

Vertrauen in interprofessionellen Kontexten am Beispiel der Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen in der Schule

1 Einleitung

In seiner Monographie über Vertrauen führt der Soziologe Martin Endreß das Kapitel zu empirischen Analysen mit dem Satz ein: „Vertrauen ist ein empirisch schwer zugängliches Phänomen“ (Endreß 2001: 53). Dieser Aussage kann auch ich zustimmen, denn in meinem derzeitigen Forschungsprojekt „Bildungsnetze für ‚Risikoschüler‘. Innovationspotentiale interprofessioneller Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen“ bin ich erst nach und nach auf Vertrauensphänomene in der interprofessionellen Zusammenarbeit gestoßen. Diese Suche, die Frage, welche methodischen Zugänge sich als geeignet erwiesen haben, und erste Einsichten, welche Vertrauensphänomene sich im empirischen Datenmaterial entdecken und fassen lassen, sollen im Mittelpunkt dieses Vortrags stehen.

In meinem Projekt geht es um die Frage, wie Lehrer und Sozialpädagogen ihre Zusammenarbeit gestalten und welchen Beitrag die interprofessionelle Kooperation in der Schule zur Bearbeitung von Problemlagen sogenannter „Risikoschüler“ leisten kann. Seit August 2007 führe ich eine Fallstudie an einer hessischen Gesamtschule durch, die zum einen über jahrzehntelange Erfahrung mit Schulsozialarbeit verfügt und an der zum anderen weitere, auch neue Formen der Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen praktiziert werden, wie die Kooperation mit dem benachbarten Jugendzentrum oder die Einrichtung einer sogenannten SchuB-Klasse (Schule und Betrieb), in der die Schüler an zwei Tagen die Woche in Betrieben arbeiten und neben Lehrern auch von einer Sozialpädagogin betreut werden.

In Hinblick auf die Thematik des hier vorgestellten Netzwerks interessiert mich die Frage, welche Funktion Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Sozialpädagogen in der Schule zukommt und wie sich Vertrauensaufbau und Vertrauenserhalt in der interprofessionellen Zusammenarbeit gestalten.

2 Erste Überlegungen zur Konzeptualisierung von Vertrauen in interprofessionellen Kooperationsbeziehungen

1. Erster Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Tatsache, dass *Vertrauen* in Kooperationen, Netzwerken und Organisationen als eine der Kernvoraussetzungen und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit angesehen wird. So wird beispielsweise in der Arbeits- und Organisationssoziologie „Vertrauen als Organisationsprinzip“ (Gondek/Heisig/Littek 1992) bestimmt und der Bedeutungszuwachs von Vertrauensbeziehungen im Kontext einer Flexibilisierung, Deregulierung und Globalisierung der Arbeitstrukturen

herausgestellt (vgl. Heisig/Littek 1995: 299). Allerdings stehen hier vor allem profitorientierte Organisationen und Arbeitsbeziehungen im Mittelpunkt, so dass diese Publikationen für die Frage nach Vertrauen zwischen Professionsangehörigen nur wenig Anregungen bieten.

2. Mit Blick auf die Professionssoziologie zeigt sich, dass Vertrauen entweder auf der Interaktionsebene der Professionellen-Klienten-Beziehung, insbesondere als Klientenvertrauen (di Luzio 2005), thematisiert wird oder auf der Makroebene als Vertrauen der Gesellschaftsmitglieder in Professionen (vgl. Wagenblaus 2004; Pfadenhauer 2006). Die Frage nach Vertrauen auf der Ebene der Zusammenarbeit zwischen Professionellen ist bisher allein im Kontext kollegialer Kontrolle und professioneller Berufsmoral in den Blick genommen worden (vgl. Klatetzki 2005; Freidson 1975).

3. Insofern bleibt als dritter Zugang die Annäherung über soziologische Ansätze zum Vertrauensbegriff im Anschluss an Luhmann (2000) und Giddens (1996), um zu zeigen, dass wir es hier mit *Vertrauenssituationen* zu tun haben, und davon ausgehend zu überlegen, welche Funktion Vertrauen in interprofessionellen Kooperationsbeziehungen zukommt. Hierzu möchte ich im Folgenden einige erste Überlegungen anschließen bevor ich mich dann dem empirischen Material zuwende.

Zunächst einmal erscheint mir eine Unterscheidung von Wagenblaus (2001: 1936) hilfreich, die neben *Systemvertrauen* und *Persönlichem Vertrauen* die Form des *Spezifischen Vertrauens* einführt. *Spezifisches Vertrauen* wird Vertretern der Expertensysteme entgegeng gebracht. Es ist zwar an konkrete Personen gebunden, bezieht sich aber nicht auf die individuellen und persönlichen Eigenschaften der Experten, sondern auf ihre fachlichen Kompetenzen und somit auf ihre Funktion als Rollenträger und Vertreter des Systems. In Kooperationsbeziehungen zwischen Angehörigen verschiedener Professionen umfasst Vertrauen sowohl den Aspekt der Vertrauensgabe an die konkret beteiligten Kooperationspartner (Spezifisches Vertrauen) als auch an die jeweils andere Profession als Expertensystem (Systemvertrauen). Und insofern wir es hier mit oft längerfristigen Arbeitsbeziehungen und kollegialen Strukturen zu tun haben, kann die Zusammenarbeit auch die Ebene des Persönlichen Vertrauens umfassen.

Vertrauen setzt nach Luhmann (2001: 148ff.) eine *Risikosituation* voraus, in der der mögliche Schaden größer wäre als der erstrebte Vorteil. Somit wäre zu fragen, worin die *Risiken* interprofessioneller Kooperation bestehen können. Generell sind professionelle Tätigkeiten mit einem hohen Maß an Unwägbarkeiten, Risiken und Ungewissheiten verbunden, da erstens professionelles Handeln nicht technologisierbar und standardisierbar ist und damit das Eintreten der intendierten Ziele nicht hinreichend kontrolliert werden kann und zweitens der Erfolg nur durch nicht einseitig steuerbare Interaktionen mit dem Klienten möglich ist (vgl.

Helsper 2003). Im vorliegenden Forschungskontext ist die Realisierung von Absichten im Lehrerhandeln noch ungewisser und damit riskanter, da es hier vielfach um Schüler geht, die mit allgemeinen Problemlagen der Lebensbewältigung zu tun haben, die den Erfolg der angestrebten Vermittlung von Bildung und Wissen erschweren. Dies ist ja einer der Gründe, warum die Profession der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik hinzugezogen wird und interprofessionelle Formen des Berufshandelns in der Schule erprobt werden.

Kooperierende Lehrer und Sozialpädagogen stehen vor der Herausforderung, die professionelle Problembearbeitung – in diesem Fall die Vermittlung von Wissen und Normen sowie psychosozialen Problembewältigungskompetenzen – gemeinsam, aber phasenweise auch *arbeitsteilig* anzugehen. Dies erfordert eine *Handlungskoordination*, wobei die Handlungen des Kooperationspartner weder überwacht noch erzwungen werden können, obwohl gerade diese Handlungen die Erreichbarkeit der eigenen Ziele nachhaltig beeinflussen (vgl. Wurche 1997: 144). Und es ist ungewiss, ob sich das Handeln des Kooperationspartner tatsächlich an den getroffenen Vorgaben orientieren wird. Zudem können sich im Zuge des Gemeinschaftsprojektes Veränderungen der Rahmenbedingungen und Anforderungen sowie Eigendynamiken ergeben, die es zu antizipieren und zu berücksichtigen gilt. Um diese Unsicherheitsmomente in Hinblick auf das Handeln des jeweils anderen Kooperationspartners überbrücken zu können, bedarf es einer *gegenseitigen Vertrauensgabe*, um den Aufbau kooperativer Beziehungen und die Handlungskoordination zwischen den Professionellen stabilisieren, die Interaktion der beteiligten Akteure strukturieren und die Komplexität des arbeitsteilig organisierten professionellen Problembearbeitungsprozesses reduzieren zu können. Vor diesem Hintergrund kann *Vertrauen* in interprofessionellen Kooperationen als eine positive Erwartung der Kooperationspartner im Hinblick auf den arbeitsteilig organisierten professionellen Problembearbeitungsprozess und die zukünftigen Handlungsergebnisse gefasst werden.

3 Zur empirischen Rekonstruktion von Vertrauen in interprofessionellen Kontexten am Beispiel der Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen in der Schule

3.1 Methodische Zugänge zu Vertrauensphänomenen

Auf welche Weise können nun solche Prozesse der Vertrauensbildung und des vertrauensvollen Kooperierens zwischen Lehrern und Sozialpädagogen empirisch in den Blick genommen werden? In meinem ethnographisch angelegten Projekt verfolge ich verschiedene methodische Zugänge: Begonnen habe ich mit teilnehmenden Beobachtungen in vier Kooperationskontexten an der Schule: in der Schulsozialarbeit, im Jahrgangsteam der 5. Klassen (zu dem die vier Klassenlehrer und die beiden Schulsozialarbeiter gehören), in einem Kooperationsprojekt mit dem benachbarten Jugendzentrum (Omnibus-Team) und in der sogenannten

SchuB-Klasse („Schule und Betrieb“). Zudem habe ich leitfadengestützte, narrative Interviews mit Lehrern und Sozialpädagogen sowie auch eine Gruppendiskussion durchgeführt. Die Frage nach der Bedeutung von Vertrauen in interprofessionellen Kooperationskontexten soll in meinem Projekt gewissermaßen als Nebenprodukt ‚abfallen‘. Insofern habe ich mein methodisches Vorgehen nicht explizit darauf ausgerichtet, sondern hoffte, dass Vertrauensphänomene von den Beobachteten und Interviewten selbst thematisiert werden bzw. sich in den Erzählungen zur Kooperationspraxis niederschlagen. Hierzu einige Anmerkungen:

1. Gerade weil sich Vertrauen nicht nur auf der Ebene bewussten Handelns und reflexiv zugänglicher Prozesse abspielt, sondern auch ein prä-reflexives Phänomen ist (vgl. Endreß 2000: 53ff.; Offe 2001), habe ich in den Interviews nicht explizit nach der Bedeutung von Vertrauen für die Kooperation gefragt (z.B. „*Wieviel Vertrauen haben Sie in die Schulsozialarbeiter?*“), sondern nur darauf Bezug genommen, wenn das Thema Vertrauen von den Befragten eingeführt wurde.

2. Diese Versuche, Vertrauen zu thematisieren, zeigen, dass es keine gefestigte Alltagssemantik für das Phänomen Vertrauen gibt. So verwendete z.B. die befragte Sozialpädagogin auf meine Frage hin, inwiefern sie eine Parallele zwischen den von ihr berichteten Vertrauensübungen mit den Schülern zum Aufbau einer Klassengemeinschaft und der Teambildung zwischen ihr und den beiden Klassenlehrern sehe, den Begriff Vertrauen im Sinne von Sympathie, guter Beziehung und Übereinstimmung der Sichtweisen.

3. Vertrauensphänomene allein über Beobachtungen empirisch erfassen zu wollen erscheint mir ein eher aussichtslosen Unterfangen zu sein. Doch sollte die Beobachtung relevanter Situationen und Handlungsabläufe als ein ergänzender empirischer Zugang gewählt werden, um einen Zugang zu den Interaktionen und Praktiken der (Vertrauens)Akteure zu erlangen.

4. Bisher wurde das Thema Vertrauen nur von den beiden interviewten Klassenlehrern der SchuB-Klasse und der mit ihnen kooperierenden Sozialpädagogin angesprochen, nicht aber in anderen Kooperationskontexten. Dies könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass das SchuB-Team erst seit einem halben Jahr zusammenarbeitet, während die anderen Kooperationsprojekte schon mehrere Jahre bestehen, die Kooperationspartner sich entsprechend lange kennen und damit Vertrautheit unter den Akteuren vorhanden ist, so dass hier das Vertrauensproblem gar nicht mehr thematisch wird. Ferner spielt sicherlich auch eine Rolle, dass die Kooperationsstrukturen im SchuB-Team einen gewissen Ausschließlichkeitscharakter haben und die drei Akteure sehr eng miteinander arbeiten, was in den anderen beiden Kooperationskontexten mit einem wöchentlichen Treffen und sporadischen Projekten weniger der Fall ist.

3.2 Vertrauensaufbau und Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit in der SchuB-Klasse

Ich werde im Folgenden ein paar Auszüge aus den Interviews mit den drei Mitgliedern des SchuB-Teams vorstellen und aufzeigen, wie hier Vertrauen thematisch ist. Kurz zum Hintergrund dieser Maßnahme: Schule und Betrieb, kurz SchuB, ist eine Maßnahme in Hessen, in der abschlussgefährdete Schüler in kleinen Klassen für zwei Jahre zusammengefasst werden und zwei Tage die Woche im Betrieb arbeiten. Pro SchuB-Klasse steht eine sozialpädagogische Fachkraft mit 1/2 Stelle zur Verfügung. Die beiden Klassenlehrer haben bereits von 2005-2007 eine SchuB-Klasse gemeinsam mit einer Sozialpädagogin betreut, die dann allerdings aufgehört hat. Für die neue SchuB-Klasse zum Schuljahr 2007/08 kam daher eine neue Sozialpädagogin hinzu.

3.2.1 Zum Prozess der Vertrauensbildung im SchuB-Team

a) Anlass und Vertrauensaufbau auf der personalen Ebene

Als *Anlass*, sich gegenseitig Vertrauen zu erweisen, kann hier die gemeinsame Übernahme einer SchuB-Klasse gesehen werden – eine Aufgabe, für deren Bearbeitung die beiden Kooperationspartner wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Von Beginn an ist jedoch eine gewisse *Asymmetrie* in der Kooperation angelegt: zwei Klassenlehrer stehen einer Sozialpädagogin gegenüber; die beiden Lehrer kennen sich bereits seit Jahrzehnten, die Sozialpädagogin kommt als Kooperationspartnerin neu hinzu; gemeinsamer Arbeitsort ist das Terrain der Lehrer – die Institution Schule – und überdies sind beide Lehrer an den Bewerbungsgesprächen der sozialpädagogischen Fachkraft beteiligt und suchen diese gewissermaßen aus. Diese Asymmetrie strukturiert die erste Sequenz des *Vertrauensbildungsprozesses*, denn es liegt damit zunächst bei der Sozialpädagogin, ihre *Vertrauenswürdigkeit* zu erweisen und Vertrauen zu verdienen, während die Klassenlehrer in dieser Situation die *Vertrauenden* sind und Vertrauen schenken.

Die SchuB-Klassenlehrerin beschreibt die *Risikanz* dieser Vorleistung des Vertrauens, wenn sie darauf verweist, dass sie sich bei der Auswahl der Sozialpädagogin einzig auf ihr Gefühl verlassen konnte: „*wir durften se ja auch wieder aussuchen (2) und hatten eben da einfach auch n gutes Gefühl wieder dabei, aber wie gesacht au wieder n Gefühl, mehr weiß ma ja erstma nich (I: hmhm)*“ (6/34-37). Die Sozialpädagogin muss sich nun als ‚Auserwählte‘ im neuen Arbeitskontext bewähren und zwar nicht in erster Linie gegenüber ihrem Arbeitgeber, einem freien Träger, sondern gegenüber ihren beiden Kooperationspartnern. Folgerichtig schließt sich im Interview die Erzählung der Lehrerin an, dass sich die Sozialpädagogin bewährt und sich damit als *vertrauenswürdig* erwiesen habe:

L1: (1) und da hat sich sehr schnell hergestellt, dass sie (1) sehr (4) ähnm (1) einerseits (1) offen und fragend (.) auf uns zugegangen is und auch auf das Projekt (.) aber gleichzeitig ei'ntlich auch irgendwie sehr zielgerichtet und sehr sicher und auch schon von Anfang an sehr klar. (1) sehr klar wie sie mit Schülern umgeht sehr klar auch wie sie mit uns umgegangen is (1) äh eigentlich sehr klar in ihren (.) Fragestellungen wenn's auch Fragestellungen waren oder (1) dann einfach auch wiederum wie beim letzten Mal (.) schleichend einfach angefangen hat bestimmte Dinge zu machen (.) ja? (1) Listen zu führen nhh aufzuräumen @.@ Gespräche zu führen (.) oder so ich hab ma eben da angerufen und soll ich noch [...](6/37-48)

Aus dem Interview mit der Sozialpädagogin wird ersichtlich, dass diese Bewährung und dieser Vertrauensaufbau schrittweise erfolgen und sich die Vertrauensgewährung der Lehrer nach und nach auf weitere Bereiche ausdehnt. So „vertrauen“ ihr die Lehrer „ziemlich schnell“, dass sie allein Vertretungsstunden in der SchuB-Klasse übernimmt: „das Vertrauen von den Lehrern dann zu mir dass s- dass se sagen nö ich mx (.) vertrau Dir, dass (.) das (2) gut is, wenn ich weg bin und (.) Du mit der Klasse allein bist und äh dass se mit m guten Gefühl gehen können (I: hmhm) un nich mit Ogottogott oder so (1) das einerseits ähh w- w- war dann ziemlich schnell auch da“ (16/22-27).

In der Erzählung der Klassenlehrerin über den Prozess des Vertrauensaufbaus wird neben dieser Ebene des Personalen Vertrauens eine weitere Ebene eingeführt.

b) Vertrauen in die gemeinsame professionelle Arbeit und den Kooperationsprozess

Im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit sich im neuen Team Aufgabenverschiebungen ergeben haben, erläutert die SchuB-Klassenlehrerin:

L1: [...] ja ich kann's jetz nur so sagen dass auch hier wieder wir gesacht haben äh wir haben (1) natürlich ein Konzept gehabt @1@ aber oder entwickelt (I: hmhm) in den letzten zwei Jahren (.) aber das is (.) für uns jetz auch erstma wieder offen (1) also wir sind jetz n neues Team und erstma wieder auch offen (.) und ham dann ei'ntlich wie beim letzten Mal auch gesacht äh vielleicht n bisschen unverständlich erstmal für (1) Frau Siebert (.) wir fangen einfach ma an (2) ja? (.) wir äx (.) vertrauen drauf also wirklich wir vertrauen drauf (.) dass es funktioniert (1) und wir fangen einfach ma an wir gucken mal wie das geht (.) (I: hmhm) so. (2) ähnm (.) un ich denk manchma s so'n so'n Vertrauen richtich ja zu sagen bevor man da groß Konzepte macht un dann auch dran festklebt äh (1) zu sagen, ich vertrau einfach drauf dass wir die Kompetenzen haben Du die [...] (6/21-34)

Die beiden Klassenlehrer entscheiden sich bewusst gegen den Rückgriff auf das alte Konzept oder eine Vorabfestlegung auf Regeln und Vereinbarungen, sondern wollen sich als neues Team „offen“ in den Prozess der gemeinsamen Begleitung einer SchuB-Klasse begeben. Dabei wird in Kauf genommen, dass dies möglicherweise auf Unverständnis bei der Sozialpädagogin stößt. Hier wird Vertrauen zunächst als *riskante Vorleistung* eingeführt, wobei die Risikanz nicht in der Frage der Vertrauenswürdigkeit der Sozialpädagogin, sondern in der *Ungewissheit des Prozessverlaufs* des gemeinsamen Kooperationsprojektes SchuB gesehen wird, der von vielerlei Einflussfaktoren abhängig und in seinem Ausgang offen ist. Gleichzeitig deutet sich auch eine *Begrenzung der Risikanz* des Vertrauens an. Denn das Vertrauen in den Kooperations- und Arbeitsprozess wird unter Vorbehalt gewährt („wir gucken mal wie das geht“), d.h. die vertrauende Lehrerin behält sich vor, bei Nichtgelingen der gemeinsamen pädagogischen Arbeit und Kooperation das Vertrauen auch wieder zu entziehen. Diese Sicher-

heitsüberlegung bleibt allerdings latent, vielmehr gibt sich die Vertrauende „ganz vertrauensvoll“ (Luhmann 2000: 45), was nach Luhmann für den Aufbau der Vertrauensbeziehung entscheidend ist: „*wir äx (.) vertrauen drauf also wirklich wir vertrauen drauf (.) dass es funktioniert*“.

c) Anhaltspunkte für die Vertrauensbildung

Als weitere *Vertrauensgrundlage* – also Informationen und Voraussetzungen, die das Risiko verkleinern (Luhmann 2000: 40) – nennt die Klassenlehrerin im Zitat oben die professionellen Kompetenzen, auf die sie auf beiden Seiten vertraut: „*ich vertrau einfach drauf dass wir die Kompetenzen haben Du die*“. Hier wird also *spezifisches Vertrauen* sowohl der Vertreterin der Profession Sozialpädagogik und ihren fachlichen Kompetenzen als auch den eigenen fachlichen Kompetenzen als Vertreter der Lehrerverberufung entgegengebracht. Hinzu kommt als weiterer Anhaltspunkt für die Vertrauensgewährung in das Gelingen des Kooperationsprojekts, dass das Lehrerteam positive Erfahrungen im ersten Durchgang gemacht hat: „*also einfach (.) ähmm un ich denk (es is) (.) das hört sich vielleicht n bisschen blöd an aber es is jetzt wieder dies Vertrauen es hat mal wieder funktioniert ja zu sagen wir fangen da zusammen an.*“ (6/48-51).

3.2.2 Personales und spezifisches Vertrauen in der Kooperationsbeziehung

In den Interviews mit den drei Mitgliedern des SchuB-Teams wird Bezug auf unterschiedliche Formen des Vertrauens genommen. So antwortet die Sozialpädagogin auf die Frage, wie sich das Team gefunden hat:

S: *da- (1) isses au' unterschiedlich? ich hab ja mit zwei (.) Lehrern zu tun*

I: *ja klar @.@*

S: *ich denk von der einennnnn äh (2) mit der einen Lehrerin war's (2) klar für mich einfach von Anfang an ne Sympathie (1) für mich wo wo sagen wa nich viel (2) äh (1) wachsen musste weil irgendwie (I: hmhm) mhh war da so (.) un bei äx bei dem äxx Klassenlehrer da war's so dass ich schon dass das schon ne Weile gebraucht hat. (1) auch Gespräche (1) und dass dass man sich da schon ne erst (1) auch einschätzen (1) lernen musste dass man (1) wie sieht der Andere des und einfach s kennen lernen musste (I: hmhm) auf jeden Fall (3) und die verschiedenen Rollen und (1) ja. (I: hmhm) (1) da war's n Prozess denk ich (I: hmhm) ja (3) ja. (16/48-62)*

Die Sozialpädagogin spricht hier den Aufbau der Vertrauensbeziehung auf der persönlichen Ebene an. Während zur Klassenlehrerin von vornherein eine gewisse Vertrautheit vorliegt, deutet sie einen längeren *Prozess* der Bildung einer Vertrauensbeziehung mit dem Klassenlehrer an. Dieser Prozess erforderte, dass beide Seiten sich auf diesen einlassen (im Interviewauszug zeigt sich das an dem Wechsel vom „*ich*“ zum „*das*“ und „*man*“), sie sich in einem Kommunikations- und Austauschprozess annähern und das wechselseitige Vertrauen stabilisieren mussten.

Der Klassenlehrer hebt hingegen im Interview vor allem auf die Form des *spezifischen*

Vertrauens ab, als ich ihn frage, ob es ihm nicht reichen würde, wenn hier statt einer Sozialpädagogin ein dritter Lehrer mit einer halben Stelle sitzen würde:

L2: *Da ich nicht vergleichen kann, würd ich erstmal sagen nein, nein. Ich sag trotzdem grundsätzlich zwei Personen in einem Unterricht ist immer besser als eine Person (I: hmh). Das galt für mich schon immer und ich war immer einer der gern auch Gäste im Raum hat, weil das verändert auch eine Unterrichtsstimmung und auch gerne ne zweite Kollegin oder Kollegen, aber ich denke schon, und äh, dass die Grundausbildung ja schon ne ganz andere ist, dass generell Sozialpädagogik, Sozialarbeit mich einfach ergänzt als Lehrer, ja. Ich nehm's vielleicht wieder nicht so wahr, weil ich nicht immer bei diesem Gespräch bei dem Gespräche dabei sitze und nicht vielleicht auch äh sehe, wie man anders an einen Konflikt, an ein Problem herangehen kann. Ich glaub schon, dass das einfach äh professioneller ist, wenn das eine Sozialpädagogin macht, da bin ich einfach innerlich überzeugt von jetzt, ja ohne das vergleichen zu können mit dem anders [...]* (3/28-37)

Der Sozialpädagogin wird also als Stellvertreterin einer Berufsgruppe wahrgenommen und ihr wird aufgrund ihrer Ausbildung und der dort vermittelten professionellen Kompetenzen *spezifisches Vertrauen* entgegengebracht. Hier kommt so etwas wie eine professionelle Etikette zum Tragen, die verlangt, dass man Kollegen in Hinblick auf ihre professionelle Kompetenz (vorbehaltlos) vertraut.

3.2.3 Aufrechterhaltung des wechselseitigen Vertrauens bzw. Vertrauensarbeit

Mit *Vertrauensarbeit* ist der Punkt angesprochen, dass Vertrauen – über die Phase des Aufbaus hinaus – der wiederholten Bewährung und aktiven Aufrechterhaltung bedarf. Auf diese Weise lassen sich die Vertrauensbeziehungen und die Kooperation als eine wichtige Voraussetzung für die professionell-pädagogische Arbeit im Team sichern. So scheinen mir der *konsequente gegenseitige Informationsaustausch* im SchuB-Team und das *Ausmaß an Kommunikation* – was ich auch während meiner Hospitationen beobachten konnte – ein wesentlicher Aspekt für die Handlungskoordination und die Herstellung und den Erhalt von Vertrauen im Team zu sein. Dabei kommt der Sozialpädagogin eine entscheidende Rolle als „*Scharnier*“ und „*Bindeglied*“ zu, die die Kommunikation „*auf dem schnellen Weg*“ aufrecht erhält:

L1: *[...]dass sich äh die ähm (.) Sozialp- immer auch erlebt habe als ähm (I) als Scharnier (.) zwischen uns beiden (.) weil äh sie war ja eintlich immer dabei im Unterricht (I: hmhm) ähm oder hat eigentlich immer den ganzen Vormittag mitbekommen (.) und äh währenddessen die Kollegen und ich wir (.) wechseln ja dann auch mit Fächern und durchaus auch Unterricht in andern Klassen (I) also war sie eigentlich auch immer so das Bindeglied um ähh (.) Dinge zu berichten (.) (I: hmhm) einfach auch äh (.) weiterzuleiten wenn was vorgefallen war also soz'sagen die (.) Kommunikation auch zu halten (.) äh auf dem schnellen Weg.“* (5/37-46)

Der Informationsaustausch findet allerdings dort eine Grenze, wo es um vertrauliche Informationen der Schüler geht, die nur an die Sozialpädagogin adressiert sind – aber dies wäre ein weiteres Vertrauensphänomen, das für die vorliegende Fragestellung weniger interessiert.

4 Perspektiven

Diese ersten interpretatorischen Annäherungen verweisen darauf, dass sich Vertrauensphänomene wie der Prozess des *Vertrauensaufbaus* und die *Vertrauensarbeit* insbesondere in Kooperationen, die sich in der *Anfangsphase* befinden, gewinnbringend untersuchen lassen. Während in der Literatur der Fokus vor allem auf den Vertrauensaufbau gelegt wird, halte ich

es für wichtig, zudem auf die *Prozesse* der Vertrauensbildung, auf den Erhalt wechselseitigen Vertrauens sowie auf die dabei zu leistende Vertrauensarbeit abzuheben. Wie Sandra Tiefel halte auch ich es für vielversprechend, die Überlegungen zu Vertrauensbildung, Vertrauenserhalt und Vertrauensarbeit in professionellen Kontexten bzw. speziell die Frage nach Formen der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Sozialpädagogen mit dem *Arbeitsbogenkonzept* von Anselm Strauss (1991) und darüber hinaus mit seinem Konzept der ‚ausgehandelten Ordnung‘ (negotiated order) zu verknüpfen. Insbesondere die Perspektive auf die interaktiven Aushandlungsprozesse im Feld professioneller Praxis, die praktizierte Arbeitsteilung, die ausgehandelten Ordnungen und die Artikulationsarbeit als wichtiger Bestandteil kollektiver Arbeitsprozesse scheint mir hier fruchtbar und weiterführend zu sein, um Vertrauensphänomene in professionellen Arbeits- und Kooperationskontexten fassen und weiter untersuchen zu können.

Literatur

- Di Luzio, Gaia (2005): Professionalismus – eine Frage des Vertrauens? In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 69-86
- Endreß, Martin (2002): Vertrauen. Bielefeld
- Freidson, Eliot (1975): *Doctoring Together. A Study of Professional Social Control*. New York
- Giddens, Anthony (1996): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/ M.
- Gondek, Hans-Dieter/ Heisig, Ulrich/ Littek, Wolfgang (1992): Vertrauen als Organisationsprinzip. In: Littek, W./ Heisig, U./ Gondek, H.-G. (Hrsg.): *Organisation von Dienstleistungsarbeit. Sozialbeziehungen und Rationalisierung im Angestelltenbereich*. Berlin, S. 33-55
- Heisig, Ulrich/ Littek, Wolfgang (1995): Wandel von Vertrauensbeziehungen im Arbeitsprozeß. In: *Soziale Welt* 46, S. 282-304
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W./ Hörster, R./ Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist, S. 142-161
- Klatetzki, Thomas (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, T./ Tacke, V. (Hrsg.): *Organisation und Profession*. Wiesbaden, S. 253-283
- Luhmann, Niklas (2000): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 4. Aufl. Stuttgart
- Luhmann, Niklas (2001): Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen – Probleme und Alternativen. In: Hartmann, M./ Offe, C. (Hrsg.): *Vertrauen. Die Grundlage sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt/ M., S. 143-160
- Offe, Claus (2001): Nachwort: Offene Fragen und Anwendungen in der Forschung. In: Hartmann, M./ Offe, C. (Hrsg.): *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt/M., S. 364-369
- Pfadenhauer, Michaela (2006): Crisis or Decline?: Problems of Legitimation and Loss of Trust in Modern Professionalism. In: *Current Sociology* 54, Vol. 4, No. 7, S. 565-578
- Strauss, Anselm (1991): *Creating Sociological Awareness. Collective Images and Symbolic Representations*. New Brunswick
- Wagenblass, Sabine (2001): Vertrauen. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. 2. Aufl., Neuwied/ Kriftel, S. 1934-1942
- Wagenblass, Sabine (2004): *Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension*. Weinheim
- Wurche, Sven (1997): Vertrauen und ökonomische Rationalität in kooperativen Interorganisationsbeziehungen. In: Sydow, J./ Windeler, A. (Hrsg.): *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. Opladen, S. 142-159