungsbereiche von geteilten Haltungen und Regeln zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot wird deutlich abgelehnt. Die pädagogischen Handlungen in der Tagesschule und im schulischen Unterricht werden als «ganz verschiedene Geschichten» (220_22) bezeichnet. Potenzial für die Zusammenarbeit sehen die Mitarbeitenden der Tagesschule in der «lösungsorientierte[n] Zusammenarbeit».

«So etwas, es geht mehr um das Empowerment oder versuchen, das Kind in seiner oder ihren bestimmten momentanen Situation zu helfen. Dort wäre wichtig, so einen Austausch und Informationen zu haben, um zu wissen, wie (.) was geht mit dem Kind und können wir etwas unternehmen. Ja. Aber so in Einzelfällen.» (220_27)

In diesen Einzelfällen ist jedoch die Kooperation auch schwierig, weil in konkreten Situationen die Hintergrundinformationen der Schülerinnen und Schüler den Mitarbeitenden der Tagesschule aus Datenschutzgründen nicht weitergegeben werden dürfen. Die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule wird von den Mitarbeitenden der Tagesschule 220 nicht als Chance für die Angebotsgestaltung wahrgenommen. Aktuell findet wenig Austausch statt, weil die entsprechenden Haltungen und Gefässe nicht vorhanden sind. Die multiprofessionelle Kooperation wäre für die professionelle Anerkennung der Mitarbeitenden wichtig, bietet aus deren Sicht aber nur wenig Potenzial, um den eigenen pädagogischen Alltag in der Tagesschule weiterzuentwickeln.

11.4.2 Kooperationsmöglichkeiten

Die Mitarbeitenden der Tagesschule 220 geben insgesamt ähnlich häufig wie der Durchschnitt der Studienteilnehmenden an, dass sie an unterschiedlichen Kooperationsformen innerhalb des Teams beteiligt sind (siehe Tabelle 13 im Anhang). Informelle Absprachen zwischen den Mitarbeitenden der

Tagesschule finden mindestens wöchentlich oder täglich statt. Ausserdem tauschen sich die Mitarbeitenden auch fast wöchentlich mit der Leitung aus. Abbildung 47 zeigt, dass diese Leitungsperson mehrmals täglich mit ihren Mitarbeitenden einen informellen Austausch pflegt. Stärker strukturierte Gefässe, wie zum Beispiel Sitzungen, werden ungefähr monatlich genutzt, seltener als in den anderen Tagesschulen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule 220 geben an, dass sie überdurchschnittlich häufig am informellen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen beteiligt sind und auch an formellen Gefässen wie regelmässigen Sitzungen und Konferenzen beteiligt sind. Ausserdem zeigt sich in der Tagesschule 220, dass die Leitungsperson vor allem in informellen Gesprächen mit unterrichtenden Lehrpersonen und auch mit Leitungspersonen der Schule deutlich häufiger Austausch pflegt als die Mitarbeitenden.

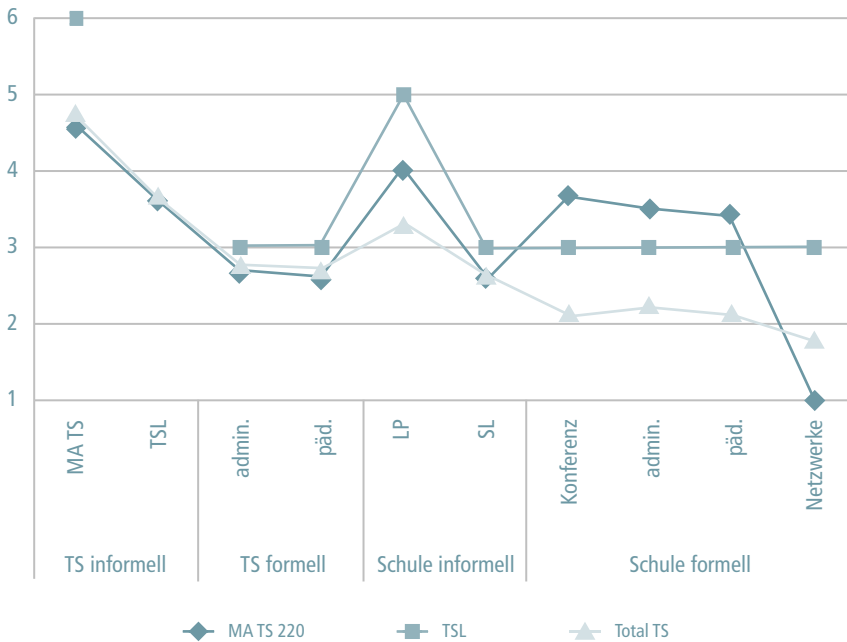


Abbildung 47: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 220

Häufigkeit: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus der ersten Fragebogenbefragung (Mai 2015); MA TS = teilnehmende Mitarbeitende, TSL = Tagesschulleitung, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, Total TS = Durchschnitt der Teilnehmenden aus allen TS

Anhand von Abbildung 47 lässt sich nachvollziehen, dass der informelle Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen vor allem für die Leitung der Tagesschule viele zeitliche Ressourcen bindet, da dieser Austausch täglich stattfindet. Auch die Mitarbeitenden sind häufig am informellen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen beteiligt und auch in formellen Gefässen vertreten. Aufgrund der Gruppendiskussionen ist diese Feststellung erstaunlich. Es könnte sein, dass es sich bei den Personen, die den Fragebogen beantwortet haben, um solche handelt, die auch an derselben Schule unterrichten und deshalb enger in die formellen Gefässe eingebunden sind. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Hälfte der Mitarbeitenden der Tagesschule 220 auch als Lehrpersonen tätig ist. Somit müssten diese Personen nicht zusätzliche Zeit in die multiprofessionelle Kooperation investieren, sondern könnten bestehende Strukturen nutzen, in denen sie als Lehrperson vertreten sind.

11.4.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

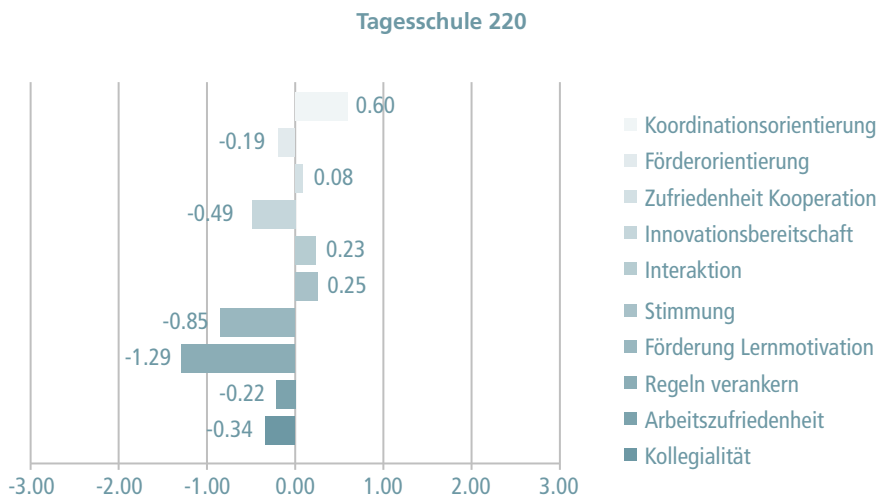


Abbildung 48: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 220

Die Mitarbeitenden der Tagesschule 220 schätzen vor allem ihre Selbstwirksamkeit deutlich tiefer ein als der Durchschnitt der Befragten der Studie (siehe Abbildung 48). Dies zeigt sich bei der Bewertung der Kompetenz, eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu führen, Regeln zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler für das Lernen zu motivieren. Die

Mitarbeitenden schätzen die tagesschulinterne Ausrichtung auf gemeinsame Ziele für die Weiterentwicklung des Tagesschulangebots, wie zum Beispiel Qualitätskriterien für das Handeln formulieren, auch deutlich negativer ein als der Durchschnitt. Diese sehr kritische Bewertung der professionellen Kompetenzen und der inneren Organisation der Tagesschule reflektiert sich auch in der Arbeitszufriedenheit, die in der Tagesschule 220 leicht unterdurchschnittlich ist. Die Auswertung zur Kollegialität zeigt schliesslich, dass sich die Tagesschulmitarbeitenden gegenseitig wenig Rückhalt in der pädagogischen Arbeit bieten können und sich nicht als eingespieltes und leistungsfähiges Team erleben. Im Gegensatz dazu werden das soziale Klima im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und die allgemeine Stimmung in der Tagesschule leicht positiver eingeschätzt als vom Durchschnitt der teilnehmenden Mitarbeitenden. Die Mitarbeitenden schätzen also ihre Interaktionen mit den Kindern als stabil und freundlich, unterstützend und entgegenkommend ein. Sie können auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen.

Es wurde auch die Frage gestellt, ob die Mitarbeitenden der Tagesschule mit der aktuellen Zusammenarbeitssituation zufrieden seien. Im Vergleich mit der Gesamtstichprobe haben die Mitarbeitenden der Tagesschule 220 ein leicht positiveres Bild von der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Im Durchschnitt schätzen sie die Kooperation mit der Schule als gelungen ein und haben positive Erfahrungen gesammelt. Die Förderorientierung der Zusammenarbeit bezieht sich auf Aspekte wie die Vereinbarung von Zielen zur besseren Förderung und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler sowie den Austausch von Informationen und das gemeinsame Treffen von Entscheidungen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule 220 haben eine negativere Einstellung gegenüber der Förderorientierung der Kooperation als der Durchschnitt der Befragten. Die Koordinationsorientierung der Zusammenarbeit wird in der Tagesschule 220 aber deutlich positiver beurteilt als im Durchschnitt. Bei diesen Fragen geht es vor allem darum, inwiefern Ratschläge der unterrichtenden Lehrpersonen im Tagesschulangebot berücksichtigt werden, wer für die Koordination der Zusammenarbeit zuständig ist und inwiefern zwischen dem Unterricht und der Tagesschule über gemeinsame und unterschiedliche Regeln kommuniziert wird.

11.4.4 Rolle der Tagesschulleitung

Im Vergleich mit den anderen Tagesschulleitungen bewertet die Leitung der Tagesschule 220 die individuelle Belastungssituation durchschnittlich (siehe Abbildung 49). Belastung ist teilweise vorhanden («trifft etwas zu»). Im Gegensatz zum Durchschnitt der Befragten identifiziert sich die Tagesschulleitung weniger mit einer bestimmten Rolle. Vor allem die Aufgaben bezüglich Administration werden als deutlich wichtigere Aspekte der Rolle der Tagesschulleitung wahrgenommen. Sie identifiziert sich durchschnittlich stark mit der Rolle als Führungsperson (Leadership), die gemeinsame Haltungen und Visionen vermittelt und das Team partizipativ führt (distributive Leitung). Die Rolle als Kollege der Mitarbeitenden und die Verankerung einer gemeinsamen Kultur werden als etwas weniger zentrale Aspekte der Führungsrolle eingeschätzt.

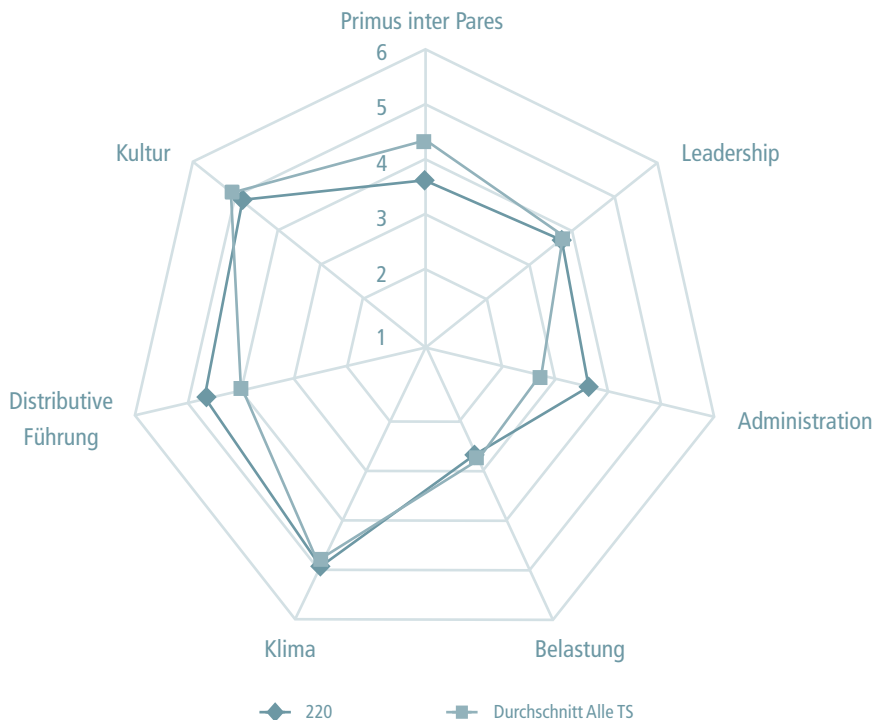


Abbildung 49: Rolle der Tagesschulleitung 220

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

11.4.5 Pädagogische Qualität

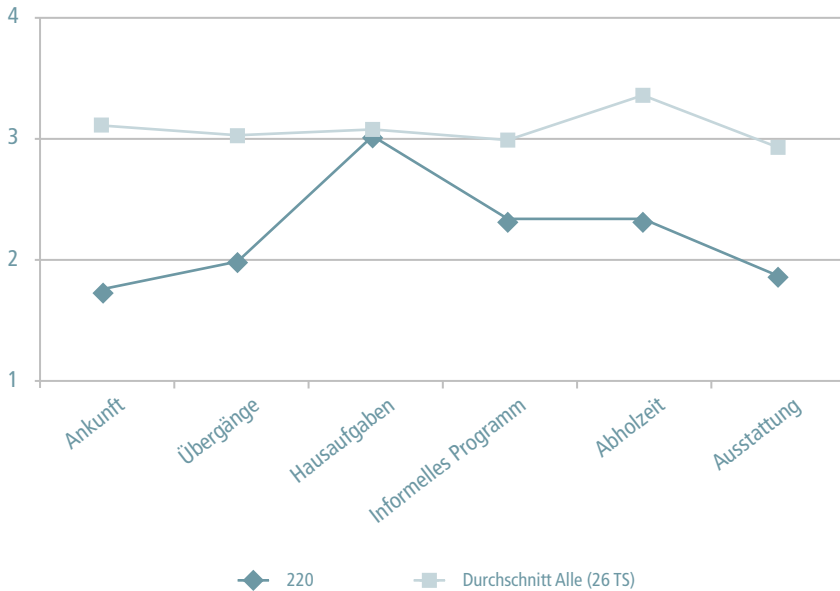


Abbildung 50: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 220

Skalierung: 1 = ungenügend, 2 = minimal, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet

Bezüglich der Einschätzung der Qualität liegt die Tagesschule 220 etwas unter dem Durchschnitt der anderen Tagesschulen, und in verschiedenen Bereichen könnten die pädagogischen Prozesse optimiert werden (Tagesschule 220 = 110 erreichte Punkte; Durchschnitt = 180.6 erreichte Punkte; vgl. Abbildung 50; siehe auch Tabelle 14 im Anhang). Dies ist auf organisatorische Aspekte zurückzuführen, da der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Standorten erschwerend auf die Strukturierung des Nachmittags wirkt. So sind vor allem Übergänge zwischen den verschiedenen Modulen nicht einfach zu gestalten. Auch die räumliche Situation ist vor allem während der Mittagsbetreuung nicht ideal. Am Nachmittag findet die Betreuung dann im Primarschulhaus statt, und es können verschiedene Räume für unterschiedliche Aktivitäten genutzt werden. Das Mittagessen verläuft in den verschiedenen Standorten geregelt, aber sehr unterschiedlich. Dabei ist die Organisation dem Alter der Schülerinnen und Schüler angepasst. In der Gruppe der jüngsten Kinder gibt es einige Rituale, die das Essen strukturieren. Den Kindern sind verschiedene Routinen bekannt, und die Atmosphäre in der Tagesschule ist insgesamt positiv.

- *Ankunft und Übergänge:* Die Organisation der Ankunftszeit wird durch die Aufteilung auf verschiedene Standorte als schwierig wahrgenommen. Die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler wird erfasst, und die Mitarbeitenden wissen, welche Kinder anwesend sein sollten. Bei den älteren Schülerinnen und Schülern wird die Ankunftszeit nicht speziell gestaltet. Beim Warten auf das Essen gibt es nur wenige Möglichkeiten, wie sich die Schülerinnen und Schüler beschäftigen könnten, da die Essensräume von den Tagesschulräumen getrennt sind. Dadurch, dass nach dem Mittagessen ein Ortswechsel notwendig ist, entstehen für die Kinder längere Wartezeiten, während deren die Mitarbeitenden mit dem Aufräumen der Küche beschäftigt sind. Die Mitarbeitenden kommunizieren den weiteren Ablauf wenig und schlagen keine Aktivitäten vor. Die Übergänge sind pragmatisch organisiert und beinhalten wenige pädagogische Rituale oder gemeinsame Strukturen. Mit der Gruppe der jüngeren Kinder gibt es einen klaren Ablauf, wann sie wieder zurück auf das Schulgelände gehen. Das machen dann alle gemeinsam.
- *Hausaufgaben:* Die Hausaufgaben werden in einem separaten Schulzimmer erledigt, das zweckdienlich eingerichtet und von den weiteren Räumlichkeiten der Tagesschule abgegrenzt ist. Das Schulzimmer ist aber nicht spezifisch für die Tagesschule eingerichtet, und es gibt keine spezifischen Materialien zur Erweiterung des Lernens. Es sind nicht sehr viele Kinder anwesend, und sie können kommen und gehen, wie es ihnen gefällt. Es gibt keine zeitliche Strukturierung der Hausaufgabenzeit im Tagesablauf. Dadurch entstehen einige Unterbrechungen. Während der Hausaufgabenzeit entwickelt sich ein lockeres Gespräch zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern. Es werden verschiedene Themen besprochen, die vor allem die Freizeit betreffen. Die Interaktionen und Gespräche sind positiv, die Mitarbeitende erinnern die Schülerinnen und Schüler wiederholt, sich zu konzentrieren und wieder den Aufgaben zu widmen. Weil der Übergang zurück ins reguläre Angebot nicht gemeinsam erfolgt, haben die Mitarbeitenden wenig Informationen, welche Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben schon gemacht haben und welche nicht.
- *Informelles Programm:* Der soziale Austausch zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern ist insgesamt positiv. Im Alltag sind die Mitarbeitenden individuell mit Schülerinnen und Schülern beschäftigt. Diese Interaktionen sind positiv und familiär. Jedoch könnten

die Grösse des Teams und die Unterschiede in der Grösse der Kindergruppe zwischen Mittag und Nachmittag dazu führen, dass sehr unterschiedliche pädagogische Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern bestehen. Spontane persönliche Gespräche gibt es vor allem mit den jüngeren Kindern am Mittagstisch, ansonsten weniger. Die Kommunikation ist respektvoll, aber, vor allem was Regeln und Konsequenzen betrifft, unklar und zwischen den Mitarbeitenden nicht konsistent. Längere Gespräche zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern sind selten.

- *Aktivitäten:* Während der Beobachtungszeit fanden keine strukturierten Aktivitäten statt, und die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich selbstständig im Aussenbereich. Die Mitarbeitenden sind mit verschiedenen Aufgaben beschäftigt und haben somit weniger Zeit, gemeinsame Aktivitäten zu initiieren und den Nachmittag zu gestalten. Die Mitarbeitenden bleiben im Hintergrund und übernehmen im freien Spiel hauptsächlich eine beobachtende Haltung.¹⁴
- *Abholzeit und allgemeine Einschätzung der Tagesschule:* Die Ausstattung der Räume in der Tagesschule ist angemessen und gut gestaltet. Die Tagesschulzimmer sind mit den Arbeiten der Kinder dekoriert. In den verschiedenen Mittagsbereichen ist die Gestaltung für die Arbeit mit den Tagesschülerinnen und Tagesschülern noch wenig ersichtlich (zum Teil, weil die Räumlichkeiten nicht der Tagesschule gehören, ist das auch gar nicht möglich). Im Tagesablauf fehlt den Mitarbeitenden etwas die Übersicht über die Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Dadurch, dass die Gruppe etwas verzettelt ist, ist es nicht einfach, eine gemeinsame Tagesschulkultur mit Ritualen aufzubauen und ein gemeinsames Klima zu gestalten. Die Arbeit der Mitarbeitenden ist durch individuelle Gestaltung von pädagogischen Leitlinien und Grundsätzen geprägt. Es bestehen keine gemeinsamen Regeln und Vorgehensweisen. Die Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern sind insgesamt angenehm. Ausserdem reagieren die Mitarbeitenden aktiv, wenn sie von den Kindern angesprochen werden, und berücksichtigen ihre unterschiedlichen Be-

¹⁴ Aufgrund des schönen Wetters fanden am Nachmittag keine geleiteten Aktivitäten statt. Dadurch war die Beobachtungssituation deutlich eingeschränkt. Es bestand keine Möglichkeit, die Situation während einer geleiteten Aktivität zu beobachten. Die Ausführungen hier beziehen sich somit nur auf den Aspekt des freien Spiels und werden deshalb im Vergleich mit den anderen Tagesschulen nicht dargestellt.

dürfnisse (z.B. krankes Kind). Die Schülerinnen und Schüler gehen nicht auf die Mitarbeitenden zu und sind in der Gestaltung des Nachmittags selbstständig.

Insgesamt zeigt sich während der Beobachtung in der Tagesschule 220, dass die Mitarbeitenden angenehme Rahmenbedingungen für die Betreuungssituation vorleben. Die räumlichen Bedingungen sind für die Entstehung einer konstanten individuellen Beziehung zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern schwierig, da viele Ortswechsel notwendig sind (z.B. zwischen dem Mittagessen und der Nachmittagsbetreuung). Dies stellt hohe organisatorische Anforderungen an die Mitarbeitenden der Tagesschule. In der Tagesschule 220 gibt es wenige strukturierte Angebote. Der Alltag ist rund um die Mahlzeiten und die Zeiten des schulischen Unterrichts organisiert. Sowohl freizeit- und sozialpädagogische als auch schulpädagogische Themen werden selten thematisiert, und die Schülerinnen und Schüler sind dazu angehalten, ihre Freizeit eigenständig und autonom zu gestalten. Durch die Aufteilung auf die verschiedenen Standorte ist die Kommunikation zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule eingeschränkt, es gibt selten gemeinsame Zuständigkeiten oder Interessen mit den unterrichtenden Lehrpersonen, die eine Interaktion erfordern würden.

11.4.6 Soziale Struktur

Im Vergleich mit den anderen Tagesschulen besteht in der Tagesschule 220 ein grosses Netzwerk von 34 aktiven Akteuren, die insgesamt 114 Verbindungen miteinander teilen. Zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule bestehen viele Verbindungen, und das Netzwerk weist eine hohe Dichte auf. Wie Abbildung 51 zeigt, bestehen zwei verschiedene Subnetzwerke, über die die verschiedenen Akteure der Tagesschule gut miteinander vernetzt sind. Die beiden Subnetzwerke bestehen aus Mitarbeitenden der Tagesschule (Vierecke) und Lehrpersonen, die mit einem gewissen Pensum auch in der Tagesschule tätig sind und gleichzeitig an der Schule arbeiten. Nach McCabe (2014) ähnelt die Form des gesamten Netzwerks einer Krawattenfliege, das heisst, dass mehrere zentrale Akteure bestehen, die als lokale Brücken im Netzwerk wirken und die wichtigen Informationen weitergeben können. Die Visualisierung des sozialen Netzwerks zeigt, dass sich die Zusammenarbeitsstrukturen unterscheiden. Im unteren Teil der Abbildung 51 sind die Mitarbeitenden der Tagesschule eng miteinander vernetzt, und es bestehen

viele Verbindungen zur Tagesschulleitung (Stern). Sie ist die einzige Person, die in Verbindung zu fünf Lehrpersonen steht, die ansonsten nicht in das Netzwerk integriert sind. Die anderen Mitarbeitenden der Tagesschule sind weniger stark miteinander verbunden. Es gibt einige Mitarbeitende, die zwischen den Mitarbeitenden und der Tagesschulleitung Verbindungen herstellen. Sie werden von Personen sowohl des oberen als auch des unteren Teils des Netzwerks als Kontakte genannt.

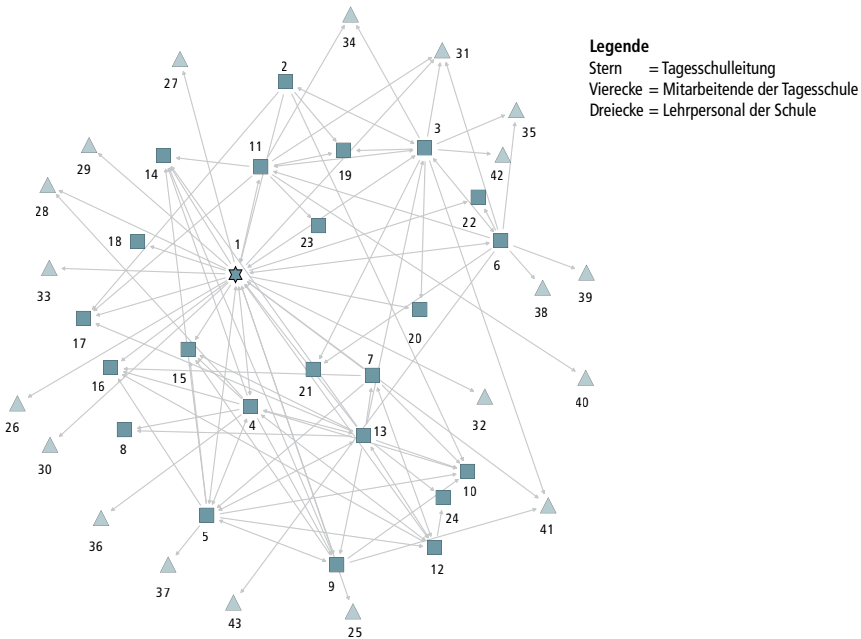


Abbildung 51: Darstellung der sozialen Struktur der Tagesschule 220

Die Leitung der Tagesschule nimmt im Netzwerk eine zentrale Position ein und weist den höchsten Zentralitätswert auf, sie sendet und empfängt am meisten Verbindungen (Knotenpunkt und Autorität). Im Vergleich mit den anderen Tagesschulen ist die Zentralität des Netzwerks mit 11.43 Prozent hoch (siehe Tabelle 15 im Anhang). Insgesamt zeigt die Darstellung der sozialen Struktur, dass die Leitungsperson der Tagesschule für die Kohäsion (Zusammenhalt) des Netzwerks eine wichtige Rolle spielt. Ausserdem sind auch viele der Mitarbeitenden der Tagesschule aktiv in der Gestaltung von Verbindungen zu den unterrichtenden Lehrpersonen. Es bestehen einige Verbindungen zwischen den Akteuren, die auch ohne die Verbindung zur

Leitungsperson bestehen würden. Die Leitungsperson übernimmt die Aufgabe, eine Verbindung zwischen den verschiedenen Teilen des Netzwerks und auch mit weiteren isolierten Akteuren der Schule herzustellen.

11.4.7 Institutionalisation und Reflexion

Von der Leitungsperson der Tagesschule 220 liegt leider kein Feedback beim Abschluss der Studie vor. Deshalb kann nicht nachvollzogen werden, inwiefern sich die Einstellungen der Mitarbeitenden und der Leitungsperson zur Kooperation über die Zeit verändert haben.

11.4.8 Diskussion des Fallporträts

In der Tagesschule 220 wird der multiprofessionellen Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und unterrichtenden Lehrpersonen wenig Potenzial zugeschrieben. In der Gruppendiskussion kommt zur Sprache, dass die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen ausserhalb von Absprachen bezüglich der Hausaufgaben nicht unbedingt erwünscht ist und dass dafür auch wenige zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Mitarbeitenden berichten, sie hätten zum Teil das Gefühl, den unterrichtenden Lehrpersonen eine Last zu sein und bezüglich ihrer professionellen pädagogischen Arbeit nicht anerkannt zu werden. Diese Aussagen in der Gruppendiskussion werden durch die Resultate des quantitativen Fragebogens gestützt. Hier zeigt sich nämlich, dass die Bewertung der eigenen professionellen Kompetenz negativ ist. Die Befragten berichten, dass es ihnen nicht so gut gelinge, die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern oder die Gruppe der Schülerinnen und Schüler anzuleiten. Die Mitarbeitenden der Tagesschule grenzen in der Gruppendiskussion ihre pädagogischen Tätigkeiten auch klar von schulpädagogischen Aktivitäten und Themen ab. Für sie steht die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Während des Beobachtungsnachmittags wurden weder freizeit- oder sozialpädagogische noch schulpädagogische Aktivitäten durch die Mitarbeitenden klar strukturiert. Die Mitarbeitenden nehmen eine beobachtende Rolle ein und greifen selten aktiv in die Interaktionen und Spiele der Schülerinnen und Schüler ein. Das freie Spiel orientiert sich an den organisatorischen Rahmenbedingungen der Standorte. In der Gruppendiskussion wird thematisiert, dass die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen an die Tagesverantwortlichen der verschiedenen Standorte delegiert werde. Dies lässt sich anhand der sozialen

Struktur im Netzwerk nachvollziehen. Es gibt zwei verschiedene Subnetzwerke, die durch einzelne Personen miteinander verknüpft werden. Diese Personen übernehmen eine Brückenfunktion zwischen den Subnetzwerken und ermöglichen den Informationsfluss ohne direkte Beteiligung der Leitung der Tagesschule. Schliesslich sind die Einstellungen der Tagesschulmitarbeitenden bezüglich Förderorientierung und Zufriedenheit mit der Kooperation unterdurchschnittlich. Dies bestätigt die Haltung in der Gruppendiskussion, dass einige der Mitarbeitenden sich selbst für die unterrichtenden Lehrpersonen als Last wahrnehmen und gerne eine positive Kultur der Kooperation etablieren würden. Zwischen Tagesschule und Schule fehlt die gemeinsame pädagogische Grundhaltung, was während der Gruppendiskussion zur Sprache kommt. Ebenso zeigen sich eine fehlende Innovationsbereitschaft im Team der Tagesschule und auch geringe Kollegialität. Die Mitarbeitenden der Tagesschule äussern in der Gruppendiskussion unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie die multiprofessionelle Kooperation mit der Schule umgesetzt werden sollte. Die Etablierung von gemeinsamen Zeitgefässen für die Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen sowie die Umsetzung von ziel- und fallorientierten, pragmatischen Absprachen könnte auf Basis des Fallporträts für das Tagesschulangebot 220 einen möglichen Weiterentwicklungsschritt darstellen.

11.5 Tagesschule 312

Die Tagesschule 312 wurde 2010 gegründet und ist in einem Neubau einer Agglomerationsgemeinde auf dem Schulareal angesiedelt. Die aktuelle Leitungsperson war aktiv an Bau und Gestaltung der Räume beteiligt. In diesem Gebäude sind ausserdem auch einige Schulklassen untergebracht. Im Vergleich mit den anderen ausgewählten Fallbeispielen hat die Primarschule durchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler (430; Schuljahr 2011/12). Der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler liegt bei 23 Prozent. Die Leitung der Tagesschule schätzt diese Verteilung für die Tagesschule ähnlich hoch ein. Im Schuljahr 2014/15 waren insgesamt 65 Schülerinnen und Schüler beim Mittagessen anwesend. Das zweite Nachmittagsmodul ist deutlich stärker belegt als in anderen Tagesschulangeboten. Es nehmen rund 35 Schülerinnen und Schüler teil (siehe Tabelle 12 im Anhang). Durchschnittlich sind 191 Schülerinnen und Schüler pro Woche in den verschiedenen Modulen angemeldet. Im Vergleich mit der Grösse der Primarschule zeigt sich, dass

ein relativ grosser Teil (mehr als zwei Drittel) der Schülerinnen und Schüler regelmässig die Tagesschule besuchen. Das Team besteht aus 20 Mitarbeitenden, von denen 11 als Lehrpersonen an derselben Schule unterrichten, vier Personen sind pädagogisch qualifiziert und vier nicht pädagogisch. Geringe Unterschiede bestehen zum Durchschnitt der Befragten dahingehend, dass die Mitarbeitenden der Tagesschule 312 ein etwas höheres Pensum (31 Prozent; Durchschnitt = 27.9 Prozent) und etwas weniger Erfahrung in der Tagesschule (4.6 Jahre; Durchschnitt = 4.9 Jahre) haben. Die Erfahrung der Mitarbeitenden im Schuldienst ist mit 17.5 Jahren deutlich höher als der Durchschnitt. Die Leitung der Tagesschule hat ein durchschnittliches Leitungspensum (30 Prozent; Durchschnitt = 31 Prozent), arbeitet etwas weniger in der Betreuung mit (16 Prozent; Durchschnitt = 22 Prozent) und hat eine etwas grössere Erfahrung im Schuldienst (27 Jahre; Durchschnitt = 21.3 Prozent) als die teilnehmenden Leitungspersonen im Schnitt.

11.5.1 Positionierung der Tagesschule

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Mitarbeitenden der Tagesschule 312 werden in den folgenden Abschnitten anhand der Hauptkategorien zusammengefasst. Einzelne Aussagen werden wiederum im Wortlaut wiedergegeben.

Überzeugungen bezüglich des pädagogischen Handelns

In der Tagesschule 312 wird das eigene pädagogische Handeln als wichtig und wertvoll eingeschätzt. Die Tagesschule ist in der Gemeinde gut etabliert, und die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wird von den Eltern und den verschiedenen pädagogischen Akteuren in der Gemeinde sehr geschätzt. Es besteht zum Beispiel die Situation, dass eine Tagesschulmitarbeitende einem Mädchen Deutschunterricht gibt und sich in dieser Aufgabe sehr wirksam erfährt. Die Mitarbeitenden kennen die Schülerinnen und Schüler sehr gut und freuen sich, wenn sie im Dorf als Tagesschulmitarbeitende erkannt oder von der Familienbetreuung für Informationen angefragt werden. Die Vernetzung in der Gemeinde und die Unterstützung sind sehr positiv, was sich auf die Einstellung zur Arbeit der Tagesschulmitarbeitenden auswirkt.

«Aber ähm die Jugendschule ... Sozialarbeit, die kommen schon regelmässig. Und eben, dass wir den Jugendraum brauchen dürfen. Jetzt haben wir sogar einen Schlüssel bekommen. Dass wir einfach regelmässig

dort vorbeigehen können. Die unterstützen uns wirklich, und das spürt man auch. Die finden das eine ganz gute Sache.» (312_28)

Ausserdem haben die Mitarbeitenden der Tagesschule auch das Gefühl, dass sie bei der Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen wichtigen Beitrag zum Lernen und zur Entwicklung leisten können.

«Dass sie es nachher auch schätzen, was das hier eigentlich für eine Chance, für eine Möglichkeit ist mit diesen Kindergartenkindern, die nachher in die Schule kommen. Und die Sprache einfach können. Ich denke, das ist ein RIESEN Vorteil, den die Tagesschule bietet.» (312_48)

Zwischen den Mitarbeitenden wird kein Unterschied bezüglich Zuständigkeiten oder professionellem Handeln wahrgenommen, und die Mitarbeitenden äussern sich sehr zufrieden mit der aktuellen Arbeitssituation. Die gegenseitige Unterstützung im Team wird als wichtig beschrieben:

«Dass wir wissen, wo der andere Hilfe braucht oder was ich zu diesem Zeitpunkt am besten machen kann.» (312_3)

Im Tagesschulteam und auch von der Tagesschulleitung wird eine hohe Unterstützung im Alltag wahrgenommen. Zum Beispiel werden in der Gesamtschulleitung und auch in Absprache mit der Tagesschulleitung «Faktorkinder» bestimmt, das sind Kinder, bei denen zusätzlicher Förderungsbedarf besteht.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation

Bezüglich der Kooperation mit der Schule teilen die Mitarbeitenden grundsätzlich die Meinung, diese sei schon gut etabliert. Die Kooperation mit den Lehrpersonen wird als sinnvoll erachtet; der aktive Austausch mit unterrichtenden Lehrpersonen und die Übernahme spezifischer Aufgaben stärkt die professionelle Selbstwirksamkeit der Mitarbeitenden der Tagesschule. Vor allem bei den Hausaufgaben wird der Austausch als sehr positiv und gegenseitig erlebt und scheint keine zusätzliche Belastung dazustellen.

«Also ich finde es SEHR schön, wenn man mit einfachsten Mitteln ähm so hin und her kommunizieren und eben zusammenarbeiten kann. Dass wir auch darauf reagieren können.» (312_7)

Des Weiteren sind bei Anlässen der Schule auch die Mitarbeitenden der Tagesschule beteiligt. Dass ein grosser Anteil der Schülerinnen und Schüler auch die Tagesschule besuchen, wird als förderlich für die Kooperation mit der Schule wahrgenommen, weil dadurch für alle unterrichtenden Lehrpersonen ein Grund für die Zusammenarbeit mit dem Tagesschule besteht.

«Es ist jetzt dieses Jahr auch das erste Jahr so, dass auch aus jeder JE- DER Klasse im [Dorf] mindestens ein Kind bei uns ist. Das ist Premiere. Und das ist aber auch ein Anlass dafür, dass man jetzt auf alle zugehen kann. Und wirklich sagen kann, es kann sich niemand mehr heraushalten und sagen, es geht mich nichts an.» (312_39)

Die Mitarbeitenden sind der Meinung, dass bezüglich der Hausaufgabenzusammenarbeit zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Tagesschulmitarbeitenden noch eine engere Verbindung entstehen kann, unter der Voraussetzung, dass sich die beiden Parteien auch kennen und im informellen Rahmen treffen können.

«Ich denke, die Voraussetzung ist schon, dass man sich ein bisschen kennt und einander mal ein bisschen begegnet, dass so Schwellen abgebaut werden können.» (312_8)

Die Leitung der Tagesschule plant, ihre Angebote und Aktivitäten bei den unterrichtenden Lehrpersonen besser bekannt zu machen und an der Lehrerkonferenz vorzustellen. Die Küche in der Tagesschule wird auch als gute Möglichkeit empfunden, einen Kontakt mit den unterrichtenden Lehrpersonen zu initiieren, zum Beispiel, wenn diese die Küche mit ihrer Klasse nutzen oder am Mittagessen teilnehmen möchten.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht

Die Mitarbeitenden bringen zur Sprache, dass unterrichtende Lehrpersonen den Beitrag, den die Tagesschule leistet, grundsätzlich sehr schätzen, zum Beispiel die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen

Schwierigkeiten oder bei den Hausaufgaben. Die Sprachförderung in der Tagesschule ist ein Projekt, bei dem Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund zum Beispiel während der Hausaufgabenbetreuung individuell gefördert werden.

«Also von der Schulleitung bin ich angefragt worden, ob ich einem Portugiesisch sprechenden Mädchen Deutschunterricht geben möchte und ihr einfach mit der Sprache helfen möchte. Und das klappt gut. Ab und zu bekomme ich eine E-Mail, in welcher sie sagen, was gut ist oder was ich machen könnte oder wenn sie mich am Nachmittag sehen. Das ist für mich sehr positiv.» (312_3)

Durch dieses Angebot erfährt die Mitarbeitende der Tagesschule eine hohe Wertschätzung durch die Lehrpersonen der Schule. Es werden im Gespräch verschiedene Situationen beschrieben, die zeigen, dass die Arbeit in der Tagesschule auf Helfen und Unterstützen fokussiert ist und ausserdem konkrete Förderung beinhaltet. Die Arbeit der Mitarbeitenden der Tagesschule wird von unterrichtenden Lehrpersonen geschätzt; diese suchen auch den individuellen Kontakt. Oft fungiert die Leitungsperson als Vermittlungsperson zwischen den Parteien, im folgenden Beispiel durch die Initiierung des Austausches von Zusatzblättern:

«Was auch schön ist, sind die Zusatzblätter, die wir zum Teil von den Lehrpersonen bekommen, um die Hausaufgaben zu machen. Das sind einfach noch so zusätzliche Inputs für uns. Das ist eigentlich auch etwas Tolles.» (312_6)

Bei den unterrichtenden Lehrpersonen ist somit eine hohe Bereitschaft vorhanden, die Tagesschule als wichtigen Partner anzuerkennen. Sie begleiten teilweise Schülerinnen und Schüler zum Mittagessen, haben Mitarbeitende der Tagesschule eingeladen, auch in Projektgruppen der Schule mitzuarbeiten, und der informelle Austausch, zum Beispiel im Treppenhaus, wird als positiv wahrgenommen. Öfter finden in diesem informellen Rahmen kurze Absprachen statt, die nicht nur die Hausaufgaben, sondern auch das Verhalten und Befinden der Schülerinnen und Schüler betreffen. Die Leitung der Tagesschule ist sehr stark in Aspekte, die die Tagesschule als Gesamtinstitution betreffen, involviert, zum Beispiel in der Gesamtleitung oder in der 10-Uhr-

Pause, wo sie die Anliegen der Tagesschule vertritt. Auch von der Gesamtleitung wird der Beitrag der Tagesschule zum Lernen der Schülerinnen und Schüler als wertvoll wahrgenommen, zum Beispiel bezüglich Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen oder bei der Früherkennung solcher Bedürfnisse (312_21). Es werden auch Situationen beschrieben, in denen die Mitarbeitenden der Tagesschule dazu beitragen konnten, gemeinsam mit den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit eine Lösung für ein bestimmtes Kind zu finden.

«Es gab auch schon das. Dass (.) Lehrpersonen bei einem Kind ein un-gutes Gefühl gehabt haben. Aber nicht so recht gewusst haben, was. So ein bisschen diffus. Und haben dann mal mit mir Kontakt aufgenommen. Gefragt, du wie ist denn das Kind bei euch? Und nachher ist herausgekommen, dass wir genau gleich ein diffus-ungutes Gefühl gehabt haben. Und dann sind wir zusammen zum Schulsozialarbeiter, und dann haben wir zusammen angeschaut. Er hat uns dann auch mit Informationen versorgt, wo wir dann gemerkt haben, AHA DESWEGEN ist das Kind so. Oder. Also solche Dinge geschehen recht häufig. Eigentlich zunehmend. Jetzt gerade der Schulsozialarbeiter kommt VIEL auf uns zu.» (312_26)

Dieses Zitat bestätigt, dass die unterrichtenden Lehrpersonen die Mitarbeitenden der Tagesschule in Fragen der Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler als wichtige Partner wahrnehmen. In der Gruppendiskussion wird ersichtlich, dass positive Kontakte zwischen unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und Tagesschule bestehen, die von beiden Akteuren aktiv genutzt werden. Die Zusammenarbeit ist geprägt von gegenseitiger Akzeptanz, Wertschätzung der Arbeit und professionellem Respekt zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen. Im Alltag werden viele positive Erfahrungen mit der Kooperation berichtet, welche die professionelle Kompetenz der Mitarbeitenden der Tagesschule hervorheben und unterstützen. Die unterrichtenden Lehrpersonen und die Mitarbeitenden der Tagesschule engagieren sich gemeinsam für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Somit wird die Tagesschule zu einem wichtigen Kooperationspartner der Schule und der Gemeinde.

11.5.2 Kooperationsmöglichkeiten

Die Mitarbeitenden der Tagesschule nutzen häufig ihre zeitlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit innerhalb des Teams. Direkte, informelle Kooperationen mit den unterrichtenden Lehrpersonen finden etwas weniger häufig statt. Wie Abbildung 52 zeigt, sind inhaltliche oder pädagogisch orientierte Sitzungen häufiger als Sitzungen zu administrativen Themen. Laut den Mitarbeitenden werden solche Sitzungen einmal monatlich durchgeführt. Monatlich finden auch informelle Absprachen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen statt. Abbildung 52 zeigt, dass die Kooperation innerhalb der Tagesschule mit dem Durchschnitt der Studienteilnehmenden vergleichbar ist (siehe Tabelle 13 im Anhang). Spannend ist, dass die Leitungsperson weniger häufig als die Mitarbeitenden an administrativen Besprechungen innerhalb der Tagesschule teilnimmt. Die Mitarbeitenden berichten deutlich weniger häufig als der Durchschnitt, dass sie an Konferenzen der Schule teilnehmen, sind jedoch deutlich häufiger in pädagogischen Sitzungen anwesend (siehe Abbildung 52). Dabei kann es sich zum Beispiel um runde Tische handeln, an denen unterrichtende Lehrpersonen der Schule und Mitarbeitende der Tagesschule präsent sind. Für den formellen Austausch wendet die Leitungsperson der Tagesschule einmal monatlich Zeit auf. Es zeigen sich auch weitere deutliche Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden und der Leitungsperson. Während die Leitungsperson von keinem informellen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen berichtet, ist sie monatlich in Schulkonferenzen, administrativen und inhaltlich orientierten Sitzungen anwesend. Sie ist auch die einzige Person, die mit der Schulleitung in persönlichem Kontakt steht. Von den Mitarbeitenden der Tagesschule fehlen die Angaben zur Kooperation mit der Schulleitung. An ausserschulischen Netzwerken nehmen dann aber wieder auch die Mitarbeitenden der Tagesschule teil.

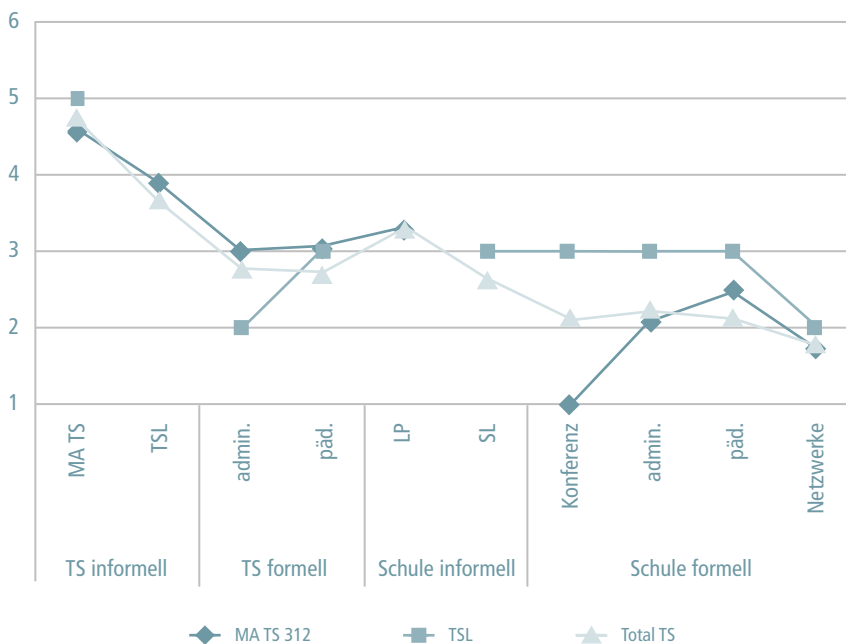


Abbildung 52: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 312

Häufigkeit: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus der ersten Fragebogenbefragung (Mai 2015); MA TS = teilnehmende Mitarbeitende, TSL = Tagesschulleitung, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, Total TS = Durchschnitt der Teilnehmenden aus allen TS

11.5.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

In der Tagesschule 312 werden die Einstellungen und Ausgangsbedingungen grundsätzlich positiver eingeschätzt als im Durchschnitt der Teilnehmenden der Studie (siehe Abbildung 53). Vor allem bezüglich der individuellen Selbstwirksamkeit sind die Bewertungen der Mitarbeitenden aus der Tagesschule 312 deutlich positiver. Bei der Aufgabe, Gruppen von Schülerinnen und Schülern anzuleiten und gemeinsame Regeln zu verankern, nehmen sich die Mitarbeitenden der Tagesschule 312 als sehr kompetent wahr. Ebenso verhält es sich bezüglich der Frage, ob sich die Mitarbeitenden kompetent fühlen, Lernen und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die Mitarbeitenden bewerten auch die Kollegialität positiv. Sie sind der Ansicht, dass sie durch gemeinsame Werte und die Koordination ihres Handelns erfolgreich sein können. Sie erleben sich als gut eingespieltes Team. Sie sind ferner sehr stark zielorientiert und zeigen eine hohe Innovationsbereitschaft.

Es bestehen aus ihrer Sicht klare Richtlinien für ihr pädagogisches Handeln. Auch ihre Arbeitszufriedenheit schätzen die Mitarbeitenden der Tagesschule 312 hoch ein. Die allgemeine Stimmung wird etwas weniger positiv eingeschätzt als der Durchschnitt, das Klima der Interaktion hingegen positiver als der Schnitt. Im Vergleich mit allen Befragten haben die Mitarbeitenden der Tagesschule 312 ein besseres Bild ihrer Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Sie empfinden die Kooperation als sehr wirksam, sie gelingt gut und ist ziel- wie auch koordinationsorientiert.

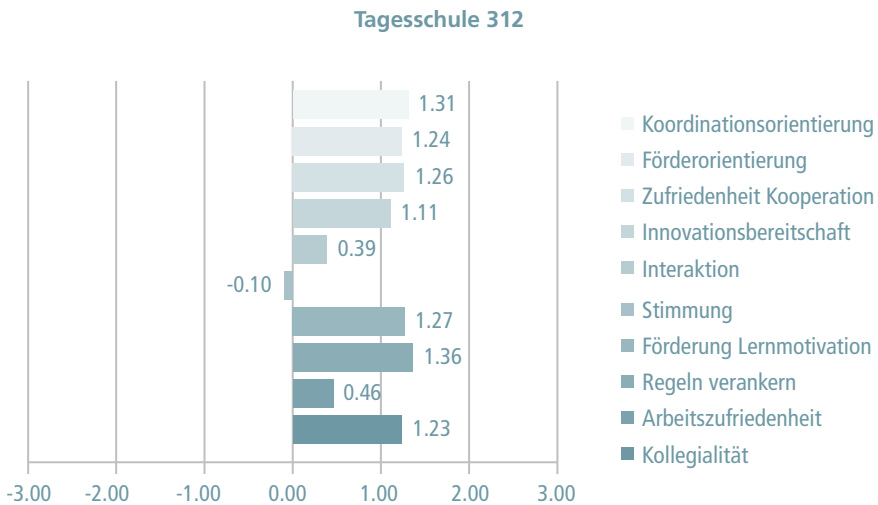


Abbildung 53: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 312

11.5.4 Rolle der Tagesschulleitung

Im Vergleich mit den anderen Tagesschulleitungen identifiziert sich die Leitung der Tagesschule 312 viel stärker mit der Rolle der Pädagogin oder Kollegin (Primus inter Pares; siehe Abbildung 54). Die distributive Führung ist ein weiterer zentraler Aspekt des beruflichen Rollenverständnisses der Tagesschulleitung 312, aber auch für administrative Aufgaben übernimmt sie die Verantwortung und versucht aktiv, gemeinsame Visionen zu verankern (Leadership).

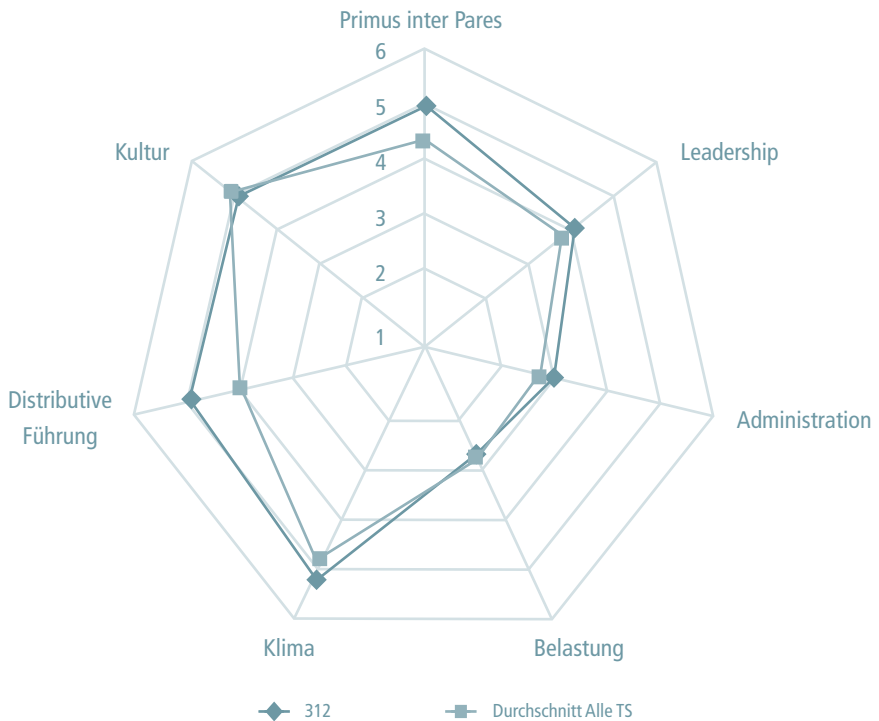


Abbildung 54: Rolle der Tagesschulleitung 312

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

11.5.5 Pädagogische Qualität

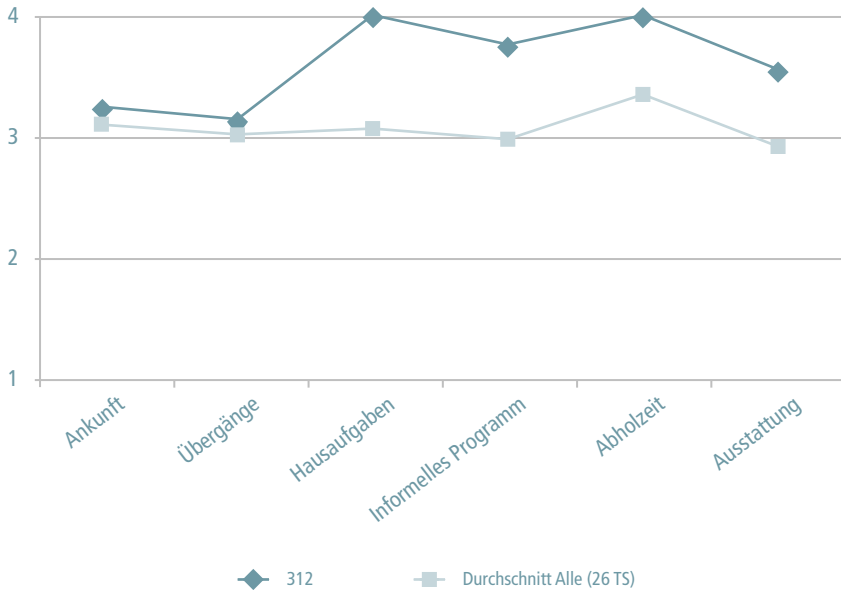


Abbildung 55: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 312

Skalierung: 1 = ungenügend, 2 = minimal, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet

Die Qualität der pädagogischen Praktiken und Prozesse wurde am Beobachtungsnachmittag sehr positiv wahrgenommen (siehe Abbildung 55). Die Tagesschule 312 liegt mit 225 erreichten Punkten deutlich über dem Durchschnitt der beobachteten Tagesschulen (Durchschnitt = 180.6 erreichte Punkte; siehe Tabelle 14 im Anhang). In der Tagesschule 312 sind am Nachmittag sehr viele verschiedene Aktivitäten möglich, die auf die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Die Aktivitäten werden bewusst gestaltet, geplant und im Team evaluiert. Die Mitarbeitenden zeigen ein grosses, auch persönliches Interesse an der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern und beteiligen sich aktiv an den Tätigkeiten. Interaktionen finden häufig statt, und die Mitarbeitenden sind bemüht, die verschiedenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Vor allem in der Hausaufgabenzeit ist individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler klar ersichtlich, und es werden konkrete Fördermöglichkeiten mit den Lehrpersonen sowie im Team besprochen.

- *Ankunft und Übergänge:* Die Kinder kennen die Routinen nach der Ankunft und werden im Gang von den Mitarbeitenden empfangen und individuell begrüsst. Nach dem Eintreffen gibt es eine kurze Wartezeit, bis das Mittagessen beginnt. Die Vorbereitungen dafür sind bei der Ankunft der Kinder bereits getroffen, und die Mitarbeitenden haben Zeit, sich mit ihnen auszutauschen. Sie fragen nach, wie der Morgen verlief, und versuchen, mit allen Kindern einen persönlichen Kontakt herzustellen. Der Übergang nach dem Mittagessen ist gut organisiert. Es gibt einen gemeinsamen Abschluss des Essens, und es wird kommuniziert, wer für welche Ämtli zuständig ist. Die anderen Kinder gehen sich die Zähne putzen. Hierbei entstehen Wartezeiten, und es kommt zwischen den Kindern zu einigen Querelen. Der Übergang in die Schule ist so organisiert, dass sich die Kinder bei einer zuvor bestimmten Person abmelden müssen. Diese Person hat dann den Überblick. Insgesamt werden aber die Übergänge zum Nachmittag klar strukturiert und kommuniziert, dass die Kinder nach den Hausaufgaben zum Beispiel in den Jugendraum gehen und Popcorn herstellen können. Das motiviert sie, auch die Hausaufgaben rasch zu erledigen.
- *Hausaufgaben:* Die Hausaufgabenbetreuung ist sehr gut organisiert. Die jüngeren Kinder erledigen die Hausaufgaben gleich zu Beginn des Nachmittags in einem separaten Raum. Zwei Schüler arbeiten an ihren Hausaufgaben in einem kleinen Zimmer, weil sie sich schlecht konzentrieren können. Dort werden die beiden Jungen auch beaufsichtigt. Die Mitarbeiterin ermahnt sie, sich zu konzentrieren. In einem anderen Zimmer übt eine Mitarbeiterin mit einer kleinen Gruppe von jüngeren Kindern das Vorlesen. Diese Kinder brauchen eine etwas engere Betreuung, weil sie noch nicht so gut Deutsch können. Man merkt, dass sich die Mitarbeitenden sehr um eine individuelle Betreuung der Hausaufgaben kümmern und es ihnen wichtig ist, die persönlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler auch zu befriedigen. Nach dem Zvieri gibt es eine zweite Phase für Hausaufgaben, die in zwei Gruppenräumen erledigt werden. Auch hier ist die Betreuung sehr individuell. Für ungefähr fünfzehn Kinder sind zwei bis drei Mitarbeitende anwesend. Sie reagieren sehr rasch und kompetent auf Störungen.
- *Informelles Programm:* Es gibt verschiedene Rituale, die die Arbeit der Mitarbeitenden und das Verhalten der Kinder klar strukturieren. Über die gesamte Beobachtung gesehen, entstehen sehr wenige Konflikte zwischen den Kindern, sie hören einander zu und spielen miteinander. Es gibt auch wenig chaotische Momente, wo solche Konfliktsituationen entste-

hen könnten. Interaktionen, die von den Mitarbeitenden ausgehen, sind während des gesamten Nachmittags sehr positiv. Es herrscht eine angenehme und familiäre Atmosphäre. Es scheint, dass die Mitarbeitenden die Situation unter Kontrolle haben und somit auch ruhig und gelassen reagieren. Vor allem im Aussenbereich, auf dem Spielplatz, gibt es einige gefährliche Situationen (Rollerblades und Drehgerüst), und zwischen einigen Kindern entstehen Konflikte, bei denen die Mitarbeitenden nicht eingreifen. Der Aussenbereich ist schwer zu überblicken. Vielleicht könnte man bestimmte Areale begrenzen, in denen die Kinder sich aufhalten dürfen, damit sie sich nicht verzetteln. Es ist zwar sehr positiv, dass die Kinder so viele Möglichkeiten haben, draussen zu spielen, es wird so aber auch der Beaufsichtigungs- und Betreuungsaufwand der Mitarbeitenden erhöht. Obschon sie aktiv zwischen den verschiedenen Orten zirkulieren und kontrollieren, was die Kinder machen, wäre es möglicherweise einfacher, wenn pro Bereich je eine Betreuungsperson anwesend sein könnte.

- *Aktivitäten:* Es werden viele abwechslungsreiche Aktivitäten angeboten, und den Kindern steht eine Vielfalt von unterschiedlichen Möglichkeiten offen. Der Nachmittag ist ohne viel Aufwand so gestaltet, dass Lernsituationen genutzt werden können. In der Tagesschule gibt es sehr viel Anregungspotenzial für die Kinder.

Der Übergang zwischen Hausaufgaben und Aktivitäten ist gut organisiert. Die Kinder werden in verschiedene Altersgruppen aufgeteilt und können den Jugendraum nacheinander besuchen. So wird sichergestellt, dass nicht zu viele Kinder gleichzeitig den Raum nutzen und dass für alle Materialien und Spielgeräte vorhanden sind, mit denen sie sich beschäftigen können. Durch die Aufteilung in verschiedene Gruppen entstehen jedoch einige Unterbrechungen und Ablenkungen. Die Zusammensetzung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern verändert sich immer wieder, was es etwas schwierig macht, die Kinder in eine bestimmte Aktivität und ein Spiel einzubeziehen. Die Aktivität findet im Jugendraum statt und wird regelmässig durchgeführt, jedoch in etwas grösseren zeitlichen Abständen. Dadurch wird sie für die Schülerinnen und Schüler auch immer wieder zu etwas Besonderem. Die Mitarbeitende ist engagiert und dynamisch, beteiligt sich an den Spielen und initiiert neue Spiele oder Aktivitäten (Popcorn). Es gibt wenige Reflexionsmöglichkeiten und Strukturen für die Kinder. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel, dass die Mitarbeitende die Gruppe am Anfang zusammennimmt und den Kindern

die Nutzungsmöglichkeiten der verschiedenen Spiele und Geräte erklärt. Nach einer bestimmten Zeit könnte man dann wechseln. So hätten die Kinder vielleicht noch etwas besser die Möglichkeit, von den unterschiedlichen Angeboten im Jugendraum zu profitieren.

- *Abholzeit und allgemeine Einschätzung der Tagesschule:* Die Mitarbeitenden haben während der Abholzeit einen sehr positiven Austausch mit den Eltern. Die Eltern schauen noch zu und tauschen sich mit den Mitarbeitenden über die Anwesenheit ihrer Kinder aus oder melden diese ab. Die neue Gestaltung und Ausstattung der Tagesschule unterstützt die positive Strukturierung des Alltags. Der Austausch zwischen den Mitarbeitenden ist häufig und angenehm, die Rollen und Zuständigkeiten sind klar aufgeteilt und definiert. Auch der Tagesablauf ist gut strukturiert und abwechslungsreich gestaltet. Die Mitarbeitenden bemühen sich in einer ruhigen Art, dass ein reibungsloser Ablauf möglich ist. Diese gute Strukturierung ist aber stark von den gemeinsamen Regeln und der gemeinsamen Organisation abhängig. Zum Beispiel sind die Verantwortlichkeiten am Nachmittag klar aufgeteilt. Mit den Kindern pflegen die Mitarbeitenden gegenseitigen Austausch. Dies wird dadurch erleichtert, dass die Kinder in verschiedene Altersgruppen aufgeteilt sind und so auch individuelle Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden und den Kindern entstehen können. Die Mitarbeitenden haben keine Mühe, bei den Kindern Regeln durchzusetzen, und werden respektiert. Was das Team angeht, so fällt auf, dass die gegenseitige Unterstützung sehr gross ist. Im ersten Teil des Nachmittags sind sehr viele Mitarbeitende anwesend. Sie sprechen sich ab und sind immer in einer bestimmten Aktivität engagiert. Sie nutzen den Vorteil, die Kinder auch einmal etwas enger betreuen zu können, wenn die Gruppen kleiner sind.

In der Tagesschule 312 werden die pädagogischen Prozesse bewusst gestaltet. Die sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler ist im Vergleich mit den anderen Tagesschulen einzigartig. Es wird viel Wert auf Förderung und Gestaltung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten gelegt. Die Möglichkeiten für freie Spielaktivitäten und das Mittagessen sind auch positiv aufgefallen. Diese bewusste Strukturierung des Alltags erfordert eine Koordination und Absprachen innerhalb des Tagesschulteams. Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bei den Hausaufgaben bedingt Absprachen mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Anhand der Qualitätsbeobachtung in der Tagesschule 312 wird ersichtlich, dass ein Zu-

sammenhang zwischen pädagogischem Selbstverständnis und der Rolle der Mitarbeitenden in der Unterstützung der Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern bestehen kann.

11.5.6 Soziale Struktur

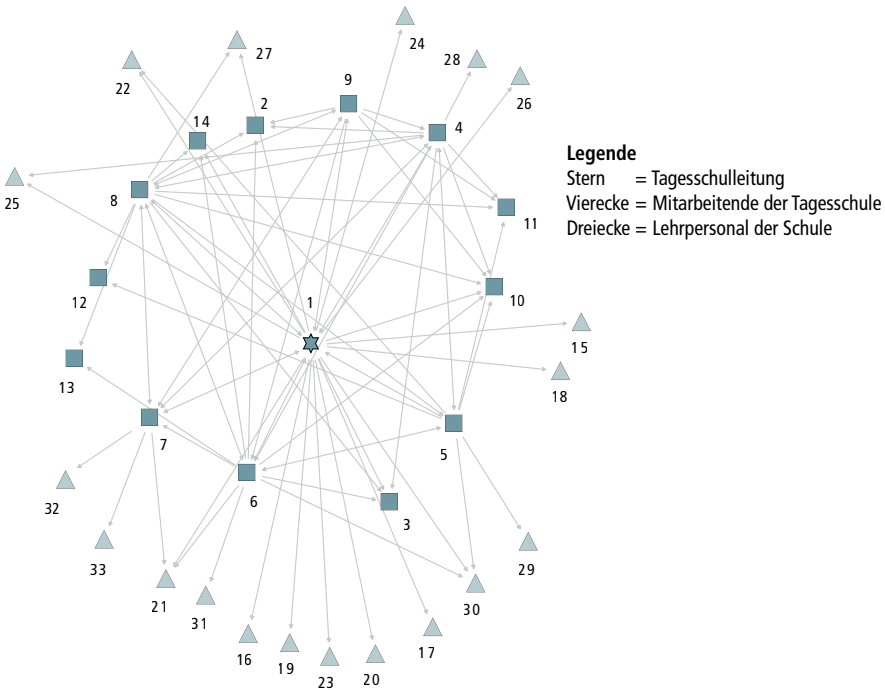


Abbildung 56: Darstellung der sozialen Struktur der Tagesschule 312

Das Netzwerk der Mitarbeitenden der Tagesschule und unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist durch die zentrale Position der Leitungsperson der Tagesschule 312 geprägt (siehe Abbildung 56). Insgesamt sind 27 Akteure im Netzwerk präsent (siehe Tabelle 15 im Anhang). Die Leitung der Tagesschule (Stern) ist gleichzeitig die wichtige Autorität und der wichtigste Knotenpunkt im Netzwerk. Das heisst, sie wird oft von ihren Mitarbeitenden kontaktiert, wenn Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bestehen. Andererseits pflegt sie aber auch den Kontakt mit allen Mitarbeitenden und nutzt deren pädagogische Expertise. Die Mitarbeitenden der Tagesschule sind untereinander gut vernetzt und nennen sich gegenseitig als Kontakte, wenn Fragen bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler

bestehen. Ausserdem ist auch die Kohäsion zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule (Vierecke) sehr hoch. Das heisst, dass sich die Mitarbeitenden gegenseitig als wichtige Unterstützungspersonen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen. Im Netzwerk ist nur eine Person präsent, die sowohl in der Tagesschule als auch in der Schule tätig ist (Viereck 5). Wenn die Leitung der Tagesschule nicht Teil des Netzwerks wäre, dann würden insgesamt 9 Kontakte für die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler verloren gehen. Trotzdem haben die Mitarbeitenden noch Zugang zu Informationen aus der Schule, denn sie pflegen einen Austausch mit Kindergarten- und Primarlehrpersonen. Diese Mitarbeitenden sind zentrale Akteure für die Weitergabe von Informationen, weil sie oft auf den Kommunikationswegen zwischen Personen liegen.

11.5.7 Institutionalisation und Reflexion

Nach Abschluss der Studie reflektiert die Leitung der Tagesschule den Stellenwert der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Aus ihrer Sicht bietet diese «sehr grosse Chancen». Ausserdem stellt die Leitungsperson fest, dass die Kooperation von der Tagesschule ausgehen muss, damit diese aktiv gestaltet werden kann:

«Ich erkannte, dass es [die Tagesschule] ist, welche in geeigneter, liebenswürdiger Form auf die Schule zugehen muss. Abwarten bringt keine Verbesserungen, aktives leicht hartnäckiges Mitreden und Gestalten hingegen schon.» (TSL TS_312)

Für die Leitung ist es wichtig, die gemeinsame Vision und Lernkultur von Tagesschule und Schule sowie die gegenseitige Anerkennung der professionellen Akteure zu ermöglichen. Dazu sollen beide Organisationen Kenntnis über die Tätigkeiten der anderen Organisation haben und sich im Alltag gegenseitig unterstützen:

«Es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht, immer mit dem Ziel, die Situation für die Schülerinnen und Schüler zu verbessern.» (TSL TS_312)

Die Leitung der Tagesschule setzt sich als Teil der Schulleitung und in der Schulkommission für die Anliegen der Tagesschule ein und bemüht sich darum, dass die Tagesschule gleich behandelt wird wie die Schule. In der

Kommunikation mit den Behörden stösst die Leitungsperson immer wieder auf Ablehnung und die Wahrnehmung der Tagesschule als «Hütendienst»: Deshalb war es für sie ein wichtiger Erfolg, dass die Anliegen der Tagesschule in der Schulordnung schriftlich festgehalten wurden. Ausserdem sollen im geplanten Schulprogramm spezifische Kooperationsgefässe für den Austausch zwischen Kindergarten und Primarstufe definiert werden. In der Tagesschule 312 fand im Verlauf der Studie eine stärkere Institutionalisierung der multiprofessionellen Kooperation statt. In Zukunft soll diese als Teil der Qualitätsentwicklung in der Tagesschule auch evaluiert werden.

In Bezug auf die Mitarbeitenden der Tagesschule berichtet die Leitung, dass direkte Kooperation aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen selten stattfindet, obwohl ein gegenseitiges Interesse vorhanden wäre, da sich das Bewusstsein, dass die Kooperation wichtig ist, auch bei den Mitarbeitenden verändert habe. Für solche vertieften, pädagogischen Diskussionen zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen fehle aber die Zeit. Die Leitung der Tagesschule meint abschliessend, dass Betrieb und Personalmanagement in beiden Institutionen grundsätzlich verschieden seien.

«Die Kooperation Tagesschule und Schule ist ein recht zäher Prozess. Wenn nicht Einzelpersonen interessiert und aktiv daran arbeiten, passiert wenig. Für eine Kooperation zwischen Schule und Tagesschule überall im Kanton fehlen verpflichtende Vorgaben und vielerorts auch die notwendigen Bedingungen.» (TSL TS_312)

11.5.8 Diskussion

In der Tagesschule 312 kann die multiprofessionelle Kooperation als zentraler Prozess verstanden werden. In der Gruppendiskussion wurde zum Ausdruck gebracht, dass der Austausch zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen als Gewinn wahrgenommen wird. Dabei sind es aber weniger die monatlich bis wöchentlich stattfindenden informellen Gespräche, sondern eine grundsätzliche Wertschätzung der Arbeit und die daraus resultierenden organisatorischen Verbindungen, die zu einer positiven Wahrnehmung der Kooperation beitragen. Zum Beispiel wird in der Gruppendiskussion und auch im Reflexionsbogen betont, dass in der Tagesschule Lernen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen sollten. Dieser Fokus hat sich in der

Forschung als zentrales Merkmal der Schulentwicklung (Holtappels, 2005; Willems & Becker, 2015) erwiesen. Die gegenseitige professionelle Wertschätzung zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und unterrichtenden Lehrpersonen ist eine wichtige Grundlage dafür, dass gemeinsame Ziele definiert und verfolgt werden, die das Handeln im Alltag anleiten. Die Leitungsperson wird als wichtige Koordinationsperson wahrgenommen. Zum Beispiel wird in der Gruppendiskussion beschrieben, wie die Leitung der Tagesschule in informellen Gefässen regelmässig den Austausch mit der Schulleitung pflege. Sie nutze ihre zeitlichen Ressourcen, um an verschiedenen Sitzungsgefässen teilzunehmen. Diese wichtige Funktion in den formellen Gefässen wird im Reflexionsbogen konkretisiert. Die Leitungsperson versteht sich als Teil der Schulleitung und ist an allen administrativen und pädagogischen Sitzungen genauso vertreten wie die anderen Leitungspersonen der Schule. Ausserdem ist sie in der sozialen Struktur eine wichtige Autorität im Netzwerk, indem sie verschiedene Verbindungen zu unterrichtenden Lehrpersonen der Schule aufrechterhält und auch als einzige Person der Tagesschule Informationen aus der Schulleitung an die Mitarbeitenden der Tagesschule weitergeben kann. Direkte Formen der Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden und unterrichtenden Lehrpersonen werden seltener umgesetzt. Etwa monatlich tauschen sie sich in informellen Gefässen mit unterrichtenden Lehrpersonen aus. Für vertiefte Kooperation fehlen laut dem Reflexionsbogen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Die Auswertung der Fragebogendaten zeigt, dass die Einstellungen der Mitarbeitenden bezüglich Koordinations- und Förderorientierung der Kooperation deutlich positiver sind als in den anderen Tagesschulen. Dies könnte darauf hinweisen, dass ein Potenzial für die Verstärkung der Kooperation bestünde, wenn genügend zeitliche Ressourcen vorhanden wären. Im Team der Mitarbeitenden werden die meisten Bedingungen der multiprofessionellen Kooperation im Vergleich zum Durchschnitt aller Teilnehmenden der Studie deutlich positiver beurteilt. Die Mitarbeitenden nehmen sich im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern als kompetent wahr und bewerten ihre Innovationsbereitschaft in der Tagesschule überdurchschnittlich positiv.

Multiprofessionelle Kooperation kann in der Tagesschule 312 eine mögliche Chance sein, wenn sich die Mitarbeitenden bewusst sind, dass eine inhaltliche und organisatorische Abstimmung mit den unterrichtenden Lehrpersonen zu einer positiven Entwicklung der Qualität der Tagesschule beitragen kann. Für diese Einstellung zur Kooperation sind gegenseitige Ak-

zeptanz, Vertrauen und Respekt grundlegend. In der Tagesschule 312 wurde im Verlauf der Studie von 2015 bis 2017 ein Institutionalisierungsprozess der multiprofessionellen Kooperation eingeleitet. Welche Formen der Zusammenarbeit zielführend sind, wird aktuell immer wieder diskutiert, auch mit den Akteuren der Schule. Der Entwicklungsprozess der Kooperation ist auch in der Tagesschule 312 nicht abgeschlossen, obwohl schon sehr viele positive Elemente hin zu einer gemeinsamen pädagogischen Praxis zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule realisiert sind.

11.6 Tagesschule 313

Die Tagesschule 313 ist in einer urbanen Gemeinde angesiedelt und gehört zu einer mittelgrossen Primarschule (471 Schülerinnen und Schüler, Bildungsplanung und Evaluation, 2012). Der Anteil der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler liegt in der Gemeinde bei 26 Prozent, was nach Einschätzung der Leitungsperson auch der Verteilung in der Tagesschule entspricht. Die Tagesschule ist mit 108 Schülerinnen und Schülern gross und vor allem am Mittag ($n = 52$) und im zweiten Nachmittagsmodul ($n = 33$) gut ausgelastet (siehe Tabelle 12 im Anhang).

Die Tagesschule 313 befindet sich im Erdgeschoss der Primarschule. Die Räume sind in Küche, zwei Essbereiche für die älteren Schülerinnen und Schüler und das Gruppenzimmer für die jüngeren Kinder aufgeteilt. An den grossen Wintergarten grenzt ein Aussenbereich, und die gesamte Schulanlage einschliesslich der Turnhallen darf mitgenutzt werden. Ein neues Bauprojekt wurde lanciert, damit für die Mittagessen mehr Platz zur Verfügung steht. Die Schülerinnen und Schüler werden von verschiedenen Standorten in die Tagesschule begleitet. An einem zweiten Standort gibt es am Nachmittag ein zusätzliches Betreuungsangebot, das stärker auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist.

Insgesamt sind 19 Personen in der Tagesschule tätig. Davon sind über die Hälfte ausgebildete Lehrpersonen ($n = 11$), drei Personen haben eine pädagogische Qualifikation und vier einen anderen professionellen Hintergrund. Die Mitarbeitenden haben ein deutlich höheres Anstellungspensum (MA TS 313: 49.67 Prozent; Durchschnitt: 27.89 Prozent) und deutlich mehr Erfahrung mit der Arbeit in der Tagesschule (11.5 Jahre) als der Durchschnitt der Befragten (4.86 Jahre). Die Leitungsperson ist zu 28 Prozent (Durchschnitt =

24.9 Prozent) in der Betreuung und zu 15 Prozent (Durchschnitt = 31 Prozent) in der Leitungsfunktion engagiert. Somit steht ihr deutlich weniger Zeit für das Wahrnehmen von Führungsaufgaben zur Verfügung als anderen Tagesschulleitungen. Im Vergleich mit dem Durchschnitt hat sie weniger Erfahrung im Schuldienst (7 Jahre; Durchschnitt = 21.3 Jahre) und in der Tagesschule (3 Jahre; Durchschnitt = 5.8 Jahre).

11.6.1 Positionierung der Tagesschule

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Mitarbeitenden der Tagesschule 313 zusammengefasst. Einzelne Aussagen werden auch da im Wortlaut wiedergegeben.

Überzeugungen bezüglich des pädagogischen Handelns

In der Tagesschule 313 scheint bei den Tagesschulmitarbeitenden hinsichtlich des pädagogischen Handelns noch einige Unsicherheit zu bestehen. Dies zeigt sich zum Beispiel im Unterschied, der über den professionellen Hintergrund gemacht wird. Die Kompetenzen sind im Umgang mit den einzelnen Schülerinnen und Schüler teilweise noch nicht ganz klar. Jedoch wird berichtet, dass die gegenseitige Unterstützung im Team funktioniert und man sich gegenseitig informiert und das Team von den Stärken der verschiedenen Mitarbeitenden profitieren kann.

«Also ich erzähle jetzt gerne Geschichten. Dann ist das für euch kein ... Also nicht irgendwie etwas, bei dem ihr sagen würdet, nein, mach nicht. Sondern, es ist eine Ressource, und dann kann man das einbringen. Oder jemand geht gerne nach draussen. Also ich arbeite ja nicht so viel. Aber ich fühle mich immer hier sehr willkommen, oder?» (313_4)

Teilweise sind Mitarbeitende mit der Situation mit Blick auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler etwas überfordert und wären «manchmal froh, um ein bisschen Unterstützung» (313_32).

Es wird ein Unterschied zwischen den Lehrpersonen, die auch in der Betreuung arbeiten, und den anderen Mitarbeitenden festgestellt. Ausserdem wird die Tagesschule auch in ihrer Rolle in der Gemeinde nicht als zentrale Institution wahrgenommen.

«Ja, wir decken ja ein Bedürfnis ab. (.) Ausserfamiliäre Betreuung. Oder? Direkt an der Schule. Ist ein bisschen günstiger als die KiTa, glaube ich. Man hat aber weniger Ressourcen als die KiTa. Also wir stehen zum Teil in Konkurrenz, oder nicht?» (331_53)

Der Tenor unter den Mitarbeitenden ist, dass sich die Tagesschule von den anderen Bildungsinstitutionen – auch der Schule – abgrenzt. Mehrmals wird im Gespräch erwähnt, dass die Tagesschule ein «Familienersatz» sei:

«Und da habe ich mir nachher überlegt, was wir für einen Stellenwert (.) Stellenwert haben. (.) Was wir sind. Es wäre vielleicht noch interessant zu sehen, die Kinder zu fragen, was das eigentlich für sie bedeutet, wenn sie da so ausserfamiliär betreut werden, oder?» (313_55)

In einem späteren Teil des Gesprächs werden auch Zweifel geäussert, ob die Tagesschule für alle Kinder die richtige Betreuungssituation darstellt. Die Gegebenheiten in der Tagesschule stellen vor allem auch für die Schülerinnen und Schüler eine grosse Herausforderung dar, weil gleichzeitig sehr viele Kinder aus unterschiedlichen Altersgruppen und mit unterschiedlichen Hintergründen die Tagesschule besuchen. Die grosse Freiheit in der Gestaltung der Freizeit wird wiederholt betont. Die Schülerinnen und Schüler werden als selbstverantwortlich dargestellt, die Angebote bei Bedarf und Interesse in Anspruch nehmen und gemeinsam mit anderen spielen. Eine Mitarbeitende vertritt zum Beispiel die Ansicht, die Tagesschule könnte ein wichtiger «Zwischenschritt» zur Etablierung einer Ganztagschule sein.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation

Was multiprofessionelle Kooperationen mit den unterrichtenden Lehrpersonen angeht, sind die Mitarbeitenden in der Tagesschule 313 skeptisch; der aktuelle Umfang an Kooperation wird als ausreichend empfunden. Die Zusammenarbeit wird nicht als Chance im Alltag wahrgenommen, sondern hinsichtlich des Aufwands und Ertrags hinterfragt. Im praktischen Alltag findet Kooperation statt, sofern die Kindergartenkinder abgeholt werden und bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Betreuungsbedarf. Hier werde die Zusammenarbeit teilweise aktiv gesucht, damit die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung gefördert und begleitet werden können. Die Zusammenarbeit soll freiwilligen Charakter haben und nur bei Bedarf stattfinden:

«Ich habe das Gefühl, wenn man die Leute so verpflichtet zu solchen Sachen. Ich weiss nicht, wie viel dass das bringt. Mich dünkt, man macht schon so viel. Wenn man nachher mit einem solchen Vorschlag kommt, dann stösst man nicht auf grosse Begeisterung.» (313_30)

Austausch entsteht zum Teil aus Eigeninitiative, wenn es um das Erledigen der Hausaufgaben geht. Auch in dieser Hinsicht sind aber die Meinungen der Mitarbeitenden unterschiedlich. Absprachen mit den unterrichtenden Lehrpersonen einmal pro Monat werden als ausreichend beschrieben, und es besteht wenig Motivation zur Intensivierung der Kooperation. Ein konkretes Gefäss für die Zusammenarbeit wird als überflüssig angesehen, und der Austausch zwischen Tür und Angel in informellen Situationen wird positiv erlebt. Kooperationen sollten nur dann stattfinden, «[w]enn man merkt, dass es eine Erleichterung» für die verschiedenen Beteiligten darstellt (313_22). Einige Mitarbeitende gehen auch davon aus, dass der Kontakt bei Bedarf von den unterrichtenden Lehrpersonen gesucht wird:

«Ich finde, wenn es das Bedürfnis zu Informationsaustausch gibt, dann kommen die Lehrer schon auch. Ich meine, wir sind ja offen für alles.» (313_20)

Direkter Austausch zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule findet aber selten statt. Die Leitung der Tagesschule ist Teil der Lehrerkonferenz, setzt sich dort aber noch wenig für die Anliegen der Tagesschule ein. Grundsätzlich wird aber eine Bereitschaft der Schule zum Austausch mit der Tagesschulleitung festgestellt:

«Also dort kann ich ... dort könnte ich jederzeit das Wort ergreifen. Anfang Jahr haben wir eine solche Situation gehabt. Ähm ... Also wir können auf viel Goodwill setzen von der Schule. Also daran liegt es nicht. Das kann ich (.) jede Türe aufstossen, wenn ihr wollt.» (313_45)

Auch diese Aussage zeugt davon, dass sich die Leitungsperson bezüglich ihrer Rolle in der multiprofessionellen Kooperation noch unsicher ist. Die Kooperation wird weniger als Chance denn als Notwendigkeit wahrgenommen, um organisatorische Rahmenbedingungen zu setzen. Gemeinsame Zielset-

zungen in der pädagogischen Arbeit von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule werden nicht wahrgenommen.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht

In der Gruppendiskussion wird ersichtlich, dass zwischen Tagesschule und schulischem Unterricht einiges an Distanz wahrgenommen wird. Kooperation könnte aus Sicht der Mitarbeitenden damit einhergehen, dass die unterrichtenden Lehrpersonen ihnen sagen, wie sie ihre pädagogische Arbeit gestalten sollen. Dies lehnen sie aber ab, denn sie gehen davon aus, dass in der Tagesschule andere Arbeit geleistet wird als im Unterricht.

«Ich habe einfach das Gefühl, wenn ich von jedem (.) quasi ähm ein Ding bekomme, du bei dem musst du denn das und bei ihr musst du dann dieses und dem musst du das, dass wir uns zu fest wieder (.) äh (.) äh bevormundet fühlen würden. Hätte ich jetzt eher den Eindruck.» (313_9)

Bei den Hausaufgaben kommt exemplarisch eine gewisse Unsicherheit der Mitarbeitenden der Tagesschule zum Ausdruck. Sie gehen davon aus, dass sie bezüglich der professionellen Kompetenz den Lehrpersonen nicht ebenbürtig sind. Sie ordnen ihre Tätigkeiten denjenigen der Lehrpersonen im Unterricht unter und erfahren sich als weniger kompetent:

«Das ist etwas, wovon ich manchmal ein bisschen mehr wissen möchte. Weil ich bin nicht Pädagogin von Beruf. Und ich weiss dann manchmal gar nicht recht, wie weit ich da jetzt intervenieren muss. Wie weit ich da (.) pochen muss, wenn sie Hausaufgaben machen müssen. [...] Dort wäre ich froh manchmal, dass mehr Unterstützung kommt, Dass mir eine Lehrperson vielleicht auch sagen sollte. Schau, dort kannst du das Kind einfach machen lassen.» (313_8)

Deshalb wären einige Mitarbeitende froh, wenn mehr Kooperation stattfinden würde, damit sie ihre Handlungskompetenz und auch die Qualität der Hausaufgabenbetreuung verbessern könnten. In der Tagesschule 313 werden sinnvolle Überschneidungen zwischen schulischem Unterricht und Tagesschule vor allem bei den Hausaufgaben und in spontanen Gesprächen zwischen Tür und Angel gesehen. Aus Sicht der Mitarbeitenden der Tagesschule sind Tätigkeiten und Aufgaben von Schule und Tagesschule

unterschiedlich. Für einige Mitarbeitende wäre ein Informationsaustausch sinnvoll und als Chance zu verstehen, wenn es um pädagogisch-didaktische Themen geht, zum Beispiel bei der Hausaufgabenbetreuung. Jedoch wurde eine sinnvolle Kooperationsform, die den Mitarbeitenden entspricht, noch nicht gefunden.

11.6.2 Kooperationsmöglichkeiten

Abbildung 57 zeigt, dass in der Tagesschule wöchentlich informelle Absprachen mit den anderen Mitarbeitenden stattfinden. Grundsätzlich wird die Kooperation innerhalb der Tagesschule durchschnittlich beurteilt (siehe Tabelle 13 im Anhang). Insbesondere in die informelle Kooperation mit der Tagesschulleitung investieren die Mitarbeitenden viele zeitliche Ressourcen. Inhaltliche oder pädagogisch orientierte und administrative Sitzungen im Team der Tagesschulmitarbeitenden finden monatlich statt. Die Mitarbeitenden der Tagesschule investieren deutlich weniger Zeit in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen und mit der Schulleitung als in den Austausch innerhalb der Tagesschule. Informelle Kontakte mit Akteuren der Schule finden seltener als monatlich oder – im Fall des Kontakts mit der Schulleitung – gar nur halbjährlich statt.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

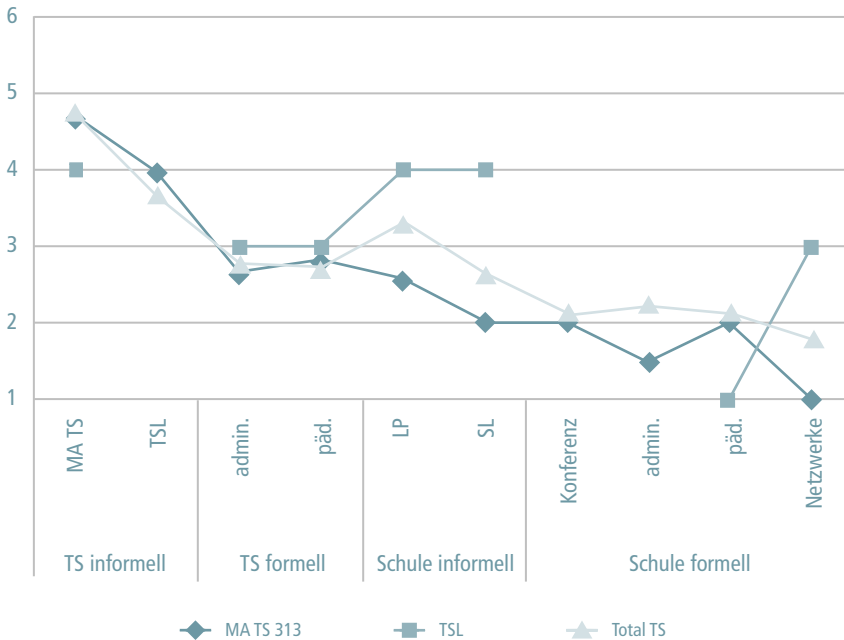


Abbildung 57: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 313

Häufigkeit: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus der ersten Fragebogenbefragung (Mai 2015); MA TS = teilnehmende Mitarbeitende, TSL = Tagesschulleitung, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, Total TS = Durchschnitt der Teilnehmenden aus allen TS

Die Leitung der Tagesschule wendet für die Kooperation mit den Mitarbeitenden der Tagesschule gleich viele zeitliche Ressourcen auf wie für die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Sie pflegt wöchentlich einen Austausch mit dem Team der Tagesschule und ist an den monatlichen Sitzungen beteiligt. Die Leitung gibt an, dass sie sich wöchentlich im informellen Rahmen mit Lehrpersonen unterhält. Sie macht jedoch keine Angaben zur Häufigkeit der Teilnahme an schulischen Konferenzen oder administrativen formellen Gefässen der Schule. Die Teilnahme der Mitarbeitenden an diesen formellen Kooperationsgefässen ist unterdurchschnittlich, und es findet auch etwas weniger informelle Kooperation statt als in anderen Tagesschulen.

11.6.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

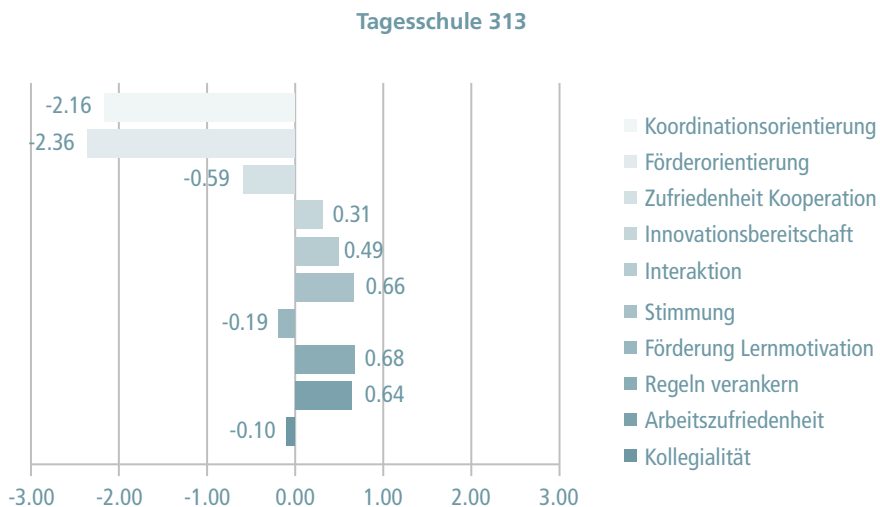


Abbildung 58: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 313

Im Vergleich mit den anderen Studienteilnehmenden weisen die Mitarbeitenden der Tagesschule 313 in fast allen Bereichen eine positivere Ausprägung der Ausgangsbedingungen auf (siehe Abbildung 58). Am deutlichsten wird dies bei der Beurteilung der allgemeinen Stimmung in der Tagesschule. Auch Arbeitszufriedenheit und individuelles Kompetenzerleben beim Führen der Schülergruppen und das Interaktionsklima werden überdurchschnittlich positiv eingeschätzt. Eher negativ wird die Fähigkeit eingeschätzt, die Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu unterstützen und zu motivieren. Auch die Kollegialität – die gegenseitige Unterstützung im Team – ist etwas weniger ausgeprägt. Im Vergleich mit allen Teilnehmenden der Studie haben die Mitarbeitenden der Tagesschule 313 ein sehr negatives Bild ihrer Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Noch ausgeprägter ist die negative Beurteilung der Förder- und Koordinationsorientierung. Die Einstellungen der Mitarbeitenden liegen mehr als zwei Standardabweichungen unter dem durchschnittlichen Wert. Aus Sicht der Mitarbeitenden ist die Kooperation sehr wenig auf die gemeinsame Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Ausserdem ist auch nicht klar, wer für die Kooperation zuständig ist und welchen Nutzen sie im pädagogischen Alltag haben soll.

11.6.4 Rolle der Tagesschulleitung

Die Tagesschulleitung hat ein deutlich weniger heterogenes Berufsverständnis als der Durchschnitt der Tagesschulleitungen (siehe Abbildung 59). In den meisten Aspekten liegt ihre Einschätzung unter dem Durchschnitt. Das gilt vor allem für die distributive Führung, die Verankerung einer gemeinsamen Kultur, die Rolle als Kollegin oder Kollege und die Rolle als Führungsperson. Einzig Klima und Administration werden durchschnittlich beurteilt. Die Belastung wird von der Tagesschulleitung 313 etwas höher eingeschätzt als im Schnitt. Für die Tagesschulleitung steht die gemeinsame Fokussierung auf Ziele und Visionen nicht im Vordergrund.

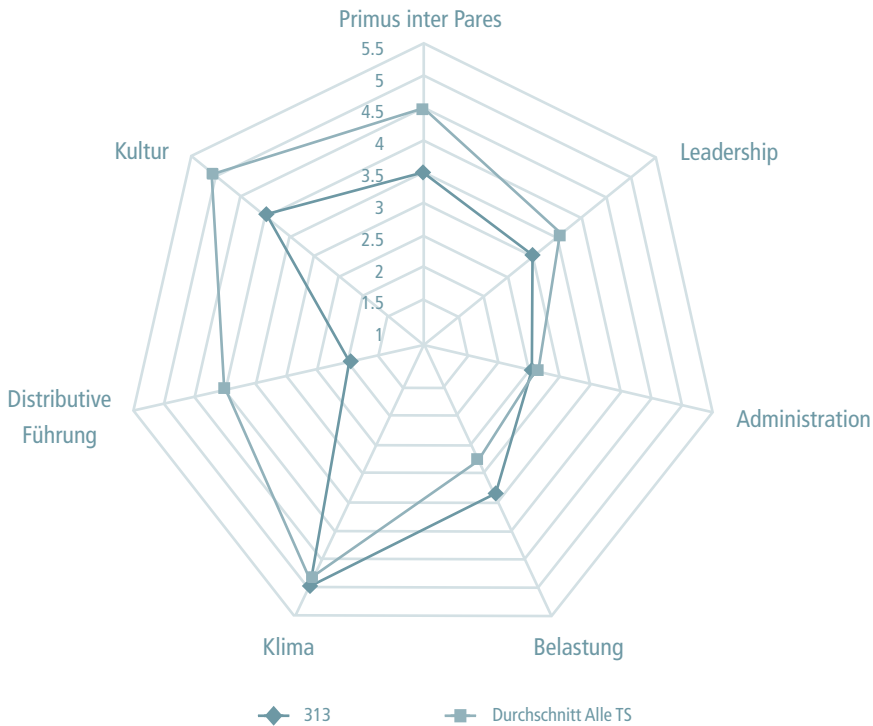


Abbildung 59: Rolle der Tagesschulleitung 313

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

11.6.5 Pädagogische Qualität

Die pädagogische Qualität wurde am Beobachtungsnachmittag in der Tagesschule 313 deutlich unterdurchschnittlich eingeschätzt (146 erreichte

Punkte, der Durchschnitt liegt bei 180.6; siehe Tabelle 14 im Anhang). Abläufe, Interaktionen und Strukturen sind zwar gut ausgestaltet, die grosse und heterogene Gruppe der Schülerinnen und Schüler stellt jedoch für die pädagogischen Prozesse eine Herausforderung dar.

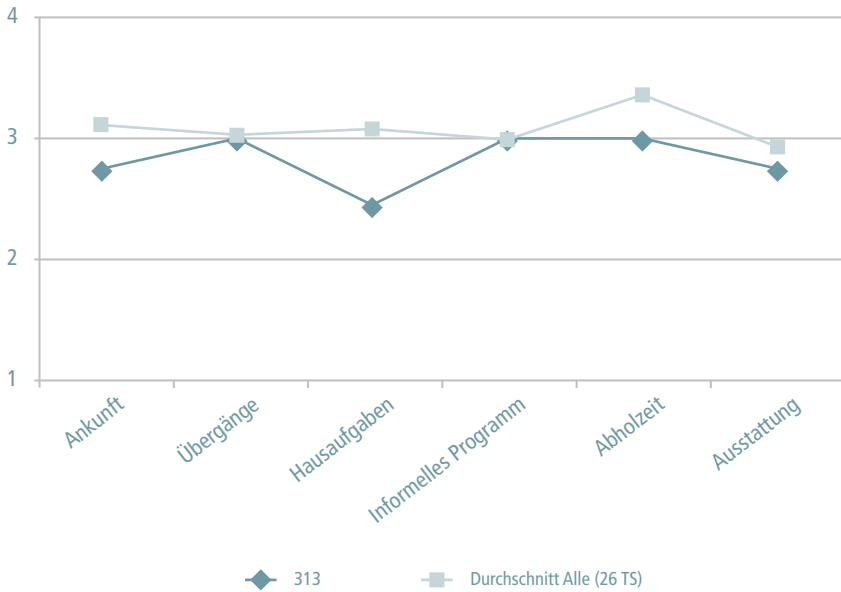


Abbildung 60: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 313

Skalierung: 1 = ungenügend, 2 = minimal, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet

Die Interaktionen zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern sind meistens positiv (siehe Abbildung 60). Der Umgangston ist freundlich und familiär, obwohl die Rahmenbedingungen oft schwierig sind. Der Nachmittag ist hauptsächlich dem Freispiel gewidmet. Die Schülerinnen und Schüler sind nach Altersgruppen aufgeteilt, was vor allem die Organisation des Mittagessens erleichtert. Auch das Bezugspersonensystem ist sehr positiv aufgefallen. Da die Betreuungspersonen jeweils für eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern zuständig sind (Abholen, Begleitung, Animation), kommt etwas mehr Ruhe und Konstanz in den Ablauf des Nachmittags. Bei der Hausaufgabenbetreuung sind einige Ansätze von individueller Förderung sichtbar, sie werden aber noch nicht konkret umgesetzt.

- *Ankunft und Übergänge:* Wenn die Kinder ankommen, ist das Essen noch nicht ganz bereit. Dadurch entstehen Wartezeiten, bis alle Schülerinnen und Schüler sich hinsetzen und mit dem Essen beginnen können. Es sind keine konkreten Aktivitäten für die Schülerinnen und Schüler vorgesehen. Aber sie kennen den Ablauf und lesen individuell im Ruhezimmer. Austausch ist nicht mit allen Schülerinnen und Schüler möglich, da sehr viele anwesend sind. Die Organisation der Ankunftszeit ist eine grosse Herausforderung, weil die Kinder von vielen verschiedenen Kindergärten und Schulhäusern abgeholt werden müssen. Es entstehen kurzzeitig Betreuungseingpässe, die dann flexibel und kreativ überbrückt werden müssen.

Es gibt jeweils einen klaren Übergang zwischen den Freispiel- und den Essenszeiten. Zu Beginn des Essens erklingt ein Gong. Die Kinder müssen ihre Namenskarte dorthin setzen, wo sie spielen, was den Mitarbeitenden einen gewissen Überblick garantiert. Obwohl die Übergänge öfter etwas chaotisch verlaufen, sind Interaktionen und Tonfall der Mitarbeitenden immer positiv und respektvoll, und es werden wenig negative Konsequenzen angewendet.

- *Hausaufgaben:* In der ersten Hausaufgabenzeit befinden sich alle Kinder in den gleichen Räumlichkeiten. Sie erledigen ihre Arbeiten individuell und werden nur wenig von den Mitarbeitenden beaufsichtigt. So ist das Erledigen der Hausaufgaben nicht effizient, und die Kinder werden häufig unterbrochen. Da die Mitarbeitende an einem Spiel mit den anderen Kindern beteiligt ist, dauert es länger, bis sie den Kindern bei den Hausaufgaben helfen kann. Wenn die Kinder Schwierigkeiten mit der Arbeit haben, wendet sich die Mitarbeitende ihnen zu und versucht, die Aufgaben gemeinsam mit ihnen zu lösen. Wenn die Kinder mit den Hausaufgaben nicht fertig werden, sprechen die Mitarbeitenden mit ihnen, wie sie das beim nächsten Mal effizienter erledigen könnten, und fragen nach, was in der Schule das Problem war. Einzelne Kinder, die noch Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben haben, erhalten individuelle Hilfe, wenn sie mehrmals danach gefragt haben. Die meisten erledigen die Hausaufgaben jedoch alleine. Die Mitarbeitenden ermahnen die Schülerinnen und Schüler oft, sich zu konzentrieren, was aber unter den gegebenen Umständen schwierig ist. Die Unterstützung ist bei einzelnen Kindern und punktuell sehr eng, jedoch machen die meisten Kinder ihre Aufgaben selbstständig.

- *Informelles Programm:* Die Interaktionen zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern sind positiv. Die Reaktionen sind sehr warm und herzlich, beruhigend und familiär. Regeln und Konsequenzen werden jedoch nicht beharrlich durchgesetzt, da Verhaltensregeln nicht konkret festgelegt sind. Während des Mittagessens sind Interaktionen vor allem in der Gruppe der älteren Kinder nicht möglich. Zwischen den Schülerinnen und Schülern findet ein gewisser Austausch statt. Die Schülerinnen und Schüler sind einer bestimmten Betreuungsperson zugeteilt, und die Mitarbeitenden pflegen sehr herzliche und individuelle Beziehungen zu den Kindern aus ihrer Gruppe. Das System mit den Bezugspersonen ermöglicht individuelle Beziehungen und viele soziale Interaktionen, vor allem am Nachmittag.
- *Aktivitäten:* In der Zeit nach dem Mittagessen sind viele unterschiedliche Aktivitäten möglich (Turnhalle, Zimmer für unterschiedliche Altersbereiche). Am Nachmittag sind die Möglichkeiten dann etwas eingeschränkt. In der Turnhalle werden Spiele angeleitet, und es gibt auch einen individuellen Austausch zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern. Am Nachmittag sind die Kinder in kleineren Gruppen beschäftigt. Es gibt dann keine konkreten Aktivitäten; die Kinder beschäftigen sich mit Dingen, die sie gerade interessieren. Dadurch, dass die Mitarbeitenden im ersten Teil des Nachmittags in der Pause sind, müssen sich die Kinder zuerst alleine beschäftigen. Die meisten Kinder widmen sich in den Tagesschulräumen individuellen Spielen, drinnen oder draussen. Die Aktivitäten sind sehr stark auf die spezifischen Interessen der Kinder und weniger auf ein ausgewogenes Angebot von unterschiedlichen Tätigkeiten ausgerichtet. Die Kinder haben immer die Wahl zwischen unterschiedlichen Aktivitäten und finden sich in unterschiedlichen Gruppen zusammen. Die Mitarbeitenden beteiligen sich an den verschiedenen Spielen, sind aber hauptsächlich in individuellen Interaktionen engagiert. Am Beobachtungstag gab es wenige konkrete Anleitungen und Unterstützungen des Lernprozesses oder Reflexionen über die (kognitiv wenig anspruchsvolle) Tätigkeit.
- *Abholzeit und allgemeine Einschätzung der Tagesschule:* Die Interaktionen mit den Eltern finden während der Abholzeit spärlich statt. Ein Kontakt und kurzer Austausch wäre möglich, wurde aber nicht beobachtet. Die Mitarbeitenden wissen, wann die Kinder die Tagesschule verlassen müssen, aber die Abwesenheit wird nicht klar erfasst. Dies ist vielleicht

auch darauf zurückzuführen, dass die meisten jüngeren Kinder bei den Übergängen von den Mitarbeitenden begleitet werden.

In der Tagesschule gibt es einige Materialien und Spielsachen, die oft in den Schränken verstaut sind und von den Mitarbeitenden hervorgegeben werden müssen (v. a. die Bastelmaterialien). Ausrüstung und Spielsachen sind in einem guten Zustand, aber gemessen an der Anzahl anwesender Kinder, gibt es zu wenig Spielsachen. Die Räumlichkeiten könnten noch mehr mit individuellen Bastelarbeiten der Schülerinnen und Schüler dekoriert und so lebendiger und persönlicher gestaltet werden.

Die räumlichen Bedingungen sind eher ungünstig. Weil in den meisten Bereichen die sperrigen Möbel für das Mittagessen stehen, sind Platz und Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt. Am Mittag sind sehr viele Schülerinnen und Schüler anwesend, die Atmosphäre wirkt unstrukturiert, obwohl die Mitarbeitenden sehr stark bemüht und engagiert sind, die Schülerinnen und Schüler individuell wahrzunehmen und mit ihnen verschiedene Interaktionen aktiv zu gestalten. Vor allem beim Zvieri fällt auf, dass praktisch keine Rituale stattfinden und dass diese Zeit wenig pädagogisch gestaltet ist, obwohl nun mehr Zeit für gemeinsame Aktivitäten zur Verfügung stünde. Da nach dem Zvieri wieder mehr Schülerinnen und Schüler anwesend sind, wären an dieser Stelle ein gemeinsamer Ablauf und eine Neuorganisation der Gruppe gewinnbringend. Insgesamt werden die Aktivitäten selten als Lernsituationen genutzt; kognitive Aktivierung findet hauptsächlich im individuellen Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern statt. Insgesamt entstehen durch die Aufteilung in Kleingruppen wenig gemeinsame Aktivitäten, sowohl die Mitarbeitenden als auch die Schülerinnen und Schüler sind als Einzelne unterwegs.

Die pädagogische Qualität in der Tagesschule 313 hat Verbesserungspotenzial. Sowohl die schulpädagogischen als auch die freizeit- und sozialpädagogischen Aktivitäten werden nicht ausdifferenziert oder gestaltet. Die Etablierung des Bezugspersonensystems könnte dazu beitragen, dass weniger Kooperationen zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden stattfindet, da individuelle Zuständigkeiten im Vordergrund stehen und weniger gemeinsame Absprachen zum pädagogischen Vorgehen. Dies gilt sowohl innerhalb des Tagesschulteams als auch mit Blick auf die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.

11.6.6 Soziale Struktur

Zum Netzwerk der Tagesschule zählen insgesamt 25 Akteure; es bestehen zwischen diesen Akteuren total 60 Verbindungen. Die durchschnittliche Anzahl Verbindungen im Gesamtnetzwerk ist gering. Es zeigt sich, dass vor allem die Lehrperson, die auch in der Tagesschule mitarbeitet (Viereck 4), einige Verbindungen zu unterrichtenden Lehrpersonen der Schule pflegt. Die Tagesschulleitung (Stern) hat keinerlei Kontakte zu den unterrichtenden Lehrpersonen, wenn es um Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern geht. Einige Personen im Team der Tagesschule 313 sind mit anderen Akteuren der Schule vernetzt. Es scheint ein Kernteam von Mitarbeitenden zu bestehen, die sich gegenseitig unterstützen und auch im Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen stehen. Insgesamt gibt es wenig gemeinsame, geteilte Kontakte, die meisten Kontakte sind individuell (siehe Tabelle 15 im Anhang).

Abbildung 61 zeigt, dass die Leitung der Tagesschule im Netzwerk eine wichtige Verbindungsfigur zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule darstellt. Die Leitungsperson nimmt zwar eine zentrale Position im Netzwerk der Tagesschule ein, hat aber selbst keine direkten Kontakte zur Schule. In Anlehnung an Granovetter (1973) könnte ihre Position in der Tagesschule als lokale Brücke bezeichnet werden, weil die Leitung die Personen Viereck 6 und Viereck 4 miteinander verbindet, die beide viele Verbindungen zur Schule haben und somit einen Zugang zu Informationen ermöglichen. Die Kontakte der Akteure im Netzwerk sind wenig miteinander verknüpft und können somit zum Austausch individueller Informationen beitragen. Ein solch loses Netzwerk kann für den Transfer von neuen Informationen sinnvoll sein. Wenn die Tagesschulleitung nicht mehr im Netzwerk präsent wäre, würde sich das Netzwerk bezüglich seiner Struktur nicht verändern.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

Legende

- Stern = Tagesschulleitung
- Vierecke = Mitarbeitende der Tagesschule
- Dreiecke = Lehrpersonal der Schule

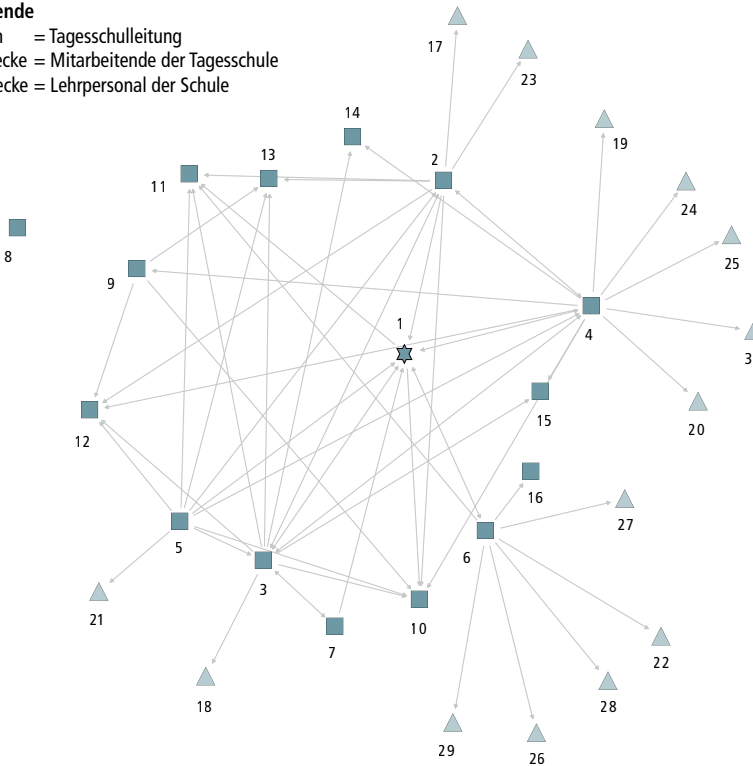


Abbildung 61: Darstellung der sozialen Struktur in der Tagesschule 313

11.6.7 Institutionalisierung und Reflexion

Im Reflexionsbogen beschreibt die Leitungsperson der Tagesschule das Ziel von Kooperation folgendermassen:

«Aus dem Nebeneinander soll ein Miteinander werden.» (TSL TS_313)

Beim Abschluss der Studie wurde dieses Ziel aus Sicht der Leitungsperson teilweise erreicht, da häufiger Informationen zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule ausgetauscht wurden. Ausserdem konnte die Stellung der Tagesschule bei der Schulleitung verbessert werden, und die Kooperation wird auch von den lokalen Behörden unterstützt. Die Leitungsperson ist ausserdem der Ansicht, dass das regionale Netzwerk von weiteren Tagesschulleitungen für die Weiterentwicklung der Kooperation wichtig sei, da man anhand von anderen Beispielen lerne,

wie die Kooperation umgesetzt werden könnte. Im pädagogischen Alltag werden teilweise Hemmungen bei den Mitarbeitenden festgestellt, direkt auf die Lehrpersonen zuzugehen, vor allem wenn sie keine pädagogische Ausbildung hätten. Trotzdem ist die Leitungsperson, was die Zukunft der multiprofessionellen Kooperation angeht, zuversichtlich:

«Es wird sich sicher weiter intensivieren, sobald wir den Neubau beziehen können, denn TS-Mitarbeitende und Lehrpersonen werden im gleichen Aufenthaltsraum ihre Pausen verbringen.» (TSL TS_313)

Diese Reflexionen der Tagesschulleitung weisen darauf hin, dass räumliche und zeitliche Bedingungen eine Schwierigkeit, aber auch ein Potenzial für die Kooperation darstellen können. Das Miteinander von Tagesschule und Schule konnte jedoch im aktuellen pädagogischen Alltag noch nicht erreicht werden.

11.6.8 Diskussion des Fallporträts

Die Mitarbeitenden der Tagesschule 313 sind mit Blick auf den Nutzen der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen skeptisch und unsicher. Lediglich im Bereich der Hausaufgabenhilfe sehen die Mitarbeitenden der Tagesschule Potenzial für Kooperation und sind bereit, in die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen mehr zeitliche Ressourcen zu investieren. Im praktischen Alltag ist dies im Moment aber offenbar noch schwer umzusetzen. Teilweise gehen die Mitarbeitenden davon aus, dass die unterrichtenden Lehrpersonen auf sie zukommen sollten, und zeigen weniger Bereitschaft, sich proaktiv mit ihnen auszutauschen. Informelle Gespräche werden grundsätzlich als ausreichend wahrgenommen. Die Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation in der Tagesschule 313 hat somit nur ein begrenztes Potenzial, da sowohl die Leitungsperson als auch die Mitarbeitenden von ihrem Nutzen für den pädagogischen Alltag nicht überzeugt sind. Die Mitarbeitenden der Tagesschule 313 bewerten die Ausgangsbedingungen ihrer Arbeitssituation grundsätzlich positiv. Sie nehmen sich als professionell kompetent wahr und geben an, dass ein angenehmes pädagogisches Klima gestaltet werden könne. Sie sind mit ihrer Arbeit grundsätzlich zufrieden. Ihre Einstellungen zur Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen sind jedoch weniger positiv. Die Zusammenarbeit wird als nicht zufriedenstellend beurteilt und ist augenscheinlich wenig förder- oder zielorientiert. Die Mitarbeitenden investieren auch deutlich

weniger Zeit in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen als der Durchschnitt, während die multiprofessionelle Kooperation für die Leitungsperson mehr Zeit in Anspruch nimmt. Die negative Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Mitarbeitenden jeweils für eine Gruppe von Kindern zuständig sind und sich deshalb wenig über allgemeine pädagogische Haltungen austauschen, da nur sie diese Schülerinnen und Schüler gut kennen. Die klare Aufteilung von Bezugspersonen für spezifische Gruppen fördert zwar die individuellen Beziehungen zu den Kindern, kann aber auch hinderlich für die gemeinsame Lern- und Teamkultur in der Tagesschule sein.

11.7 Tagesschule 319

Die Tagesschule 319 ist in einem urbanen Quartier angesiedelt. Es gibt zwei verschiedene Standorte, die derselben Gesamtleitung unterstehen, aber zu unterschiedlichen Schulhäusern gehören. Die Mitarbeitenden sind den einzelnen Standorten zugewiesen; zwischen den beiden Teams gibt es nur wenig Kontakt. Grundsätzlich sind die beiden Standorte ähnlich organisiert. Sie befinden sich beide auf dem jeweiligen Schulareal und haben mehrere verschiedene Räume zur Verfügung. Ausserdem gibt es einen grosszügigen Aussenbereich und die Turnhalle, die regelmässig genutzt werden können. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch (70 Prozent), Migrationshintergrund (80 Prozent) oder tiefem sozioökonomischen Status (70 Prozent) sind im Vergleich zu den anderen Tagesschulen hoch. Diese Heterogenität kann sich in unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler äussern und für die Arbeit in der Tagesschule zusätzliche Anforderungen stellen. Die Tagesschule ist mit 192 täglich betreuten Schülerinnen und Schülern stark ausgelastet. Die Hauptbetreuungszeit ist mit durchschnittlich 102 Schülerinnen und Schülern die Mittagszeit (siehe Tabelle 12 im Anhang). Am Nachmittag sind dann nur noch ein Drittel im ersten und ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im zweiten Nachmittagsmodul anwesend. Diese Schwankungen in den Schülerinnen- und Schülerzahlen stellen hohe Anforderungen an die räumliche Organisation des Mittagessens.

Laut den Angaben der Gesamtleitung sind die Teams der beiden Standorte ähnlich gross; die Angestellten sind zu mehr als einem Drittel (21 Personen) auch als Lehrpersonen an derselben Schule tätig. Fünf von 36 Angestellten

sind pädagogisch qualifiziert, 10 haben keine pädagogische Qualifikation. Die Mitarbeitenden der Tagesschule haben im Schnitt ein etwas tieferes Betreuungspensum als bei allen befragten Tagesschulen (22.95 Prozent). Sie liegen aber bezüglich Erfahrung in der Tagesschule und im Schuldienst genau im Durchschnitt der befragten Mitarbeitenden. Bei der Leitungsperson liegt das Leitungs- (40 Prozent) und Betreuungspensum (21 Prozent) etwas unter dem Schnitt, ebenso ihre Erfahrung in Schule und Tagesschule. Neben dieser Gesamtleitung gibt es am Standort, der im Folgenden im Vordergrund steht, auch eine Standortleitung, die unterschiedliche pädagogische und organisatorische Führungsaufgaben übernimmt.

11.7.1 Positionierung der Tagesschule

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden der Tagesschule 319 zusammengefasst. Einzelne Aussagen werden wörtlich wiedergegeben.

Überzeugungen bezüglich des pädagogischen Handelns

In der Tagesschule 319 wird der freizeit- und sozialpädagogische Aspekt des pädagogischen Handelns in der Gruppendiskussion stark in den Vordergrund gerückt. Die Schülerinnen und Schüler müssen mithelfen und sich in die Gemeinschaft einfügen.

«Also wenn man sich begegnet ähm, ist das auf einer anderen Ebene. Es gibt durch das vielleicht auch mehr Konflikte. Weil Kinder, die sich sonst vielleicht nicht kennen, begegnen sich. Und müssen miteinander umgehen und müssen lernen ähm, ah der tickt so und ich so. Und wie kommen wir jetzt miteinander zurecht? Und das ist sicher (.) einfach für das Leben in einer Gesellschaft ist das ein sehr sehr wichtiges Lernfeld. Wie begegne ich anderen? Wie gehe ich mit Erwachsenen um? Was ist fair? Oder was ist ... was ist gemein, wenn ich was sage? Und das ist ein riesiges Lernfeld, wo sie Tag für Tag lernen können. Was auch in Familien viel weniger vorkommt (.) Und das, denke ich, ist die Stärke auch von der Tagesschule.» (319_27)

Ein weiterer zentraler Aspekt ist, dass die Arbeit in der Tagesschule auch als wichtiger Aspekt der sinnvollen Freizeitgestaltung angesehen wird und neben der sozialen Integration auch die unterschiedlichen Spielmöglichkeiten

betont werden. Somit leistet die Tagesschule aus Sicht der Mitarbeitenden einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Familien. In der Tagesschule spielt auch das gemeinsame Essen und Erleben der Gemeinschaft eine zentrale Rolle, wo die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr eigenes Verhalten zu kontrollieren und sich einzufügen.

Die Mitarbeitenden betonen, dass sich ihre pädagogische Arbeit in den letzten fünf Jahren stark verändert habe, sie empfinden, dass die Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern positiv ablaufe und die Kinder auch auf sie hörten und die Regeln schon gut verankert seien. Das wechselnde Team wird als Schwierigkeit der Tagesschule wahrgenommen, da dadurch die Bezugspersonen für die Schülerinnen und Schüler wechseln.

«Ja für viele ist es vielleicht wie eine grosse Familie auch. (.) Auch wenn das vielleicht hart ist für die einen oder anderen. Aber ähm, das merkt man auch, wie sie zum Teil aufeinander zukommen, oder? Dass sie Bezugspersonen brauchen.» (319_29)

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation

In der Tagesschule 319 wird die multiprofessionelle Kooperation als Instrument wahrgenommen, um den Alltag zu erleichtern:

«Für mich heisst Kooperation Zusammenarbeit. Zusammenarbeit mit den Leuten, die hier im Betrieb sind, aber auch die, die ausserhalb des Betriebs sind und und irgendetwas dazu beitragen können, dass es hier reibungslos und gut läuft.» (319_1)

Die Offenheit dieses Verständnisses ermöglicht, dass unterschiedliche multiprofessionelle Kooperationsformen aus der Perspektive der Tagesschule als wertvoll wahrgenommen werden. Kontakt findet insbesondere mit den Kindergartenlehrpersonen statt, wenn die Schülerinnen und Schüler abgeholt werden. Ausserdem gibt es Gesprächsrunden mit der Schulleitung und verschiedenen Akteuren des Quartiers, zum Beispiel der Schulsozialarbeit. Die Kooperation zwischen Schule und Tagesschule hat schon eine lange Tradition, und die Mitarbeitenden berichten, dass es eine kontinuierliche Entwicklung war, bis ein guter Informationsfluss zwischen den beiden Institutionen hergestellt werden konnte.

«Da haben wir halt auch 20 Jahre Erfahrung und 20 Jahre IMMER WIEDER aufeinander zugehen. Das ist schon etwas, was viel Energie gekostet hat. Das Zusammenführen von diesen beiden Orten.» (319_19)

Unterrichtende Lehrpersonen arbeiten oft am Mittag in der Tagesschule mit und können zum guten Kontakt zur Schule beitragen. Weiter wird berichtet, dass früher ein «Kernteam» (319_14) aus Personen mit Betreuungsausbildung bestand, das durch unterrichtende Lehrpersonen der Schule ergänzt wurde. Diese beiden professionellen Gruppen werden als «zwei verschiedene Dinge» (319_14) bezeichnet. Dass die multiprofessionelle Kooperation in der Tagesschule 319 einen wichtigen Stellenwert hat, zeigt sich auch darin, dass die Schulleitung in der Tagesschule mitarbeitet. Die gemeinsame Arbeit in der Tagesschule von unterrichtenden Lehrpersonen und pädagogisch Tätigen ermöglicht die Gestaltung einer gemeinsamen Lernkultur und geteilten Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler:

«Sie wissen dann, wovon man spricht. Oder? Weil sie selber auch darin sitzen in diesem Boot.» (319_11)

Die Grösse des Schulhauses und die unterschiedlichen Standorte wie auch die Fluktuation im Team werden als Schwierigkeiten genannt, welche die Kooperation im Alltag erschweren können. Durch die Tradition der Zusammenarbeit wurden aber schon einige Gefässe institutionalisiert. Die Gesamtleitung der Tagesschule, die auch gleichzeitig Lehrperson in der Schule ist, nimmt an den Konferenzen teil, mit der Absicht, die Interessen der Tagesschule zu vertreten. In der Gruppendiskussion kommen verschiedene Schnittstellen mit der Schule zur Sprache, die eine positive Haltung dokumentieren. Positiv wirkt zum Beispiel, dass die Mitarbeitenden der Tagesschule für die Pausenplatzmaterialien zuständig sind und die Lehrpersonen dieselben Regeln im Umgang mit den Spielgeräten umsetzen. In der Gruppendiskussion zeigt sich allerdings, dass diese Absprachen zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den pädagogisch tätigen Personen teilweise unklar bleiben. Insbesondere die Hausaufgaben stellen eine Problematik dar:

«Wie gehen wir damit um? Wo ist es notiert? Sind die Kinder grundsätzlich selber verantwortlich, dass sie wissen, was sie machen müssen? Und wenn sie nicht alles machen, dann ist das ihre Verantwortung? Oder kön-

nen wir das irgendwo abrufen? Gibt es ein System, wo wir nachschauen können? Oder kreuzen die Lehrpersonen etwas an oder ähm wie auch immer markieren, dass wir wissen, was sie zu tun haben? (.)» (319_27)

Diese Aussage weist darauf hin, dass die professionelle Rolle der Mitarbeitenden der Tagesschule bei den Hausaufgaben nicht klar ist. Es besteht Handlungsunsicherheit, weil die Informationsabläufe und auch die Zuständigkeiten und Erwartungen zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen nicht besprochen wurden. Deshalb wurde versucht, in einem Konzept die wichtigsten Rahmenbedingungen zu definieren, damit in dieser Frage weniger Konflikte entstehen.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht

Was die Hausaufgaben betrifft, berichten die Mitarbeitenden ein Informationsdefizit und dass es keine gemeinsame Strategie und keinen expliziten Konsens für das Vorgehen in der Hausaufgabenbetreuung gebe. Die pädagogisch tätigen Personen sehen ihre Kompetenzen vor allem auf das Betreuen beschränkt und fühlen sich von den unterrichtenden Lehrpersonen nicht als gleichwertige Partner für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Dies zeigt sich etwa darin, dass die Hausaufgabenbetreuung von unterrichtenden Lehrpersonen durchgeführt werden soll, die auch in der Tagesschule arbeiten. Es wird angenommen, dass dies für die Qualität der Unterstützung positiv sein könnte:

«Wir haben eine Zeit gehabt, wo wir Hausaufgaben IMMER mit einer Lehrperson gemacht haben, die die Hausaufgaben gemacht hat. Und das macht natürlich schon eine gute Qualität, wenn die Leute genau wissen, vom Schulgeben her ...» (319_25)

Die Möglichkeit die Schülerinnen und Schüler in der Tagesschule in einem «anderen Setting» erleben zu können, wird für die unterrichtenden Lehrpersonen, die auch in der Tagesschule mitarbeiten, als wichtige Erfahrung genannt. Diese Personen arbeiten hauptsächlich am Mittag und überbrücken damit Freistunden in der Schule, was von anderen Mitarbeitenden skeptisch beurteilt wird:

«Ein bisschen böse formuliert, dass sie sich einfach die Mittage heraus-suchen, weil sie ja dann freie Zeit haben. Dort könnte ich noch etwas zusätzlich verdienen, Also jetzt ganz böse formuliert. Aber Nachmittage lieber Schule geben oder frei haben.» (219_24)

Die Tagesschule soll auch für unterrichtende Lehrpersonen mehr sein als nur eine gute Möglichkeit, Geld zu verdienen. Es soll eine wertvolle Tätigkeit sein, die dem Unterricht gleichwertig ist. Für die Mitarbeitenden ist nicht nur eine räumliche, sondern auch eine pädagogisch-ideologische Abgrenzung zwischen Schule und Tagesschule spürbar. Zum Beispiel wenn sie betonen, dass sie von der Schule zu den Weihnachtsessen eingeladen würden. Die Tagesschulleitung erklärt, sie müsse die Mitarbeitenden «bestechen», damit sie hingingen. Dies könnte auf wahrgenommene Unterschiede bezüglich der professionellen Rollen hinweisen. Die Mitarbeitenden nehmen aber in anderen Bereichen, wie zum Beispiel bei der Benützung des Pausenplatzes oder der Ludothek, eine koordinierende Funktion ein und übernehmen die Verantwortung für organisatorische Aufgaben.

Die multiprofessionelle Kooperation von Mitarbeitenden der Tagesschule und unterrichtenden Lehrpersonen wird insbesondere in Bezug auf die Hausaufgaben als wichtig beschrieben. Es wird anerkannt, dass durch eine verbesserte Absprache der Alltag in der Betreuung der Schülerinnen und Schüler angenehmer gestaltet werden kann. Andererseits werden die spezifischen Kompetenzen hervorgehoben, die je nach Ausbildungshintergrund der Mitarbeitenden unterschiedlich sein können. Obwohl erklärt wird, die Arbeit in der Tagesschule sei pädagogisch wichtig, nehmen die Mitarbeitenden der Tagesschule eine distanzierte Haltung gegenüber den unterrichtenden Lehrpersonen ein. Die Kooperation ist in der Zukunftsvision stärker auf Konsens ausgerichtet, erfüllt aber hauptsächlich einen instrumentellen Zweck.

11.7.2 Kooperationsmöglichkeiten

Bei den genutzten Gefässen und der Häufigkeit der Zusammenarbeit zeigt sich in der Tagesschule 319 ein ähnliches Bild, wie es auch bei anderen teilnehmenden Tagesschulen beschrieben wird (siehe Tabelle 13 im Anhang). Die Kommunikation innerhalb des Tagesschulteams findet auf informeller Ebene mindestens wöchentlich statt. Es fällt jedoch auf, dass im Durchschnitt weniger häufig als in den anderen Tagesschulen konkrete Sitzungen administrativer oder pädagogischer Art innerhalb des Tagesschulteams durchgeführt werden.

11 Sechs Fallbeispiele: Eine vertiefte Analyse der Positionierung

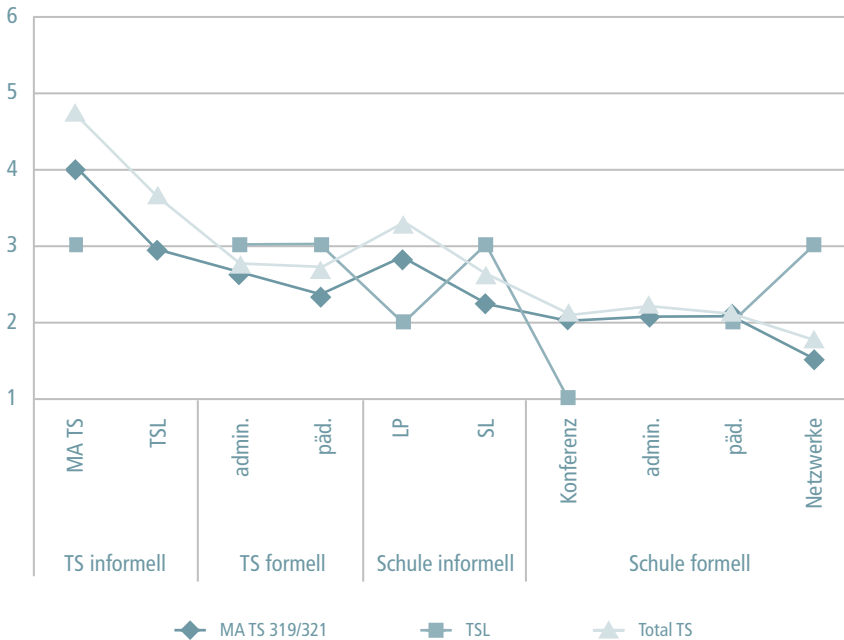


Abbildung 62: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 319

Häufigkeit: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus der ersten Fragebogenbefragung (Mai 2015); MA TS = teilnehmende Mitarbeitende, TSL = Tagesschulleitung, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, Total TS = Durchschnitt der Teilnehmenden aus allen TS

Ausserdem ist die Gesamtleitung der Tagesschule deutlich weniger häufig an informellem Austausch mit den Tagesschulmitarbeitenden und mit den unterrichtenden Lehrpersonen beteiligt. Der Austausch zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und der Tagesschulleitung findet in formell institutionalisierten Gefässen statt. Zur Kooperation mit der Schule nutzt die Tagesschulleitung hauptsächlich den informellen Austausch mit der Schulleitung. Abbildung 62 verdeutlicht den Unterschied, der zwischen den Mitarbeitenden und der Tagesschulleitung bezüglich multiprofessioneller Kooperation besteht. Die Tagesschulmitarbeitenden investieren im Vergleich mit dem Durchschnitt aller Befragten weniger Zeit in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Vor allem werden Gelegenheiten zum informellen Austausch mit Lehrpersonen und der Schulleitung nur einmal monatlich oder gar seltener genutzt. Einen deutlich höheren Stellenwert nimmt die Kooperation im Team der Tagesschule ein, die etwa einmal wöchentlich stattfindet. Aber auch dieser Wert ist im Schnitt deutlich

tiefer als bei den anderen Teilnehmenden der Studie, die sich fast täglich mit ihren Kolleginnen und Kollegen absprechen.

11.7.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

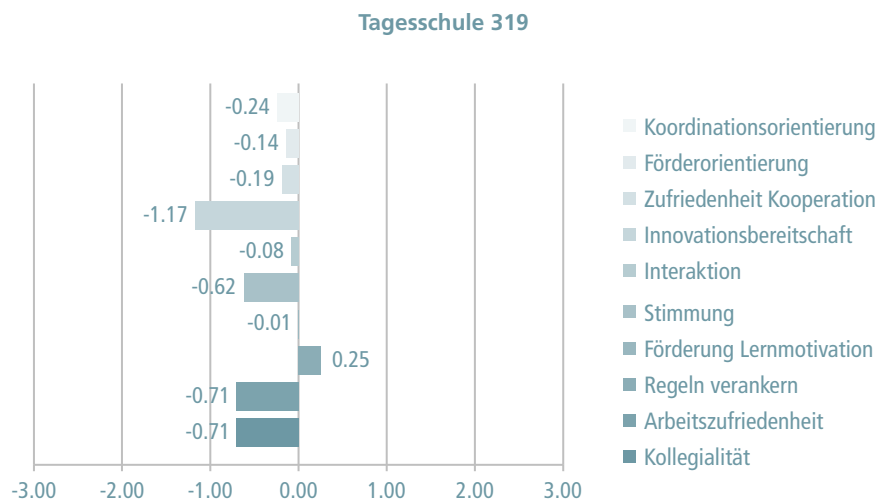


Abbildung 63: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 319

Bei den Ausgangsbedingungen und Einstellungen liegen die Mitarbeitenden der Tagesschule 319 insgesamt im negativen Bereich (siehe Abbildung 63). Deutlich tiefere Werte als im Schnitt bei den anderen Tagesschulen zeigen sich vor allem bei der Innovationsbereitschaft. Es scheint aus Sicht der Mitarbeitenden noch wenig gemeinsame pädagogische Zielorientierungen zu geben oder gemeinsame Evaluationskriterien für das Handeln. Ausserdem werden Arbeitszufriedenheit und Kollegialität unterdurchschnittlich bewertet. Die Mitarbeitenden stufen die allgemeine Stimmung in der Tagesschule kritischer ein als der Durchschnitt der Teilnehmenden. Die einzige Dimension, die positiv wahrgenommen wird, ist die individuelle Selbstwirksamkeit bei der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Die Mitarbeitenden der Tagesschule haben auch ihre Zufriedenheit mit der aktuellen Kooperation mit der Schule bewertet. Im Vergleich mit allen Mitarbeitenden der Gesamtstichprobe ist das Bild der multiprofessionellen Kooperation bei den Mitarbeitenden der Tagesschule 319 leicht negativer. Auch bei der Förderorientierung und Handlungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation

liegen die Einstellungen der Mitarbeitenden aus der Tagesschule 319 etwas unter dem Durchschnitt.

11.7.4 Rolle der Tagesschulleitung

Die Tagesschulleitung sieht ihre Rolle viel deutlicher als die anderen Tagesschulleitungen in der distributiven und partizipativen Führung und lehnt administrative Aufgaben ab (siehe Abbildung 64). Die Rolle als Kollege ist für die Tagesschulleitung ein wichtiger Aspekt ihres beruflichen Selbstverständnisses. Die Aufrechterhaltung eines gemeinsamen pädagogischen Klimas steht weniger im Fokus des Leitungshandelns.

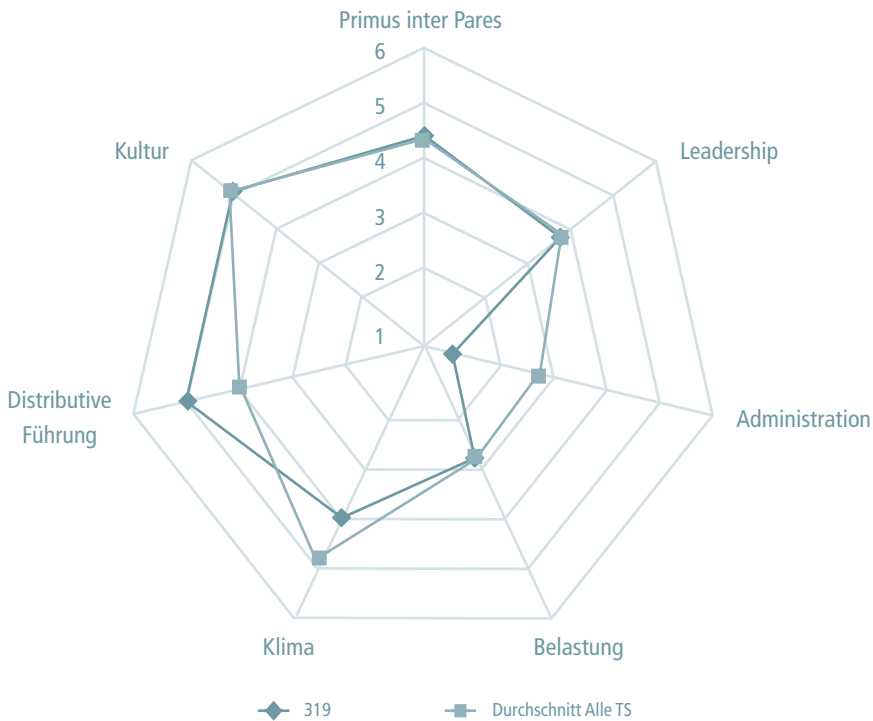


Abbildung 64: Rolle der Tagesschulleitung 319

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft weniger zu, 4 = trifft etwas zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr zu

11.7.5 Pädagogische Qualität

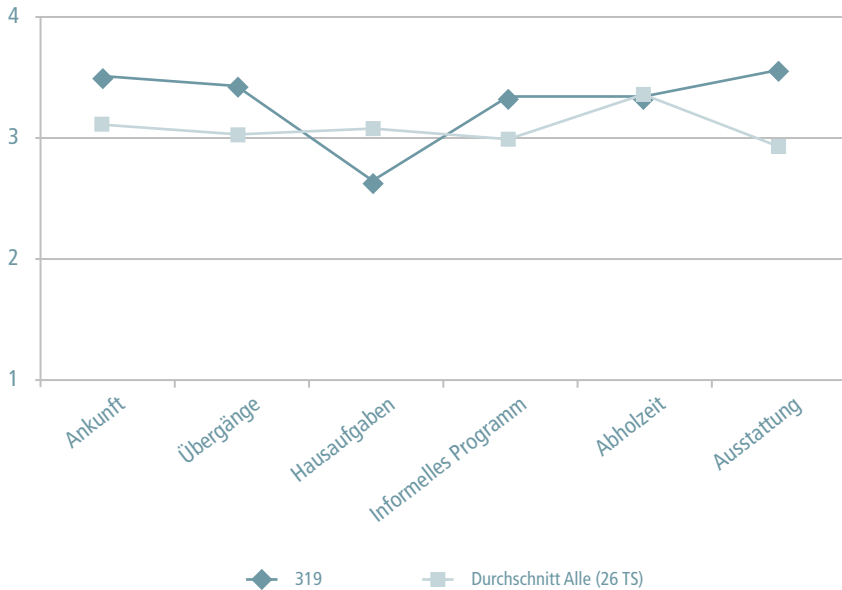


Abbildung 65: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 319

Skalierung: 1 = ungenügend, 2 = minimal, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet

Insgesamt wurde in der Tagesschule 319 die Qualität mit 193 erreichten Punkten leicht überdurchschnittlich eingestuft (Durchschnitt = 180.6 Punkte; siehe Tabelle 14 im Anhang). In der Tagesschule wurden zwei verschiedene Standorte beobachtet. Jedoch bezieht sich die konkrete Beurteilung nur auf den Standort, an dem mehr Zeit verbracht wurde und wo so auch eine grössere Vielfalt von Aktivitäten beobachtet werden konnten. Der Standort B der Tagesschule liegt in der Qualitätsbewertung im Vergleich mit den anderen Tagesschulen deutlich über dem Durchschnitt, sowohl bezüglich der Gestaltung der pädagogischen Prozesse als auch bezüglich Organisation, Strukturierung und Ausstattung. Probleme bereitet einzig die Hausaufgabenbetreuung (siehe Abbildung 65). Da am Standort A nur das Mittagessen beobachtet werden konnte, liess sich auch kein eindeutiges Qualitätsprofil erstellen. Insgesamt ist aufgefallen, dass beide Standorte gut organisiert sind und ähnliche Strukturen aufweisen. Im Standort B ist die Kultur in der Tagesschule etwas weniger ausgeprägt als im Standort A.

- *Ankunft und Übergänge:* Am Standort B sind die Handlungsabläufe, Übergänge und Aktivitäten gut eingespielt. Hier interessierte vor allem, wie die Mitarbeitenden damit umgingen, wenn ein Kind wieder zurück in die Tagesschule kam. Wenn zum Beispiel eines der Kinder von der Hausaufgabenbetreuung zurückkam, wurde es aktiv in die Tätigkeit der Gruppe involviert und nach seinen individuellen Bedürfnissen befragt. Der Austausch mit den Mitarbeitenden ist sehr positiv und freundlich. Es scheint, dass die Schülerinnen und Schüler gerne in die Tagesschule kommen und sich dort auch wohlfühlen. Die Kinder werden am Eingang begrüßt, ihre Anwesenheit wird konkret erfasst. Eine Schwierigkeit scheint darin zu liegen, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise aus sehr unterschiedlichen und teilweise auch weit entfernten Schulhäusern kommen. Dies bedeutet organisatorisch einen beträchtlichen Aufwand. Die Übergänge – zum Beispiel von der Hausaufgabenbetreuung zurück in die Tagesschule – sind aber meistens sehr gut strukturiert. Die Kinder kennen unterschiedliche Routinen und wissen, wie sie sich verhalten müssen und welche Regeln in den unterschiedlichen Bereichen gelten (z. B. im Hausaufgabenzimmer in der Schule oder in der Turnhalle). Da die verschiedenen Aktivitäten in unterschiedlichen Räumen stattfinden, verzögert sich durch den Weg der Beginn der Aktivität ein wenig. Aber die Mitarbeitenden geben sich grosse Mühe, den Ablauf möglichst gut zu strukturieren und rasch abzuwickeln. Sie übernehmen für die Strukturierung und den Ablauf der Übergänge Verantwortung.
- *Hausaufgaben:* Die Hausaufgaben werden je nach Bedarf der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten erledigt, in einem separaten Zimmer oder im Schulhaus. Nach dem Zvieri muss ein Raum der Schule genutzt werden. Aufgrund der Distanz zur Tagesschule ist er dazu nicht so gut geeignet. Ausserdem gibt es nicht genügend Sitzgelegenheiten für die Kinder. Die Hausaufgabensituation wirkt etwas angespannt, und die Mitarbeitende muss sehr oft Regeln wiederholen und die Kinder ermahnen, sich hinzusetzen und zuzuhören und sich zu konzentrieren. Die Mahnungen scheinen aber nicht immer gleich effektiv zu sein und zeigen, je nachdem, welche Mitarbeitende sie aussprechen, auch unterschiedliche Wirkung. Zum Teil ist es schwierig, die verschiedenen Schülerinnen und Schüler einzubinden und sie zu motivieren. Die Mitarbeitenden könnten versuchen, etwas klarere Verhältnisse zu schaffen, indem ganz klare Regeln für die Hausaufgabenzeit festgelegt werden.

- *Informelles Programm:* Die Beziehungen scheinen stabil zu sein, und die Kinder suchen oft den persönlichen Kontakt zu den Mitarbeitenden. Gespräche werden von den Mitarbeitenden auch aktiv initiiert. Sie fragen zum Beispiel die Kinder einzeln, was sie machen möchten, integrieren sie in Spiele oder animieren sie, sich etwas zu überlegen, was sie interessiert. Dies wird auch durch die positive Interaktion zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern unterstützt. Die Gespräche sind sehr individuell, die Mitarbeitenden kennen das Verhalten der Kinder und ihre Voraussetzungen gut und gehen entsprechend mit pädagogischen Massnahmen darauf ein. Zum Beispiel besprechen sie konkretes Verhalten vom Vortag und ziehen gemeinsam mit den Kindern daraus Konsequenzen. Die Mitarbeitenden sind bei der Betreuung teilweise noch etwas darauf konzentriert, die Tätigkeiten anzuleiten.
- *Aktivitäten:* Bezüglich der Strukturierung scheinen schon viele verschiedene Aktivitäten stattzufinden, die teilweise durch die Mitarbeitenden angeleitet werden (wie das Turnen); es werden aber auch verschiedene Möglichkeiten zum Freispiel geboten. Aufgefallen ist, dass die geleiteten Aktivitäten in der Turnhalle bei den Kindern sehr beliebt sind. Die Mitarbeitenden gehen stark auf die Bedürfnisse der Kinder ein. Die Regeln werden ausführlich erklärt, und die Kinder dürfen mitbestimmen, was als Nächstes gemacht wird. Da eine Beaufsichtigung von Kleingruppen in der Turnhalle praktisch unmöglich ist, müssen sich die Kinder für eine von zwei Gruppenaktivitäten entscheiden. Insgesamt haben die Mitarbeitenden keine Mühe, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erlangen, und können Regeln gut umsetzen. Sie sind sehr flexibel und passen ihre Planung den Wünschen der Schülerinnen und Schüler an. Der Tonfall während der Interaktionen ist positiv. Dabei ist es für die Mitarbeitenden wichtig, die Gesamtgruppe nicht aus den Augen zu verlieren, auch wenn sie sich intensiv mit einzelnen Kindern beschäftigen. Die Mitarbeitenden sind daher während der Aktivitäten weniger als Teilnehmende denn als Aufsichtspersonen beschäftigt. Die unterschiedlichen Tätigkeiten bieten Abwechslung und können von den Kindern frei gewählt werden. Während des regelmässig stattfindenden gemeinsamen Turnens übernehmen die Mitarbeitenden die Verantwortung und Leitung, ermöglichen Partizipation und lassen dennoch Zeit für individuelle Gespräche.
- *Abholzeit und allgemeine Einschätzung der Tagesschule:* Während der Abholzeit wird die Situation etwas chaotisch, weil die Mitarbeitenden

mit den Kindern noch in der Turnhalle sind. Dies bietet die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler, die schon früher gehen, einfach aus dem Spiel ausscheiden und die anderen weiterspielen können. Ein grosser Vorteil für die gute Organisation der Abläufe in der Tagesschule ist die sinnvolle Aufteilung und Strukturierung der Räumlichkeiten mit ihren unterschiedlichen Funktionsbereichen. Bei den Interaktionen ist aufgefallen, dass sie insgesamt positiv und familiär wirken. Die Art der Kommunikation und des Beziehungsaufbaus ist zum Teil stark von den Einstellungen der einzelnen Personen abhängig. Die Mitarbeitenden handeln öfter nach individuellen Grundsätzen und teilen keine gemeinsame Kultur. Absprachen zwischen den Mitarbeitenden sind auf Aufgabentrennung ausgerichtet.

Neben den positiven Prozessen sind auch die strukturellen Bedingungen gut. Es stehen viele verschiedene Materialien zur Verfügung, die von den Kindern aktiv genutzt werden. Spiele oder Bastelmaterialien können individuell hervorgeholt werden; die Mitarbeitenden motivieren die Kinder auch dazu, diese Materialien zu nutzen. So entstehen Gespräche und soziale Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern wie auch mit den Mitarbeitenden. Insgesamt gibt es eine Vielfalt an möglichen Spiel- und Lernaktivitäten. Die verschiedenen Spielbereiche sind gut strukturiert und in verschiedene Funktionsbereiche aufgeteilt, wo auch Rückzugsmöglichkeiten bestehen. Dieser Aspekt könnte allerdings noch etwas ausgebaut werden. Die Mitarbeitenden könnten zusätzlich noch gemeinsame Regeln bezüglich des Verhaltens, des Tagesablaufs oder der Aktivitäten diskutieren und festhalten. Insgesamt gibt es aber schon viele Routinen, die den Alltag positiv strukturieren.

Die Qualitätsbeobachtung in der Tagesschule 319 reflektiert, dass sozialpädagogische Aktivitäten den Alltag dominieren. Insbesondere dem freien Spiel wird viel Gewicht beigemessen. Bezüglich der schulpädagogischen Aktivitäten sind Materialien zur Auseinandersetzung mit Sprache, dem logischen Denken oder der Naturwissenschaft vorhanden (zum Beispiel Bücher oder Naturmaterialien). Während der Beobachtungszeit wurden aber wenig Alltagsaktivitäten beobachtet, die einen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen notwendig gemacht hätten. Ausserdem wird die freie Entfaltung und Wahl der Aktivitäten durch die Schülerinnen und Schüler betont, wobei strukturierte freizeit- und sozialpädagogische Aktivitäten im Hintergrund stehen.

11.7.6 Soziale Struktur

Abbildung 66 zeigt das Netzwerk, das zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den unterrichtenden Lehrpersonen besteht. Das Gesamtnetzwerk besteht aus 117 Verbindungen zwischen 43 Akteuren. Einige Personen pflegen vor allem Kontakte innerhalb der Tagesschule, also mit den Personen, mit denen sie auch im Alltag eng zusammenarbeiten. Es besteht ein Kernnetzwerk, sichtbar im rechten oberen Teil des Netzwerks zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule, das sind die Verbindungen zwischen den Vierecken.

Die Struktur des Netzwerks ist schwer zu beschreiben, da zwischen den Mitarbeitenden viele Verbindungen bestehen und zahlreiche Akteure im Netzwerk präsent sind. Nach McCabe (2016) liesse sich die Struktur allenfalls als «Wollknäuel» bezeichnen, weil die zahlreichen Verbindungen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule auf regen Austausch hinweisen. Einige Mitarbeitende tauschen sich ausschliesslich mit anderen Mitarbeitenden oder der Leitung der Tagesschule und gar nicht mit Lehrpersonen oder anderen Akteuren der Schule aus.

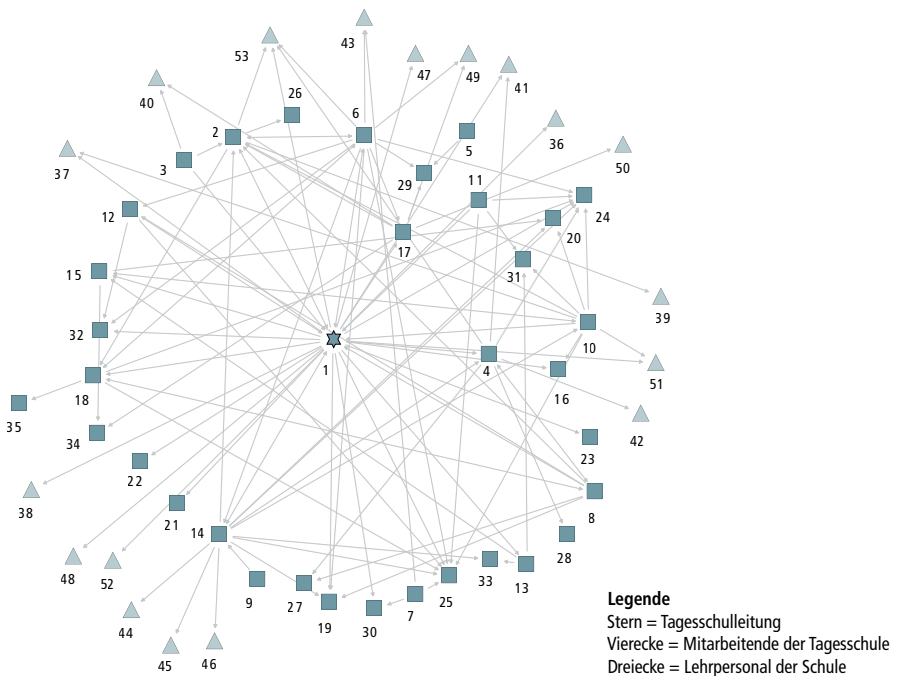


Abbildung 66: Darstellung der sozialen Struktur in der Tagesschule 319

Etliche Mitarbeitende pflegen Kontakte zu unterrichtenden Lehrpersonen, meist in Form von Dyaden. Mitarbeitende der Tagesschule nennen selten dieselben unterrichtenden Lehrpersonen als Kontakte, sondern haben ein individuelles Netzwerk von isolierten Kontaktpersonen ausserhalb der Tagesschule. Die Gesamtleitung der Tagesschule (Viereck 1) steht weniger im Zentrum des Netzwerks als die Leitung des Standorts (Stern), die sehr viele Verbindungen mit unterschiedlichen Personen im Netzwerk aus Schule und Tagesschule pflegt. Die Standortleitung hat auch viele Verbindungen zu Akteuren ausserhalb der Tagesschule und kann dadurch als Brücke für den Transfer von Ressourcen und Informationen wirken. Abbildung 66 zeigt, dass die Gesamtleitung zwar mit den Mitarbeitenden der Tagesschule gut vernetzt ist, aber doch nur zwei Kontakte wegfallen würden, wenn sie aus dem Netzwerk entfernt würde. Dies spricht einerseits dafür, dass die wichtigen Verbindungen auch noch von anderen Personen aufrechterhalten werden. Als wichtigster Knotenpunkt initiiert die Standortleitung am meisten Verbindungen im Netzwerk. Die Person Viereck 5 wird ausserdem als Autorität häufig von Mitarbeitenden für die Unterstützung im Alltag genannt. Für den Zentralitätswert von 9.56 Prozent ist also sowohl die Standortleitung als auch die Gesamtleitung der Tagesschule verantwortlich (siehe Tabelle 15 im Anhang). In der Tagesschule 319 ist die Standortleitung für die Weitergabe von Informationen im Netzwerk ein zentraler Akteur, und auch einige Mitarbeitende der Tagesschule nutzen individuelle Kontakte zu den unterrichtenden Lehrpersonen. Die soziale Struktur in der Tagesschule 319 zeichnet sich hauptsächlich durch eine intraprofessionelle Kooperation aus. Die Mitarbeitenden suchen bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern vor allem den Kontakt zu anderen Tagesschulmitarbeitenden und nicht unbedingt zu unterrichtenden Lehrpersonen. Diese Kooperationen sind aber vielfältig und bestehen meistens zu mehreren Mitarbeitenden sowie zur Standortleitung der Tagesschule.

11.7.7 Institutionalisierung und Reflexion

Die Gesamtleitung der Tagesschule beschreibt in ihrer Reflexion die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen als sehr eng und weist der Zusammenarbeit generell einen zentralen Stellenwert zu, zum Beispiel für die Erfassung der Angebote der Schule oder die Stundenplanung. Als zusätzlicher Schritt der Institutionalisierung wurde zwischen 2015 und 2017 ein formelles Sitzungsgefäss zum Austausch eingerichtet. Die Gesamtleitung

betont den Wert dieser neuen Struktur für die professionelle Entwicklung für die Kooperation innerhalb der Tagesschule:

«Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, die als Betreuerinnen [in der Tagesschule] arbeiten [Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom], und den städtischen Betreuerinnen [Tagesschulmitarbeitende mit anderem professionellem Hintergrund] wurde durch eine neue Sitzungsstruktur in gemischten Arbeitsgruppen verstärkt. Das Teamgefühl konnte dadurch stark verbessert und die pädagogischen Erfahrungen der Lehrpersonen gewinnbringend [in die Tagesschule] aufgenommen werden.» (Gesamtleitung TS_319)

Als weitere Neuerung wurde eine gemeinsame Weiterbildung für die Mitarbeitenden der Tagesschule und die unterrichtenden Lehrpersonen von der Schulleitung initiiert. Sie bot die Gelegenheit, sich inhaltlich in einem formellen Gefäss miteinander auszutauschen und ein gemeinsames Vorgehen bei der Gewaltprävention in der Schule und in der Tagesschule zu etablieren.

Es besteht ausserdem ein Bewusstsein für die professionellen Unterschiede zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule. Ziel des neuen Kooperationsgefässes ist deshalb auch der Austausch pädagogischer Erfahrungen. Des Weiteren wurden Personen ernannt, die als Standortverantwortliche für die Kooperation mit der Schule und als direkte Ansprechpartner eingesetzt werden. Zusätzlich wünscht sich die Gesamtleitung im Reflexionsfragebogen, dass die Mitarbeitenden die Gelegenheit haben sollten, sich stärker an der Gestaltung der Tagesschule zu beteiligen, um sich mit ihrer Tätigkeit besser identifizieren zu können.

11.7.8 Diskussion des Fallporträts

Die verschiedenen Datenquellen zeigen, dass in der Tagesschule 319 die multiprofessionelle Kooperation je nach Erhebungsmethode unterschiedlich eingeschätzt wird. Die Kooperation soll zu einer reibungslosen Gestaltung des Alltags beitragen; der Informationsfluss wird als ausreichend wahrgenommen. Es besteht eine Kooperationstradition mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule, der jedoch in der Gruppendiskussion wenig Innovationspotenzial zugeschrieben wird. Die Argumentation folgt dem Integrationsmodell, es herrscht also die Meinung vor, dass die Kompetenzen der Mitarbeitenden der Tagesschule eher in der Betreuung und Beaufsichtigung

der Freizeitgestaltung liegen als in der Mitgestaltung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler. Der Fokus liegt auf einer pragmatischen Nutzung der Zusammenarbeit für den pädagogischen Alltag, zum Beispiel, wenn die Kindergartenkinder von der Schule abgeholt werden. Die Tagesschulmitarbeitenden verwenden im Alltag wenig zeitliche Ressourcen für die Kooperation; vor allem informelle Absprachen mit unterrichtenden Lehrpersonen sind selten. Hauptsächlich wird die Mitarbeit der unterrichtenden Lehrpersonen in der Tagesschule als Möglichkeit zum Kontakt mit den Lehrpersonen der Schule beschrieben. Die unterschiedlichen professionellen Kompetenzen von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule werden betont, und es fehlt auch ein Konsens im Hinblick auf die pädagogische Haltung. Es bestehe zwar eine gemeinsame Lernkultur und Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler, aber in der praktischen Umsetzung – zum Beispiel bei der Betreuung der Hausaufgaben – zeigen sich grundsätzliche Unsicherheiten in der Kommunikation. Während der Qualitätsbeobachtung fanden keine konkreten Absprachen mit unterrichtenden Lehrpersonen statt; die Betonung des freien Spiels in der Alltagsgestaltung macht die inhaltlichen und pädagogischen Absprachen auch nicht unbedingt notwendig. Die Standortleitung der Tagesschule und nicht die Gesamtleitung übernimmt eine wichtige Koordinationsfunktion mit der Schule, was sich auch in der grafischen Darstellung der sozialen Struktur zeigt. Das Netzwerk weist darauf hin, dass die Kontakte innerhalb des Tagesschulteams deutlich stärker ausgeprägt sind als der Kontakt zur Schule. Trotzdem pflegen die Mitarbeitenden einzelne Kontakte zu unterrichtenden Lehrpersonen.

Bezüglich der Ausgangsbedingungen und Einstellungen weisen die Mitarbeitenden bei der Innovationsbereitschaft, der kollektiven und individuellen Selbstwirksamkeit tiefere Ausprägungen auf als der Durchschnitt der befragten Personen in der Studie. Diese Ausgangsbedingungen für multiprofessionelle Kooperation können dazu beitragen, dass das Innovationspotenzial der Kooperation noch wenig präsent ist. Die Reflexion der Gesamtleitung der Tagesschule zum Abschluss der Studie weist darauf hin, dass im Tagesschulteam während des Implementationsprozesses von 2015 bis 2017 eine stärkere Betonung des Innovationspotenzials der Kooperation stattgefunden hat. Insbesondere zeigt sich dies in der Etablierung eines gemeinsamen formellen Austauschgefäßes und in der Initiierung eines gemeinsamen Weiterbildungstages von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule. Es wird auch darauf hingewiesen, dass ein Fokus auf die

Gestaltung des Klimas und der Zielorientierung der Zusammenarbeit innerhalb des Tagesschulenteams stattgefunden hat. In der Tagesschule 319 sind die Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation nicht so positiv ausgeprägt. Durch die Teilnahme der Tagesschulleitung und der Mitarbeitenden an der Studie (zum Beispiel durch die Gruppendiskussionen) wurden jedoch Reflexionsprozesse in Gang gesetzt, die vor allem durch die Gesamtleitung der Tagesschule in Absprache mit der Schulleitung initiiert wurden. Diesbezüglich zeigt sich, dass die leitenden Personen ihre Koordinationsfunktion im Netzwerk erfolgreich wahrgenommen haben. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung wurden der Wert der Kooperation und die Lern- oder Entwicklungsfähigkeit der Tagesschule noch als gering wahrgenommen. Bei Abschluss der Studie fand eine Redefinition der multiprofessionellen Kooperation durch die Gesamtleitung der Tagesschule statt, was darauf hinweisen kann, dass die Kooperation künftig einen höheren Stellenwert als Chance im pädagogischen Alltag erhalten könnte. Somit könnten sich durch die eine stärkere Zielorientierung der Kooperation und die bewusste Gestaltung des neuen Gefäßes auch weitere Zusammenarbeitsstrukturen bilden, die zu einer zukünftigen stärkeren Betonung der multiprofessionellen Kooperation für die pädagogisch-inhaltliche Entwicklung der Tagesschule beitragen könnten.

11.8 Diskussion aller Porträts

Im Vordergrund der Porträts stand eine Beschreibung der standortspezifischen Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kooperation, Qualität und Innovationsbereitschaft in sechs Tagesschulen. Die folgende fallübergreifende Diskussion fasst die Ergebnisse zusammen.

11.8.1 Die Positionierung der Tagesschule

In den untersuchten Tagesschulen sind unterschiedliche Überzeugungen präsent, wie sich die Institution in der Gemeinde positionieren sollte und inwiefern eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Tagesschule sinnvoll und notwendig ist. In allen Tagesschulen, mit Ausnahme von TS 312, teilen die Mitarbeitenden partiell die Haltung, dass die multiprofessionelle Kooperation nicht unbedingt notwendig sei und nicht zum Kerngeschäft der Tagesschule gehöre. Betont wird, dass man mit einfachen Mitteln kooperieren möchte. Das Ziel der Kooperation ist in einigen Aussagen unklar, und insbesondere einer Intensivierung der Kooperation stehen die Mitarbeitenden skeptisch

gegenüber. Sie verweisen zum Beispiel darauf, dass die multiprofessionelle Kooperation «Freiwilligenarbeit» sei und zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung stünden. Die aktuelle Kooperationstätigkeit mit der Schule wird oft als ausreichend bezeichnet (TS 216, TS 313); teilweise ist auch der Nutzen der Kooperation für den eigenen pädagogischen Alltag zu wenig klar ersichtlich. In einigen Fällen wird argumentiert, dass die unterrichtenden Lehrpersonen wenig Bereitschaft zu Kooperation zeigten und dass kein Interesse an einem Austausch mit den Mitarbeitenden der Tagesschule bestehe. Nur in den Tagesschulen 312 und 319 werden mit der multiprofessionellen Kooperation positive Erwartungen verbunden. Die Skepsis gegenüber der Zusammenarbeit zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot zeigt sich auch in der Beschreibung der Positionierung des Angebots der Tagesschule gegenüber dem Unterricht. Die Tagesschulen verstehen sich als freizeit- und sozialpädagogische Institutionen, deren Aufgabe es ist, die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und ihnen zu helfen. Neues Wissen zu vermitteln, steht in den Tagesschulen weniger im Vordergrund. Somit werden die Zuständigkeitsbereiche von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot klar voneinander geschieden. Das Handeln im ausserunterrichtlichen Angebot wird aber dem Unterricht nicht untergeordnet, sondern es wird ihm eine «andere Qualität» zugeschrieben. Teilweise wird Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen im Rahmen eines Austauschs als sinnvoll und notwendig erachtet, damit die Arbeit im ausserunterrichtlichen Angebot befriedigend ausgeführt werden kann. Die professionelle Wahrnehmung der Mitarbeitenden ist aber auf den Kernbereich der Betreuung fokussiert, der Input der unterrichtenden Lehrpersonen wird in diesem Rahmen auch für die Qualität des Angebots – insbesondere für die Betreuung der Hausaufgaben – als positiv wahrgenommen.

Ausserdem besteht teilweise eine Tendenz zu unterschiedlichen Modellen der Positionierung zur Schule: Unterordnung der Tagesschule (Subordination) oder Gleichwertigkeit der beiden Angebote. In den Tagesschulen 216, 220 und 313 werden Aspekte der Subordination thematisiert. Es besteht zum Beispiel Skepsis, ob überhaupt eine sinnvolle Kooperation umgesetzt werden kann. Die Tagesschulmitarbeitenden fühlen sich in ihrer Arbeit oft wenig wertgeschätzt, und es wird beschrieben, dass Lehrpersonen die professionelle Rolle der Tagesschulmitarbeitenden abwerten würden. Ausserdem besteht bezüglich der Zuständigkeiten, zum Beispiel in der Betreuung der Hausaufgaben, eine gewisse Unsicherheit. Im Gegensatz dazu nehmen die

Mitarbeitenden in den Tagesschulen 213 und 312 eine positive Verbindung zum Unterricht wahr; es werde ihnen von der Schule, sowohl vonseiten der Lehrpersonen als auch der Leitungsperson, Wertschätzung entgegengebracht. Zum Beispiel übernehmen die Mitarbeitenden wichtige Funktionen in der Förderung der Schülerinnen und Schüler und können somit verschiedene Zuständigkeitsbereiche mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule teilen. Die Zustimmung zu einer solchen Positionierung auf Augenhöhe wird damit in Verbindung gebracht, dass die Kommunikationspraxis als offen wahrgenommen wird und eine individuelle Förderung und Früherkennung auch in der Tagesschule stattfinden kann.

11.8.2 Kooperation und Einstellungen zur Arbeit in Tagesschulen

Die Kooperation innerhalb der Tagesschule verläuft in allen porträtierten Institutionen ähnlich: Informelle Absprachen sind mindestens wöchentlich oder sogar täglich möglich; formelle Kooperationsgefässe werden monatlich bis halbjährlich genutzt. Beim informellen Austausch mit der Tagesschulleitung aus Sicht der Mitarbeitenden bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Institutionen. Der Austausch mit der Tagesschulleitung ist insbesondere bei den grösseren Tagesschulen mit mehreren Standorten etwas seltener. Dies kann damit zu tun haben, dass diese Leitungspersonen weniger stark im pädagogischen Alltag integriert sind und sich deshalb weniger Kontaktmöglichkeiten mit den Mitarbeitenden ergeben.

Bei der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen zeigt sich, dass die Mitarbeitenden vorwiegend informelle Gefässe nutzen. Das hat aber meist deutlich weniger Gewicht als die informelle Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Tagesschule. Diese Ergebnisse stimmen grundsätzlich mit denjenigen aus dem Kooperationskapitel überein. Ausserdem unterscheiden sich die Tagesschulen darin, dass die Mitarbeitenden ähnlich häufig an formellen Gefässen in der Tagesschule beteiligt sind wie in solchen, die den Unterricht betreffen. Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass der Kooperation in der Tagesschule selbst und der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen im pädagogischen Alltag unterschiedlich viel Gewicht zugemessen wird. Die Kooperation innerhalb des ausserunterrichtlichen Angebots ist durch die gemeinsame Verantwortung für dieselbe pädagogische Aufgabe geprägt. Die Mitarbeitenden sind Teil eines Teams, das den Alltag gemeinsam gestaltet. Auf der anderen Seite sind die Lehrpersonen der Schule und

die Tagesschulmitarbeitenden nicht in eine gemeinsame pädagogische Aufgabe involviert, sondern die Zuständigkeiten sind vielmehr sowohl zeitlich als auch räumlich und inhaltlich grundsätzlich verschieden. Gemeinsam ist, dass Schülerinnen und Schüler bei beiden professionellen Gruppen im Zentrum des pädagogischen Handelns stehen. Möglicherweise reichen dann informelle Absprachen im pädagogischen Alltag aus. Hingegen nehmen die Leitungspersonen in allen porträtierten Institutionen eine zentrale Rolle für den Austausch mit den Schulleitenden ein.

Die Einstellungen der Tagesschulmitarbeitenden wurde in den Porträts in standardisierter Form dargestellt. Dies ermöglicht einen Vergleich zwischen den verschiedenen Dimensionen. Jedes der sechs Fallporträts zeigt ein eigenes Profil hinsichtlich der Haltungen. Vor allem in den beiden kleinsten, ländlichen Tagesschulen sind die Haltungen klar positiv. Die Tagesschulen 216 und 312 erreichen in fast allen Skalen überdurchschnittliche Werte, die sehr deutlich vom Mittelwert der Gesamtstichprobe abweichen. Dies zeigt sich insbesondere bei der Bewertung der individuellen Selbstwirksamkeit, die fast eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert liegt. Weiter weisen die Tagesschulen mit zwei Standorten ein positives Profil bei mehreren Ausgangsbedingungen auf. Die Selbstwirksamkeit bezüglich Gruppenführung und die Innovationsbereitschaft erreicht in beiden Tagesschulen (213 und 313) überdurchschnittliche Werte. Schliesslich zeichnen sich die beiden Tagesschulen mit den grössten Teams und drei Standorten (220 und 319) durch ein deutlich negativ geprägtes Profil aus. Ihre Einschätzungen der Ausgangsbedingungen liegen durchgehend unter dem Durchschnitt aller Teilnehmenden. In der Tagesschule 220 liegen alle Mittelwerte, ausgenommen beim Klima, deutlich unter dem Schnitt. In der Tagesschule 319 wird nur die individuelle Selbstwirksamkeit mit Blick auf die Führung der Gruppe überdurchschnittlich bewertet. Zusammenfassend lässt der Vergleich der sechs Fallporträts die Tendenz erkennen, dass Mitarbeitende in kleineren Tagesschulteams und solchen mit weniger Standorten die Ausgangsbedingungen positiver beurteilen. In den beiden grössten Tagesschulen mit drei Standorten und Teams, die zwischen 35 und 40 Mitarbeitende umfassen, bewerten die Mitarbeitenden vor allem die kollektive Innovationsbereitschaft und die Kollegialität deutlich negativer als der Durchschnitt der Teilnehmenden.

Die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation lässt sich nicht eindeutig mit den Ausgangsbedingungen in einen Zusammenhang bringen. Einzig die Zufriedenheit mit der Kooperation ist bei den Mitarbeitenden der

beiden mittleren Tagesschulen geringer als bei den anderen porträtierten Tagesschulen. Die Fokussierung auf gemeinsame förderorientierte Ziele liegt bei den beiden Tagesschulen 216 und 312 deutlich über dem Durchschnitt der anderen Schulen, und auch die Zufriedenheit mit der Kooperation ist grösser. Letztere ist vor allem in den Tagesschulen mit zwei Standorten am geringsten.

11.8.3 Pädagogische Qualität

Um die pädagogischen Praktiken in den fraglichen Tagesschulen darstellen zu können, wurde auf die systematische Beobachtung eines Nachmittags in den porträtierten Tagesschulen zurückgegriffen. Dabei wurde die Methode der nichtteilnehmenden Beobachtung gewählt, die sich jeweils über gut sechs Stunden vom Beginn des Mittagsmoduls (um 12 Uhr) bis zur Verabschiedung (um 18 Uhr) erstreckte. Die Qualitätsprofile beschreiben anhand von neun ausgewählten Merkmalen, wie die pädagogischen Prozesse in den Bereichen der sozialpädagogischen Aktivitäten, der schulpädagogischen Aktivitäten und der Kooperation (im Tagesschulteam sowie in der multiprofessionellen Kooperation) gestaltet sind. Während der Beobachtung wurden die neun Merkmale anhand der vorgeschriebenen Bewertungsstruktur eingeschätzt. Konnten entsprechende Aktivitäten nicht beobachtet werden, so wurde anhand der Anweisungen im Beobachtungsinstrument bei anwesenden Tagesschulmitarbeitenden nachgefragt. Die Beschreibung der verschiedenen Bereiche ist auf eine bestimmte Situation und Konstellation von Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern beschränkt. Sie wird als Referenzsituation für die Qualität der pädagogischen Prozesse beschrieben. Obwohl dieses Vorgehen möglichst standardisiert durchgeführt wurde, ist es möglich, dass die Beobachtung vom normalen Alltag in den Tagesschulen etwas abweicht. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse aus methodischer Sicht zu berücksichtigen.

Die Darstellung der Resultate der Qualitätsbeobachtung zeigt, dass in den vorgestellten Fällen unterschiedliche pädagogische Praktiken umgesetzt werden. Die Tagesschulen erreichen gemäss dem eingesetzten Qualitätsinstrument unterschiedliche Punktwerte. Trotzdem kann im Allgemeinen darauf verwiesen werden, dass im sozialpädagogischen oder freizeitpädagogischen Bereich deutlich stärker ausdifferenzierte Praktiken beobachtet werden konnten als bei den schulpädagogisch orientierten Aktivitäten. Es gibt offenbar eine spezifische «Pädagogik der Tagesschule», die stark durch bestimmte Aktivitäten, wie das gemeinsame Mittagessen, Freispiel und künstlerisches

Gestalten, geprägt ist. Seltener ergeben sich inhaltliche Überschneidungen zwischen den beiden Bereichen; schulpädagogische Aktivitäten werden insgesamt erst selten umgesetzt. Insbesondere stellen Sprach- und Leseförderung in den Tagesschulen keine Schwerpunkte dar und werden meist nicht bewusst gestaltet. Auch logisch-mathematische Aktivitäten werden selten angeregt, und wenn, dann anhand alltagspraktischer Aufgaben (Tischdecken, Abzählen, Einkaufen und Bestellen). In allen drei Bereichen sind in den Tagesschulen aber öfter Materialien zu finden, zum Beispiel Bücher oder Spiele. In einigen Tagesschulen, vor allem in der Tagesschule 312, wird während der Hausaufgabenbetreuung oder auch in informellen Situationen im Alltag bewusst Leseförderung betrieben. Kinder werden beim Deutschlernen unterstützt, es werden gemeinsam Diktate geübt oder Geschichten vorgelesen. In einigen Tagesschulen wird auch gemeinsam mit Unterrichtenden eine Förderplanung entwickelt, die Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler fokussiert und über die reine Hausaufgabenbetreuung hinausgeht.

Das Qualitätsprofil unterscheidet sich von Institution zu Institution, die verschiedenen Qualitätsdimensionen wurden bei allen porträtierten Tagesschulen unterschiedlich bewertet. Dennoch haben in allen die sozialpädagogischen Aspekte mehr Gewicht. Dies kann auch damit zu tun haben, dass diese Aspekte die Kernaufgaben der Tagesschule berühren und deshalb zwingend auch pädagogisch thematisiert und strukturiert werden müssen. Insgesamt lässt sich die Fragestellung so beantworten, dass, aufgrund der Qualitätsbeobachtungen zu urteilen, zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot selten ein deutlich geteiltes Bildungsverständnis besteht. Umgekehrt wird wegen der unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche von Tagesschule und Unterricht eine Kooperation als sinnvoll und notwendig wahrgenommen. Man kann somit gegenseitig von den Erfahrungen der anderen profitieren und diese in der eigenen Praxis stärker reflektieren.

11.8.4 Soziale Strukturen

Die sozialen Strukturen, die Verbindungen zwischen den Tagesschulen und dem Unterricht, wurden anhand von sozialen Netzwerkanalysen dargestellt. Sie beziehen sich auf eine bestimmte Situation des pädagogisch orientierten Kontakts, der aufgrund von herausfordernden Situationen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern stattgefunden hat. Das Netzwerk beschreibt, welche Personen die Mitarbeitenden im Verlauf des letzten Monats kontaktiert haben. Anhand der grafischen Darstellung der sozialen Strukturen soll nach-

vollzogen werden können, welche Wege der Information und Kommunikation beschritten werden können.

Die Netzwerke in den sechs porträtierten Schulen weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Die Mitarbeitenden und Leitungspersonen der Tagesschulen suchen in allen Fällen hauptsächlich die Unterstützung innerhalb der Tagesschule. Ausserhalb dieses Netzwerks bestehen in allen porträtierten Schulen aber auch Verbindungen mit Akteuren der Schule.

Deutliche Unterschiede zwischen den Netzwerken ergeben sich bezüglich ihrer Form und Grösse. Die Grösse ist von der Anzahl der teilnehmenden Mitarbeitenden und der möglichen Austauschpartner abhängig. In Tagesschulen mit weniger angestellten Mitarbeitenden ist selbstverständlich davon auszugehen, dass auch das Netzwerk kleiner ist. Bezogen auf die Formen nach McCabe (2016), gleichen die Netzwerke innerhalb der Tagesschule meist dem Bild eines Wollknäuels: Es bestehen viele gegenseitige und damit auch redundante Verbindungen zwischen den einzelnen Mitarbeitenden der Tagesschule. Die Tagesschulmitarbeitenden sehen sich somit gegenseitig als wichtige Kooperationspartner an. So ist zum Beispiel das Netzwerk der Tagesschule 213 sehr dicht, und die Mitarbeitenden wählen verschiedene Personen innerhalb des Teams, um Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler auszutauschen.

Die Netzwerke zeichnen sich in allen Beispielen dadurch aus, dass neben Mitarbeitenden der Tagesschule auch Mitarbeitende der Schule als Kooperationspartner bezüglich herausfordernder Situationen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern genannt werden. Das heisst, dass die Fragestellung positiv beantwortet werden kann: In allen Tagesschulen sind soziale Strukturen vorhanden, die den Austausch von Informationen mit unterrichtenden Lehrpersonen und Leitungspersonen ermöglichen. Da die Tagesschulen und die Schulen sehr unterschiedliche Kontexte aufweisen, sind auch die sozialen Beziehungen unterschiedlich strukturiert. Am häufigsten sind die Formen der Gänseblume und der Krawattenfliege (vgl. McCabe, 2016). In der Form der Gänseblume ist meistens die formelle Leitungsperson die wichtigste Person im Informationsfluss, und zwar als Knotenpunkt wie auch als Autorität. Für multiprofessionelle Beziehungen sind in diesen Netzwerken hauptsächlich die Leitungspersonen verantwortlich und sehr viel weniger die Mitarbeitenden. In den meisten Fällen agiert die Leitungsperson (Stern) am häufigsten als Brücke im Informationsaustausch, weil sie auf dem Weg zwischen verschiedenen Akteuren liegt. Sie ist auch in den meisten Fällen

der wichtigste Knotenpunkt und die wichtigste Autorität für den Zugang zu Informationen. Individuelle Kontakte zu schulischen Akteuren sind ausserdem oft isoliert, das heisst, es gibt nur vereinzelte Beziehungen zu denselben Lehrpersonen der Schule.

Bei der Form der Krawattenfliege hingegen ist die Leitung zwar ein wichtiger Kooperationspartner, es nehmen jedoch auch andere Personen, wie zum Beispiel Standortleitungen, aber auch weitere Personen ohne offizielle Führungsaufgaben im Netzwerk zentrale Positionen ein.

Durch die Visualisierung des Netzwerks kann dargestellt werden, inwiefern die Tagesschulmitarbeitenden Beziehungen innerhalb des Tagesschulteams und mit Mitarbeitenden der Schule nutzen. In der Diffusions- und Netzwerktheorie (vgl. Carolan, 2014; Bernhard, 2008) wird angenommen, dass die Struktur der Netzwerke einerseits Aufschluss über den Zugang zu Ressourcen gibt und andererseits die Verbreitung von Informationen und Innovationen bedingt. Deshalb steht vor allem die Position der Leitungsperson im Vordergrund. In Anlehnung an Granovetter (1973) kann die lockere soziale Struktur einerseits positiv zum Austausch neuer Informationen beitragen. Andererseits ist ein eng verbundenes Netzwerk zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule sinnvoll für den Austausch alltäglicher pädagogischer Anliegen. Die Leitungsperson sucht häufiger als die Mitarbeitenden Unterstützung bei den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und bei anderen Akteuren des Schulkontexts. Dieses Ergebnis kann insbesondere durch den Auftrag der Leitungsperson begründet werden. Es ist denkbar, dass sie – bedingt durch ihr professionelles Selbstverständnis – als Repräsentantin oder Repräsentant der Tagesschule in der sozialen Struktur fungiert.

11.8.5 Institutionalisation und Reflexion

Die Institutionalisierung der multiprofessionellen Kooperation und die Reflexion des Innovationskreislaufs werden in diesem letzten Kapitel aus der Perspektive der Leitungsperson der Tagesschule dargestellt. Sie übernimmt grundsätzlich die Verantwortung für die Aktivitäten der Mitarbeitenden und hat, wie sich in den vorangegangenen Darstellungen zeigte, auch eine zentrale Position im sozialen Netzwerk mit den Akteuren der Schule. Der Abschnitt zur Reflexion der Leitungspersonen bezieht sich jeweils auf einen schriftlichen Fragebogen, der den Tagesschulleitungen im März 2017, rund zwei Jahre nach der ersten Fragebogenerhebung, vorgelegt wurde. Er wird in den Porträts jeweils anhand von konkreten Zitaten inhaltlich zusammengefasst.

Der Reflexionsfragebogen wurde von fünf der sechs Leitungspersonen ausgefüllt (Ausnahme ist die Leitung der Tagesschule 220). Die Reaktionen der Leitungspersonen auf die Implementation der multiprofessionellen Kooperation sind durchwegs positiv. In allen Fallporträts lässt sich feststellen, dass sich entweder die pädagogische Haltung der Mitarbeitenden und Leitungspersonen oder sogar konkrete Rahmenbedingungen oder Ressourcen während dieser zwei Jahre verändert haben. So war die Teilnahme an der Studie (und an einer Weiterbildung) für alle Leitungspersonen ein Anlass, um sich mit der multiprofessionellen Kooperation vertieft auseinanderzusetzen.

Veränderungen in der Praxis haben sich zum Beispiel dadurch ergeben, dass mehr zeitliche Ressourcen für die Kooperation bereitgestellt wurden. In anderen Fällen wurde gemeinsam mit der Schulleitung eine Weiterbildung oder ein Thema zur Prävention von störendem Verhalten aufgenommen und zum Beispiel anhand von bestimmten Anlässen oder gemeinsamen Konzepten vertieft. Insbesondere gab die Teilnahme an der Studie Anlass dazu, das individuelle Verständnis zu reflektieren und möglicherweise anzupassen. Die Leitungspersonen sind sich ihrer spezifischen Rolle im Prozess der multiprofessionellen Kooperation stärker bewusst und nehmen eine aktivere und stärker gestaltende Rolle ein als vor der Teilnahme an der Studie.

12 Gesamtdiskussion

In theoretischen und empirischen Arbeiten hat sich herauskristallisiert, dass verschiedene Merkmale pädagogischer Prozesse – wie die multiprofessionelle Kooperation – Qualitätsmerkmale von Tagesschulen sind und zu ihrer Positionierung in einer Gemeinde beitragen. In der Studie wurden deshalb zahlreiche Aspekte erhoben, um die Einstellungen der teilnehmenden Mitarbeitenden und Leitungspersonen zur multiprofessionellen Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und deren Bedingungen differenziert zu betrachten.

Multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Tagesschule und unterrichtenden Lehrpersonen soll auf das gemeinsame Ziel der Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein (Böttcher et al., 2014; Speck et al., 2011). Der Austausch soll praktische Informationen zu Schülerinnen und Schülern liefern, wie sie zum Beispiel für die Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung notwendig sind (ERZ BE, 2009). Ausserdem kann die Zusammenarbeit mit Personen, die einen anderen professionellen Hintergrund haben, zur Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung anregen (Breuer, 2015; Drossel & Bos, 2015). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die multiprofessionelle Kooperation von verschiedenen Faktoren abhängig ist und in einem komplexen sozialen Setting stattfindet (Niedlich et al., 2014). Eine gemeinsame Wissenskonstruktion der beiden beteiligten professionellen Gruppen (Lehrpersonen und Mitarbeitende der Tagesschule) findet nur selten statt, wobei der Informationsaustausch im Vordergrund steht (Niehoff et al., 2014). Im Kontext der ausserunterrichtlichen Angebote wird angenommen, dass durch die Ausdehnung des institutionellen Angebots auf den Nachmittag «Kooperation leichter organisiert und in den schulischen Alltag integriert werden kann» (Fussangel & Gräsel, 2012, S. 35). Verschiedene aktuellere Studien (z. B. Niehoff et al., 2014) lassen jedoch Zweifel aufkommen, ob die Zusammenarbeit auf gemeinsame Ziele ausgerichtet ist und somit längerfristig als Strategie verfolgt wird. In Anlehnung an die Kooperations- und Handlungstheorie ist eine Überschneidung von Handlungsfeldern zwischen den Kooperationspartnern für die Entstehung von Kooperation notwendig, damit ein gegenseitiges Verhältnis zwischen den verschiedenen Akteuren entstehen kann (Axelrod, 1984). Es stellt sich also die Frage, inwiefern Mitarbeitende von Tagesschulen mit den unterrichtenden Lehrpersonen gemeinsame Ziele im Hinblick auf die Kooperation verfolgen und welche Handlungsbereiche sie als Schnittstellen zwischen Tagesschule und Schule wahrnehmen.

In Anlehnung an die Qualitätstheorie wird die multiprofessionelle Kooperation auf der Ebene der pädagogischen Prozessqualität verortet. Sowohl die Ausgangsbedingungen als auch die Kooperation zwischen den professionellen Gruppen kann einen Einfluss darauf haben, inwiefern die Tagesschulen als Lern- und Erfahrungsorte gestaltet werden (vgl. Willems & Becker, 2015). Wenn wir uns auf das Wirkungsmodell von Willems und Becker (2015) abstützen wollen, sind aber Aspekte der Qualität der pädagogischen Prozesse auf der Ebene der Tagesschule, wie das wahrgenommene Klima und die Kollegialität, wichtige Prädiktoren der Innovationsbereitschaft. Somit gilt es, für die Förderung der multiprofessionellen Kooperation nicht nur deren Ziele im Blick zu behalten, sondern auch im Allgemeinen den Sinn und Zweck der pädagogischen Arbeit innerhalb der Tagesschule zu reflektieren.

Wie die Ausgangsbedingungen ist auch das professionelle Selbstverständnis von Leitungspersonen in Tagesschulen auf der Prozessebene der Qualität zu verorten (vgl. Willems & Becker, 2015). Die Leitungspersonen gestalten das pädagogische und soziale Umfeld in den Tagesschulen aktiv mit. Anhand der Daten konnte gezeigt werden, dass Leitungspersonen von Tagesschulen zumindest teilweise über ein anderes Verständnis der Rollensegmente und Arbeitszeitaufteilung verfügen als Schulleitungen. Leitungspersonen von Tagesschulen sind stärker in den pädagogischen Betreuungsalltag und den Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert als Schulleitungen. Das heisst, die Tagesschulleitungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich stärker als *Primus inter Pares* wahrnehmen und eine grössere Nähe zur pädagogischen Tätigkeit im Tagesschulteam haben. Aus ihrer Sicht besteht im Team weniger ein hierarchisches Gefälle, vielmehr stellen sie die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern und die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden im Team in den Vordergrund. Auch sehen sie ihre Rolle darin, gemeinsame Ziele und Visionen im Team zu etablieren und vorzuleben. Teamorientierte Leitungspersonen sind häufiger in der Tagesschule anwesend und damit nicht nur näher an der pädagogischen Praxis, sondern sie können die Mitarbeitenden auch in konkreten Situationen entlasten und bestimmte Funktionen im Arbeitsalltag wahrnehmen. Nach Elmore (2006), Leithwood et al. (2004) sowie Bonsen (2010) sind ein solch geringes Hierarchiegefälle und partizipative Führung Ausdruck einer fortgeschrittenen und ausdifferenzierten Gestaltung der Führungsrolle. Es findet eine stärkere Orientierung an der pädagogischen Fallarbeit statt, was sich anhand der Arbeitszeiteinteilung im Vergleich mit den Schulleitungen nachweisen lässt. Als

wichtig für eine gelingende Führung in Tagesschulen kann somit die Vorbildfunktion der Leitungspersonen hervorgehoben werden, die eine Orientierung an der «Führung auf Augenhöhe» (Windlinger et al., 2014) beinhaltet. Durch eine grössere Nähe zu den Mitarbeitenden können teamorientierte Führungspersonen Innovationen, wie die multiprofessionelle Kooperation, im Alltag etablieren und durch die gemeinsame Reflexion von Zielen die gesamte Organisation weiterentwickeln. Im Modell der Qualitätsentwicklung von Willems und Becker (2015) sind Kontextmerkmale als Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Innovationen relevant. Der Entwicklungskontext von Tagesschulen wird insbesondere durch die kantonalen gesetzlichen Vorgaben der obligatorischen Bedarfsabklärung bestimmt. Dabei wird abgeklärt, inwiefern Angebot und Nachfrage übereinstimmen. Tagesschulen verfügen über eine eigene Leitung, und es besteht institutionelle Eigenständigkeit gegenüber dem schulischen Unterricht. Diese institutionelle Abgrenzung kann sich erschwerend auf die multiprofessionelle Kooperation auswirken. Die konzeptionelle Verknüpfung der beiden Angebote erfolgt nicht automatisch, sondern muss aktiv gestaltet werden.

Die Fallporträts lassen darauf schliessen, dass sich die Tagesschulen in der organisatorischen Ausgestaltung stark an der Nachfrage der Eltern in der Gemeinde orientieren. Je nach Schulgemeinde sind unterschiedliche Organisationsformen möglich. In grösseren Gemeinden gibt es teilweise mehrere Standorte, die derselben Leitungsperson unterstehen. Dies führt dazu, dass in manchen Einrichtungen grosse Teams zu finden sind, deren pädagogischer Alltag sich aber wenig überschneidet, da sie unterschiedliche Schülerinnen und Schüler betreuen und auch an verschiedene Schulstandorte angebunden sind.

12.1 Multiprofessionelle Kooperation

Trotz der grossen strukturellen Heterogenität und fehlender bildungspolitischer Vorgaben zur Gestaltung der Angebote (W. Herzog, 2009) hat sich in den porträtierten Tagesschulen die Orientierung an der freizeit- und sozialpädagogischen Unterstützung und Betreuung als Paradigma etabliert (vgl. Breuer, 2015). In den Gruppendiskussionen mit den Tagesschulmitarbeitenden zeigt sich deren Skepsis bezüglich multiprofessioneller Kooperation, und man grenzt sich gegenüber dem Bildungsauftrag der Schule klar ab. Dies spricht dafür, dass die Tagesschulen ihre institutionelle Eigenstän-

digkeit auch bei der pädagogischen Ausrichtung beanspruchen. Allerdings können anhand der Gruppendiskussionen auch Gemeinsamkeiten zwischen Unterricht und Tagesschule herausgearbeitet werden. Beide pädagogischen Angebote befinden sich in einem gemeinsamen lokalen Kontext und sind auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, der Elternschaft und der Rahmenbedingungen mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert. Jedoch ist das Bewusstsein für die bestehende multiprofessionelle Kooperation gering, und sie wird selten als Chance für die Qualitätsentwicklung der Tagesschule wahrgenommen.

12.2 Kooperations- und Handlungsmöglichkeiten

Wenn in den porträtierten Tagesschulen multiprofessionelle Kooperation stattfindet, dann ist sie auf informelle, ungefähr monatlich stattfindende Treffen beschränkt. Es wird angenommen, dass Mitarbeitende aufgrund ihres professionellen Hintergrunds unterschiedliche Motive, Kompetenzen und Fähigkeiten mitbringen und auch das soziale Umfeld unterschiedlich interpretieren (vgl. Breuer, 2015; Dizinger, 2015). Grundlegend für diese Reflexionen ist, dass Mitarbeitende mit einem anderen professionellen Hintergrund andere handlungsleitende Ziele verfolgen als unterrichtende Lehrpersonen der Schule. Breuer (2015) differenziert, dass sich Erstere auf einen freizeit- und sozialpädagogischen Ansatz berufen und das «Helfen» und Unterstützen von Freizeitaktivitäten für sie stärker im Vordergrund steht als «Selektionieren» oder «Lernen» als Merkmale schulpädagogischen Handelns (vgl. a. a. O.). Diese professionellen Unterschiede könnten eine Begründung dafür liefern, dass die multiprofessionelle Kooperation vor allem auf informellen Gesprächen «zwischen Tür und Angel» beruht und selten intensivere und zeitaufwendigere Kooperationsmöglichkeiten genutzt werden (vgl. Steiner & Tillmann, 2011; Kamski, 2011). In Anlehnung an die Kooperationstheorie nach Deutsch (1949/1973; zit. nach Frank & Frey, 2002, S. 133) erscheint eine Kooperation nur dann sinnvoll, wenn beide Kooperationsparteien über die Ziele der Zusammenarbeit positiv miteinander verbunden sind, das heißt, wenn für beide aus der Kooperation auch ein positives Ergebnis hervorgeht. Solche kostenintensiven Kooperationsformen, in denen gemeinsam neues Wissen konstruiert wird oder systematisch Wissensbestände aufeinander bezogen werden sind selten (Maykus et al., 2011). Aus dieser Perspektive lässt sich argumentieren, dass die interprofessionelle Kooperation zwischen

den Tagesschulmitarbeitenden stärker im pädagogischen Alltag verankert ist und somit für die Mitarbeitenden zielführender erscheint als die organisatorisch und inhaltlich aufwendige Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen.

12.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

In den porträtierten Tagesschulen sind auch die Ausgangsbedingungen unterschiedlich. Hinweise auf Zusammenhänge bestehen zwischen der Grösse der Tagesschule, der Anzahl der Standorte und einer negativ ausgeprägten Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation und den Ausgangsbedingungen. Gerade bei Letzteren zeigt sich, dass die beiden Tagesschulen mit drei Standorten ein Profil mit unterschiedlichen Ausprägungen aufweisen. Insbesondere gemeinsam geteilte Haltungen, wie Innovationsbereitschaft und Kollegialität, werden als gering eingeschätzt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Aufteilung der Mitarbeitenden auf verschiedene Standorte für die Etablierung einer gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung und die Entwicklung eines Gefühls der gegenseitigen Unterstützung hinderlich sein könnte.

12.4 Pädagogische Qualität

Aus sozialpädagogischer Perspektive beschreibt «individuelle Förderung» nicht nur die Förderung und Binnendifferenzierung im Unterricht. Sie meint auch, dass eine Lehr- und Lernkultur geschaffen werden soll, welche die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellt, ihre Belastungen wahrnimmt und eine wertschätzende Haltung gegenüber unterschiedlichen Voraussetzungen einnimmt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen gleichermassen berücksichtigt werden und die Möglichkeit haben, teilzunehmen und das Angebot mitzubestimmen (Böttcher et al., 2014). Die Ergebnisse unserer Studie weisen darauf hin, dass zu wenig inhaltliche Überschneidungspunkte zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten bestehen. Dies könnte die fehlende multiprofessionelle Kooperation, zum Beispiel bei Übertrittsgesprächen, erklären (Niehoff et al., 2014). In der StEG-Studie (siehe Abschnitt 1.1.1) wurde ein Zusammenhang zwischen der Qualität des ausserunterrichtlichen Angebots und der multiprofessionellen Kooperation erwartet, weil dadurch im ausserunterrichtlichen Angebot

sowohl sozialpädagogisches als auch schulpädagogisches Wissen genutzt werden kann (Holtappels & Rollett, 2009; Holtappels et al. 2011). Es stellt sich jedoch die Frage, anhand welcher Aktivitäten im Alltag eine Verbindung zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Orientierungen möglich und sinnvoll ist. Die vorliegende Studie weist anhand der Qualitätsbeobachtungen darauf hin, dass sozialpädagogische Aspekte der Freizeitgestaltung und die Betonung sozialer Interaktionen in den sechs ausgewählten Tagesschulen vorherrschend sind. Schulpädagogisch orientierte Aktivitäten zur individuellen Förderung sind weniger ausgeprägt. Es findet selten gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler statt. Tagesschulen weisen unterschiedliche Stärken und Schwächen in der pädagogischen Gestaltung auf. Insgesamt scheinen jedoch strukturierte Angebote, wie Aktivitäten und Hausaufgaben, weniger im Vordergrund zu stehen als zum Beispiel die Gestaltung des informellen Programms und die Pflege der Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern. Dadurch zeichnen sich Tagesschulen durch eine Kerntätigkeit im ausserunterrichtlichen Bereich als «Familienersatz» oder «Freizeitinstitution» aus. Insbesondere zeigen die qualitativen Fallporträts, dass in den ausserunterrichtlichen Angeboten ein anderes Lernverständnis vorherrscht als in der Schule. Die Gestaltung von Lernprozessen fokussiert insbesondere das informelle und praxisorientierte Lernen und weniger die konkrete Förderung fachlich-kognitiver Fähigkeiten.

12.5 Soziale Struktur

Die Analyse des sozialen Netzwerks zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot visualisiert direkte Kontakte zwischen den einzelnen Individuen und situiert diese im organisatorischen Kontext. Zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule, den Leitungspersonen der Tagesschule und den Mitarbeitenden der Schule (unterrichtende Lehrpersonen und Leitungspersonen) können unterschiedlich strukturierte Netzwerke bestehen. Die Darstellung des sozialen Netzwerks zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot zeigt in einer Momentaufnahme, welche Kooperationsstrukturen bestehen. Mit Blick auf die Netzwerkstruktur kann das Bestehen von eng verbundenen Subgruppen (Daly, 2010) auf eine hohe praktische Relevanz der Beziehungen und gegenseitige emotionale Unterstützung verweisen (McCabe, 2016). Andererseits ist der Austausch in engen und konstanten Beziehungen (wie zum Beispiel innerhalb eines Teams) auf gemeinsam ge-

teilte Kenntnisse limitiert und wird so wohl wenig innovativ sein (vgl. a. a. O.). Beziehungen zu ansonsten isolierten Akteuren oder nur einseitig genutzte Informationskanäle können im Gegensatz dazu wichtige Zugangsmöglichkeiten zu neuen Ideen und Innovationsmöglichkeiten darstellen (Granovetter, 1973). Auch informelle und formelle Führungsansprüche lassen sich anhand der Position der Akteure im Netzwerk sichtbar machen (Daly, 2010; Spillane, Healy & Min Kim, 2010). Sogenannte «opinion leaders» und «change agents» befinden sich in zentralen Positionen und pflegen zahlreiche reziproke Beziehungen zu verschiedenen Akteuren im Netzwerk (Carolan, 2014). Dabei muss die informelle Führungsposition nicht notwendigerweise mit der formellen Führungsrolle übereinstimmen (Penuel, Frank & Krause, 2010; Penuel & Rhiel, 2007). In der deutschsprachigen Forschung zur Struktur von Bildungsnetzwerken wird die Position der Schulleitungen hervorgehoben und betont, dass sie als zentrale Initiatoren und «Schlüsselfiguren» der Entwicklung von Bildungsnetzwerken agieren können (Berkemeyer et al., 2015; Killius & Gottmann, 2009). Aber nicht nur Leitungspersonen, sondern auch Mitarbeitende können als «innovative Akteure» im Netzwerk zentrale Positionen im Transfer einnehmen (Berkemeyer et al., 2015). In unserer Studie sind meistens die Leitungspersonen die zentralen Akteure der multiprofessionellen Kooperation. In Anlehnung an die Diffusionstheorie ist die Struktur aller sechs Netzwerke für die Weitergabe von alltagspraktischen Informationen geeignet. Es bestehen nur wenige redundante Verbindungen zu unterrichtenden Lehrpersonen, das heisst, dass Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen besteht. Mitarbeitende der Tagesschule mit Lehrdiplom nehmen nicht in allen Netzwerken eine zentrale Position bei der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ein. Neben der Leitungsperson weist häufig eine weitere Person eine hohe Zentralität auf und ist somit eine wichtige Kooperationspartnerin im Netzwerk, die Informationen vermittelt und diese als Knotenpunkt weiterleitet.

12.6 Reflexion

Die Meinung der Tagesschulleitung wurde als Innensicht auf die pädagogischen Prozesse erfragt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass seit Beginn der Studie einige Weiterentwicklungen in den dargestellten Tagesschulen stattgefunden haben. Diese beziehen sich nicht nur auf die Veränderung der Einstellungen zur Kooperation, sondern die Leitungspersonen berichten vor

allem auch praktische Weiterentwicklungen, indem zusätzliche Gefässe oder zeitliche Strukturen etabliert und für den Austausch zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule genutzt werden.

13 Fazit

Der Ausbau von Tagesschulen gilt in der Literatur als «grösste[r] Eingriff in das Schulsystem und das ausserschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen» (Züchner & Fischer, 2011, S. 9) der letzten Jahrzehnte. Positive Erwartungen gegenüber der Tagesschule beziehen sich darauf, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden kann, zum Beispiel durch die individuelle Förderung und die soziale Integration von «Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus ressourcenärmeren Familien» (ebd.). In den porträtierten Tagesschulen ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit herausfordernden Situationen unterschiedlich hoch. In einigen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und aus ressourcenärmeren Familien höher als in der dazugehörigen Primarschule, was eine Herausforderung für die Sprachförderung darstellen kann. Die Tagesschulen müssen deshalb ihr Angebot dem jeweiligen Kontext anpassen, um den Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können. Auch wenn die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen nur niederschwellig stattfindet, sind die Tagesschulen in ihrem Angebot erfolgreich, worauf die Beobachtung schliessen lässt. Die hier berichteten Ergebnisse zeigen, dass einige Tagesschulen individuelle Förderung und die Unterstützung pädagogisch strukturierter, informeller Lerngelegenheiten bieten. Hinzu kommt eine sozial- und freizeitpädagogisch geprägte Haltung der Angebotsorganisationen. Damit stellen die Freizeit- und Beziehungsgestaltung sowie das freie Spiel wichtige Schwerpunkte der Tagesschule dar. Eine gezielte Positionierung der Tagesschule in der Gemeinde und die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation zwischen Unterricht und Tagesschule könnte insbesondere für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler weiter ausgebaut werden (vgl. Böttcher et al., 2014). Zum Beispiel kann durch die Zusammenarbeit bei Bildungsentscheidungen an zentralen Übergängen im Bildungssystem ein Mehrwert für die Arbeit in der Tagesschule und der Schule entstehen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule können in solchen Situationen zur Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schülern beitragen, indem sie relevante zusätzliche Informationen liefern (Niehoff et al. 2014, S. 13).

Die Fallporträts weisen darauf hin, dass in einigen der untersuchten Tagesschulen befriedigende praktische Lösungen für die multiprofessionelle Kooperation mit der Schule gefunden wurden. Dabei behalten und akzentu-

ieren die Tagesschulen sogar ihre individuelle Identität und ihr Profil. Negativ ist das Verhältnis zwischen den Bildungsinstitutionen dann, wenn sich die Tagesschule professionell und organisatorisch der Schule unterordnen muss und wenn ein negatives Selbstverständnis vorherrscht. Es ist aber möglich, dass durch eine Abstimmung der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Inhalte «Synergien zweier <Pädagogiken>» (Böttcher et al., 2014, S. 55) – der Schul- und der Freizeitpädagogik – genutzt werden. Zum Beispiel kann die Förderung freizeit- und sozialpädagogischer Kernkompetenzen durch die multiprofessionelle Kooperation stärker in das Angebot der Schule integriert werden, und es besteht die Möglichkeit, dass eine neue Qualität der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler in Schulen mit Tagesschule entsteht (ebd.).

Multiprofessionelle Kooperation wird selten als Strategie für die Umsetzung von Innovationen in den Tagesschulen wahrgenommen, und einige Mitarbeitende begegnen dem Austausch mit Skepsis und Unsicherheit. Das heisst, dass viele Mitarbeitende nicht das Gefühl haben, dass ein Austausch mit den Lehrpersonen Anregungen bringen, wichtige Informationen liefern und ihren pädagogischen Alltag bereichern könnte. So stellt sich für die künftige Forschung wie auch für die Praxis die Frage, in welchem Rahmen und unter welchen Voraussetzungen und Annahmen multiprofessionelle Kooperation ein- und umgesetzt werden kann. Eine ideale Ausprägung der Kooperationsmöglichkeiten und Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation kann aus der vorliegenden Studie nicht abgeleitet werden. Eine gemeinsame Diskussion der Thematik im Team der Tagesschule und das Bewusstsein für die bestehenden Einstellungen sind mögliche Voraussetzungen, um eine befriedigende, praktisch umsetzbare Form der multiprofessionellen Kooperation zu finden.

Tagesschulen sind wichtige Partner für die Schule bei der Förderung von lebenspraktischen Handlungs- und Entscheidungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler, dies zeigt diese Studie klar. Die pädagogische Nutzung von Lern- und Erfahrungsorten ausserhalb des obligatorischen Unterrichts wird in der Literatur als Möglichkeit gesehen, Bildungsungleichheiten und Leistungsdifferenzen zu reduzieren (Böttcher et al., 2014). Tagesschulen übernehmen deshalb vielfältige Aufgaben und stimmen mit dem grundsätzlichen Ziel der öffentlichen Bildungsinstitutionen überein: optimale Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Umso wichtiger ist es, dass sie mit den Bildungspartnern in ihrem Umfeld gut vernetzt sind.

Schulischer Unterricht und Tagesschule beeinflussen sich gegenseitig. Um Kooperation umsetzen zu können, sind jedoch professionelle Reflexionsprozesse notwendig, die zum Beispiel in der Weiterbildung und Beratung der Mitarbeitenden von Tagesschulen angestossen werden können. Neben der Vermittlung inhaltlicher Aspekte ist es wichtig, die Anforderungen des lokalen Kontexts und die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Mitarbeitenden zu berücksichtigen. Um eine Etablierung der multiprofessionellen Kooperation in der Praxis zu erreichen, müssen institutionelle und individuelle Grenzen überwunden werden (vgl. Maag Merki, 2009). Dazu bedarf es aktiver Koordination. Damit die multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Aetngebieten die hohen Erwartungen erfüllen kann, sollte die Entwicklung der Kooperation nicht dem Zufall überlassen werden.

«Collaboration and collegiality do not happen in a vacuum, but – on the contrary – always appear in the particular context of a school, at a particular moment in time. Furthermore, understanding the actual manifestations of collaboration and collegiality demands that we look at them as meaningful interactions (rather than mere behaviors.» (Kelchtermans, 2006, S.221)

14 Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen basieren auf den Forschungsergebnissen, die in diesem Buch vorgestellt wurden, und können den Tagesschulen helfen, ihr eigenes Profil zu schärfen, weiterzuentwickeln und gleichzeitig ein gutes Verhältnis zur Schule und zur Gemeinde aufzubauen.

1. Gemeinsame Reflexion der pädagogischen Haltung im Tagesschul- team, der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation und der Ausgangsbedingungen

In Tagesschulen bestehen unterschiedliche Überzeugungssysteme, was die Positionierung in der Gemeinde und zur Schule betrifft. Die Reflexion dieser Haltungen ist für die Anregung aktiver Veränderungen grundlegend. Gemeinsam können Dimensionen identifiziert werden, in denen Kooperation im lokalen Kontext erwünscht und sinnvoll erscheint. Die Motivation, gemeinsame Entwicklungsmaßnahmen zu ergreifen, basiert auf der Innovationsbereitschaft, die von gemeinsamen pädagogischen Zielen, Standards sowie Qualitäts- und Evaluationskriterien ausgeht. Diese sind eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von ausserunterrichtlichen Angeboten.

2. «Walking the walk and talking the talk»: (Re-)Definition des professionellen Selbstverständnisses von Leitungspersonen und Rollenklärung der Mitarbeitenden in der multiprofessionellen Kooperation

Wie sich gezeigt hat, ist die Position der Leitungsperson innerhalb der sozialen Strukturen zwischen Unterricht und Tagesschule massgebend. Leitungspersonen übernehmen oft die Verantwortung in der multiprofessionellen Kooperation und gehen als positives Beispiel voran. Im Sinne des Empowerments und der Delegation von Aufgaben könnten sie den Mitarbeitenden aber auch konkrete Aufträge erteilen. Zum Beispiel könnten einzelne Personen die Funktion übernehmen, die Kommunikation mit einer bestimmten Gruppe von unterrichtenden Lehrpersonen herzustellen und aufrechtzuerhalten. Dabei sind die individuellen Kompetenzen und Funktionen der Mitarbeitenden zu berücksichtigen. Das Bezugspersonensystem – die Art und Weise, wie Mitarbeitende für einzelne Schülerinnen und Schüler die Verantwortung übernehmen – kann die jeweiligen Expertinnen und Experten definieren, die den entsprechenden Kontakt mit den Lehrpersonen aufnehmen.

3. Pädagogische Sitzungen und runde Tische als Kooperationsgefässe

Anhand der Daten hat sich herauskristallisiert, dass die multiprofessionelle Kooperation in den untersuchten Schulen/Tagesschulen nur wenig formalisiert ist beziehungsweise entsprechende Formen nur wenig genutzt werden. Ein möglicher Fokus für künftige Entwicklungen könnte eine gemeinsame Strategie mit der Schule zur Beteiligung von Mitarbeitenden der Tagesschule an runden Tischen und in pädagogischen Sitzungen (z.B. Stufensitzungen) sein. Dabei könnte auch ein klares Vorgehen, beispielsweise anhand von Ablaufprotokollen, ausgearbeitet werden. Dadurch liessen sich die Rolle und die professionelle Wertschätzung der Mitarbeitenden der Tagesschule in der Schule und in der Gemeinde stärken. Auch hier kann das unter Punkt 2 genannte Bezugspersonensystem hilfreich sein. Indem die Mitarbeitenden eine spezielle Verantwortung als Ansprechperson für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern übernehmen, können konstante soziale Beziehungen aufgebaut werden. Die dadurch entstehenden pädagogischen Kompetenzen der Mitarbeitenden können in solche Konfliktgespräche mit einfließen.

4. Weiterbildungen mit Datenfeedback, geleiteten Reflexionsrunden und Coachings begleiten

Auf der Grundlage der Studie ist anzunehmen, dass ein Wissenstransfer von der Tagesschulleitung zu den Mitarbeitenden nicht automatisch stattfindet. Aus der Interventionsforschung ist bekannt, dass die professionelle Unterstützung und Umsetzung von Weiterbildungsinhalten vor Ort sinnvoll sein kann (vgl. S. Herzog, 2009). In der vorliegenden Untersuchung haben sich insbesondere die Visualisierung anhand von Netzwerkanalysen sowie die Gruppendiskussionen als Instrumente der gemeinsamen Reflexion im Tagesschulteam als konstruktiv erwiesen. Werden den Leitungspersonen im Umgang mit dem neu erworbenen Wissen keine Unterstützungsansätze und Umsetzungshilfen angeboten, dann ist eine objektive Elaboration der Thematik unwahrscheinlich. Weiterbildungsinhalte können ohne Anknüpfung an das individuelle soziale Umfeld nur schwer umgesetzt werden, da frühere Erfahrungen und Erwartungen dominieren. Entscheidungen – zum Beispiel gegen die Kooperation – werden konsistent weiter befolgt, und es gibt nur wenig Anlass zu einer Neubeurteilung der Situation (siehe Kapitel 7).

Ohne eine positive Verstärkung von Weiterbildungen durch ein Datenfeedback und Reflexionsrunden ist es wahrscheinlich, dass sich die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation nur in denjenigen Tagesschulen weiter

positiv verändern, die schon über positive Ausgangsbedingungen verfügen. Insbesondere können herausfordernde zwischenmenschliche Situationen mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule oder deren Wahrnehmung als «Machtzentrum» für die Etablierung der multiprofessionellen Kooperation eine Herausforderung darstellen. Entsprechende Haltungen müssen bewusst wahrgenommen werden, um sie verändern zu können. Die Ergänzung der Weiterbildungen um standortspezifische Unterstützungsmassnahmen kann deshalb eine Neu Beurteilung der Situation zugunsten der multiprofessionellen Kooperation anstossen.

5. Integration von Schule und Tagesschule als Zukunftskonzept?

Wenn die Wahrnehmung vorherrscht, dass die Aufgaben der Tagesschule gegenüber dem Unterricht minderwertig sind, geht dies in den porträtierten Tagesschulen mit einer ablehnenden Haltung gegenüber der multiprofessionellen Kooperation einher. Ein integratives Überzeugungssystem als Ausgangslage wäre aus theoretischer Perspektive anzustreben. Das heisst, dass die Aufgaben der Tagesschule als pädagogisch, gesellschafts- und sozialpolitisch wertvoll wahrgenommen werden. Die Integration von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot bedeutet dabei nicht unbedingt eine Entwicklung in Richtung einer gebundenen Ganztagschule, sondern die Anerkennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Bildungsinstitutionen. Zum Beispiel sind der sozialpädagogische Fokus, die Freizeitorientierung und die Betonung der sozialen Interaktionen in den Tagesschulen durchaus legitim. Ein solches Bewusstsein und eine klare Abgrenzung gegenüber dem Selektionsauftrag der Schule könnte das Profil von Tagesschulen sogar stärken.

6. Geregelte Zeitfenster für die multiprofessionelle Kooperation

Aus der Perspektive der Gruppendiskussionen können verschiedene Ausgangsbedingungen die Herausbildung einer positiven Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation beeinträchtigen. Zum Beispiel werden fehlende Schnittstellen bemängelt, oder die Zusammenarbeit wird als fakultative Tätigkeit nach Abschluss des Tagesgeschäfts wahrgenommen. Dies wird damit begründet, dass die Mitarbeitenden der Tagesschule oft keine Vor- oder Nachbereitungszeiten haben, die für Absprachen genutzt werden könnten. Um einen stärkeren Austausch der Mitarbeitenden der Tagesschule mit den

unterrichtenden Lehrpersonen herbeizuführen, müssten entsprechende zeitliche Ressourcen definiert werden.

7. Gemeinsame Orientierungen schaffen, Unterstützungsbeziehungen stärken

Mitarbeitende in grösseren Tagesschulen mit mehreren Standorten bewerten die Ausgangsbedingungen gemäss den porträtierten Fällen grundsätzlich negativer als Mitarbeitende kleinerer Tagesschulen. Worauf dies zurückgeführt werden kann, ist unklar. Jedoch kann angenommen werden, dass zum Beispiel die Grösse des Teams der Mitarbeitenden und die Verteilung auf verschiedene Standorte die Koordination und Kommunikation erschwert. Häufig fehlt in diesen komplexen sozialen Settings auch die Orientierung auf gemeinsame Ziele – und damit die kollektive Innovationsbereitschaft. Dies stellt zusätzliche Herausforderungen an die Leitungspersonen bei der Etablierung einer konsistenten Führungsrolle. Eine Sensibilisierung für diese Problematik könnte beispielsweise in höheren Betreuungs- und Leitungspensen münden, damit Leitungspersonen die Möglichkeit haben, sich aktiv in der Betreuung zu engagieren, ihre pädagogische Expertise anzuwenden und gleichzeitig als Vorbilder und «opinion leaders» zu wirken und gemeinsame Visionen zu etablieren.

8. Von der Defizit- zur Kompetenzorientierung

Die Diskussion um multiprofessionelle Kooperation könnte schulpädagogische und förderungsorientierte Aspekte der Tagesschule stärken. Dem steht jedoch die Wahrnehmung entgegen, dass die Tagesschule der Schule zuarbeiten soll und ihre Aufgabe darin besteht, im Unterricht verpasste Inhalte am Nachmittag aufzuholen. Diese Defizitorientierung ist weder für die Schule noch für die Tagesschule zielführend. Einen konkreten Auftrag zur Förderung der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, ist für die Tagesschule im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Rahmenvorgaben nicht realistisch. Zum Beispiel ist eine individuelle Förderplanung von Schülerinnen und Schülern aufgrund der beruflichen Qualifikationen der Mitarbeitenden und der verfügbaren zeitlichen Ressourcen nur begrenzt möglich. Durch eine Kompetenzorientierung könnten die spezifischen Vorteile der Tagesschule für die Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet werden. Solche Vorteile könnten sich vor allem im Bereich der sozialen Entwicklung zeigen, wie zum

Beispiel anhand der Fähigkeit, die Freizeit aktiv und individuell zu gestalten – der sogenannten Freizeitkompetenz.

Literatur

- Altrichter, H., & Geisler, B. (2012). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Systemreform. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(1), 71–95.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 1–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1999). *Die lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, B. (2007). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland* (S. 123–138). Weinheim: Juventa.
- Arnold, B., & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 633–644). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Asbury, J.-E. (1995). Overview of Focus Group Research. *Qualitative Health Research*, 5(4), 414–420.
- Axelrod, R. (1984). *The Evaluation of Cooperation*. New York: Basic Books.
- Balz, H.-J., & Spiess, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, K.O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839–856). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., & van Holt, N. (2015b). *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Bernhard, S. (2008). Netzwerkanalyse und Feldtheorie. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (S. 121–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bieri, T. (2006). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen*. Dissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Bildungsplanung und Evaluation (2012). *Statistik der Lernenden der Vorschule und der obligatorischen Schule im Kanton Bern nach Schule und Gemeinde 2011/2012*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Böttcher, W. (2015). Ganze Tage in der Schule. Politik und Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 39–53). Opladen: Barbara Budrich.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A., & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102–113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A., & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagschule*. Münster: Waxmann.
- Brägger, G., Karmis, J., & Teuteberg, H. (2007). Reform der Schulaufsicht und Aufbau der Externen Schulevaluation in der Schweiz. Am Beispiel der Kantone Luzern und Thurgau. In W. Böttcher & H. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung – vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen* (S. 65–92). Münster: Waxmann.
- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 85–101). Weinheim: Juventa.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46.
- Brückel, F., Braunschweig Schuler, P., Kuster, R., & Dietiker, M. (2014). *Das Zürcher Modell für Qualität. Ganztagesbildung*. <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1588> [3. 5. 2015].
- BSV (2016). *Familienergänzende Kinderbetreuung*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen. www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/finanzhilfen/kinderbetreuung.html [5. 11. 2019].
- Buske, R. (2014). *Die Entwicklung kollektiver Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien. Eine theoretische Modellierung und empirische Untersuchung im Längsschnitt*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Buske, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2009). Kollektive Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien als Moderator für die Wirksamkeit bildungspolitischer Steuerung. In W. Böttcher, J.N. Dicke & H. Ziegler, H. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 239–250). Münster: Waxmann.
- Carolan, B.V. (2014). *Social Network Analysis and Education: Theory, Methods & Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Chenoweth, K., & Theokas, C. (2011). *Getting it Done: Leading Academic Success in Unexpected Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Coelen, T. (2005). Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis. Zur Grundlegung der Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In T. Hansel (Hrsg.), *Ganztagschule. Halbe Sache – grosser Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Interventionsprogramms* (S. 56–85). Herbolzheim: Centaurus.
- Coelen, T. (2008). Tagesstrukturen und Ganztagsbildung durch Kooperation zwischen Demokratie bildenden Institutionen. In S. Larcher Klee & B. Grubenmann (Hrsg.), *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung* (S. 137–149). Bern: Haupt.
- Coelen, T. (2009). Internationaler Vergleich von Tagesschulsystemen unter dem Fokus der pädagogischen Qualität. In M. Schüpbach & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote* (S. 59–80). Bern: Haupt.
- Coelen, T., & Rothner, P. (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 79–95). Weinheim: Beltz Juventa.
- Criblez, L. (2017). Schule für alle: eine Geschichte der Volksschule von ihren Anfängen bis heute. *NZZ Geschichte*, 11, 37–53.
- Cuvit, C. (2018). *Tagesschulen im Kanton Bern. Reportingbericht, Schuljahr 2016/2017*. Kanton Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Daly, A.J. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Devaney, E., Smith, C., & Wong, K. (2012). Understanding the «How» of Quality Improvement. *Afterschool Matters, Fall*, 1–10.
- Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Belin: Cornelsen.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011a). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen bewertet? 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* (S. 114–127). Weinheim: Beltz.
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011b). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 43–61.
- Drossel, K., & Bos, W. (2015). *Handlungsvoraussetzungen von Lehrerkooperation an Ganztagsgymnasien*. Münster: Waxmann.

- Dubs, R. (1992). Die Führung einer Schule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (1), 28–34.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2009). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, In: Solution Tree.
- EDI (2017). *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Liste der bewilligten Gesuche* (Stand: 31.01.2017). Bern: Eidgenössisches Departement des Innern.
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. 25.6.2017. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. www.edk.ch/dyn/11659.php [5.11.2019].
- EDK (2016). *EDK/IDES-Kantonsumfrage. Tagesschulangebote, Primarstufe (Jahre 3–6)*. Bern: Informationszentrum IDEs der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK & SODK (2008). *Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK*. 25.5.2017. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren. https://edudoc.ch/record/38254/files/erkl_kinderbetreu_d.pdf [5.11.2019].
- EDK & SODK (2018). *Familienergänzende Kinderbetreuung. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 21. Juni 2018 (ersetzt die Erklärung vom 13. Mai 2008)*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren. https://ch-sodk.s3-eu-west-1.amazonaws.com/media/files/2018.06.21_EDK-SODK_Erklärung_Kinderbetreuung_d.pdf [5.11.2019].
- Educa (2017). *Tagesstrukturen*. 25.6.2017. Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur. <https://bildungssystem.educa.ch/de/tagesstrukturen> [5.11.2019].
- Ehlert, A., Werner, S., Maag-Merki, K., & Leuders, T. (2009). *Serelisk – Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Elmore, R. F. (2006). International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement. *Politics*, 1–28.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. In S. Dippelhofer & B. Dippelhofer-Stiem (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Bildungssoziologie. Weinheim: Juventa.
- ERZ BE (2009). *Tagesschulangebote. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- ERZ BE (2010). *REVOS 08. Organisation und Schulführung*. 2.7.2014. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulkommissionen/dokumente.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_informationsplattform_sl_organisation_und_schul%C3%BChrung_d.pdf [10.5.2015].
- ERZ BE (2013). *Reporting Tagesschulangebote SJ 2012/2013*. Nicht publizierte Statistik. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

- ERZ BE (2016). *Funktionendiagramm für Gemeinden mit Tagesschulangebot*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulkommissionen/dokumente.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_informationsplattform_sl_funktionendiagramm_d.xlsx [6.12.2017].
- ERZ BE (2017). *Anstellung von Tagesschulmitarbeitenden: Information für Gemeinden*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28(4), 537–547.
- Fend, H. (2002). Bildungssysteme als kollektive Akteure: Historische und theoretische Zusammenhänge zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungspolitik. In L.H. Eckensberger (Hrsg.), *Erinnerungen – Perspektiven. 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (S. 58–76). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktionsindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53*, 190–209.
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 27–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, N., & Klieme, E. (2013). Quality and Effectiveness of German All-Day Schools: Results of the «Study on the Development of All-Day Schools». In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods, J. (Eds.), *Extended education – an international perspective* (pp. 27–52). Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, N., & Rabenstein, K. (2015). Methodische Zugänge der Ganztagschulforschung. Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole, & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 71–196). Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, N., Holtappels, H.G., Stecher, L., & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 18–29). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D., & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Flick, Uwe. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Ford, Henry (1926). *Today and Tomorrow*. <https://www.henry-ford.net/deutsch/zitate.html> [01.04.2017].
- Forsyth, P.B., Adams, C.M., & Hoy, W.K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. New York: Teachers College Press.

- Forrer Kasteel, E. & Schuler Braunschweig, P. (2018). Interprofessionelle Zusammenarbeit an Tagesschulen dialogisch neu denken. In Schüpbach, M. (Hrsg.), *Handbuch Tagesschulen (S. 173–194)*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Frank, E., & Frey, D. (2002). Theoretische Modelle zu Kooperation, Kooperation und Verhandeln bei interpersonellen Konflikten. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theoretische Modelle zu Kooperation, Kooperation und Verhandeln bei interpersonellen Konflikten* (S. 120–155). Bern: Hans Huber.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel H. & Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–41). Wiesbaden: Springer VS.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51–67.
- Gajda, R., & Koliba, C.J. (2008). Evaluating and Improving the Quality of Teacher Collaboration: A Field-tested Framework for Secondary School Leaders. *NASSP Bulletin*, 92, 133–153.
- Gannett, E. (2012). *Expanded Learning: Opportunities for Partnerships with a new Twist and a new Name*. Wellesley, MA: Wellesley College for Women.
- Granovetter, M.S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Haenisch, H. (2010). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. *Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 6(14).
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (1984). Analyzing what change facilitators do. The intervention taxonomy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 5(3), 275–307.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (2011). *Implementing Change. Patterns, Principles and Pitfalls*. Boston, MA: Pearson.
- Hallinger, P., Wang, W.-C., & Chen, C.-W. (2013). Assessing the Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A Meta-Analysis of Reliability Studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272–309.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 49–74). Münster: Waxmann.
- Harms, T., Vineberg Jacobs, E., & Romano White, D. (2013). *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. New York: Teachers College Press.
- Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K.J. (2015). Die Rollenvielfalt der Erziehungswissenschaft im Prozess der Expansion des Ganztags. In dies. (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 7–20). Opladen: Barbara Budrich.
- Heidler, R. (2008). Zur Evolution sozialer Netzwerke. In C. Stegbauer, C. (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (S. 359–372). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *PADUA*, 9(2), 66–74.
- Herzog, S. (2009). Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 385–394.
- Herzog, W. (2009). Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote. In M. Schüpbach & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote* (S. 15–42). Bern: Haupt.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In Holtappels, H. G. (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 27–49). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In dies. (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 11–48). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 141–168). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54*, 18–39.
- Holtappels, H. G., Kamski, I., & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In dies. (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 61–88). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L., & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Sonderheft 3), S. 25–42.
- Horstkemper, M. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderung und Chance für die Schul- und Professionsentwicklung. In Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., & Wiezorek, C. (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 128–137). Weinheim: Beltz Juventa.
- IJREE – International Journal for Research on Extended Education (2013). *About the Journal*. www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/index [15.12.2015].
- Jäger, D. (2012). Schulklima. Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/innen in Hessen und Bremen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkung der Einführung zentraler Abiturprüfungen* (S. 65–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jützi, M. (2018), *Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie: Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen (IQ-Koop)*, Dissertation, Philosophische Fakultät, Universität Zürich.
- Jützi, M., Schüpbach, M., & Thomann, K. (2013). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulangebote. In M. Schüpbach, A. Slokar

- & W.Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 95–112). Bern: Haupt.
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Münster: Waxmann.
- Kamski, I., & Schnetzer, T. (2008). Ganztagschule auf dem Weg – Innovationsentwicklung in der Ganztagschule. In S.Appel, H.Ludwig, U.Rothner & G.Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2008. Leitthema Lernkultur* (S. 160–172). Schwalbach, Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Kanton Bern (2008). *Volksschulgesetz (VSG)*. www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1165 [2.1.2016].
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher Collaboration and Collegiality as Workplace Conditions. A Review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kielblock, S., & Stecher, L. (2014). Lehrer/innen an Ganztagschulen. In T.Coelen & L.Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 99–110). Weinheim: Beltz Juventa.
- Killius, D., & Gottmann, C. (2009). Schulleiter und Lehrkräfte in Schulnetzwerken – Kooperation auf Augenhöhe? In Maag Merki, K. (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 132–145). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Kirchgeorg, M. (2019). *Positionierung*. Wirtschaftslexikon Gabler. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/positionierung-44012> [5.11.2019].
- Kropp, P. (2008). Methodologischer Individualismus und Netzwerkforschung. In C.Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (S. 145–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2006). Quick and dirty? – Qualitative Methoden der drittmittelfinanzierten Evaluation in der Umweltforschung. In U.Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 267–283). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. & Schnelle, T. (2009). Führen ohne Hierarchie. *Organisationsentwicklung*, (2), 51–60.
- Kull, M. (2014). *Tagesschulangebote im Kanton Bern. Reporting Schuljahr 2012/2013*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Kull, M. (2016). *Tagesschulangebote im Kanton Bern. Reporting Schuljahr 2014/2015*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Lanz, W. (2014). *Ziele formulieren*. www.arbeitsagogik.ch/PDF/Ziele%20SMART.pdf [5.11.2019].
- Lehmann, L., & Imlig, F. (2018). Folgeprobleme. Einleitende Annäherungen an eine Theorie der Schulreform. In F.Imlig, L.Lehmann & K.Manz (Hrsg.), *Schule und*

- Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479.
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and Effects of School-Based Management: A Review. *Educational Policy*, 12(3), 325–346.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). The Relationship between Departments as Professional Communities and Student Achievement in Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722–731.
- Luhmann, N. (1975). Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie. In ders., *Soziologische Aufklärung 2* (S. 193–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maag Merki, K. (2009). Kooperation und Netzwerkbildung. In ders. (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 7–13). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Maag Merki, K. (2015). Ein theoretischer Blick auf Ganztagschulen. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 79–96). Opladen: Barbara Budrich.
- Maag Merki, K. (2018). Reformen im Bildungswesen. Herausforderungen und Konsequenzen für eine Theorie der Bildungsreform. In F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.), *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 243–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, K., & Emmerich, M. (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 151–170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mason, M. (2014). *Complexity Theory in Education Governance: Initiating and Sustaining Systemic Change*. Oslo: UNESCO International Bureau of Education.
- Mattessich, P.W., & Monsey, B.R. (1992). *Collaboration: What Makes it Work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration*. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T., & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Sonderheft 3), 125–142.
- McCabe, J. (2016). Friends with Academic Benefits. *Contexts*, 15(3), 22–29.
- Merton, R.K., & Kendall, P.L. (1946). The Focused Interview. *American journal of Sociology*, 51(6), 541–557.

- Meyers, R. (1999). Theorien internationaler Kooperation und Verflechtung. In W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch Internationale Politik* (S. 419–458). Opladebn: Leske + Budrich (UTB).
- Miller, B. M., & Surr, W. B. (2013). *APT-O – Self Assessment Observation Tool*. Wellesley, MA: Wellesley Centers for Women.
- Mummenday, A., & Otten, S. (2002). Theorien intergruppalen Verhaltens. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theoretische Modelle zu Kooperation, Kompetition und Verhandeln bei interpersonellen Konflikten* (S. 95–120). Bern: Hans Huber.
- Niedlich, S., Lindner, M., & Brüsemeister, T. (2014). Hierarchie und gleichberechtigte Kooperation im Schmelztiegel lokaler Governance. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 259–281). Wiesbaden: Springer VS.
- Niehoff, S., Lettau, W.-D., Fussangel, K., & Radisch, F. (2014). Die Erstellung der Übergangsempfehlung als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen und pädagogischem Personal? Zur interprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen. *Schulpädagogik heute*, 9(5), 1–16.
- Noam, G. G., Biancarosa, G., & Dechausay, N. (2003). *Afterschool Education. Approaches to an Emerging Field*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- OECD (2011). *Does Investing in After-School Classes Pay Off? PISA in Focus*. Organization for Economic Co-Operation and Development. www.oecd.org/pisa/pisa-products/pisa-in-focus-all-editions.htm [4.7.2014].
- OECD (2014). *PF 4.3: Out-of-School-Hours Care Services*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD Family Database; Social Politics Division – Directorate of Employment, Labour and Social Affairs.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagssschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Sonderheft 3), 63–80.
- Penuel, W. R., & Riel, M. (2007). The «new» Science of Networks and the Challenge of School Change. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 611–615.
- Penuel, W. R., Frank, K., & Krause, A. (2010). Between Leaders and Teachers: Using Social Network Analysis to Examine the Effects of Distributed Leadership. In Daly, A. J. (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change* (S. 159–178). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Pröbstel, C. H., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht)kooperieren – Die Bedeutung «personaler Faktoren» in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Springer VS.
- Pruitt, D. G., & Kimmel, M. J. (1977). Twenty years of experimental gaming: critique, synthesis, and suggestions for the future. *Annual Review of Psychology*, 28(1), 363–392.

- Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Frankfurt am Main: GFPE, DIPF.
- Radisch, F., & Pfaff, N. (2015). Methodologische Implikationen der Ganztagschulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 151–170). Opladen: Barbara Budrich.
- Radisch, F., Fischer, N., Stecher, L., & Klieme, E. (2008). Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 910–917). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. (2015). Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 23–38). Opladen: Barbara Budrich.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rolff, H.-G. (2010). Unterrichtsbezogenes Qualitäts-Management (UQM). Skizze eines komplexen Modells. In L. Buchen, H. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe. (Ergänzungslieferung als Manuskript).
- Rollett, W., & Holtappels, H. G. (2010). Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland – Analysen zum Ausbaustand der Ganztagschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerteilnahme. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 16 (S. 99–129). Weinheim: Juventa.
- Rüegg-Stürm, J., & Grand, S. (2017). *Das St. Galler Management-Modell* (3., überarbeitete und weiterentwickelte Auflage). Bern: Haupt.
- SAGW (2015). *Dossier «Von Tagesstrukturen zu Tagesschulangeboten – Entwicklungsperspektiven»*. Bulletin SAGW, 3.
- Sauerwein, M., & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 459–478
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüpbach, M. (2013–2017). *EduCare-TaSe: Tagesschule und Schulerfolg?* SNF Nr. 100013-143797/1. Laufzeit: 1. 3. 2013–31. 5. 2017.
- Schüpbach, M. (2014). Extended Education in Switzerland: Values in Past, Present, and Future. *International Journal of Research in Extended Education*, 2(2), 5–19.
- Schüpbach, M. (2018). Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In M. Schüpbach, L. Frei

- & W.Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 15–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüpbach, M., & Herzog, W. (2009). Tagesschulangebotsentwicklung in der Schweiz. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote* (S. 207–229). Bern: Haupt.
- Schüpbach, M., Jutzi, M., & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern*. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Schüpbach, M., Frei, L., & Nieuwenboom, W. (2018), *Tagesschulen. Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sheldon, J., Aberton, A., Hopkins, L., & Baldwin Grossman, L. (2012). Investing in success: Key strategies for building quality. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 394–404.
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011a). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt «Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganzttagsschulen» (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 184–201.
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011b). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganzttagsschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 69–84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spieß, E. (2000). Berufliche Werte, Formen der Kooperation und Arbeitszufriedenheit. *Gruppendynamik*, 31 (2), 185–196.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250) (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete; Serie III: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie; Band 4). Göttingen: Hogrefe.
- Spillane, J.P., Healy, K., & Min Kim, C. (2010). Leading and Managing Instruction: Formal and Informal Aspects of the Elementary School Organization. In Daly, A.J. (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change* (pp. 129–158). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N., & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität ausserunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 346–366.
- Steiner, C., & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48–68). Weinheim: Juventa.
- Steiner, C., & Züchner, I. (2011). Prozessqualität der Ganztagschule aus Schülersicht. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 162–186). Weinheim: Beltz Juventa.

- Steinert, B., Klieme, E., Maag-Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2012). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G., Stendel, M., & Wellner, B. (2007). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS)*. Mannheim: Cornelsen.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 139–161). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tillmann, K., & Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen – Welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit. 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* (S. 29–47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tracy, A., Surr, W.B., & Richer, A. (2012). *Findings from the APT Validation Study*. Wellesley, MA: Wellesley Centers for Women. https://www.wcwoonline.org/vmfiles/apt_report_v3_final_6-30-20123.pdf[05.03.2015].
- Troen, V., & Boles, K C. (2012). *The Power of Teacher Teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin, Sage.
- Vanberg, V. (1975). *Die zwei Soziologien: Individualismus und Kollektivismus in der Sozialtheorie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Vandell, D.L., Larson, R.W., Mahoney, J., & Watts, T.W (2015). Children's Organized Activities. In E.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–40). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis. Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Willems, A.S., & Becker, D. (2015). Ganztagschulen – Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium* (S. 32–67). Münster: Waxmann.
- Windlinger, R., Hostettler, U., & Kirchhofer, R. (2014). *Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität. Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern*. Bern: Institut für Weiterbildung der PHBern.

- Woodland, R., Kang Lee, M., & Randall, J. (2013). A Validation Study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 19(5), 442–460.
- Yohalem, N., & Wilson-Ahlstrom, A. (2009). *Measuring Youth Program Quality. A Guide to Assessment Tools*. Washington, DC: The Forum for Youth Investment.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Förster, M. (2011). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Züchner, I. (2015). Was ist eine Ganztagsschule? Ein Versuch zur begrifflichen und empirischen Systematisierung. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 133–150). Opladen: Barbara Budrich.
- Züchner, I., & Fischer, N. (2011). Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. Eine Einleitung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 9–17). Weinheim: Juventa.

15 Verzeichnisse

15.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die fünf thematischen Schwerpunkte des Buches	14
Abbildung 2: Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung	31
Abbildung 3: Bildungs- und Lernorte	32
Abbildung 4: Umfeldanalyse für Tagesschulen: Positionierung im Bildungssystem	36
Abbildung 5: Mögliche Organigramme in Schulen mit Tagesschule	41
Abbildung 6: Zeitplan der Studie	44
Abbildung 7: Alter der teilnehmenden Tagesschulen	48
Abbildung 8: Belegung der verschiedenen Angebotsmodule	50
Abbildung 9: Zusammensetzung der Schülerschaft	51
Abbildung 10: Prozess der Diffusion von Innovationen	54
Abbildung 11: Reaktion des Systems auf die Innovation	55
Abbildung 12: Architektur der lernenden Schule	59
Abbildung 13: Mittelwerte der Innovationsbereitschaft in den Tagesschulen	62
Abbildung 14: Zwei Beispielnetzwerke zur Kooperation zwischen Tagesschule und der Schule	72
Abbildung 15: Stufen der Zusammenarbeit am Beispiel der Tagesschule	82
Abbildung 16: Professionelle Unterschiede und Handlungsfelder von Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule	85
Abbildung 17: Häufigkeiten der Kooperation – innerhalb der Tagesschule und zwi- schen Tagesschule und Schule	91
Abbildung 18: Inhalte der Kooperation Tagesschule – Schule	92
Abbildung 19: Ziele der Kooperation Tagesschule – Schule	95
Abbildung 20: Kooperation als Brücke zwischen Tagesschule und Schule	98
Abbildung 21: Typen der Kooperation zwischen Tagesschule und Schule	100
Abbildung 22: Verantwortungsbereiche und Aufgaben von Tagesschulleitungen	105
Abbildung 23: Idealtypische Aufgabengewichtung für Schulleitungen in Prozent	108
Abbildung 24: Verteilung des beruflichen Hintergrunds der Leitungspersonen der Tagesschulen	111
Abbildung 25: Einschätzung der Arbeitszeiteinteilung aus der Perspektive der Tagesschulleitungen	114

Abbildung 26: Arbeitszeitanteile der Tagesschulleitungen und Schulleitungen im Vergleich (in Prozent)	116
Abbildung 27: Einschätzung des Belastungserlebens der Tagesschulleitungen . .	117
Abbildung 28: Führungstypen von Tagesschulleitenden	119
Abbildung 29: Qualitätsmodell für Tagesschulen	123
Abbildung 30: Qualitätsmanagement und Controlling in Berner Tagesschulen .	132
Abbildung 31: Angebotene Aktivitäten in der Tagesschule (Anzahl befragte Tagesschulen = 47).	133
Abbildung 32: Themen, die bei der Planung der Aktivitäten berücksichtigt werden (Anzahl befragte Tagesschulleitungen = 45).	134
Abbildung 33: HUGS-Beobachtungsinstrument für Qualität in Tagesschulen . .	135
Abbildung 34: Qualitätsbeobachtung Tagesschulen im Vergleich	136
Abbildung 35: Durchschnittliche Punktzahl für die verschiedenen Qualitätsdimensionen	137
Abbildung 36: Entwicklungsprozess der Kooperation am Beispiel der Tagesschule	148
Abbildung 37: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 216.	154
Abbildung 38: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 216.	155
Abbildung 39: Rolle der Tagesschulleitung 216.	157
Abbildung 40: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 216. . . .	158
Abbildung 41: Darstellung der sozialen Struktur in der Tagesschule 216	162
Abbildung 42: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 213.	172
Abbildung 43: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 213.	173
Abbildung 44: Rolle der Tagesschulleitung 213	174
Abbildung 45: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 213. . . .	175
Abbildung 46: Darstellung der sozialen Struktur der Tagesschule 213	179
Abbildung 47: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 220.	188
Abbildung 48: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 220.	189
Abbildung 49: Rolle der Tagesschulleitung 220	191
Abbildung 50: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 220. . . .	192
Abbildung 51: Darstellung der sozialen Struktur der Tagesschule 220	196
Abbildung 52: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 312.	205
Abbildung 53: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 312.	206
Abbildung 54: Rolle der Tagesschulleitung 312	207

Abbildung 55: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 312.	208
Abbildung 56: Darstellung der sozialen Struktur der Tagesschule 312	212
Abbildung 57: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 313.	222
Abbildung 58: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 313.	223
Abbildung 59: Rolle der Tagesschulleitung 313	224
Abbildung 60: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 313.	225
Abbildung 61: Darstellung der sozialen Struktur in der Tagesschule 313	230
Abbildung 62: Kooperationsmöglichkeiten Tagesschule 319.	238
Abbildung 63: Einstellungen und Ausgangsbedingungen: Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschule 319.	239
Abbildung 64: Rolle der Tagesschulleitung 319.	240
Abbildung 65: Beobachtete Qualität im Tagesverlauf der Tagesschule 319.	241
Abbildung 66: Darstellung der sozialen Struktur in der Tagesschule 319.	245

15.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten von Schule und Tagesschule sowie Erweiterungen aus Perspektive der Tagesschule	30
Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schul- und Freizeitpädagogik.	33
Tabelle 3: Formen von Netzwerken	68
Tabelle 4: Formen der Kooperation	81
Tabelle 5: Innerschulische und ausserschulische Kooperationspartner	83
Tabelle 6: Erfahrung und Arbeitspensum der Leitungspersonen von Tagesschulen	112
Tabelle 7: Beispiele für die Arbeitsbereiche	114
Tabelle 8: Formative Qualitätsmerkmale: Konzepte für Tagesschulen	129
Tabelle 9: Reflexive Qualitätsmerkmale	130
Tabelle 10: Überblick über die porträtierten Tagesschulen	145
Tabelle 11: Funktionendiagramm der Erziehungsdirektion des Kantons Bern	292
Tabelle 12: Beschreibung des Kontexts der Fallporträts	296
Tabelle 13: Angaben zur Kooperation aus den Fallporträts.	297
Tabelle 14: Auswertung der Qualitätsbeobachtung in 32 Tagesschulangeboten als Referenz für die Fallporträts.	298
Tabelle 15: Statistische Kennwerte zur sozialen Struktur.	299

16 Anhang

Tabelle 1.1: Funktionsdiagramm der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ BE, 2016)

Legende: E = Entscheid A = Antrag V = Voll- zug M = Mitwir- kung I = Information	Stimm- berech- tigte	Gemein- derat	Ressort- leitung Bildung	Schul- kommis- sion	Schul- sekreta- riat	Schul- leitung	Leitung Tages- schule	Leitung Spezial- unter- richt	Lehre- rinnen- konfe- renz	Klassen- lehrper- son	Lehrper- son	Päd. Betreu- ungs- person 1	Nicht päd. Betreu- ungs- person 2	Haus- wart	Koch/ Köchin
1. Schülerinnen und Schüler															
1.1.1 Tages- schule; Ein- und Austritte															
Bedarfsun- frage / Aus- schreibung des Angebots				I	V	I	I								
Einteilung / Zu- weisung zu Ta- gesschulim- dulen						I	E			I					
Aufnahme- bestätigung					V					I					
Genehmi- gung Abmel- dung / vorzeiti- ger Austritt					I	I	E			I					
1.3.1 Tages- schule; Dispen- sationen															

Legende: E = Entscheid A = Antrag V = Vollzug M = Mitwirkung I = Information	Stimm-berechtigte	Gemeinderat	Ressortleitung Bildung	Schulkommission	Schulsekretariat	Schulleitung	Leitung Tageschule	Leitung Spezialunterricht	Lehrerinnenkonferenz	Klassenlehrperson	Lehrperson	Päd. Betreuungsperson 1	Nicht päd. Betreuungsperson 2	Hauswart	Koch/Köchin
Dispensation von vertraglichen Verpflichtungen					V		E								
Absenzenkontrolle					I		V					M			
1.4.1 Tageschule; Umgang mit Schwierigkeiten															
Information der Eltern bei Mängeln in Erziehung und Pflege						I	V				V				
Erteilen von Verweisen an Schüleri/-innen				E	V	I	A			I		M			
Gefährdungsmeldungen			E	E	V	I	A			I		M			
Tagesschluss nach Art. 28 VSG			E	E		I	A			I		M			
Prüfen von zweifelhaften Entschuldigungsgründen							V			M			M		

Legende: E = Entscheid A = Antrag V = Vollzug M = Mitwirkung I = Information	Stimm-berechtigte	Gemein-derat	Ressort-leitung Bildung	Schul-kommis-sion	Schul-sekreta-riat	Schul-leitung	Leitung Tages-schule	Leitung Spezial-unter-richt	Lehre-rinnen-konfe-renz	Klassen-lehrper-son	Lehrper-son	Päd. Betreu-ungs-person 1	Nicht-päd. Betreu-ungs-person 2	Haus-wart	Koch/Köchin
2. Pädagogik und Qualität															
2.1.1 Tages-schule; Pädagogik und Qualität															
Strategische Ausrichtung		I		E		A	M		I		I				
Berichterstat-tung über Er-gebnisprüfung an Kanton		I		E	M	M	A								
Pädagogisches und organisato-risches Konzept				E		I	A		I		M				M
Selbstevaluation				E			V				M				
Entwicklungs-schwerpunkte festlegen (Ta-gesschulpro-gramm)				E			A		M		M				M
Qualitätsent-wicklung um-setzen							V								M
Controlling der Umsetzung				V			M								

Legende: E = Entscheid A = Antrag V = Voll- zug M = Mitwir- kung I = Information	Stimm- berech- tigte	Gemein- derat	Ressort- leitung Bildung	Schul- kommis- sion	Schul- sekreta- riat	Schul- leitung	Leitung Tages- schule	Leitung Spezial- unter- richt	Lehre- rinnen- konfe- renz	Klassen- lehrper- son	Lehrper- son	Päd. Betreu- ungs- person 1	Nicht päd. Betreu- ungs- person 2	Haus- wart	Koch/ Köchin
Teilnahme an pädagogischen Konferenzen der Schule			M				M								
Koordination von Themen und Terminen						I	V			I		I			I
Absprachen Hausaufgaben							I			M	M	M			
Zuweisung Be- treuungsfaktor für Kinder mit bes. Betreu- ungsbedarf					I	I	E								

Tabelle 12: Beschreibung des Kontexts der Fallporträts

CODE	Total MA t0	Anzahl LP	Anzahl LPext	Anzahl MATS paed	Anzahl MATS npaed	Anzahl SuS t0 Total	Mittag	Nachmit-tag 1	Nachmit-tag 2
216	9	2	1	4	2	38	11	8	16
213	19	2	6	2	9	138	60	24	43
220	40	19	0	6	15	191	105	28	50
312	20	11	1	4	4	129	65	22	36
313	19	11	0	3	5	108	52	18	33
319	36	21	0	5	10	192	102	32	52

MA = Mitarbeitende, TN = Teilnehmende Tagesschulmitarbeitende, LP = unterrichtende Lehrpersonen derselben Schule, LPext = unterrichtende Lehrpersonen mit einer Anstellung an eine anderen Schule, MATS paed = Mitarbeitende des Tagesschulangebots mit pädagogischer Ausbildung, MATS npaed = Mitarbeitende des Tagesschulangebots ohne pädagogische Ausbildung, SuS = Schülerinnen und Schüler

Tabelle 13: Angaben zur Kooperation aus den Fallporträts

	216			213			220			312			313			319		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Informelle Gesprächs TS	4	4.25	0.50	13	4.38	1.19	10	4.6	1.27	10	4.6	1.03	6	4.67	1.03	22	4	0.93
Informeller Austausch TSL	4	4	0.00	14	3.21	1.58	10	3.6	0.97	10	3.9	1.10	6	4	1.27	18	2.94	0.94
Admin. Sitzungen TS	4	3	0.00	15	2.87	0.35	10	2.7	0.82	10	3	0.00	6	2.67	0.52	21	2.62	0.59
Päd. Sitzungen TS	4	3	0.00	12	2.42	0.67	10	2.6	0.84	10	3.1	0.57	6	2.83	0.41	16	2.31	0.70
Informelle Gesprächs LP	4	2.75	1.50	8	2.75	1.67	7	4	1.00	7	3.29	1.11	5	2.6	0.89	17	2.82	1.29
Päd. Sitzungen LP	3	1.67	1.16	4	2	1.16	5	3.4	0.55	2	2.5	0.71	2	2	1.41	13	2.08	1.04
Schulkonferenz LP	2	2.5	0.71	5	2	1.00	3	3.67	0.58	1	1		2	2	1.41	14	2	0.96
Admin. Sitzungen LP	2	2	1.41	4	2.5	1.00	4	3.5	0.58	2	2	1.41	2	1.5	0.71	14	2.07	0.92
Informeller Austausch SL	2	3	1.41	4	1.75	0.96	5	2.6	1.52	0			4	2	1.16	13	2.23	1.24
Netzwerke	1	2		6	1.83	0.75	3	1	0	4	1.75	0.96	1	1		10	1.5	0.85

n = Stichprobengröße, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, TS = Tagesschulangebot, TSL = Tagesschulleitung

Tabelle 14: Auswertung der Qualitätsbeobachtung in 32 Tagesschulangeboten als Referenz für die Fallporträts

	Code der Tagesschule	Qualität Interaktion im Tagesablauf	Qualität HUGS
	211	174	149
	212	280	190
	213	318	221
	214	276	192
	215	264	208
	216	293	176
	217	183	112
	218	220	155
	219	239	188
	220	196	110
	221	Fehlende Werte; keine Auswertung möglich!	201
	312	315	225
	313	251	146
	314	Fehlende Werte; keine Auswertung möglich!	199
	315	256	133
	316	272	196
	317	277	215
	320	252	172
	319	290	193
	323	292	173
	324	226	138
	325	Fehlende Werte; keine Auswertung möglich!	114
	114	284	194
	112	262	171
	130	181	139
	127	312	221
	121	334	255
	115	317	226
	111	291	199
	116	240	200
	131	255	213

	Code der Tagesschule	Qualität Interaktion im Tagesablauf	Qualität HUGS
	128	236	154
Total Punkte		7586	5778
Anzahl beobachteter TS		29	32
Durchschnitt		261.6	180.6

Tabelle 15: Statistische Kennwerte zur sozialen Struktur

CODE	Total MA	Akteure im Netzwerk	Anzahl der Verbindungen	Reziproke Verbindungen	Nicht-reziproke Verbindungen	Zentralität (%)
216	9	16	43	27	43	8.18
213	24	41	165	60	105	11.36
220	36	34	114	35	79	11.43
312	15	27	83	27	57	7.66
313	19	25	60	14	46	7.23
319	33	43	117	18	99	9.56

Autorin

Dr. Michelle Jutzi ist seit 2018 als Erziehungswissenschaftlerin am Institut für Forschung, Entwicklung und Innovation der Pädagogischen Hochschule Bern tätig. Sie forscht aktuell zu theoretischen und praktischen Aspekten von Bildungsreformen. Ihre Tätigkeit als Beraterin und Dozentin ist von einem starken Praxisbezug geprägt.