



Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung

Karsten Speck

In den theoretischen Überlegungen einer Ganztagsbildung (Coelen, 2002; 2004, Otto & Coelen, 2004), an denen sich im Folgenden orientiert wird, wird der multiprofessionellen Kooperation eine hohe Bedeutung beigemessen, wobei zunächst erklärungsbedürftig ist, was unter multiprofessioneller Kooperation verstanden wird und wie diese in der Ganztagsbildung konkret umgesetzt werden kann. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der multiprofessionellen Kooperation in der Ganztagsbildung. Zunächst wird allgemein auf die Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation in fachlichen und fachpolitischen Positionspapieren und Empfehlungen eingegangen, um die Relevanz des Themas zu verdeutlichen (1). Dann wird näher erläutert, was unter multiprofessioneller Kooperation verstanden wird (2). Ferner wird die Spannweite möglicher Kooperationspartner*innen in der Ganztagsbildung skizziert (3). Danach werden empirische Befunde zur multiprofessionellen Kooperation erläutert (4), bevor abschließend strukturelle Probleme und Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung benannt werden (5 u. 6).

1 Multiprofessionelle Kooperation als Vision

In zahlreichen fachlichen Positionspapieren und Empfehlungen sowie fachpolitischen Regierungs- und Wahlprogrammen der letzten Jahre wurde die multiprofessionelle Kooperation für die Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen angepriesen und mit sehr hohen bildungspolitischen, organisatorischen und pädagogischen Hoffnungen, Zielen und Reformideen verknüpft (BJK, 2004; BMFSFJ, 2006; Die Linke, 2017; JMK/KMK, 2004; SPD, 2017). Eher selten wird dabei das Konzept der Ganztagsbildung aufgegriffen.

Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz: Der im Jahr 2004 von der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz verabschiedete Beschluss zur Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe enthält bspw. ein gemeinsames

Votum für eine multiprofessionelle Kooperation im Ganzttag, wobei in dem Beschluss sehr unterschiedliche Zielvorgaben benannt werden (JMK/KMK, 2004, S. 5f.): In dem Beschluss wird einerseits die Chance von Ganzttagsschulen und Ganzttagsangeboten betont, zum fachlichen und sozialen Lernen der Schüler*innen beizutragen. Zum anderen wird in dem Beschluss darauf verwiesen, dass entsprechende Ganzttagsangebote die Motivation und Aufnahmebereitschaft der Schüler*innen für Bildungsprozesse erhöhen und die Chance bieten, Vermeidungsstrategien von Schüler*innen gegenüber schulischen Anforderungen zu verringern. Argumentiert wird letztlich, dass die Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Rahmen einer ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung die Chance bietet, diese unterschiedlichen Ziele zu erreichen und sich den Problemen, Interessen und Neigungen der Schüler*innen zu nähern.

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat 2004 unter dem Titel „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“ Ideen für neue, kooperative Bildungsorte formuliert, die auf eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie multiprofessionelle Teams abzielen (BJK, 2004, S. 15, 19). Das BJK plädiert in dem Diskussionspapier – im Gegensatz zu vielen anderen fachlichen und fachpolitischen Papieren – explizit für eine neue ‚Ganztagsbildung‘ und geht dabei davon aus, dass weder die Institution Schule noch die Institution Jugendhilfe alleine dazu in der Lage sind. Als Voraussetzungen für eine Ganztagsbildung benennt die BJK daher unter anderem a) die Umgestaltung aller Bildungsträger*innen, b) die Entwicklung neuer Formen und Qualitäten der Kooperation in den Kommunen und Regionen, c) die Entwicklung eines auf den Sozialraum abgestimmten, kooperativen Konzeptes sowie d) die Zusammenarbeit der Schulleitung in einem multiprofessionellen Team. Ausgehend vom Konzept der Ganztagsbildung wird in dem Diskussionspapier also die Perspektive und Notwendigkeit einer multiprofessionellen Kooperation entwickelt.

12. *Kinder- und Jugendbericht:* Übereinstimmend dazu betrachtete der vielfach zitierte 12. Kinder- und Jugendbericht den Aus- und Aufbau von Ganzttagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten in Kooperation von Schulen und außerschulischen Träger*innen als große Chance, ein abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung zu entwickeln (BMFSFJ, 2006, S. 40) Die zuständige Sachverständigenkommission zum Bericht kam zu dem Schluss, dass die Kooperationen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe besonders gut geeignet seien, bestehende Traditionen, Konzepte, Organisationsformen und Strukturen zu überwinden (ebd.).

Nicht nur in der Fachdebatte, sondern auch in der Bildungspolitik ist die Forderung nach einer multiprofessionellen Kooperation im Bildungsbereich inzwischen angekommen, wobei sich die Regierungsprogramme und Wahlprogramme – nach wie vor – sehr stark am klassischen Verständnis von Ganzttagsschulen mit Unterricht und freiwilligen Nachmittagsangeboten orientieren. So positionierte sich die SPD im Re-

gierungsprogramm 2017 zu Ganztagschulen und zur multiprofessionellen Kooperation folgendermaßen: „Denn Schulen mit Ganztagsangeboten, die über den Unterricht hinausgehen, brauchen multiprofessionelle Teams. Gute Ganztagschulen müssen sich zudem gegenüber Partnern außerhalb der Schule öffnen [...]“ (SPD, 2017, S. 13). Die Linke formulierte in ihrem Wahlprogramm zur Bundestagswahl 2017 eine Idee von der Gemeinschaftsschule mit multiprofessionellen Teams: „Sie ist ganztätig organisiert und bietet alle Schulabschlüsse an. Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie sollen in multiprofessionellen Teams zusammenwirken.“ (Die Linke, 2017, S. 52).

2 Definition und Begründungen multiprofessioneller Kooperation

Kooperation kann in Anlehnung an Spieß (2004, S. 199) – stark vereinfacht – als bewusste und kommunikativ abgesicherte Zusammenarbeit von zwei und mehr Akteur*innen oder Organisationen verstanden werden, um gemeinsame Ziele und Aufgaben zu erreichen. Voraussetzungen für eine Kooperation sind dabei Vertrauen, Autonomie und ein Reziprozitätsverhältnis (ebd.). Bei genauerer Betrachtung reicht diese allgemeine Kooperationsdefinition für die Kooperation im Rahmen der Ganztagsbildung jedoch nicht aus, da sie die Besonderheiten der *multiprofessionellen* Kooperation nicht ausreichend erfasst. Legt man die Fachliteratur zugrunde, dann zeichnet sich eine multiprofessionelle Kooperation durch mehrere Merkmale aus: a) eine Herausforderung im beruflichen Alltag, deren Problemlösung durch die Nutzung der Kompetenzen von unterschiedlichen Berufsgruppen effektiver und effizienter erscheint, b) ein gezieltes und längerfristiges, d. h. nicht nur punktuell Zusammenwirken von mehr als zwei unterschiedlichen Berufsgruppen an einem Ort, c) einen relativ hohen Spezialisierungsgrad der beteiligten Berufsgruppen, d) eine detaillierte Abstimmung und verbindliche Regelung der beruflichen Zuständigkeiten und Handlungsabläufe zwischen den Berufsgruppen sowie e) einen kontinuierlichen und zeitlich umfassenden fachlichen Austausch zwischen den Berufsgruppen vor Ort (Speck, Olk & Stimpel, 2011b).

Im Rahmen der Ganztagsbildung nach Coelen (2002; 2004) ist eine multiprofessionelle Kooperation von inner- und außerschulischen Partner*innen unerlässlich. Unterscheiden lassen sich mit Blick auf die Ganztagsbildung stark vereinfacht pragmatische und fachliche Begründungsmuster für eine multiprofessionelle Kooperation:

Zu den *pragmatischen Begründungsmustern multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung* können diejenigen Begründungen gezählt werden, bei der die Kooperation als Reaktion auf eine rechtliche Notwendigkeit oder unmittelbare Bedarfslage betrachtet wird, keine besondere fachliche Eignung der Kooperationspartner*innen nahelegt und den Kooperationspartner*innen vor allem eine Assistenzfunktion

zuweist. Hierzu zählen a) rechtliche Verpflichtungen zur Kooperation in den Schulgesetzen und Ausführungsgesetzen zum SGB VIII, b) fehlende Lehrer*innenstunden zur zeitlichen Erweiterung des Schulalltages durch Ganztagsangebote (z. B. Mittagsversorgung, Betreuungsangebote; Freizeitgestaltung; Hausaufgabenstunde) sowie c) Zugangsprobleme der Kinder- und Jugendhilfe zu den Kindern und Jugendlichen (jenseits von Schule). Die pragmatischen Begründungsmuster laufen darauf hinaus, dass weiteres pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal benötigt wird, um Rechtsvorschriften, Ganztagsangebote oder den Bestand eines Kinder- und Jugendhilfeangebotes abzusichern.

Zu den *fachlichen Begründungsmustern multiprofessioneller Kooperation* in der Ganztagsbildung zählen diejenigen Begründungen, die erziehungswissenschaftlich fundiert sind, auf eine breite Kompetenzförderung und Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen abzielen, die auf ein erweitertes Bildungsverständnis hinauslaufen, und den beteiligten Kooperationspartner*innen eine starke pädagogische Funktion zuschreiben. So werden mit dem Konzept der Ganztagsbildung äußerst anspruchsvolle, politische und pädagogische Zielsetzungen verfolgt, für deren Umsetzung Kooperationspartner*innen einen entscheidenden fachlichen Beitrag leisten können bzw. zum Teil auch müssen. Zu den Begründungsmustern zählen hier a) der Aufbau eines Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung im Interesse gelingender Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen, b) die Verbesserung der Lehr- und Lernkultur in Schulen über andere Rollen, Sichtweisen, Lernzugänge und Methoden, c) die individuelle und breite Kompetenzförderung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen sowie d) die abgestimmte und systematische Kooperation von Schule und relevanten außerschulischen Partner*innen im Sozialraum. Die Kooperationspartner*innen werden hier aufgrund ihrer fachlichen Expertise in die Ganztagsbildung eingebunden.

3 Kooperationspartner*innen in der Ganztagsbildung

Betrachtet man Ganztagschulen in Deutschland, so verfügen diese ohne Zweifel über einen Mix an unterschiedlichen Kooperationspartner*innen (wobei noch zu prüfen wäre, inwiefern tatsächlich eine multiprofessionelle Kooperation stattfindet) (Fuchs-Rechlin, 2008; Maykus, 2009; Speck, 2010; 2018; Steiner, 2010; 2013). Erweitert man in einem zweiten Schritt die Perspektive auf Konzepte der Ganztagsbildung, dann gibt es pädagogische und nicht pädagogische sowie innerschulische und außerschulische Kooperationspartner*innen (d. h. Personen mit einer hohen und dauerhaften Präsenz vs. Personen mit einer geringeren und angebotsbezogenen Präsenz). Differenziert werden kann zwischen folgenden Kooperationspartner*innen:

- innerschulischen, pädagogische Kooperationspartner*innen (z. B. Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozial-

- pädagog*innen, Erzieher*innen, pädagogische Mitarbeiter*innen, Schulbegleiter*innen, Kinderpfleger*innen, Sozialassistent*innen),
- innerschulischen, nicht-pädagogische Kooperationspartner*innen (z.B. Schulsekretär*innen, Verwaltungsfachkräfte, Hausmeister*in, technisches Personal, Küchenpersonal, Reinigungspersonal),
 - außerschulischen, pädagogische Kooperationspartner*innen (z.B. Fachkräfte in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Horte, Bildungswerke) und
 - außerschulischen, nicht-pädagogische Kooperationspartner*innen (z.B. Sportvereine, Künstler*innen, Betriebe, Berufsberatung, Ehrenamtliche und Honorarkräfte, Eltern)

Die Aufzählung verdeutlicht, dass die Ganztagsbildung mit unterschiedlichen Professionen (und Akteur*innen, wie z. B. Eltern und Ehrenamtlichen) umgesetzt werden kann. In der Handlungspraxis der Ganztagsbildung muss vor allem ein differenziertes Konzept der Ganztagsbildung entwickelt und geklärt werden, a) wie die Kompetenzförderung und Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen gefördert werden kann, b) wie schulische und außerschulische Partner*innen ihre Bildungsangebote im kommunalen Raum systematisch verknüpfen können, c) und welche Kooperationspartner*innen konkret zusammenarbeiten.

4 Empirische Befunde zur multiprofessionellen Kooperation

Parallel zum Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland im Rahmen des IZBB hat sich der Forschungsstand zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen deutlich verbessert: a) Hervorhebenswert sind zum einen die bundesweite ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG), die im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen Mitte der 2000er Jahre eingerichtet wurde und regelmäßig Erkenntnisse zur Kooperation von Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal an Ganztagschulen liefert (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007; StEG-Konsortium, 2010; 2015; 2016; Steiner, 2010; 2013;). b). Zum anderen wurden mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie einzelner Länderministerien und Stiftungen Forschungsprojekte initiiert, die sich intensiver mit dem Kooperationsthema in einzelnen Ländern beschäftigten (AGK, 2008; Bertelsmannstiftung, 2017; Behr, Haenisch, Hermens, Liebig, Nordt & Schulz, 2005; Behr & Rauschenbach, 2006; Fuchs-Rechlin, 2008; Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011; Speck, Olk & Stimpel, 2011a). Die Forschungsprojekte liefern – dies kann vorweggenommen werden – im Regelfall keine Erkenntnisse zur Ganztagsbildung, sondern ausschließlich zur Ganztagschule. Dessen ungeachtet gehen aus den Forschungsprojekten indirekt wichtige Erkenntnisse zur Realisierung von Ganztagsbildung zurück:

Unterschiedliche Ganztagsformen und Kooperationsmöglichkeiten: Die deutsche Ganztagslandschaft ist äußerst heterogen. Bereits die Kultusministerkonferenz unterscheidet drei unterschiedliche Formen, und zwar a) die voll gebundene Form (bei der alle Schüler*innen verpflichtet an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen haben), b) die teilweise gebundene Form (bei der ein Teil der Schüler*innen verpflichtet ist, an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen) und c) die offene Form (bei der einzelne Schüler*innen an den ganztägigen Angeboten teilnehmen können) (KMK, 2017, S. 5). Vorliegende Befunde belegen, dass in voll gebundenen Ganztagschulen und bei einer hohen Präsenz der Kooperationspartner*innen in den Schulen die Chancen für eine Rhythmisierung des Schulalltags, gemeinsame Kooperationsaktivitäten sowie Fortbildungen und Teamentwicklungen größer sind (Behr, Haenisch, Hermens, Nordt, Prein & Schulz, 2007; Holtappels et al., 2007).

*Vielfalt an Kooperationspartner*innen:* Die vorliegenden Studien verwiesen darauf, dass an den Ganztagschulen eine Vielzahl an Berufsgruppen, Personen ohne Hochschulabschluss sowie Ehrenamtlichen mit sehr unterschiedlichen Stundenumfängen und Vertragsdauern tätig war (Behr et al., 2007; Fuchs-Rechlin, 2008; Steiner, 2013; 2010). Die Ergebnisse von StEG belegen zudem, dass in fast allen Ganztagschulen regelmäßig weiteres pädagogisches (inerschulisches) Personal tätig und dabei beim*bei der Schulträger*in, beim*bei der Träger*in des Ganztagsbetriebs oder bei Kooperationspartner*innen eingestellt oder ehrenamtlich tätig war (StEG-Konsortium, 2015, S. 52).

Schulformspezifische Kooperationsprofile: Sieht man von Sportvereinen ab, die an allen Schulformen der häufigste Kooperationspartner*innen waren, variierten die Kooperationspartner*innen in Abhängigkeit von den Schulformen. Primarschulen und Gymnasien zeichneten sich durch eine Kooperation mit Partner*innen aus dem Bereich der kulturellen Bildung aus. Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) kooperierten hingegen häufiger mit Partner*innen aus Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Jugendpflege, Wohlfahrtsverband) und der Berufsorientierung (Berufsberatung, Betriebe, Bildungswerke). Nicht unerwartet kooperierte ein beträchtlicher Teil der Primarschulen mit Horten (StEG-Konsortium, 2016, S. 14). Eine Kooperation von Primarschulen mit Horten war vor allem für die ostdeutschen Flächenländer typisch (94 % vs. 10 % in westdeutschen Flächenländern) (StEG-Konsortium, 2015, S. 28), die sich zudem – gegenüber ihren westdeutschen Flächenländern – durch ein längeres Betreuungsarrangement auszeichneten (ebd., S. 30).

*Überschaubare Anzahl von Kooperationspartner*innen:* Die Anzahl der Kooperationspartner*innen war an den Ganztagschulen allerdings überschaubar. Die Schulen kooperierten im Durchschnitt mit vier externen Anbietenden (StEG-Konsortium, 2016, S. 34), wobei sich die Zahl insgesamt zwischen 2012 und 2015 nicht verändert

hat (ebd., S. 14). Interessant sind auch die Erkenntnisse des StEG-Konsortiums zu den Einflussfaktoren und Problemen der Kooperation: Die Kooperation und Kooperationszahl hängt erwartungsgemäß mit der Anzahl der Schüler*innen, der Angebotsteilnahme von Schüler*innen und der regionalen Lage der Schule zusammen (StEG-Konsortium, 2015, S. 34, 38).

Hohe Kooperationszufriedenheit trotz zahlreicher Kooperationsprobleme: Die subjektive Zufriedenheit mit der Kooperation fällt bei den inner- und außerschulischen Kooperationspartner*innen der Ganztagschulen recht hoch aus (Fuchs-Rechlin, 2008, S. 112 ff.; StEG-Konsortium, 2008, S. 40). Gleichzeitig weisen zahlreiche Studien auch auf erhebliche Kooperationsprobleme hin (z. B. AGJ, 2008, S. 53–56; Behr et al., 2007, S. 44, 75 f.; Breuer & Reh, 2010). Zu den Problemen gehören aus Sicht der Kooperationspartner*innen a) divergierende Erwartungen und Fachkulturen, b) Steuerungsprobleme der Ganztagsangebote, d) eine unzureichende Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft von Lehrkräften, e) die zu geringe Einbindung der Kooperationspartner*innen bei inhaltlichen Fragen und f) Statusprobleme und Abwertungsprozesse zwischen den Professionen. Auf Schulseite erweist sich zudem die Rekrutierung von Kooperationspartner*innen als große Herausforderung. So hatte jede zweite Ganztagschule Probleme mit der Gewinnung von Kooperationspartner*innen. Besonders deutlich zeigte sich dies an Ganztagschulen in ländlichen Regionen, wo von einer geringeren Dichte an Kooperationspartner*innen ausgegangen werden kann (StEG-Konsortium, 2015, S. 45; StEG-Konsortium 2016, S. 14).

Wenig Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten: Bereits die ersten Ergebnisse der StEG-Ausgangserhebung machten darauf aufmerksam, dass an den Ganztagschulen auf der formalen Ebene zwar eine Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen stattfand, dieser aber nur am Rande den Unterricht und die Schulorganisation tangierte (vgl. die Beiträge in Holtappels et al., 2007). So waren der Unterricht und die sonstigen Angebote an den Ganztagschulen oft wenig miteinander verbunden, es gab eine relativ strikte, professionsbezogene Arbeitsteilung für den Unterricht (Lehrer*innen) und unterrichtsfernen Angeboten (pädagogisches Personal) und meist bestand kein spezielles Ganztagsgremium aus Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal (ebd.). In den Folgejahren bestätigten sich diese Befunde: So kamen die Autor*innen im Jahr 2015 wiederum zum Schluss, dass an der Hälfte der Ganztagschulen keine hinreichende Verknüpfung von Unterricht und Angeboten stattfand und damit die pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten von Ganztagschulen nicht ausreichend ausgeschöpft worden sind (StEG-Konsortium, 2015, S. 101). Die Intensität der Kooperation an den Ganztagschulen war nach Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals auch später insgesamt relativ gering ausgeprägt (StEG-Konsortium, 2010, S. 25). Die Grundschulen erreichten dabei bessere Ausgangswerte als die Schulen der Sekundarstufe I und intensivierten – im Unterschied zu den Schulen der Sekundarstufe – ihre Kooperation im Zeitverlauf. Legt

man die Befunde von Beher et al. (2007, S. 106 ff.) zugrunde, dann wird die Verknüpfung der Angebote am Vor- und Nachmittag vor allem dann gefördert, wenn a) eine pädagogische Schwerpunktsetzung bei der Gründung der Ganztagschulen besteht, b) die Schulleitung eine aktive Steuerungs- und Moderationsverantwortung übernimmt, c) die Angebote konzeptionell ausgerichtet und geplant werden und d) ein positives Schul- und Arbeitsklima an der Schule vorhanden ist.

Fehlende Kooperationszeiten und gemeinsame Fortbildungen: Interessant ist, dass trotz der Kooperationsvielfalt nicht an allen Ganztagschulen feste Zeiten für eine Kooperation zwischen den Beteiligten eingeplant waren. 21 % der Primarschulen, 44 % der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) und 53 % der Gymnasien hatten außerhalb der Konferenzen keine festgelegten Zeiten für die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal (StEG-Konsortium, 2015, S. 65). Ähnliche Befunde zeigten sich im Hinblick auf gemeinsame Fortbildungen, die keineswegs selbstverständlich waren: In 33 % der Primarschulen, 46 % der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) und 58 % der Gymnasien hatten die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal in den letzten drei Jahren nicht an gemeinsamen Fortbildungen teilgenommen (ebd., S. 68). Dabei wird bei der Schule bzw. dem*der Schulträger*in beschäftigten Personal häufiger in gemeinsame Fortbildungen eingebunden als das weitere pädagogisch tätige Personal, das nicht an der Schule beschäftigt ist (ebd., S. 71).

Ausbaufähige strukturelle Steuerung und Absicherung der Kooperation: Auffällig ist anhand der vorliegenden Forschungsbefunde, nicht zuletzt angesichts der hohen Bedeutung der Kooperationspartner*innen für den Ganztag, wie wenig beteiligungsorientiert die Ganztagschulen aufgestellt sind. So deuten vorliegende Studien darauf hin, dass die strukturelle Absicherung der Kooperation an Ganztagschulen – bspw. über eine Beteiligung in schulischen Gremien oder den Abschluss von Kooperationsverträgen – deutlich ausbaufähig ist. So verfügte nur ein relativ geringer Teil der Kinder- und Jugendhilfeträger*innen über einen Kooperationsvertrag und eine Beteiligung in Lehr*innen- und/oder Schulkonferenzen (AGJ, 2008, S. 46 ff.). Ähnliches zeigt sich anhand der Befunde von StEG mit Blick auf die Steuerung. Vielfach hatte ausschließlich die Schulleitung oder eine Lehrperson aus dem Kollegium die Steuerung für den Ganztag inne. Nur äußerst selten wurde hingegen auf a) eine bestehende Steuerungsgruppe, b) ein spezielles Ganztagschulgremium mit Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften aus der Schule oder c) ein Koordinationsgremium mit außerschulischen Partner*innen, Anbieter*innen oder Träger*innen zurückgegriffen (StEG-Konsortium, 2015, S. 40).

*Zusammenhang von Kooperation und Partizipation der Partner*innen:* Den Analysen des StEG-Konsortiums zufolge stehen die Kooperation auf der einen Seite und die Partizipation des weiteren pädagogisch tätigen Personals in den Ganztagschulen auf

der anderen Seite in einem engen Zusammenhang (StEG-Konsortium, 2010, S. 25): Eine Intensivierung der Kooperation konnte vor allem an den Schulen beobachtet werden, in denen das weitere pädagogisch tätige Personal stärker an der Planung, Entwicklung und Gestaltung des Ganztags beteiligt war. Zudem hat die subjektiv wahrgenommene Beteiligung einen Einfluss auf die Kooperationsbewertungen des Weiteren pädagogisch tätigen Personals (ebd.). Die Befunde deuten also nicht ganz unerwartet darauf hin, dass eine frühe Beteiligung der Partner*innen zu einer höheren Kooperationsintensität und einer besseren Kooperationsbewertung führt.

Unzureichende Vermittlung von Kooperationskompetenzen in der Lehramtsausbildung: Geht man davon aus, dass die Ganztagschule fachlich und zeitlich nur in Kooperation mit anderen Professionen sinnvoll umgesetzt werden kann, dann müssen Lehrkräfte über entsprechende Kooperationseinstellungen und -kompetenzen verfügen, die ihnen möglichst in der Lehramtsausbildung vermittelt werden. In einer bundesweiten Befragung gaben jedoch – mit Ausnahme des Lehramts für Sonderpädagogik – weniger als die Hälfte der antwortenden Hochschulen an, dass es bei ihnen verpflichtend zu absolvierende Lehrveranstaltungen gebe, in denen professionelle Kompetenzen für die Arbeit in multiprofessionellen Teams bzw. Teamteaching vermittelt werden (Bertelsmannstiftung, 2017, S. 8).

5 Strukturelle Probleme einer multiprofessionellen Kooperation in der Ganztagsbildung

Die empirischen Befunde, die sich weitgehend auf Ganztagschulen beziehen, belegen, dass an den Ganztagschulen unterschiedliche Professionen tätig sind, die über schulische oder außerschulische Anstellungsverhältnisse eingebunden sind. Von einer multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen und in der Ganztagsbildung – kann jedoch (noch) nicht ohne weiteres gesprochen werden. Als Probleme erweisen sich unter anderem die geringe, systematische Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten, die fehlenden Kooperationszeiten und gemeinsamen Fortbildungen sowie die fehlende Abstimmung der Arbeitsvollzüge in Kooperationsgremien und ähnlichen Settings. Die multiprofessionelle Kooperation erscheint für die Ganztagsbildung strukturell noch nicht hinreichend abgesichert zu sein.

Immerhin etwa 15 Jahre nach dem Start des bundesweiten Ganztagsprogramms fordert der Bildungsbericht daher im Jahr 2018 – mit ähnlichen Worten wie die fachlichen Positionspapiere und Empfehlungen zu Beginn des bundesweiten Ganztagsprogramms – eine Kooperation von Bildungsinstitutionen, um künftigen Anforderungen im Bildungssystem gerecht zu werden (Bildungsbericht, 2018, S. 21): Die Autor*innen des Berichts gehen davon aus, dass die Reform des Bildungssystems nur in Kooperation unterschiedlicher Institutionen und Akteur*innen erfolgreich sein kann. Hierzu seien die „Bildungsinstitutionen und Bildungsangebote [...] so zu ge-

stalten, dass sie verstärkt als Orte der Kooperation geplant, eingerichtet und wahrgenommen werden und zunehmend flexibel agieren können“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der fachlichen und fachpolitischen Kooperationsforderungen, der skizzierten, empirischen Befunde sowie der bildungs- und sozialpolitischen Gesamtbewertung erscheint die Frage klärungsbedürftig, warum die multiprofessionelle Kooperation in den letzten Jahren und Jahrzehnten im Bildungs- und Ganztagsbereich in Deutschland nicht deutlicher vorangekommen ist. Legt man den 15. Kinder- und Jugendbericht zugrunde, dann fällt die Begründung der Sachverständigenkommission eindeutig aus:

„Eine übergreifende, die Sekundarstufe prägende Leitidee ganztägiger Lern- und Bildungsarrangements in Schulen mit Sekundarstufe, die zugleich auch eine Verschränkung unterrichtsbezogener und außerunterrichtlicher Settings impliziert, fehlt bis heute. Einer möglichen Entwicklung hin zu einer kommunal vernetzten, ganztägigen Schule sowie zu einer Annäherung der pädagogischen Professionen und weiteren Akteure – als Basis einer kooperativen Förderung jugendlicher Bildungsprozesse – mangelt es zudem an einer begründeten Perspektive“ (BMFSFJ, 2017, S. 360).

Geht man hingegen davon aus, dass mit dem Konzept der Ganztagsbildung eine solche Perspektive bereits entwickelt worden ist, dann ist nach strukturellen Problemen für eine multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung zu suchen. Hierzu könnten bspw. fehlende Ausbildungsbestandteile in der Lehrkräftebildung, fehlende Anreizsysteme für eine Kooperation im Schulsystem sowie fehlende Zeitressourcen und Kooperationssettings im Alltagsgeschäft gehören.

6 Rahmenbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung

Der 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2017) liefert Anhaltspunkte für notwendige Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung: Auf der Ebene der Konzeptdimension werden a) eine moderne Lehrer*innenausbildung (inklusive der Themen Ganztagschule, Ganztagsbildung und multiprofessionelle Kooperation), b) eine übergreifende und an die Institutionen und Aufträge von Schule und Kinder- und Jugendhilfe anschlussfähige Leitidee für Ganztagsbildung sowie c) lebensweltorientierte Konzepte und Ausgestaltungen der Ganztagsbildung vor Ort benötigt. Auf der Ebene der Strukturdimension werden entsprechende personale, zeitliche, sächliche und finanzielle Ressourcen für die multiprofessionelle Kooperation benötigt. Insbesondere für die Lehrkräfte müssen ausreichend Arbeitsplätze in den Schulen geschaffen und Zeitressourcen für die Kooperation mit anderen Professionen bereitgestellt werden. Auf der Ebene der Prozessdimension sind Abläufe und Settings notwendig, die die gegenseitige Information, Kommunikation und Zu-

sammenarbeit fördern, denn Berührungängste und Vorurteile zwischen den Professionen können nur abgebaut werden, wenn es Settings für den gegenseitigen Austausch gibt. Hierzu gehören gemeinsame Fallbesprechungen, Projekte, Fortbildungen und Gremien. Auf der Ebene der Ergebnisdimension gilt es die erreichten Ergebnisse und Wirkungen der Kooperation kritisch zu diskutieren und sich ggf. realistischere Ziele vorzunehmen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der Kooperation unterschiedlicher Professionen kommt in der Ganztagsbildung eine entscheidende Bedeutung zu. Dabei reicht es jedoch nicht aus, dass unterschiedliche Professionen arbeitsteilig tätig sind und Angebote vorhalten (z. B. Lehrkräfte am Vormittag und sozialpädagogische Fachkräfte am Nachmittag). Der Gewinn der multiprofessionellen Kooperation kommt vor allem dann zum Tragen, wenn konzeptionelle Vorarbeiten vorliegen, fachliche Abstimmungen zwischen den Professionen stattfinden und strukturelle Rahmenbedingungen sichergestellt werden.

Literatur

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (Hrsg.) (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland*. Berlin.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: WBV Media.

Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G. & Schulz, U. (2005). *Offene Ganztagschule Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim, München: Beltz Juventa.

Beher, K. & Rauschenbach, T. (2006). Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 51–66.

BJK (Bundesjugendkuratorium) (2004). *Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums*. Bonn: Eigenverlag.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.

Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. Soziale Passagen. *Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 2 (1), 29–46.

- Fuchs-Rechlin, K. (2008). Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll? Ergebnisse einer Studie der Max-Traeger-Stiftung. In GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.), *Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagschulen* (S. 89–124). Frankfurt a. M.: Eigenverlag.
- Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- JMK/KMK (Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz) (2004). *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14. 05. 2004 und der Kultusministerkonferenz vom 03./04. 06. 2004. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf [14. 02. 2019].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2017). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015*. Berlin
- Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert. Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule – Vor der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 307–321). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Speck, K. (2010). Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagschulen. *Der pädagogische Blick*, 18 (1), 13–21.
- Speck, K. (2018): Ganztagschule als Chance für multiprofessionelle Kooperation? Ein forschungsorientierter Blick auf Voraussetzungen und Gestaltungselemente. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & Wischer (Hrsg.), *Kooperation* (S. 104–107). Seelze: Friedrich Verlag.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011). *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, München: Juventa.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011a). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69–84). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011b). Auf dem Weg zur multiprofessionellen Organisation? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft) (S. 184–201). Weinheim u. a.: Beltz.
- StEG-Konsortium (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) (2008). Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – Ergebnisse der 2. Befragungswelle – Pressekonferenz, Berlin, 8. September 2008. Verfügbar unter http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/pressekonferenz_steg_8_09_08_endfassung.pdf [14. 03. 2010].

StEG-Konsortium (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) (2010). *Ganztagschule – Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. Frankfurt a. M.: DIPF.

StEG-Konsortium (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Ergebnisse der Schulleitungsbefragung 2015 in StEG*. Frankfurt a. M.: Dortmund, Gießen, München: DIPF.

StEG-Konsortium (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) (2016). *Ganztagschule – Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt a. M.: DIPF.

Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *Bildungsforschung*, 10 (1), 64–90.