
EINBLICKE

– STUDENTISCHE BEITRÄGE ZUR EINFÜHRUNG IN DEN GANZTAG –

#8 Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule

Welche Ziele verfolgt die Ganztagschule?

Laut Tillmann und Rollett (2014) sehen sich Ganztagschulen „vielfältigen pädagogischen und sozialpolitischen Erwartungen gegenüber. Diese betreffen die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, gerechtere Bildungschancen, individuelle Förderung u.v.m.“ (Tillmann/Rollett 2014, S. 14). Sie sollen die Erziehungs- und Bildungsfunktion maximieren, vielfältige Bildungserfahrungen ermöglichen und die Begabungen der Schüler*innen besser fördern, so Idel und Schütz (vgl. Idel/Schütz 2016, S. 91).

Ganztagschulen können dies nicht tun, indem der Unterricht auf den ganzen Tag ausgeweitet wird. Vielmehr sollen sie vielfältige außerunterrichtliche Angebote wie Mittagessen, Freizeitgestaltung, Projekte und Förderangebote bereitstellen.

Dass hierfür nicht ausschließlich Lehrkräfte zuständig sein können, ist offensichtlich. Deshalb versuchen (Ganztags-)Schulen auf diverse Ressourcen zurückzugreifen. Diese bestehen unter anderem darin, Personal mit vielfältigen Qualifikationen und Fähigkeiten mit einzubeziehen (vgl. Idel/Schütz 2016, S. 91). Auf diese Weise hält Multiprofessionalität auch in Schule Einzug.

Was ist Kooperation?

Sucht man im Duden nach dem Begriff „Kooperation“, so stößt man auf die Synonyme „Zusammenarbeit“, „Teamarbeit“ oder „Gemeinschaftsarbeit“ (vgl. Duden online).

Obwohl es ein allgemeingültiges Verständnis dieses weit verbreiteten Begriffs gäbe, würde er bildungspolitisch dennoch schwammig verwendet, so Kamski (vgl. Kamski 2014, S. 97). Es stellt sich die Frage, was Kooperation in der Ganztagschule bedeutet und was sie bewirken kann.

Böhm-Kasper, Dizinger und Heitmann beziehen sich in ihren Forschungen auf die organisationspsychologische Definition von Kooperation (vgl. Böhm-Kasper et al. 2013, S. 55). Diese besagt, Kooperation sei „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie [sei] intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie [setze] eine gewisse Autonomie voraus und [sei] der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, S. 199).

Kooperieren heißt, dass zwei oder mehr Menschen miteinander ein gemeinsames Ziel verfolgen und planvoll und zielgerichtet zusammenarbeiten. Beide Personen würden jedoch eigenständig handeln und sich gegenseitig helfen bzw. unterstützen. Niemand würde zum alleinigen Vorteil arbeiten.

Laut Horstkemper haben alle Definitionen von Kooperation (egal ob organisationspsychologisch, soziologisch oder arbeits- und motivationspsychologisch) zwei Kernelemente gemeinsam: 1. den gemeinsamen Zielbezug aller Beteiligten sowie 2. Interaktion und Kommunikation. Damit sei Kooperation anspruchsvoller als reine Kollegialität (vgl. Horstkemper 2011, S. 129)

Alle Beiträge sind im Rahmen des Seminars „Sind Ganztagschulen gute Schulen?“ entstanden.

Verantwortlicher Dozent:

Christoph Bülau, M.A.

Stand: Oktober 2019

Beitrag verfasst von:

Christoph Hennebeil

Laura Schlenzig

Herausgegeben von:

Christoph Bülau

Satz:

Alexandra Bär

Thomas Ahnfeld

Dr. Sandra Berndt

ISSN 2699-3236

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Schulpädagogik unter besonderer

Berücksichtigung von

Schulentwicklungsforschung

Dittrichring 5-7

D-04109 Leipzig

+49 (0) 341 97-31434

christoph.buelau@uni-leipzig.de

Qualifikationsmerkmale an Ganztagschulen beschäftigter Personen

-
- Regellehrkräfte
 - Sonderpädagog*innen
 - Sozialpädagog*innen
 - Diplompädagog*innen
 - Erzieher*innen
 - Sozialassistent*innen
 - Praktikant*innen aus Hoch- und Fachschule
 - Werkstudent*innen
 - Pädagogische Laien mit Trainerlizenz
 - Pädagogische Laien in Einarbeitung
 - Handwerker*innen
 - Künstler*innen
 - Küchenmitarbeiter*innen
 - Hausmeister*innen
 - etc.
-

Serviceanbieter und potentielle Kooperationspartner*innen

-
- Wohlfahrtsverbände
 - Kirchen
 - Vereine
 - Betriebe, z.B. kommerzielle Sportanbieter
 - Musik- und Kunstschulen
 - Universität / Hochschule
 - Außerschulische öffentliche Anbieter (Museen, Bibliotheken, Feuerwehr, Polizei, Theater, ...)
-

Nach Böhm-Kasper et al. bietet es sich an, von Qualitätsstufen bei der Kooperation auszugehen. Sie unterscheiden zwischen 1. Austausch, 2. Arbeitsteilung und 3. Ko-Konstruktion. Das Spektrum von Kooperation in Schule lässt sich in diese Qualitätsstufen einordnen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2013, S. 55).

Austausch könnte zum Beispiel in einem Gespräch zwischen Tür und Angel stattfinden oder über kurze Notizen und Einträge in den Hausaufgabenheften der Kinder. Dies wäre bspw. in einer offenen Ganztagschule möglich. Während am Vormittag Unterricht stattfindet, gibt es am Nachmittag ein Betreuungsangebot für die Schüler*innen. Auch wenn diese beiden Bereiche nicht zwangsläufig eng zusammenarbeiten, wären die Pädagog*innen doch informiert, wenn bspw. Schüler*innen krank werden und frühzeitig nach Hause fahren (vgl. ebd., S. 60).

Für diese erste Qualitätsstufe von Kooperation sei noch keine spezifische Zieldefinition notwendig, so Böhm-Kasper et al. Ausreichend hierfür seien Ziele, welche auch allgemeingültig für die Rechtfertigung von Ganztagschule formuliert werden könnten. Beispiele hierfür wären die Betreuung der Kinder vom Morgen bis in den Nachmittag hinein oder die individuelle Förderung der Kinder (vgl. ebd., S. 56).

Während der Austausch von Informationen noch verhältnismäßig leicht gewährleistet werden kann, benötigt Arbeitsteilung ein genaueres gemeinsames Verständnis von dem zu erreichenden Ziel. Die einzelnen Akteure sind jeweils für Teilaufgaben zuständig (vgl. ebd., S. 55).

Ein Beispiel dafür ist die Kooperation zwischen einem Sozialpädagogen und einer Lehrerin. Während die Lehrkraft den Schüler in Bezug auf die schulischen Leistungen fördert, hat der Sozialpädagoge ein ganzheitliches Bild des Schülers und will ihn zur Alltagsbewältigung befähigen. Dem übergeordneten Ziel der individuellen Förderung eines bestimmten Schülers, auf welches beide hinarbeiten, unterliegen also die beiden Teilarbeitsbereiche schulische Bildung und Alltagsbewältigung, welche

den verschiedenen Professionen zugeordnet sind (vgl. Böttcher/Maykus 2014, S. 94).

Nach Böhm-Kasper et al. arbeiteten die Pädagog*innen in der Ko-Konstruktion am engsten zusammen. Zusammen würden sie ihre gemeinsame Arbeit reflektieren und analysieren. Auf diese Weise bauen sie eine gemeinsame Wissensbasis auf und können die Schulentwicklung positiv beeinflussen (vgl. Böhm-Kasper et al., 2013, S. 55). Eine positive Schulentwicklung wiederum spiegle sich durch „eine verbesserte individuelle Förderung [...] wie [durch] den Abbau von Chancenungleichheit im Bildungswesen“ (Horstkemper 2011, S. 128) wider, so Horstkemper.

Ein mögliches, jedoch nicht perfektes Beispiel für Ko-Konstruktion findet sich bei Reh und Breuer. Hier wird geschildert, wie sich eine Erzieherin und eine Lehrerin treffen, um über einen Schüler mit Deutsch als Zweitsprache zu beraten. Beide Pädagoginnen würden zunächst ihre Beobachtungen bezüglich des Schülers austauschen. Anschließend stellen beide Pädagoginnen mögliche Wege zur Förderung der Deutschkenntnisse dar. Beide Pädagoginnen reflektieren über die Vorschläge, letztlich reflektieren sie über vorausgegangene Fördermaßnahmen und stellen fest, dass diese nicht wirksam waren. Somit einigen sie sich auf eine neue Maßnahme (verstärkte Elternarbeit) (vgl. Reh/Breuer 2012, S. 192ff). In diesem Beispiel der höchsten Qualitätsstufe von Kooperation ist die Zieldefinition (die Förderung der Deutschkenntnisse des Schülers und somit auch der Abbau von Chancenungleichheit) wesentlich spezifischer als in den vorherigen Beispielen.

Die anfänglich gestellte Frage, was Kooperation bewirken kann, beantwortet Maren Wichmann in ihrem Aufsatz „Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen“ sehr optimistisch. Sie schildert, dass Kooperation den Schulalltag gestaltet und neue Lernkulturen schafft. Die Ganztagschule erleichtert Übergänge zwischen

Schulformen und von der Schule in den Beruf. Kooperation unterstützt Einzelfälle mit individuellem Förderbedarf oder in problematischen familiären Situationen und sie wertet Stadtteile auf, indem sie Beziehungen zwischen der Region und der Schule schafft (vgl. Wichmann 2014, S. 62).

Wer kooperiert?

Die Ganztagschule unterscheidet sich nicht nur in der Länge des Schultags von einer Halbtagschule. In der Ganztagschule treffen auch viele verschiedene Professionen aufeinander.

Nach Carle sind neben Lehrkräften, der Schulleitung und dem technischen Personal auch außerschulische Partner*innen, verschiedene weitere Pädagog*innen und ehrenamtlich Tätige in den Ganztagschulalltag involviert. Unter anderem seien Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Ehrenamtliche und außerschulische Vertreter wie Kunst- und Musikschulen oder Sportvereine in Ganztagschulen anzutreffen (vgl. Carle 2014, S. 68ff). Diese Vielfalt an Mitarbeitenden soll die individuelle Förderung der Schüler*innen gewährleisten.

Das multiprofessionelle Kollegium an Ganztagschulen ist folglich sehr heterogen, so Tillmann/Rollett. Während Lehrkräfte eine verhältnismäßig homogene Profession (akademisch-pädagogisch) und ein hohes Stundenkontingent haben, kann das weitere pädagogisch tätige Personal sehr verschieden sein (vgl. Tillmann/Rollett 2014, S. 14).

Laut der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) sind etwa drei Viertel des weiteren pädagogisch tätigen Personals hauptberuflich an (Grund-)Schulen beschäftigt. Ebenfalls drei Viertel des pädagogisch tätigen Personals haben auch eine pädagogische Qualifikation, die meisten von ihnen sind Erzieher*innen (vgl. ebd., S. 15). In der Grundschule sind 74% des weiteren pädagogisch tätigen Personals Erzieher*innen, in der Sekundarstufe I jedoch weniger. Hier sind hauptsächlich Schulsozialarbeiter*innen anzutreffen (vgl. Idel/Schütz 2016, S. 93).

Hauptberuflich angestellte Pädagog*innen kooperieren häufiger mit den Lehrkräften als nebenberuflich Angestellte. Somit korreliert die „Intensität der Kooperation mit dem Umfang der Beschäftigung“ (Tillmann/Rollett 2014, S. 15ff). Zu der gleichen Erkenntnis kommen auch Steiner/Tillmann, welchen ebenfalls die StEG-Studie als Grundlage zur Forschung diente (vgl. Steiner/Tillmann 2011 S. 58).

Die naheliegende Schlussfolgerung, möglichst qualifizierte Pädagog*innen möglichst intensiv in den Schulalltag zu integrieren, scheitert jedoch am Fachkräftemangel an den Ganztags-(Grund-)Schulen. Für Erzieher*innen (welche mit 40% den größten Teil des weiteren pädagogischen Personals ausmachen) ist es kaum lukrativ, an einer Ganztagschule angestellt zu sein, bemängelte Börner. Mit nur 5% Vollzeitstellen liegt dieser Wert wesentlich unter dem von Kindertagesstätten (56% Vollzeitstellen) (vgl. Börner 2014, S. 56). Des Weiteren sind 62% der an Ganztagschulen beschäftigten Pädagog*innen mit ihrem Einkommen unzufrieden, in Teilzeit beschäftigte Fachkräfte finden ihr Stundenkontingent zu niedrig und etwa 20% der in Teilzeit beschäftigten Fachkräfte gehen zusätzlich zu ihrer Arbeit an der Ganztagschule noch einem Nebenerwerb nach (vgl. ebd., S. 57).

Ein Beispiel für Multiprofession an Schule – Sozialpädagogik

Mit dem neuen Anspruch von Schule, neben dem kognitiven Wissenserwerb, Schüler*innen auch ganzheitliche Bildung zu ermöglichen (vgl. Carle 2014, S. 66), nimmt die Sozialpädagogik nun mehr Raum in (Ganztags-)Schule ein. Wie Erzieher*innen haben auch Sozialpädagog*innen eine hochwertige pädagogische Qualifikation. In weiten Teilen obliegt die Sozialpädagogik der Kinder- und Jugendhilfe. Diese hat den „Auftrag [...] das Recht eines jeden jungen Menschen auf Förderung seiner Ent-

Anmerkung:

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ist eine Längsschnittstudie, welche systematisch Daten zur Struktur, Entwicklung und Wirksamkeit in Ganztagschulen erhebt. Hierzu werden Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen und außerunterrichtliches Personal an Schulen befragt.

Die Studie startete mit ihren Umfragen 2005. StEG geht es nicht nur um eine Analyse der schulischen Leistung, sondern vor allem um die Untersuchung, wie sich Ganztagschule auf lebenspraktische Kompetenzen (bspw. prosoziales Verhalten, Entwicklung des Selbstkonzepts, Lernmotivation) auswirkt und welchen Einfluss Ganztagschulen auf das Freizeit- und Familienleben der Schüler*innen nimmt.

www.projekt-steg.de

wicklung und Erziehung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen“ (Böttcher/Maykus 2014, S. 89).

Dies soll ermöglicht werden, indem die Kinder und Jugendlichen „in ihre[r] individuellen und sozialen Entwicklung und [beim] Abbau von Benachteiligungen [gefördert werden], [durch] Beratung und Unterstützung der Eltern [...], Schutz der Kinder und Jugendlichen [...] sowie [durch] das Mitwirken bei Erhaltung positiver Lebensbedingungen“ (ebd.).

Sozialpädagogik zeichnet sich in ihrem Selbstverständnis dadurch aus, dass sie alltagsnah und multiperspektivisch ist. Die Sozialpädagogik ist durch eine pädagogische Offenheit geprägt, die es ermöglicht, alle Schüler*innen in ihrer aktuellen individuellen Situation wahrzunehmen.

Damit die Handlungsfähigkeit aller beteiligten Personen gewährleistet werden kann, geht es in der Sozialpädagogik vor allem darum, Lern- und Erfahrungsräume zu gestalten und weniger darum, konkrete Ergebnisse in Form von speziellen Wirkungen zu erzielen (vgl. ebd., S. 89ff). Anders gesagt, es ist in der Sozialpädagogik wichtiger, in einer schwierigen Situation selbstständig gute Lösungswege zu finden, als vorgefertigt präsentierte aber perfekte Lösungswege anzuwenden.

In welchen Formen genau Sozialpädagogik in (Ganztags-)Schulen anzutreffen ist, kann aufgrund fehlender Standards für die Ganztagschule nicht verallgemeinert werden (vgl. ebd., S. 91ff). Häufige Arbeitsansätze sind Hausaufgabenbetreuung, (außerunterrichtliche) Freizeitgestaltung und Beratungsangebote bei persönlichen und schulischen Problemen (vgl. ebd., S. 91). Konzeptionelle Kernbereiche der Sozialpädagogik, die häufig an Schulen zu finden sind, sind bspw. Treffs für Schüler*innen, Einzelfallhilfe, Beratung (zum Beispiel bei Schulübergängen oder beim Übergang in einen Beruf) oder Elternarbeit (vgl. ebd., S. 92).

Weil sich die Sozialpädagogik vor allem mit der Kompensation von Benachteiligung an gesellschaftlicher Teilhabe beschäftigt

(auch an Schule), gibt es hier stets die Gefahr der Stigmatisierung (drastischer: Marginalisierung) (vgl. ebd., S. 91). Diese Kompensation beinhaltet individuelle Lern- und Entwicklungswege, die ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule und im besten Fall den Weg in die Berufstätigkeit ermöglichen. Ohne die Sozialpädagogik wären diese individuellen Wege in der Schule oft nicht vorhanden (vgl. ebd., S. 91ff).

Obwohl die Sozialpädagogik in Schule viele Chancen bereithält, wird sie dennoch als dem Lehr- und Bildungsauftrag untergeordnete Disziplin angesehen (vgl. ebd., S. 88). In einer qualitativen Studie aus Bremen und Nordrhein-Westfalen, für die 33 Sozialpädagog*innen und Lehrkräfte befragt wurden, stellte sich heraus, dass die Lehrkräfte die Arbeit der Sozialpädagog*innen sehr schätzen. Allerdings sei es möglich, dies allein mit dem Entlastungseffekt für Lehrkräfte zu begründen und nicht mit gleichwertiger Anerkennung (vgl. ebd., S. 93ff). Dieser Entlastungseffekt besteht darin, Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten oder auffälligen Verhaltensweisen an die Sozialpädagog*innen „abgeben“ zu können und somit mit einer „homogeneren“ Klasse arbeiten zu können.

Inner- und außerschulische Kooperation

Die Kooperation an Ganztagschulen lässt sich unterteilen in innerschulische sowie außerschulische Kooperation (vgl. Kamski 2014, S. 98ff).

In der **innerschulischen Kooperation** kann zwischen den drei Teilbereichen Personalkooperation, Schüler*innenpartizipation und Elternpartizipation unterschieden werden.

In der Praxis (vor allem bezüglich des Personals) lässt sich die innerschulische Kooperation häufig als harmonisch und komplementär beschreiben. Das bedeutet, dass die einzelnen Funktionsgruppen sich gegenseitig anerkennen, akzeptieren und additiv miteinander arbeiten.

Die beteiligten Personen sind mit dieser Form der Kooperation zufrieden und wollen nichts daran ändern (aber eben auch nicht verbessern).

Konflikte werden kaum beschrieben. Eine wirkliche Verzahnung von curricularen und außercurricularen Angeboten gibt es jedoch (fast) nicht (vgl. Böttcher/Maykus 2014, S. 99).

Außerschulische Kooperation kann zwischen der Schule und freien Anbietern (bspw. Sport-, Kultur- und Musikvereine, Kirchen), öffentlichen Anbietern (bspw. Jugendamt, Polizei, Museen, Bibliotheken) und gewerblichen Anbietern (bspw. kommerzielle Sport- und Musikschulen, Industrie, Einzelanbietende) stattfinden (vgl. Kamski 2014, S. 100).

Generell ist es erstrebenswert für Ganztagschulen, die Kooperation nach außen zu erweitern und nach innen zu intensivieren (vgl. Horstkemper 2011, S. 130). Dabei sollen aber sowohl innere als auch äußere Kooperationen stets im Schulkonzept verankert sein.

Über „Vorstellungen, Erwartungen, Erfordernisse [und] Handlungskonzepte“ sollen die Beteiligten gemeinsam reflektieren (Wichmann 2014, S. 63).

Kooperation braucht Koordination

Steiner und Tillmann betonen, dass es wichtig ist, diesen komplexen Vorgang an Ganztagschulen zu koordinieren, damit Kooperation planvoll und auf gemeinsame Ziele ausgerichtet werden kann. Zuständig für die Koordination des multiprofessionellen Kollegiums ist in erster Linie die Schulleitung (vgl. Steiner/Tillmann 2011, S. 51). Um die innerschulische Kooperation zu intensivieren ist es möglich, das weitere pädagogisch tätige Personal strukturell einzubinden. Möglichkeiten hierfür sind bspw. die Mitarbeit in Gremien, die Teilnahme und Unterstützung von schulischen Veran-

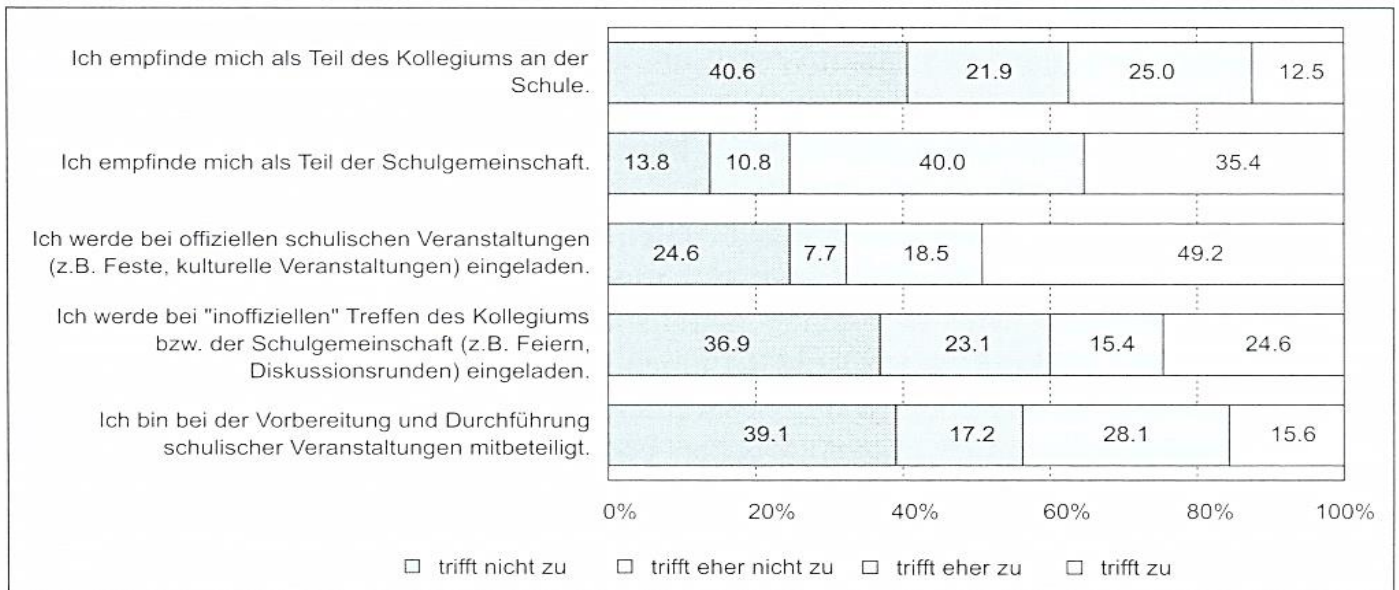


Abb. 1: Einbindung in die Schulgemeinschaft (Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals in %, N=65 (Gröhlich/Drossel/Winkelset 2015, S.195).

staltung oder gemeinsame Weiterbildungen mit den Lehrkräften. Die Lehrkräfte wiederum müssen strukturell stärker in die Ganztagsangebote integriert werden (vgl. Tillmann/Rollett 2014, S. 16). Auf diese Weise entstehen „Kooperationsgelegenheiten und -notwendigkeiten“ (ebd.).

Probleme und Schwierigkeiten

Um den hohen Anforderungen an Ganztagschule gerecht zu werden, scheint ein hohes Maß an qualitativ guter Kooperation zwischen Personen unterschiedlicher Profession nötig zu sein. Die bisherige Forschung zeigt, dass es hierbei auf unterschiedlichen Ebenen zu Problemen kommen kann. Im Folgenden werden einige dieser Problemfelder erläutert.

Selbsteinschätzung der Kooperierenden

Es scheint zunächst naheliegend zu sein, die Kooperierenden selbst nach der Qualität der Kooperation zu fragen, um diese zu untersuchen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass eine Selbsteinschätzung immer auch subjektiv ist und es zwar Zusammenhänge zwischen der Qualität einer Kooperation und der subjektiven Einschätzung einer Kooperation geben kann, diese beiden Untersuchungsgegenstände sich aber doch

deutlich unterscheiden. Dies hängt wesentlich mit den hohen normativen Ansprüchen an multiprofessionelle Kooperationen in Ganztagschulen zusammen, auf die später eingegangen wird. Dennoch ist es interessant, einen Blick auf diese Selbsteinschätzungen zu werfen.

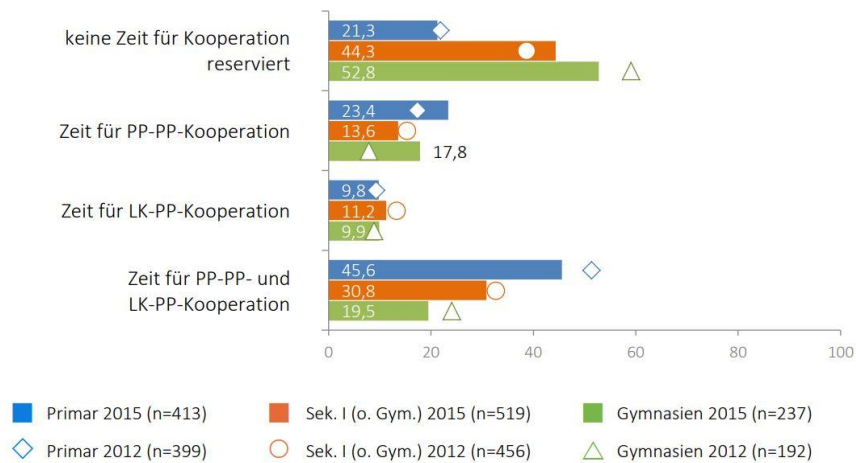
Gröhlich, Drossel und Winkelset untersuchten diesbezüglich unter anderem, ob es einen Unterschied zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals gibt. Sie unterschieden dabei zwischen unterrichtsbezogener und schülerbezogener Kooperation. Untersuchungsgegenstand waren speziell Ganztagsgymnasien (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 188).

Insgesamt sind nach Angaben der befragten Lehrkräfte unterrichtsbezogene Kooperationen selten, wobei auffällig ist, dass die Lehrkräfte diese Kooperation als intensiver und häufiger stattfindend einschätzen als das weitere pädagogisch tätige Personal. Konkret gäben Lehrkräfte öfter an, dass es eine unterrichtsbezogene Kooperation gibt, als das weitere pädagogisch tätige Personal. Lehrkräfte geben umkehrt seltener als das weitere pädagogisch tätige Personal an, dass es gar keine Kooperation dieser Art gibt. Das weitere pädagogisch tätige Personal schätzt die Kooperation schlechter ein: Nur jeder Zehnte der Befragten gibt

an, dass es eine ausführliche unterrichtsbezogene Kooperation gibt (vgl. ebd., S. 188f.).

Beide Gruppen schätzen daneben die schülerbezogene Kooperation als deutlich intensiver ein, wobei auch hier merkliche Unterschiede zwischen den Befragten bestehen, die aber ganz ähnlicher Art wie im Falle unterrichtsbezogener Kooperation sind: die Lehrkräfte nämlich schätzen die Kooperation intensiver ein als das weitere pädagogisch tätige Personal (vgl. ebd., S. 190).

Zwar wurden hier speziell Ganztagsgymnasien untersucht. Die Ergebnisse decken sich aber mit denen anderer, allgemeinerer gefassten Studien. Mögliche Erklärung für die Unterschiede in der Einschätzung sind die unterschiedlichen Berufsverständnisse der Befragten. Typischerweise sind Lehrkräfte keine Teamplayer und in ihrem bisherigen Erfahrungshorizont an Schulen spielt Kooperation noch keine große Rolle. Dies wird erst mit der Verbreitung von Ganztagschulen relevant. Währenddessen haben große Teile des weiteren pädagogisch tätigen Personals, insbesondere diejenigen mit pädagogischer Ausbildung, wesentlich mehr Erfahrung mit Kooperation. Für diese ist Kooperation ein Kernelement ihres professionellen Selbstver-



Angaben 'Ja' in %; nur Schulen mit weiterem pädagogisch tätigen Personal; Legende: LK=Lehrkräfte, PP=weiteres pädagogisch tätiges Personal

Abb. 2: „Gibt es für die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal an Ihrer Schule außerhalb der Konferenzen festgelegte Zeiten, die für Kooperation reserviert sind?“ (StEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015, S. 65).

ständnisses, womit sich eine kritischere Haltung erklären lässt. Sind Lehrkräfte Kooperationen nicht gewohnt, so kann schon eine wöchentliche Absprache wie ein hohes Maß an Kooperation wirken – wohl kaum aber für eine bspw. im Bereich Sozialpädagogik ausgebildete Lehrkraft (vgl. ebd., S. 195f).

Böhm-Kasper, Dizinger und Heitmann haben darüber hinaus nach gängigen Formen der Kooperation gefragt. Die dominanten Formen der Kooperation sind demnach häufig kleine Situationen des Austauschs, entweder in einem spontanen, zufälligen Gespräch „zwischen Tür und Angel“ oder durch Notizen im Material. Anknüpfungspunkte bieten die Planung der Ganztagsangebote oder Vorbereitung von Elterngesprächen. Anlässe der Kooperation bieten meist einzelne Schüler*innen, über deren Förderbedarf gesprochen werden muss oder die sich auffällig zeigen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2013, S. 60).

Insbesondere offene Ganztagschulen zeigen ein besonders niedriges Ausmaß an Kooperation. So ist hier die häufigste Form der multiprofessionellen Kooperation ein gelegentliches zufälliges Gespräch beim Verlassen des Schulgebäudes nach einem langen Schultag. Die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal an gebundenen Schulen berichten hier tendenziell von höheren Stufen der Kooperationen.

Bspw. findet regelmäßig auch eine gemeinsame Arbeitsorganisation statt (vgl. ebd., S. 60f.).

Über diese Kooperationsverhältnisse zeigt sich besonders das weitere pädagogisch tätige Personal an offenen Ganztagschulen enttäuscht. Dies betrifft einerseits das geringe Ausmaß der tatsächlichen Teamgespräche als auch andererseits die institutionellen Rahmenbedingungen. Die Befragten klagten über einen schlechten Betreuungsschlüssel, der für Überforderung sorgt und qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit erschwert, die sich am Ideal individueller Förderung orientiert. Die Befragten an gebundenen Ganztagschulen zeigen sich insgesamt positiver gestimmt. Häufig sehen sie selbst die Gründe für die besseren Kooperationsverhältnisse in den Ganztagskonzepten, der personellen Ausstattung, den Rahmenbedingungen und den besser strukturierten und rhythmisierten Tagesabläufen – all dies begünstigt eine multiprofessionelle Kooperation (vgl. ebd., S. 63).

Kooperationsgegenstände und Verzahnung

Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern multiprofessionelle Kooperationen sich überhaupt auf die Ziele beziehen, zu deren Erreichen sie beitragen sollen. Es gibt zwar

hohe normative Erwartungen an die Gegenstände von multiprofessioneller Kooperation, doch ob die Realität diesen gerecht wird, ist noch festzustellen.

Eine der großen Erwartungen an Ganztagschule, so Böttcher et al. sei die Intensivierung individueller Förderung, um der Heterogenität der Schüler*innen besser gerecht zu werden. Dies ist in diesem Zusammenhang ganz deutlich nicht nur schul- und leistungsbezogen zu verstehen, sondern in einem weitläufigen Sinne als ganzheitliches Lernen oder „Entwicklung der ganzen Persönlichkeit“ (Böttcher et al. 2011, S. 103). Konkret betrifft dies Sozial- und Selbstkompetenzen wie soziales Handeln, Selbstbestimmung oder Bewältigungskompetenzen. Dies ist nur erfolgreich zu realisieren, wenn die Perspektive, aus der Schule bisher auf Kinder und Jugendliche geschaut hat, erweitert werde, und zwar auf eine Weise, die den bisherigen Anspruch an die Arbeit von Lehrkräften übersteigt. Diese Erweiterung der Perspektive muss wesentlicher Bestandteil und Ziel multiprofessioneller Kooperation werden. Notwendig dazu ist ein Konzept, das das von Lehrplänen und Standards übersteigt und weitere für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen relevante Aspekte aufnimmt. Dies kann zu einer Verbesserung der Diagnose- und Förderkompetenzen führen, die langfristig auch wesentlichen Einfluss auf die bestehenden Bildungsungleichheiten – und Bildungsungerechtigkeiten – haben können (vgl. ebd., S. 103f.).

Wie Gröhlich, Drossel und Winkelsett bemerken, können multiprofessionelle Kooperationen über die Erweiterung der Perspektive zur besseren individuellen Förderung für die Beteiligten auch Neuerungen für das eigene pädagogische Selbstverständnis sowie auf pragmatischer Ebene durchaus eine Entlastung bieten (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 179).

Bisher teilt sich Ganztagschule aber in zwei weitestgehend voneinander unabhängige Bereiche, den Schulbereich und den Ganztagsbereich, wobei ersterer von Lehrkräften und letzterer vom weiteren pädago-

gisch tätigen Personal dominiert wird. Umfassende Verzahnungen sind die Ausnahme (vgl. Böttcher et al. 2011, S. 109). Auch die außerschulischen Partner*innen hätten in StEG, so Gröhlich, Drossel und Winkelsetz, mehrheitlich angegeben, dass ihre Angebote überhaupt nicht mit dem Unterricht verknüpft sind. Ein Drittel gab an, dass es immerhin eine curriculare Verknüpfung gäbe. Bei Angeboten für die Sekundarstufe gaben viele der Kooperationspartner*innen an, dass Lehrkräfte nicht aktiv in die Angebote eingebunden sind. Multiprofessionelle Kooperationen werden also kaum in der Weise genutzt, wie dies erwartet wird (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 179 f.).

Institutionelle Rahmenbedingungen

In vielen Befragungen zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen, äußern sich die Befragten kritisch über den aktuellen Stand der Entwicklung von institutionellen Rahmenbedingungen. Mängel in diesem Bereich können mitverantwortlich für das Scheitern einer qualitativ hochwertigen Kooperation sein. Im Folgenden werden daher einige Beiträge zu diesem Thema aufgegriffen.

Steiner und Tillmann unterscheiden an Ganztagschulen zwischen dem Personal des Kernbereichs und dem Personal des

Randbereichs. Diese Unterscheidung beruht auf der Tatsache, dass Tätigkeiten, die in engem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen und mit höherer Verantwortung einhergehen, typischerweise von Personal mit längerfristigen Arbeitsverhältnissen und hoher Wochenstundenzahl besetzt sind, während im Randbereich, insbesondere dem Bereich der Ganztagsangebote, ein großer Teil der Beschäftigten kurzfristig oder auf Basis einer geringen Wochenstundenzahl angestellt ist. Insbesondere die im Kernbereich Tätigen beklagen sich über Zeitdruck, unklare Organisationsstrukturen und zu hohe Flexibilitätsanforderungen. Die Verantwortung für diesen Bereich obliegt vor allen Dingen den Schulleitungen, wenn auch selten ausschließlich diesen.

Durch den auftretenden Zusatzaufwand für eine Ganztagschule ist eine Professionalisierung der Organisation – im Sinne eines Managements – empfehlenswert. Typischerweise werden aber in Schulen diese Aufgaben (insbesondere die Schulentwicklung) ebenfalls von Lehrkräften übernommen. Die StEG-Studie unter anderem gezeigt, dass das weitere pädagogische Personal sich besonders auf dieser organisatorischen Ebene Veränderungen wünscht: Längere Anwesenheit der Lehrkräfte, mehr Räume, mehr Fortbildungen, mehr finanzielle Mittel, mehr Kooperation. Diese Rahmenbedingungen sind den Befragten auch wichtiger als pädagogische Aspekte wie

WICHTIGE KONTAKTE:

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (SMK)

Das SMK ist für Hospitationstage, Zu- und Zusammenarbeit für und mit der Sächsischen Aufbaubank und für alle ministerialen Aufgaben zuständig. Dazu zählen Verordnungen, der Qualitätsrahmen Ganztagsangebote etc. Es verantwortet zudem die Projektinitiative „SEiGanz“ (Schulentwicklung im Ganztage) sowie die Fortbildungsinitiative „2steps“.

www.schule.sachsen.de/1744.htm

LANDESÄMTER FÜR SCHULE UND BILDUNG (LASUB)

Die LaSuB bieten vielfältige Individualberatungen, Workshops und Informationsveranstaltungen an. Sie arbeiten mit Schulen, den Schulträgern und anderen Fachreferaten zusammen.

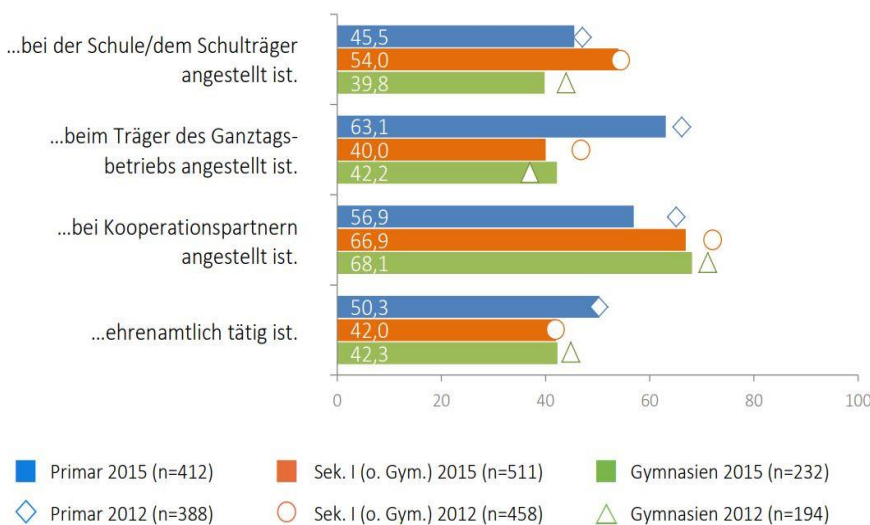
www.lasub.smk.sachsen.de

GANZTAGSSCHULVERBAND SACHSEN

Als Mitgliederverein versteht sich der Ganztagschulverband Sachsen als landesweit agierende Interessenvertretung von Schulen mit Ganztagsangeboten, der im Austausch mit Bildungspolitik und -administration, mit Lehrer*innen- und Elternverbänden seine pädagogischen und sozialpolitischen Argumente in die Debatte um den Ganztage trägt. Zu seinem Aufgabenfeld zählen die Beratung und Vernetzung von Schulen, die Weiterbildung von Personal sowie Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

www.ganztagschulverband.de

Auf der Internetseite www.ganztaegig-lernen.de finden sich darüber hinaus Informationen und Anregungen, wie sich Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen konkret gestalten lässt. Es handelt sich um ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.



Angaben 'Ja' in %, Mehrfachnennungen möglich; nur Schulen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal

Abb. 3: „Bei uns gibt es weiteres pädagogisch tätiges Personal, das...“ (StEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015, S. 54).

Teamteaching oder der Wunsch nach einer gebundenen Organisationsform der Ganztagschule, die seltener gewünscht werden. Dieser Veränderungsdrang wird deutlich von den im sogenannten Kernbereich Tätigen geäußert, während die im Randbereich Tätigen weniger Handlungsbedarf sehen. Erklärt werden kann dies durch die häufig kurzfristigen Arbeitsbedingungen, die eventuell die Ansprüche an die Arbeitsstellen senken (vgl. Steiner/Tillmann 2011, S. 50 f.).

Gröhlich, Drossel und Winkelsetz halten weiter fest, dass nur ein Drittel des befragten weiteren pädagogisch tätigen Personals angibt, in Kooperationen eingebunden zu sein, die auf die individuelle Förderung von Schüler*innen abzielt. Dies ist insbesondere bei Ganztagsangeboten wie der Hausaufgabenbetreuung aber ein zentraler Baustein, ohne den eine solche Hausaufgabenbetreuung ihr Potenzial zur Förderung unterschreitet. Es scheitert in solchen Fällen oft schon an einfachen Hindernissen wie der fehlenden Zeit – Kooperation benötigt aber einen Zeitrahmen, sei es für kurze Absprachen, Planungsgespräche oder intensive Fachgespräche über den Förderbedarf einzelner Schüler*innen. Diese Absprachen müssen institutionalisiert werden, in dem sie explizit in die Arbeitszeit eingeplant werden (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 196f.).

Leitung, Steuerung und Partizipation

Die Frage nach den institutionellen Rahmenbedingungen wirft auch die Frage nach der Entstehung dieser Rahmenbedingungen im schulischen Bereich und die komplexen Leitungsstrukturen auf.

Horstkemper hält fest, dass wesentliche Einflussfaktoren auf die Qualität der Kooperationsergebnisse nicht nur die Quantität und Qualität der Kooperation sind, sondern auch die Leitungsstrukturen und die Möglichkeiten zur Mitwirkung an der Gestaltung von Kooperation für das pädagogisch tätige Personal. Ein positiver Einfluss der Intensität der Kooperation auf die Ergebnisse dieser ist nur gegeben, wenn es eine Kultur

der Partizipation gibt, das heißt, dass das weitere pädagogisch tätige Personal seine neue Perspektive gestalterisch in die Planung und Organisation von Kooperation einbringen kann (vgl. Horstkemper 2011, S. 134).

Ganztagschulen stehen vor der großen Herausforderung, dass sie neben dem Personal des Kernbereichs für den Ganztagsbereich neues Personal rekrutieren und den Einsatz dieses Personals planen müssen. Typischerweise ist wieder die Schulleitung verantwortlich in diesen Fragen, aber häufig nicht speziell qualifiziert in der Organisation multiprofessionellen Personals. Günstig sind hier Konzepte, in denen die Schulleitung ihre Verantwortung teilt (vgl. ebd.). Horstkemper verweist auch auf Forschungsergebnisse zum Verhältnis außerschulischer und innerschulischer Kooperationspartner. Die Ergebnisse lassen sich in drei Modellen darstellen, die idealtypisch die Beziehung zwischen innerschulischen und außerschulischen Partnern beschreiben. Der erste Typ trägt den Namen „Koexistenz schulischer und außerschulischer Berufskulturen“, was in etwa der Minimal- oder Anfangsform von Kooperation entspricht, in dem sich auch kooperationskritische Haltungen widerspiegeln. Der zweite Typ heißt „Aufbau einer innerschulischen Kooperationskultur“, der sich durch ein großes Gefälle in Intensität und Ausmaß zwischen in-

nerschulischen und außerschulischen Kooperationen zugunsten – wie die Bezeichnung schon verrät – innerschulischer Kooperationen auszeichnet. Der dritte Typ trägt die Bezeichnung „Aufbau einer partiellen Kooperationskultur“. Hier stehen die Professionellen wiederum den schulpädagogisch empfohlenen umfassenden Kooperationen eher skeptisch gegenüber (vgl. ebd., S. 135).

Plausibel sind aus dieser Perspektive folgende Gelingensbedingungen: Die Verankerung von Kooperation bei Einbindung sämtlicher Gruppen, strukturelle Absicherung durch eigens eingerichtete Gremien, erhöhte Ansprüche an Reflexionsfähigkeit und Perspektivübernahme, Kontinuität und gegenseitige Anerkennung sowie eine systematische Verknüpfung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote (vgl. ebd., S. 135f.).

Auch Gröhlich et al. haben zu den Organisations- und Koordinationsstrukturen geforscht. Einen positiven Einfluss hat ihnen zu Folge die Einrichtung von Mitbestimmungsgelegenheiten, also eine Organisationsstruktur, die alle Mitwirkenden – insbesondere das weitere pädagogisch tätige Personal – ermutigen soll, „sich in die Planungs-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse der pädagogischen Arbeit einzubringen“ (Gröhlich et al. 2015, S. 183). Dies kann zum Beispiel im Rahmen von kon-

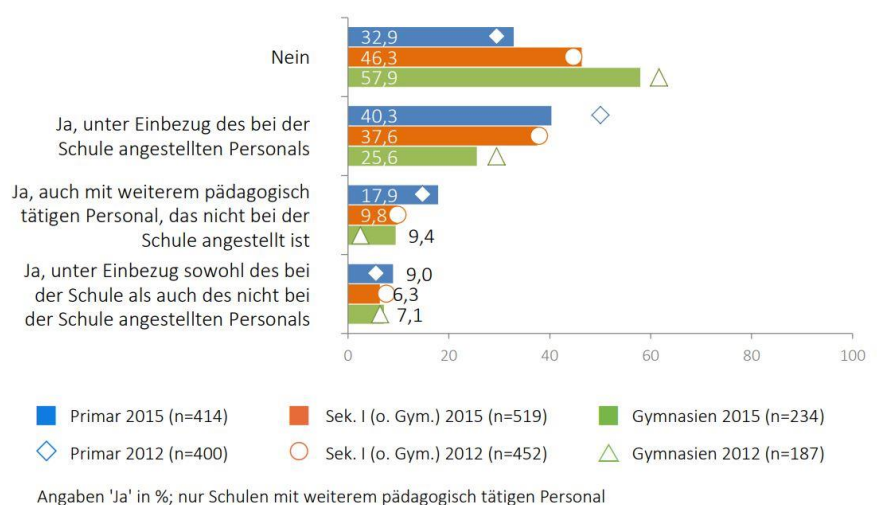


Abb. 4: „Haben die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal an Ihrer Schule in den letzten drei Jahren an gemeinsamen Fortbildungen teilgenommen?“ (StEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015, S. 68).

kreten Kooperationsvereinbarungen geschehen, die nicht nur einen Rahmen für mögliche Kooperation schaffen, sondern überdies Kooperation nicht zu einer Option, sondern zu einer Pflicht machen. In einer solchen Vereinbarung kann man explizite Ziele, Orte und Formate von Kooperation sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verankern (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 182f.).

Bisher hat sich diese Einbindung des weiteren pädagogischen Personals in die Organisationsstrukturen noch nicht durchgesetzt. So gaben über 70% des Personals in einer Befragung an, eher nicht in Organisations- oder Managementfragen eingebunden zu sein und nur circa ein Drittel gab an, aktiv mit Lehrkräften zusammenzuarbeiten. Auch gaben fast zwei Drittel an, ihre Tätigkeit sei eher nicht mit dem Unterricht verbunden. Dabei gaben circa 80% der Befragten an, im außerunterrichtlichen Bereich tätig zu sein (vgl. ebd., S. 186ff).

Diese Ergebnisse bestätigen Horstkempers Befunde, da sie ebenfalls zeigen, dass die bloße Anwesenheit und Beschäftigung von weiterem pädagogisch tätigem Personal in außerunterrichtlichen Kontexten nicht bedeutet, dass automatisch eine Kooperation stattfindet, sondern eine bloße Koexistenz. Böhm-Kasper et al. gingen der Frage nach, welche Formen der Institutionalisierung der Kooperationen an offenen und gebundenen Ganztagschulen existieren. Nach ihren Befunden gibt es an offenen Ganztagschulen regelmäßige und institutionalisierte Treffen mit Beteiligten mehrerer Professionen nur auf der Leitungsebene. Sie untersuchten dieselbe Frage auch an zwei gebundenen Ganztagschulen. Die Befragten dort gaben an, dass es regelmäßige Treffen in multiprofessionellen Teams gibt, die nicht hierarchisch sind und sie gestalterisch an der Schule tätig sind. In einem der beiden Fälle gibt es ein programmatisches Konzept, das nachmittägliches Ganztagsangebot mit dem Unterricht verbindet (vgl. Böhm-Kasper et al. 2013, S. 61f.).

Individuelle Motivation und gegenseitige Anerkennung

Zuletzt können auch Widerstände auf zwischenmenschlicher Ebene ein Problemfeld sein, schließlich sind multiprofessionelle Teams heterogene Gruppen, in denen nicht selbstverständlich ist, dass alle Beteiligten von vornherein offen für Zusammenarbeit im Allgemeinen und speziell mit Mitarbeiter*innen anderer Professionen sind.

Auf individueller Ebene gibt es hier nach Gröhlich et al. mindestens die folgenden Einflussfaktoren: Die ganz konkrete Qualifikation, die zeitlichen Arbeitsbedingungen der Einzelnen, ihre Auffassung, wie Kooperationen zu gestalten sind und – vor allen Dingen bei Lehrkräften – ihre Bereitschaft, ihr eigenes Berufsverständnis zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 182f.).

Die allermeisten Lehrkräfte sind intensive Kooperationen nicht gewohnt und müssen sich oft noch daran gewöhnen oder sich überhaupt erst initiativ dafür öffnen. Im herkömmlichen Berufsverständnis sind Lehrkräfte für ihr Tun und ihre Arbeit fast vollständig selbst verantwortlich, sodass Kooperationen einen gänzlich neuen Anspruch an ihre Profession stellt (vgl. ebd.). Über diese Grundvoraussetzungen hinaus, ist Kooperation kaum möglich, wenn die Beteiligten keinen intrinsischen Wert in der Kooperation mit anderen Professionen sehen. Dieser motivationale Aspekt ist naheliegend, aber nicht trivial und sollte hier deswegen auch Erwähnung finden (vgl. Idel/Schütz 2016, S. 97).

Die Literatur unterscheidet typischerweise zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal, als ob letzteres eine homogene Gruppe wäre. In Wahrheit ist das Gegenteil der Fall: Das weitere pädagogisch tätige Personal unterscheidet sich in Bezahlung, Tätigkeitsprofil, Zeitumfang der Beschäftigung, dem Beschäftigungsverhältnis, der Qualifikation und Erfahrung und damit auch im Status (vgl. ebd., S. 94).

Insbesondere sind viele dieser Gruppen nebenberuflich mit geringer Stundenzahl und befristeten Verträgen an einer Ganztagschule tätig und überdies schlechter bezahlt als Lehrkräfte. So arbeiten zwei Drittel des weiteren pädagogisch tätigen Personals nur bis zu zehn Stunden pro Woche, die meisten sogar nur bis zu fünf Wochenstunden. Ein großer Teil dieses Personal ist zudem ehrenamtlich tätig. Häufig empfinden sie sich daher als Juniorpartner oder Zuarbeiter, also hierarchisch untergeordnet. Beide Gruppen bewerten das Verhältnis insgesamt als gut, wobei auch hier auffällig sei, dass die Lehrkräfte es meist besser bewerteten, was auch durch die geringe Erfahrung mit Kooperation erklärbar sein könne (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 185ff). Böhm-Kasper et al. kommen in diesem Zusammenhang zu einem anderen Ergebnis. Speziell an offenen Ganztagschulen berichtet das weitere pädagogisch tätige Personal durchaus von einer Hierarchie, die nicht ganz kohärent erklärbar ist. Es gibt von den Lehrer*innen ausgehend eine implizite Abwertung des Personals ohne Studienabschluss wie Erzieher*innen, also eine Hierarchisierung nach Qualifikation. Andererseits würden Sozialpädagog*innen eine ähnliche Hierarchisierung beschreiben. Diese haben aber ebenfalls studiert, sodass eine Hierarchisierung nach Qualifikation das Phänomen nicht vollständig beschreibt (vgl. Böhm-Kasper et al. 2013, S. 62).

An gebundenen Ganztagschulen ist dies weniger ausgeprägt. Begünstigt werden diese durch unterschiedliche Berufsqualifikationen sowie die Berufserfahrung (vgl. ebd.).

Bemerkenswert ist dabei, dass sich dies selten in einer schlechten Bewertung der Kooperation niederschlägt, sondern die Kooperation oft dennoch als gut und gewinnbringend eingeschätzt wird, auch wenn diese den hohen normativen Ansprüchen an Kooperation kaum gerecht wird. Böttcher et al. sehen dies erklärbar damit, dass die Lehrkräfte zunächst durch die Kooperation eine Entlastung erfahren, da sie Verant-

wortung und Zuständigkeiten abgeben können und so die Kooperation unmittelbar als gewinnbringend für sich persönlich empfinden. Das weitere pädagogische Personal auf der anderen Seite wird aber gerade durch die zufriedeneren Lehrkräfte positiv in seiner Arbeit bestätigt und sieht vielleicht deswegen die Kooperation ebenfalls eher positiv. So empfinden beide Gruppen diese Art der eigentlich unzureichenden Kooperation als positiv. Diese Ergebnisse von Böttcher et al. ergänzen so das Bild, das auch Gröhlich et al. gezeichnet haben (vgl. Böttcher et al. 2011, S. 109f.).

Ein Nebeneffekt der oft schlechter bezahlten und kurzfristigeren Stellen ist, dass diese Gruppe der pädagogisch Tätigen eine deutlich höhere Fluktuation im Personal aufweisen. Langfristige und erfolgreiche Kooperationen sind schon durch diese häufigen Wechsel im Personal nicht nur strukturell, sondern auch auf der Beziehungsebene verkompliziert (vgl. Gröhlich et al. 2015, S. 182).

In einer Studie beschreiben Reh und Breuer zwei Typen von Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrer*innen und Erzieher*innen. Insbesondere solche Kooperationen, die auf einem Selbstverständnis der Erzieher*innen als Zuarbeiter*innen der zuständigen Lehrkraft beruhen, sind oft sehr einseitig. Die Gestaltung der Kooperationsbeziehung ist dann schon implizit festgeschrieben, nämlich als eine asymmetrische Beziehung, in der die Lehrkraft initiativ ist, die Verantwortung für die gesamte Kooperation übernimmt und Entscheidungen trifft. Nachteilig ist, dass keine der professions-spezifischen Kompetenzen von Erzieher*innen zur Geltung kommt, da die von der Lehrkraft definierte Beziehung nur so vielseitig und umfassend ist, wie der Erfahrungshorizont eben dieser Lehrkraft. Fachkompetenzen der Erzieherin kommen so nur unzureichend zur Geltung. Streng genommen handelt es sich hier zwar um eine Kooperation zwischen Personen verschiedener Professionen, die Vorteile, die multiprofessionelle Kooperationen versprechen, wie zum Beispiel die erweiterte Perspektive des pädagogischen Personals, werden

aber nicht genutzt (vgl. Reh/Breuer 2012, S. 196ff).

Besser ist es, wenn die Kooperierenden eine symmetrische Beziehung führen, in der von beiden Seiten Initiativen ausgehen, die nicht auf einem Zuarbeitsverhältnis beruhen, sondern die speziellen Fachkompetenzen der jeweils anderen Profession adressieren. Die asymmetrische Variante hat auch Vorteile auf der pragmatischen Ebene, leistet aber fachlich nicht das, was von Kooperation erwartet wird.

Gelingensbedingungen

Als Abschluss und Fazit werden im Folgenden Empfehlungen wiedergegeben, die Idel und Schütz als Gelingensbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation formuliert haben. Sie adressieren die aufgezeigten Probleme und zeigen Perspektiven für Verbesserungen auf. Die gestellten Bedingungen stellen Herausforderungen für die gegenwärtige Praxis dar. Die Umsetzung soll erfolgreiche Kooperation ermöglichen, von der die Kooperierenden, die Schüler*innen, die Leitungen und der Unterricht profitieren.

Die Gelingensbedingungen für Kooperation lauten: 1. Räume und Zeiten, 2. Gegenstände, 3. Formate, 4. Mitbestimmung sowie 5. Haltungen, Bereitschaften und Kompetenzen. Im Folgenden sollen diese Bedingungen näher erläutert werden.

1. Räume und Zeiten

Zu den nötigen Ressourcen für erfolgreiche und intensive Kooperation gehören unter anderem Raum und Zeit. Hierzu zählen Teamsitzungen, Treffen in Gremien und dezentralisierte, funktionale Absprachen (vgl. Idel/Schütz 2016, S. 96).

Kooperation ist Austausch und Auseinandersetzung. Diese intensiven Prozesse sind nur möglich, wenn die betroffenen Personen auch anwesend sind. Somit verlangt Kooperation eine längere Arbeitszeit, die wiederum sowohl koordiniert als auch bezahlt werden muss (vgl. ebd.).

Insbesondere die Räumlichkeiten für Kooperation spielen eine Rolle, wenn Professionen aus verschiedenen Bereichen des

Schulalltags aufeinandertreffen, welche (auch) räumlich voneinander getrennt sind (vgl. ebd.), so bspw. Klassenlehrer*innen und Mitarbeitende der Cafeteria oder Schulspeisung oder Sozialpädagog*innen und Vertreter*innen des Sportangebots. Denn „nicht selten spiegeln räumliche Strukturen auch die jeweilige kooperationskulturelle Zuständigkeitsverteilung wider und ebenso kann eine räumliche Restrukturierung der Schule als Arbeitsplatz einen kooperativen Alltag befördern“ (ebd.).

Verantwortlich, diese Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, sind sowohl die Schulleitung als auch diverse übergeordnete Verantwortliche der Schulpolitik (zum Beispiel die Ministerien) (vgl. ebd.).

2. Gegenstände

Kooperation erfüllt keinen Selbstzweck, sondern benötigt ein handlungslegitimierendes Ziel. Auf dieses Ziel, sprich auf diesen Kooperationsgegenstand, arbeiten alle Beteiligten hin. Jede an der spezifischen Kooperation beteiligte Person muss sich also bewusst sein, wie der Gegenstand (beziehungsweise das Ziel) definiert ist und wie er oder sie zur Bewältigung dieses Ziels beitragen kann. Dabei sollte ein ähnliches Verständnis von Kooperation zwischen den beteiligten Personen vorherrschen (vgl. ebd.). Damit Kooperation als konstruktiv empfunden wird, muss die Zusammenarbeit stetig sein, Aufwand und Nutzen der Einzelnen müssen im Verhältnis zur Praxis stehen und zu Sinnhaftigkeit in der praktischen Umsetzung führen. Außerdem müssen Absprachen der verbesserten Koordination dienen (vgl. ebd.).

3. Formate

Momentan findet Kooperation in Schule vor allem zwischen Personen statt, die nicht freiwillig miteinander kooperieren. Geplant wird in Gremien, welche sich in der entsprechenden Fachschaft oder in organisatorischen Aufgaben begründen. Somit bleibt jedoch die Kooperation mitunter auf ein Minimum begrenzt. Ganztagschule als Schule mit neuen Organisationsformen sollte diese Prinzipien aufbrechen und den Mitarbeitenden neue Gelegenheiten zur

Kooperation bieten (vgl. ebd., S. 97). Die Form neuer Kooperationsformate ist abhängig von dem „Gegenstand der Kooperation und bedingt durch deren räumliche und zeitliche Gestaltung“ (ebd.). Es ist ein Unterschied, ob die Kooperation dauerhaft oder temporär ist, auf welchen Ebenen sie stattfindet und wie intensiv sie betrieben werden soll. Somit ist auch der Institutionalisierungsgrad der neuen Kooperation abhängig von deren Format (vgl. ebd.).

4. Mitbestimmung

Laut StEG-Studie hat Mitbestimmung eine positive Auswirkung darauf, wie intensiv sich das Personal an Schule an Kooperation beteiligt. Personen, welche mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung haben, investieren mehr Zeit und Engagement in Kooperationen. Wenn es mehr Gelegenheiten und Situationen gibt, in denen Mitbestimmung möglich ist, dann vermehren sich damit auch die Anlässe für Austausch und Kooperation (vgl. ebd.).

Hinzu kommt, dass Mitbestimmung für die Einzelnen bedeutet, dass jede*r in seiner Profession wahr- und ernst genommen wird. Diese Form der Anerkennung ermög-

licht die Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit, was großen Einfluss auf die persönliche Motivation hat (vgl. ebd.).

Besonders mit Blick auf das Autonomieverständnis von Lehrkräften ist Mitbestimmung von Bedeutung. Waren Lehrkräfte bisher allein mit einer Klasse in einem abgeschlossenen Raum und mussten sich vor niemandem (außer den Schüler*innen) rechtfertigen, so sollen sie sich nun öffnen und untereinander sowie mit Pädagog*innen anderer Professionen kooperieren (vgl. ebd., S. 94ff).

Letztlich kann Kooperation sehr von der Sicht aus verschiedenen (pädagogischen) Perspektiven auf einen Sachverhalt oder ein Problem profitieren. Diese Chance sollte durch Mitbestimmung genutzt werden.

5. Haltung, Bereitschaft und Kompetenzen

Da Kooperation zunächst mehr Aufwand, weniger Autonomie und zusätzliche Arbeit bedeutet, ist es wichtig, dass die einzelnen Akteure dennoch von der Kooperation profitieren. Außerdem muss Anschlussfähigkeit für die verschiedenen Professionen gewährleistet werden. Dazu gehört auch, dass sich

das multiprofessionelle Kollegium mit Handlungslogiken der jeweils anderen Professionen auseinandersetzt und diese nicht auf diverse, der Berufsgruppe entsprechende Klischees begrenzt. So können Kooperationsverhalte aus verschiedenen fachlichen Perspektiven betrachtet werden. Die einzelnen Kooperationspartner sollten dabei Perspektivwechsel vollziehen (vgl. ebd., S. 97).

Für eine gelingende Kommunikation sind auch sozialkommunikative Fähigkeiten von Bedeutung. Es ist notwendig, eigene Eindrücke verbalisieren und eigene Entscheidungen begründen zu können, damit das Kollegium die Möglichkeit hat, sich auf einen Perspektivwechsel einzulassen. Ebenso ist auch die Fähigkeit des aktiven Zuhörens von großer Bedeutung (vgl. ebd.).

Eine Gesprächsleitung oder -moderation kann helfen, dass Kooperationsgespräche zielführend bleiben. Wichtig ist auch, dass sich das multiprofessionelle Team auf eine gemeinsame Sprache einigt. In der Pädagogik gibt es keine ausgeprägte Fachsprache wie in der Medizin oder Rechtswissenschaft. Eine anschlussfähige, gemeinsame Sprache, die für jede*n im Kollegium verständlich ist, ist jedoch grundlegend für Kooperation, bei der alle Teammitglieder die Möglichkeit zur Partizipation haben sollen (vgl. ebd., S. 97ff).



Abb. 5: Bewertung der Kooperation (Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals in %, N=60) (Gröhlich/Drossel/Winkelset 2015, S.195).

Literatur

- Böhm-Kasper, Oliver/Dizinger, Vanessa/Heitmann, Verena (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6. Jg., H. 2, S. 53-63.
- Börner, Nicole (2014): Ganztagschulen: für Erzieher attraktiv genug? Zum Fachkräftemangel an offenen Ganztagschulen. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, 25. Jg. H. 2, S. 55-57.
- Böttcher, Wolfgang/Maykus, Stephan/Altermann, André/Liesegang, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 102-113.
- Böttcher, Wolfgang/Maykus, Stephan (2014): Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge sein in der Ganztagschule. In: Masche, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag, S. 88-101.
- Carle, Ursula (2014): Gelingende Zusammenarbeit mit multiprofessionellen Teams an Ganztagschulen. In: John-Ohnesorg, Marie/Erdsiek-Rave, Ute (Hrsg.): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung, S. 66-73.
- Gröhlich, Carola/Drossel, Kerstin/Winkelsetz, Doris (2015): Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In: Wendt, Heike/Bos, Wilfried (Hrsg.): Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster; New York, NY: Waxmann, S. 178-200.
- Horstkemper, Marianne (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderungen und Chancen für Schul- und Professionsentwicklung. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 128-137.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2016): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagschule als Problem und Gestaltungsaufgabe. In: engagement, 34. Jg., H. 2, S. 91-100.
- Kamski, Ilse (2014): Ganztags Schule machen. Kooperation und multiprofessionelle Teams. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, 20. Jg., H. 1, S. 97-102.
- Reh, Sabine/Breuer, Anne (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, Stephan/Gerhard/Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann, S. 185-198.
- Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, S. 193-247.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015 – Ergebnisse der Schulleitungsbefragung 2015 in StEG, URL: https://www.projektsteg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf (Abrufdatum: 23.09.2019)
- Steiner, Christine/Tillmann, Katja (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 48-67.
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift, 28. Jg., H. 274, S. 14-16.
- Wichmann, Maren (2014): Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In: John-Ohnesorg, Marie/Erdsiek-Rave, Ute (Hrsg.): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung, S. 60-66.
- Dudenredaktion (o. J.): „Kooperation“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kooperation> (Abrufdatum: 23.09.2019)