



Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hg.)

Kooperation im Ganztag

Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der
wissenschaftlichen Begleitung zur OGS

6. Jahrgang · 2010 · Heft 14

Herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster/
Serviceagentur "Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen"



Impressum

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 32/34
48147 Münster

serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de

Redaktion

Ramona Grothues

Gestaltung und Herstellung

KJM GmbH, Münster

Druck

Lechte Medien, Emsdetten

2010 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Inhalt

Vorwort	5		
A Mittendrin statt nur dabei – Elternpartizipation in der offenen Ganztagschule	6		
Nicole Börner			
Die empirischen Grundlagen im Schwerpunkt „Eltern“	6		
Beteiligung in der offenen Ganztagschule in NRW im Spiegel der Hauptphase der wissenschaftlichen Begleitung	7		
Kooperation zwischen Elternhaus und Schule – Angebotsstrukturen in der OGS	8		
„Es sind ja immer dieselben, die kommen“ – Beteiligungsstrukturen und Motivationen	11		
Auswirkungen der Partizipation von Eltern	13		
Weiterentwicklungsperspektiven der Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern	14		
Empfehlungen und Gelingensbedingungen	16		
B Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW – Kooperation im Kontext von Qualitätsanspruch und Rahmenbedingungen	17		
Ramona Grothues			
Vielfalt der Trägerprofile in NRW	17		
Heterogenität der Rahmenbedingungen	19		
Kooperationsaktivitäten und -bedingungen zwischen Trägern und OGS	20		
Kooperation der Träger mit weiteren Partnern im Kontext der OGS	26		
Einflussfaktoren auf die Kooperationsaktivitäten der Träger	28		
C Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen	31		
Hans Haenisch			
Kooperation innerhalb der Professionen	32		
Kontext- und Bedingungsfaktoren für eine professionsübergreifende Zusammenarbeit	35		
Kooperation zwischen pädagogischen Kräften und Lehrkräften	41		
Determinanten der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften	45		
Wirkungen der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften	48		
Zusammenfassung und Diskussion	50		
D Kooperation im offenen Ganztag aus Sicht der Leitungskräfte	52		
Sabine Schröer			
Vorgehen der Untersuchung	52		
Merkmale der untersuchten Stichprobe	53		
Kooperation der Schulen mit den Trägern der offenen Ganztagsangebote	53		
Kooperation hinsichtlich der Steuerung des offenen Ganztagsbereiches	54		
Zusammenarbeit mit zusätzlichen außerschulischen Kooperationspartnern	55		
Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften	57		
Fazit	61		
E Projektvorstellung „Bildungsbericht-erstattung Ganztagschule NRW“	62		
Nicole Börner, Wiebken Düx, Ramona Grothues, Sabine Schröer			
Ausgangslage und Ziel des Projekts	62		
Untersuchungsdesign	62		
Die Basismodule	63		
Die Schwerpunktmodule	64		
Ergebnistransfer	65		



Vorwort

Der Ausbau des Ganztags ist ein Schwerpunkt zukunfts-fähiger Schul- und Jugendpolitik. Die Landesregierung fördert den Ausbau des offenen Ganztags im Primarbereich ebenso wie den Ausbau des gebundenen Ganztags in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Gemeinsam ist allen Ganztagsangeboten eine flexible Mischung aus obligatorischen und freiwilligen Elementen. Zentrale Grundlage ist die Zusammenarbeit der Schule mit Jugendhilfe, Kultur und Sport sowie vielen weiteren Partnern.

Im Haushaltsjahr 2010 stehen 356,6 Mio. EUR für Personalausgaben im Ganzttag zur Verfügung, 272,8 Mio. EUR mehr als im Jahr 2005. Bereits jetzt besuchen *rund 30 %* der Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs und der Sekundarstufe I eine Ganzttagsschule. Diese Quote wird sich bis zum Schuljahr 2014/2015 auf *über 40 %* erhöhen.

Beim zügigen Ausbau von Ganzttagsschulen geht es um viel mehr als um eine organisatorische Änderung. Es geht darum, mehr jungen Menschen mehr Lebenschancen zu geben. Vom Ganzttag profitieren alle Kinder, nicht zuletzt die Kinder, die eine Zuwanderungsgeschichte haben und denen Ganztagsangebote Aufstiege erleichtern können. Der Ganzttag verknüpft Bildung, Erziehung und Betreuung unter dem Leitbild der individuellen Förderung und bietet mehr Zeit für Kinder und ihre Eltern. Dies verlangt aber neben dem quantitativen Ausbau des Ganztags auch eine nachhaltige Qualitätsentwicklung.

Ein wichtiger Baustein der Qualitätsentwicklung ist die wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganzttagsschule im Primarbereich. Sie wird ab 2010 als „Bildungsberichterstattung Ganzttag“ fortgeführt und bezieht dabei auch die Sekundarstufe I ein.

Nunmehr liegen die Ergebnisse der dritten Phase der nordrhein-westfälischen OGS-Studie – der größten Studie eines einzelnen Bundeslandes – vor. Die Studie belegt, dass wir auf dem Weg zu mehr Bildungsförderung im und durch den Ganzttag gut vorangekommen sind. Die große Nachfrage der Eltern nach Ganzttagsschulen bestätigt das.

Dieses Heft der Reihe „Der GanztTag in NRW“ stellt erste ausgewählte Ergebnisse dieser Studie vor. Einen vollständigen Überblick bietet dann im Herbst 2010 eine ausführliche Fassung, die im Juventa-Verlag erscheinen wird.

Gleichwohl verdient auch schon diese Zusammenstellung von ersten Ergebnissen Ihre Aufmerksamkeit:

- Gestiegen sind die Kooperationsformen und Kooperationsaktivitäten. Lehr- und Fachkräfte haben ihre Bemühungen um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder verstärkt.
- Lernmotivation und Lernverhalten der Kinder verändern sich zunehmend, auch dank des Austauschs zwischen Schulen, Trägern, Lehr- und Fachkräften. Eines Austausches, der durch Evaluation, Qualitätszirkel und Fortbildung unterstützt wird.
- Ganzttag gibt Schulen und Gemeinden einen Innovationsschub. Gerade Schulen in eher schwierigen Sozialräumen haben neue Wege einer integrierten Bildungsförderung entwickelt.
- Auf einem guten Weg sind eigens für den Ganzttag entwickelte Instrumente der Qualitätsentwicklung (wie das in dieser Reihe erschienene Manual „QUIGS“) und kommunale oder auch überörtliche Qualitätszirkel. Sie stärken Schulen und Träger gleichermaßen.
- Die Studie zeigt aber auch auf, welche Entwicklungsbedarfe es noch gibt. Diese wird die Landesregierung weiter aufgreifen.

Wir danken den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für ihre Impulse, aber auch allen an der Befragung beteiligten Kommunen, Trägern, Lehr- und Fachkräften und nicht zuletzt den Eltern. Sie alle tragen dazu bei, dass Ganzttag in Nordrhein-Westfalen seinen guten Ruf ausbaut und bestätigt.



Barbara Sommer
Ministerin für Schule
und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-
Westfalen



Armin Laschet
Minister für Generationen,
Familie, Frauen und
Integration des Landes
Nordrhein-Westfalen

A Mittendrin statt nur dabei – Elternpartizipation in der offenen Ganztagschule

Nicole Börner

Die Öffnung von Schule hin zur Lebenswelt der Kinder – und somit auch die verstärkte Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule – ist ein integraler Bestandteil in Konzepten ganztägiger Bildung (vgl. Richter et al. 2008). Mit dem Ausbau der Ganztagschulen ist dabei die Hoffnung verbunden, dass diese durch ihr erweitertes Angebot auch über die traditionellen Mitwirkungsformen hinaus zu einer stärkeren Beteiligung der Eltern beitragen (vgl. Beher et al. 2007; Holtappels et al. 2007). Vor diesem Hintergrund gilt die Partizipationskultur auch und insbesondere an Ganztagschulen als ein zentrales Merkmal von Schulqualität (vgl. Beher et al. 2007; Krumm 2001). Durch eine nachhaltige und vielseitige Kooperationspraxis kann eine Annäherung der Lebenswelten von Schule und Familie erfolgen, die zu einer erfolgreichen Bildung und Förderung der Kinder beiträgt und Eltern in ihrer Bildungsfunktion aber auch in ihrer Erziehungskompetenz unterstützt und fördert.

Empirische Studien zeigen allerdings, dass die Beteiligung von Eltern am Schulleben von Ganztagschulen bislang vorwiegend im Rahmen von Gremienarbeit und weiteren Formen institutionalisierter Elternbeteiligung wie Elternsprechtagen, Elternabenden oder Schulfesten stattfindet (vgl. Beher et al. 2007; Züchner 2007). Unklar bleibt indes, auf welche Bedingungsgefüge diese Beteiligungspraxis zurückzuführen ist: Welche Beteiligungsmöglichkeiten sind an Ganztagschulen gegeben und welche Faktoren beeinflussen Eltern in ihrem individuellen Beteiligungsverhalten? Diesen Fragen soll im weiteren Verlauf dieses Beitrags mit Blick auf die Situation der offenen Ganztagschulen im Primarbereich (OGS) in Nordrhein-Westfalen nachgegangen werden.

Hierzu werden zunächst die empirischen Grundlagen des Schwerpunktes „Eltern“ in der Vertiefungsphase der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt (vgl. Abschnitt 1). Anschließend erfolgt ein kurzer Einblick in die in der Hauptphase der Studie gewonnenen Erkenntnisse über die Partizipation von Eltern in der OGS (vgl. Abschnitt 2), bevor sich der Fokus auf die aktuelle Studie und die von den Eltern geschilderten Angebotsstrukturen richtet (vgl. Abschnitt 3). Dies führt zu der Frage nach der Beteiligungspraxis der Eltern und den Motivationsmustern, die das individuelle Beteiligungsverhalten der Eltern beeinflussen (vgl. Abschnitt 4). Anschließend werden die

Auswirkungen von Elternpartizipation auf Eltern, Kinder und Schule (vgl. Abschnitt 5) sowie der aus Elternsicht bestehende Handlungsbedarf zur Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern (vgl. Abschnitt 6) beleuchtet. Den Abschluss bildet die Ableitung von Empfehlungen und Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung der Partizipationskultur in der offenen Ganztagschule (vgl. Abschnitt 7).

1. Die empirischen Grundlagen im Schwerpunkt „Eltern“

Die folgenden Ausführungen zur Partizipationskultur der offenen Ganztagschulen in NRW basieren auf den empirischen Grundlagen der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Die Untersuchungen im Schwerpunkt „Eltern“ erfolgten dabei durch drei verschiedene Zugänge: (1) qualitative Gruppeninterviews mit Eltern, (2) eine schriftliche Elternbefragung sowie (3) Expert(inn)eninterviews (vgl. Abb. 1).

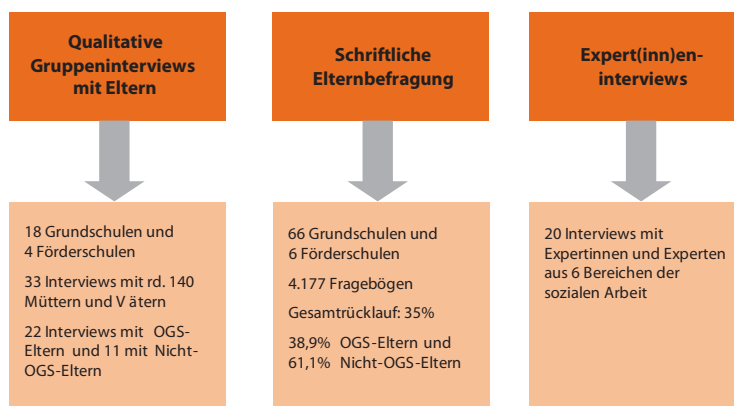


Abb. 1: Untersuchungsdesign und Sample im Schwerpunkt „Eltern“ der Vertiefungsphase

Das Hauptaugenmerk der Analysen liegt auf der schriftlichen Elternbefragung aus dem Jahr 2008. Die Befragung richtete sich wie bereits in der Hauptphase der Studie gleichsam an Eltern, die ihre Kinder im Ganztag

angemeldet haben („OGS-Eltern“) als auch an solche, die dieses Angebot nicht in Anspruch nehmen („Nicht-OGS-Eltern“). An der Elternbefragung haben 4.177 Eltern aus 72 Schulen teilgenommen, was einem Rücklauf von 35 % entspricht. Für ausgewählte Fragestellungen werden darüber hinaus die Elternbefragung aus dem Jahr 2005 (vgl. Beher et al. 2007) sowie das Datenmaterial aus 33 qualitativen Gruppeninterviews mit Eltern, davon 22 mit OGS-Eltern und 11 mit Nicht-OGS-Eltern, sowie 20 Interviews mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Bereichen der sozialen Arbeit herangezogen.

2. Beteiligung in der offenen Ganztagschule in NRW im Spiegel der Hauptphase der wissenschaftlichen Begleitung

Die Partizipation von Eltern in der offenen Ganztagschule war bereits in der Hauptphase der wissenschaftlichen Begleitung Gegenstand der schriftlichen Elternbefragung (vgl. Beher et al. 2007). Der Schwerpunkt lag auf dem Verhaltensverhalten der Eltern in unterschiedlichen Bereichen der OGS (vgl. Tab. 1). Die Eltern wurden dabei zunächst zu ihrem Engagement in formalen Mitwirkungsgruppen in der OGS befragt, ob sie sich in den unterschiedlichen Schulgruppen engagieren, Mitglied im Eltern- oder Förderverein sind oder in anderer Form ehrenamtlich in der Schule mitarbeiten. Die Ergebnisse der Untersuchung dokumentieren, dass rund die Hälfte der Eltern sich in mindestens einem der Bereiche freiwillig engagiert, unabhängig davon, ob sie ihr Kind in der OGS angemeldet haben oder nicht.

Item	Nein	Ja	Anz. ungew.
Engagement in Schulgruppen	83,8	16,2	3.677
Mitgliedschaft im Elternverein	96,2	3,8	3.677
Mitgliedschaft im Förderverein	71,9	28,1	3.677
Anderweitige ehrenamtl. Mitarbeit in der Schule	85,0	15,0	3.677
Engagement in mindestens einem Bereich	51,1	48,9	3.677

Tab. 1: Engagement von Eltern in Schulgruppen und Mitgliedschaft in Schulvereinen in Zeilen-%, Mehrfachnennungen möglich (Elternbefragung 2005; Beher et al. 2007: 166)

Anschließend richtete der Blick der Elternbefragung sich auf weitere Formen der Einbeziehung von Eltern in das Schulleben (vgl. Tab. 2). Während zuvor nur die Beteiligung und Nicht-Beteiligung erfasst wurden, wurde hier auch der Partizipationsgrad erhoben. Es zeigt sich, dass Eltern am häufigsten an den traditionellen Formen von Elternarbeit, d.h. Elternsprechtage und Elternabenden sowie Schulfesten, partizipieren. Ein großer Teil der OGS-Eltern führt darüber hinaus auch mehr

oder weniger regelmäßige Gespräche mit den Fachkräften des Ganztags, Gespräche mit Lehrkräften finden demgegenüber außerhalb der Sprechstage eher selten statt. Die Beteiligung an weiteren, stärker informellen Aktivitäten fällt ebenfalls deutlich geringer aus. Treffen mit anderen Eltern im Rahmen von Stammtischen oder Elterncafés besucht etwa die Hälfte der Eltern zumindest gelegentlich, Ausflüge mit Kindern, die Mitarbeit in Kursen und Projekten sowie bei der Unterrichtsgestaltung werden wiederum seltener genannt. Nur noch ein Bruchteil der befragten Eltern berichtet über den Besuch von Elterngruppen oder -kursen zu Erziehungsfragen.

Item	Teilnahme				Anzahl gesamt	Teil- nahme grad ¹
	noch nie	selten	gelegent- lich	regel- mäßig		
Elternsprechtage	3,0	1,6	5,1	90,2	3.298	95,3
Elternnachmittage, -abende	3,2	4,7	9,6	82,5	3.516	92,1
Schulfeste, -veranstaltungen	6,2	5,8	14,4	73,5	3.442	87,9
Gespräche mit Betreuer(inne)n im Ganz- tag (nur OGS-Eltern)	4,0	17,1	42,7	36,2	1.409	78,9
Gespräche mit den Lehr- kräften außerhalb der Sprechstage	14,1	19,9	42,2	23,8	3.414	66,0
Informelle Treffen m. and. Eltern (Stammtisch, Elterncafé etc.)	31,6	14,0	20,3	34,1	3.286	54,4
Ausflüge mit den Kindern	40,9	14,6	25,9	18,6	3.403	44,5
Mitarbeit i. Kursen, Projekten	39,8	17,7	25,3	17,2	3.313	42,5
Gespräche mit Betreuer(inne)n im Ganz- tag (nur Nicht-OGS-E.)	49,8	12,5	19,9	17,7	2.757	37,6
Mitarbeit bei Unterrichts- gestaltung	58,3	19,3	15,0	7,5	3.297	22,5
Elterngruppen/-kurse zu Erziehungsfragen	71,8	12,7	8,7	6,8	3.167	15,5

1 Hier definiert als gelegentliche und regelmäßige Teilnahme.

Tab. 2: Teilnahme von Eltern am Schulleben in Zeilen-% (Elternbefragung 2005; Beher et al. 2007: 168)

Bei einem Vergleich der Befunde nach verschiedenen Gruppenmerkmalen fällt auf, dass OGS-Eltern sich über die verschiedenen Formen der Partizipation hinweg weniger beteiligen als Nicht-OGS-Eltern. Dieses Ergebnis bestätigt sich auch bei Kontrolle der Erwerbsituation. Darüber hinaus wird die Beteiligung von Eltern in der OGS durch mehrere Faktoren beeinflusst: So steigt der Partizipationsgrad mit dem sozialen Status der Familie,

Eltern mit Migrationshintergrund und Alleinerziehende beteiligen sich seltener. Schließlich beteiligen sich auch solche Eltern häufiger, die die Schulleistungen ihrer Kinder positiver einschätzen (vgl. Beher et al. 2007).

Insbesondere im Hinblick auf den Beteiligungsgrad bei den Aktivitäten jenseits der Gremienarbeit bleibt jedoch die Frage bestehen, inwieweit die einzelnen Schulen Eltern solche Beteiligungsmöglichkeiten überhaupt eröffnen. Die Ergebnisse der Hauptphase weisen darauf hin, dass die Partizipationskultur stark zwischen einzelnen Schulen variiert. Den Aussagen der Schulleitungen folgend scheinen sie insgesamt vergleichsweise gering zu sein (vgl. Beher et al. 2007). Die Befunde lassen jedoch keine Schlüsse darüber zu, welche Angebote an den Schulen tatsächlich existieren. Unklar bleibt darüber hinaus, welche individuellen Begründungsmuster im Zusammenhang mit Beteiligung und Nicht-Beteiligung wirksam werden, welche Wirkungen die Partizipation der Eltern entfaltet und welche Erwartungen sie an die Zukunft der Beteiligung von Eltern in der Schule stellen.

3. Kooperation zwischen Elternhaus und Schule – Angebotsstrukturen in der OGS

Zur Erfassung der Angebotsstrukturen der offenen Ganztagschulen im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wurden die Eltern in der schriftlichen Befragung der Vertiefungsphase gebeten, zu einer Reihe möglicher Angebote anzugeben, ob diese an ihrer Schule vorhanden sind oder nicht. Dabei zeigt sich, dass die Verbreitung der verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten sehr unterschiedlich ist (vgl. Tab. 3¹). Nahezu alle Schulen eröffnen den Eltern die Möglichkeit zur Mitwirkung an Schulfesten. Dies schließt an den Befund der Hauptphase zum hohen Engagement der Eltern in diesem Bereich an. Ebenfalls weit verbreitet sind die Beteiligung von Eltern an Ausflügen und Sprechstunden von Lehrkräften auch außerhalb der halbjährlichen Elternsprechtage. Sprechstunden der außerunterrichtlich tätigen Fachkräfte werden hingegen deutlich seltener angeboten. Dieser Befund bleibt auch bestehen, wenn nur die Angaben der OGS-Eltern berücksichtigt werden. Die Chance zur Mitwirkung am Unterricht sehen noch 43,1 % der Eltern als gegeben an². Insgesamt am geringsten verbreitet sind solche Angebote, die sich um die Information und weitere Unterstützung von Eltern in Erziehungs- und Familienfragen drehen. Besonders auffällig ist dabei

auf der einen Seite der mit einem Anteil von rund 50 % dennoch unerwartet hohe Anteil von Eltern, die von Informationsveranstaltungen zu Fragen der Entwicklung und Erziehung der Kinder berichten und zum anderen die relativ geringe Verbreitung von Elterncafés in den offenen Ganztagschulen. Hier bestätigt sich die aus dem in der Hauptphase erfassten Beteiligungsverhalten abgeleitete These, dass die Mehrheit der Eltern an solchen Angeboten nicht teilnehmen kann, weil sie an vielen Schulen nicht vorhanden bzw. den Eltern nicht bekannt sind.

Item	Nicht-OGS-Eltern	OGS-Eltern	Gesamt
Elternbeteiligung bei Schulfesten	99,1	98,1	98,8
Elternbeteiligung Ausflüge	88,0	83,8	87,0
Sprechstunden der Lehrkräfte	84,1	81,4	83,4
Gruppentreffen mit anderen Eltern	78,0	74,1	77,0
Elternbeteiligung an Kursen und Projekten	78,2	71,0	76,4
Sprechstunden der Betreuerinnen	66,1	65,0	65,4
Informationsveranstaltung zu Entwicklung und Erziehung	50,1	49,0	49,8
Elternbeteiligung Unterricht	43,6	41,8	43,1
Einzelberatung in Erziehungs- und Familienfragen	23,4	28,1	24,7
Schulsozialarbeiter	23,0	23,5	23,1
Elterncafé	14,6	27,1	17,8
Elternkurse	14,7	13,6	14,4

Tab. 3: An der Schule vorhandene Angebote für Eltern nach OGS-Zugehörigkeit in %

Die meisten Angebote für Eltern scheinen OGS-Eltern und Nicht-OGS-Eltern gleichermaßen bekannt zu sein. Der größte Unterschied in der Wahrnehmung liegt bezogen auf Elterncafés vor. Während 27,1 % der OGS-Eltern angeben, dass es an ihrer Schule ein Elterncafé gibt, trifft dies nur auf 14,6 % der Nicht-OGS-Eltern zu. Es ist daher zu vermuten, dass Elterncafés mehrheitlich im offenen Ganztags organisiert werden und sich folglich primär an OGS-Eltern richten. Insgesamt weisen die Angaben der Eltern darauf hin, dass – sofern unterschiedliche Wahrnehmungen zu einer Beteiligungsform vorliegen – die traditionellen Beteiligungsformen eher von Nicht-OGS-Eltern wahrgenommen werden und OGS-Eltern eher über die Existenz neuartiger Formen der Elternarbeit in der Schule berichten.

Angebotsschwerpunkte und Schultypen

Um die Partizipationskultur der Schulen zunächst auf der Ebene der Angebote detaillierter abbilden zu können und mehr über die Angebotsstrukturen und -schwerpunkte der Schulen zu erfahren, sind die einzelnen Angebotsformen auf der Basis statistischer Analy-

¹ Diese und alle folgenden Tabellen dieses Beitrags resultieren aus der Elternbefragung 2008 im Rahmen der Vertiefungsphase der wissenschaftlichen Begleitung.

² Die Mitwirkung der Eltern am Unterricht kann z.B. erfolgen – so ergibt sich aus den qualitativen Interviews – indem sie im Unterricht hospitieren oder die Lehrkräfte im Unterricht unterstützen, indem sie regelmäßig mit einzelnen Kindern Lesen oder Rechnen üben. Große Beliebtheit findet hier das Modell der „Lesemütter“.

sen zunächst in die Skalen Sprechstunden (Sprechstunden der Lehrkräfte, Sprechstunden der Betreuerinnen), Elternbeteiligung (Beteiligung bei Schulfesten und -veranstaltungen, Beteiligung an Kursen und Projekten, Beteiligung am Unterricht, Beteiligung an Ausflügen, Gruppentreffen mit anderen Eltern) sowie Beratung und Unterstützung (Informationsveranstaltungen, Elternkurse, Einzelberatung, Schulsozialarbeiter) zusammenzufassen³. Die Skalenmittelwerte zeigen noch einmal, in welchen Bereichen die offenen Ganztagschulen besonders ausgeprägte Angebote haben und an welchen Stellen sich ein geringerer Ausbaugrad abbildet. Danach sind Sprechstunden von Lehr- bzw. Fachkräften am weitesten verbreitet, dicht gefolgt von Angeboten zur Elternbeteiligung. Diese Formen der Elternarbeit scheinen einem großen Teil der Eltern bekannt und demnach an vielen Schulen in mehr oder minder ausgeprägter Form vorhanden. Solche Angebote, die der Beratung und Unterstützung von Eltern dienen, scheinen dahingegen bislang nur eine geringere Verbreitung zu finden (vgl. Tab. 4).

	Mittelwert ¹	SD
Sprechstunden	0,81	.12
Elternbeteiligung	0,75	.14
Beratung und Unterstützung	0,29	.15

1 0 = Angebot nicht vorhanden, 1 = Angebot vorhanden

Tab. 4: Mittelwerte der Indikatoren zu vorhandenen Formen der Elternarbeit aus Elternsicht

Die Angaben der Eltern zu den Angebotsstrukturen wurden anschließend auf Schulebene zusammengeführt, um Rückschlüsse auf die Arbeitsschwerpunkte einzelner Schulen ziehen zu können. Auf dieser Grundlage wurden wiederum auf Schulebene Clusteranalysen durchgeführt. Dabei ergibt sich eine Struktur von vier verschiedenen Angebotstypen:

1. *Typ 1 – unterdurchschnittlich ausgeprägte Partizipationsmöglichkeiten:*
Schulen dieses Typs sind durch eine insgesamt geringere Bedeutung der Elternarbeit charakterisiert. Ein geringeres Angebot in den Bereichen Sprechstunden und Beratung geht einher mit einem durchschnittlichen Angebot an Elternbeteiligungsformen.
2. *Typ 2 – durchschnittlich ausgeprägte Partizipationsmöglichkeiten (Elternbeteiligung):*
Die hier einzuordnenden Schulen zeichnen sich durch einen Schwerpunkt bei Sprechstunden aus. Auch der Elternbeteiligung kommt eine hohe Bedeutung zu.

3. *Typ 3 – durchschnittlich ausgeprägte Partizipationsmöglichkeiten (Beratung):*
Schulen des dritten Typs werden ebenfalls durch einen ausgeprägten Schwerpunkt im Bereich Sprechstunden beschrieben. Elternbeteiligungsformen sind eher gering ausgeprägt, das Beratungsangebot ist durchschnittlich.
4. *Typ 4 – umfassende Partizipationsmöglichkeiten:*
Schulen des vierten Typs tun sich durch eine insgesamt hohe Bedeutung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule hervor. Hier liegt ein stark ausgeprägtes Angebot zur Beratung und Unterstützung von Eltern vor. Angebote in den Bereichen Sprechstunden und Elternbeteiligung sind ebenfalls überdurchschnittlich.

Die quantitative Verteilung der Schulen zeigt, dass die meisten Schulen den Typen 1 und 2 zuzuordnen sind. Jeweils fast ein Drittel der Schulen misst der Partizipation von Eltern insgesamt eine eher geringe Bedeutung zu (Typ 1) bzw. legt die Schwerpunkte – im Falle von Typ 2 – auf Kommunikation und Austausch mit Eltern sowie Elternbeteiligung. An 16,2 % der Schulen liegt ein Schwerpunkt auf Sprechstunden von Lehr- und Fachkräften, die einen regelmäßigen Austausch zwischen Elternhaus und Schule ermöglichen sowie Beratungsangeboten (Typ 3). An 19,1 % der Schulen ist die Elternarbeit schließlich über alle Beteiligungsfelder hinweg überdurchschnittlich ausgebaut (Typ 4).

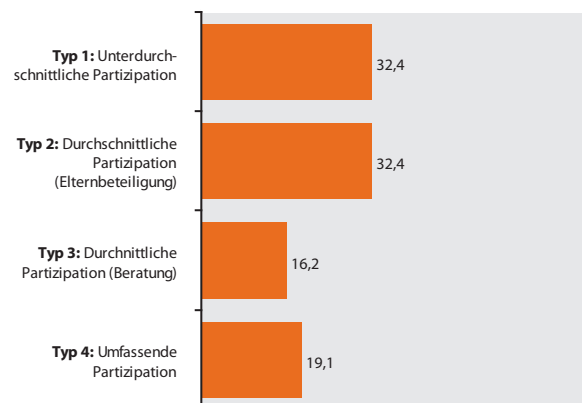


Abb. 2: Quantitative Verteilung der Angebotstypen auf Schulebene (in %)

Anhand der dargestellten Schultypen und deren quantitativer Verteilung wird die sich bereits in der Hauptphase der Studie abzeichnende große Heterogenität der Partizipationskulturen an offenen Ganztagschulen in NRW erneut sichtbar. Dabei stellt sich die Frage, auf welche Faktoren diese Unterschiede möglicherweise zurückzuführen sind.

³ Das Item „Elterncafé“ wurde nicht berücksichtigt.

Strukturmerkmale der Schultypen

Es liegt die Vermutung nahe, dass die Strukturmerkmale der Schule einen wesentlichen Einfluss auf die jeweilige Partizipationskultur haben. Zur Überprüfung dieser Annahme wurde untersucht, wie sich die Sozialstruktur und der Migrantenanteil der Schule sowie die Schulgröße über die Angebotstypen hinweg verteilen⁴ (vgl. Tab. 5). Die durchgeführten Mittelwerttests weisen nur für den Anteil der Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status auf signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Angebotstypen hin. An Schulen mit durchschnittlich ausgeprägten Partizipationsmöglichkeiten, deren Schwerpunkte im Bereich der Sprechstunden für Eltern liegen und die darüber hinaus auch ein durchschnittliches Angebot der Elternberatung beinhalten (Typ 3), sind Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status besonders stark vertreten. Auch der Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund⁵ ist hier vergleichsweise hoch. Es zeigt sich außerdem umgekehrt, dass Schulen, die besonderen Wert auf Sprechstunden sowie die Beteiligung von Eltern legen (Typ 2), weniger von Kindern aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status und Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden.

Die durchschnittliche Größe der Schulen wird vor allem dann wirksam, wenn die beiden „Extremtypen“ gegenübergestellt werden, d.h. ein Vergleich der Typen, die entweder eine insgesamt unterdurchschnittliche (Typ 1) oder eine über alle Bereiche hinweg überdurchschnittliche (Typ 4) Beteiligung beschreiben, erfolgt. Demzufolge ist die Partizipation von Eltern an kleineren Schulen besonders ausgeprägt, während diesem Bereich an großen Schulen eine geringere Bedeutung zukommt. Die Ergebnisse zur Schulgröße sind allerdings nicht signifikant.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass Schulen mit einem hohen Anteil von Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status und einem hohen Migrantenanteil zwar eine insgesamt ausgeprägtere Elternarbeit betreiben, diese sich aber vornehmlich auf die Bereiche Sprechstunden sowie Beratung bezieht. Klassische Formen der Elternbeteiligung in der Schule (z.B. Beteiligung an Schulfesten und -veranstaltungen, an Kursen und Projekten, an Ausflügen oder am Unterricht) sind dagegen weniger vorhanden. Dies könnte in der traditionell unterdurchschnittlichen Beteiligung dieser beiden Elterngruppen an diesen Partizipationsformen begründet liegen. Das heißt, Schulen erwarten hier bereits eine geringe Beteiligung und passen ihr Angebot den Interessen und Bedarfen der Elternschaft an. Des Weiteren sind die Partizipationsmöglichkeiten – aus der Perspektive der Eltern – nicht an größeren Schulen, sondern an

kleineren Schulen stärker ausgeprägt. Hier könnte eine These sein, dass die Atmosphäre an kleineren Schulen persönlicher ist und dort ein größeres Gemeinschaftsgefühl vorherrscht, was schließlich auch zu einer stärkeren Einbeziehung der Eltern führt – unabhängig von der Sozialstruktur der Schulen. Die größere Schülerzahl und damit einhergehend möglicherweise auch die Anonymität großer Schulen scheint demgegenüber eher ein negativer Einflussfaktor für die Quantität und Vielfalt von Elternarbeit zu sein. Möglich ist auch, dass Angebote zwar vorhanden, den Eltern jedoch nicht bekannt sind, was schließlich gleichermaßen zu einem eher geringen Beteiligungsgrad an großen Schulen führt.

	Strukturmerkmale der Schule		
	Durchschnittl. Schulgröße	Durchschnittl. Anteil von Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status ¹	Durchschnittl. Migrantenanteil ¹
Typ 1: unterdurchschnittliche Partizipationsmöglichkeiten	238	28,0 %	26,6 %
Typ 2: durchschnittliche Partizipationsmöglichkeiten (Elternbeteiligung)	232	22,2 %	21,4 %
Typ 3: durchschnittliche Partizipationsmöglichkeiten (Beratung)	208	43,9 %	30,2 %
Typ 4: umfassende Partizipation	196	29,6 %	22,0 %
Gesamtmittelwert	223	29,0 %	24,6 %

¹ Die Angaben zum durchschnittlichen Anteil von Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status sowie von Eltern mit Migrationshintergrund beruhen auf den Angaben der Eltern in der Elternbefragung

Tab. 5: Beschreibung der Angebotstypen nach Strukturmerkmalen der Schule

Zusammengenommen zeigt sich, dass die Angebotsstrukturen der Schulen im Bereich der Partizipation von Eltern sehr heterogen sind. Bezogen auf die einzelnen Angebotsformen lässt sich feststellen, dass vor allem solche Angebote weitere Verbreitung finden, die bereits eine lange Tradition in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule aufweisen. Neuartige Formen der Kooperation, die insbesondere die Integration von Beratungs- und Unterstützungsangeboten in die Schule sowie die Einrichtung von Elterncafés umfassen, sind dagegen weniger verbreitet. Hier zeigt sich jedoch auch, dass gerade solche Schulen, die im Hinblick auf die Elternschaft eine belastete Sozialstruktur aufweisen, auf dem Weg sind, diese Strukturen zu durchbrechen und ihr Angebot stärker an den Interessen und Bedarfen der Elternschaft zu orientieren.

⁴ Zur Beschreibung der Sozialstruktur wird der Anteil der Eltern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status pro Schule herangezogen.

⁵ Die Unterschiede bezüglich des Migrantenanteils der Schulen sind nicht signifikant.

4. „Es sind ja immer dieselben, die kommen“ – Beteiligungsstrukturen und Motivationen

Wenn es in Erfahrungsberichten von Schulen oder auf Veranstaltungen um die Frage der Elternbeteiligung geht, dann wird seitens der Schulleitungen oder Lehrkräfte häufig die mangelnde Beteiligungsbereitschaft von Eltern beklagt. Werden die Eltern selbst zu dieser Thematik um Auskunft gebeten, dann zeigt sich in den Interviews ein ambivalentes Bild. Auf der einen Seite bestätigen die befragten Eltern die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrpersonal. Zum Grad der Elternbeteiligung in ihrer Schule befragt, lautet ein typischer Satz der Eltern: „Es sind ja immer dieselben, die kommen.“ Das heißt, auch Eltern, die sich aktiv in der Schule beteiligen, beklagen das mangelnde Engagement der anderen Eltern. Es spielt dabei scheinbar kaum eine Rolle, ob es sich um die Teilnahme an Elternabenden und -stammtischen, die Mithilfe bei Feiern, Festen und Veranstaltungen oder die Teilnahme an Informationsveranstaltungen, Elterncafés oder Elternkursen handelt. Die Interviews mit den Eltern dokumentieren zum anderen jedoch auch, dass in manchen Schulen eine sehr ausgeprägte Beteiligungskultur vorliegt. Dort beobachten Eltern, dass sich ein großer Teil der Elternschaft in den unterschiedlichsten Bereichen engagiert und die Teilnahmequote bei Veranstaltungen für Eltern hoch ist.

Motivationsmuster für Beteiligung und Nicht-Beteiligung
Vor diesem Hintergrund wurden die Gruppeninterviews auch danach analysiert, welche Faktoren die Beteiligungspraxis von Eltern beeinflussen. Auf welche Motivationsbündel ist die Beteiligung und Nicht-Beteiligung von Eltern zurückzuführen? Da das Sample der qualitativen Untersuchung sich zum größeren Teil aus in der Schule engagierten Eltern zusammensetzt, werden *zunächst die Motivationen für Beteiligung näher beleuchtet.*

Die Statements der Eltern lassen darauf schließen, dass ihre Haltung der wesentliche Motor für ihr Beteiligungsverhalten ist. Dabei lassen sich zusammengefasst die folgenden Aspekte identifizieren: (1) Kindorientierung, (2) Erziehungsverantwortung, (3) Loyalität gegenüber der Schule sowie (4) individuelles Interesse und persönlicher Nutzen.

(1) Die Haltung gegenüber dem Kind kristallisiert sich als besonders bedeutsam heraus. Die Eltern begründen ihr Engagement mit ihrem grundlegenden – und selbstverständlichen – Interesse an ihrem Kind, dessen Lebenswelt und Entwicklung. Daraus resultiert für sie ganz natürlich, dass sie sich in der Schule beteiligen. Sie möchten am Leben und der Entwicklung des Kindes teilhaben und sich für dessen Wohlbefinden in der Schule einsetzen. So beschreibt eine Mutter die lange Zeit, die ein Kind in der Ganztagschule verbringt, als wesentlichen Faktor für die Beteiligung im Ganztag.

Weil das Kind sich dort den ganzen Tag aufhält, will sie sich in dessen Gestaltung einbringen⁶. Nicht zuletzt kann auch der Wunsch des Kindes nach einer Beteiligung der Eltern das Engagement anregen.

(2) Eine andere Dimension der Haltung lässt sich unter dem Schlagwort Erziehungsverantwortung zusammenfassen. Die Schule stellt für engagierte Eltern mehr als einen Aufbewahrungsort dar. Vielmehr nehmen sie Schule, Lehrkräfte und Leistungen sehr ernst und messen der Schule für die weitere Entwicklung des Kindes eine hohe Bedeutung bei. Gleichzeitig betonen mehrere Eltern ihre ureigene Erziehungsverantwortung, die sie nicht an die Schule abtreten können und wollen. Infolgedessen erachten sie auch ihre persönliche Mitwirkung in der Schule – allgemein oder bezogen auf bestimmte Bereiche – als obligatorisch. Sie beschreiben ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl und auch Pflichtbewusstsein – sowohl ihren Kindern gegenüber als auch der Schule. So bemerkt eine Mutter, dass die Schule die Unterstützung von Eltern benötigt, da andernfalls viele Dinge nicht zu realisieren seien.

(3) Die Loyalität gegenüber der Schule und den dort tätigen Lehr- und Fachkräften stellt ein weiteres Kriterium für Beteiligung dar: Eine Mutter berichtet, das Kollegium der Schule gerne zu unterstützen. Eine andere sieht sich in der moralischen Verpflichtung, die Mühe, die sich die Schule z.B. mit der Vorbereitung von Veranstaltungen oder Ähnlichem macht, durch ihre Teilnahme zu honorieren.

(4) Ein Teil der Eltern beschreibt schließlich Beweggründe für ihre Beteiligung, die nicht aus ihrem Verantwortungsgefühl gegenüber den Kindern und der Schule zu resultieren scheinen, sondern auf ihre individuellen Interessen zurückzuführen sind. Im Hinblick auf die Teilnahme an Veranstaltungen wird z.B. das persönliche Interesse am jeweiligen Thema genannt. Andere Eltern haben Interesse daran, die Schule sowie andere Kinder und Eltern kennen zu lernen. Dieser Dimension ist auch der Nutzen zuzuordnen, den Eltern aus ihrer Beteiligung in der Schule ziehen. Engagement macht Spaß, Eltern bewegen sich gerne in der Schule, eine Mutter beschreibt die Atmosphäre im offenen Ganztag als besonders angenehm. Eltern erhalten Anerkennung durch die Schule, haben häufiger die Möglichkeit zum Gespräch mit den Lehrkräften, bekommen vom Schulleben mehr mit und erhalten Informationen durch die engen Kontakte zur Schule früher als andere und teilweise auch in größerem Umfang. Nicht zuletzt stellen die Kontaktmöglichkeiten zu anderen Eltern einen Anreiz zur Beteiligung dar.

⁶ Bei dieser Aussage handelt es sich um eine Fremdbeschreibung. Alle anderen Beweggründe für Beteiligung beruhen auf Selbstbeschreibungen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die in den Interviews befragten Eltern ihr Engagement in der OGS vor allem mit ihrem Verantwortungsbewusstsein begründen: Verantwortung gegenüber den Kindern, deren Erziehung, der Institution Schule und schließlich auch den dort tätigen Personen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass vom Engagement nicht nur die Schule, Lehr- und Fachkräfte sowie die Kinder profitieren, sondern auch die Eltern selbst einen großen Nutzen aus dieser Arbeit ziehen.

Da häufig die mangelnde Teilnahmebereitschaft von Eltern beklagt wird, wurden sie im Rahmen der Gruppeninterviews auch dazu befragt, *aus welchen Gründen Eltern sich nicht in der Schule engagieren*. Hierzu liegen sowohl Selbstbeschreibungen von Eltern vor, die sich nicht aktiv beteiligen als auch Deutungsmuster von Eltern, die selbst aktiv sind.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Begründungsmuster sich aus den Selbstbeschreibungen der Eltern ableiten lassen. Die Statements der Eltern lassen sich dabei in (1) strukturelle Hinderungsgründe und (2) individuelle Einstellungen differenzieren.

(1) Die Mehrzahl der Befragten, die sich auf die Frage einlässt, warum sie sich selbst weniger oder gar nicht beteiligen, nennt dafür strukturelle Hindernisse, die sich ausnahmslos um den Faktor Zeit ranken: Viele Eltern haben keine Zeit, sich aktiv in der Schule zu engagieren. Die eigene Berufstätigkeit ist dafür der häufigste Grund. Es wird berichtet, dass Mitwirkungsmöglichkeiten gerade im Rahmen der regulären Schul- und Ganztagszeit bestehen. Im Falle der Berufstätigkeit können Eltern diese nur schwer bzw. gar nicht wahrnehmen. Bei Veranstaltungen am Nachmittag oder Abend verhindern Schichtarbeit und fehlende Betreuungsmöglichkeiten für das Kind bzw. die Kinder die Teilnahme der Eltern. Dies trifft besonders auf Alleinerziehende zu, aber auch auf Mütter, deren Partner im Schichtdienst arbeiten. Schließlich wirken sich – den Aussagen einiger Eltern folgend – auch Belastungen in anderen Lebensbereichen als hinderlich für ein Engagement in der Schule aus. Hierzu zählen neben der Betreuung mehrerer Kinder und den Verpflichtungen der Haushaltsführung auch Verpflichtungen durch das Engagement in anderen Lebensbereichen (z.B. Sportverein).

Einzelne Eltern begründen ihre Nicht-Beteiligung auch über den zeitlichen Aspekt hinaus. Demnach können auch die Beteiligungsstrukturen der Schule dazu führen, dass Eltern sich nicht – oder nicht mehr – beteiligen. Eine Mutter merkt an, dass es keine Klassengemeinschaften im herkömmlichen Sinne mehr gebe, so dass auch der Kontext zur Beteiligung im Rahmen von Elternabenden oder -stammtischen fehlt. Auch wenn Eltern mehrmals die Erfahrung machen, dass der Beteiligungsgrad insgesamt sehr niedrig ist, kann das dazu führen, dass auch

Eltern, die sich bislang beteiligt haben, dies nicht mehr tun. Ein weiterer, strukturell bedingter Beweggrund besteht schließlich in der Angebotsstruktur. Eine Mutter berichtet, dass manche Veranstaltungen nur für OGS-Eltern angeboten werden, so dass Nicht-OGS-Eltern gar nicht teilnehmen können, obwohl sie dies manchmal gerne würden.

(2) Die individuellen Einstellungen von Eltern können einer Beteiligung ebenfalls entgegenwirken. In zwei Fällen vertreten Eltern die Auffassung, dass es nicht gut oder richtig sei, sich zu viel in der Schule zu engagieren. Hier ist zu vermuten, dass diese beiden Mütter eine größere Distanz zur Schule wahren, nicht auch das Familienleben „verschulen“ wollen. Eine andere Mutter begründet ihre Nicht-Beteiligung damit, dass sie „keine Lust“ habe, sich an bestimmten Aktionen (hier die Organisation einer Weihnachtsfeier) zu beteiligen und sich stattdessen auf die gute Arbeit anderer Eltern verlässt.

Die Wahrnehmungen der Eltern, die sich selbst aktiv engagieren, weisen auf andere Gründe für die ausbleibende Beteiligung mancher Eltern hin. Aus der Analyse des Interviewmaterials sind (1) die Haltung der Eltern, (2) unterschiedliche Formen von Hemmungen sowie (3) strukturelle Hinderungsgründe als Einflussfaktoren zu identifizieren.

(1) Die in der Fremdeinschätzung gewichtigsten Motive für fehlende Beteiligung lassen sich unter dem Schlagwort Haltung subsumieren. Als wesentlich beschreiben die Befragten dabei das (angenommene oder unterstellte) Desinteresse mancher Eltern an der Schule und ihren Belangen bis hin zu einem grundsätzlich fehlenden Interesse am Kind und dessen Entwicklungsverläufen. Einige Eltern beobachten, dass Eltern „sich aus der Verantwortung stehlen“ und die Bildung und Erziehung ihrer Kinder ohne weiteres Hinterfragen der Schule überlassen. Des Weiteren wird angenommen, dass Eltern einfach „keine Lust“ haben, sich zu beteiligen, sie „zu bequem“ sind, andere Dinge als wichtiger erachten oder den Ganztags wegen seiner fehlenden formalen Bildungsbedeutsamkeit nicht als bedeutsam erachten.

(2) Die zweite Kategorie potenzieller Partizipationshindernisse fasst die Vermutungen der Befragten über unterschiedliche Formen von Hemmungen zusammen. Die Annahmen reichen von einer allgemeinen „Kontaktscheu“ und dem mangelnden Mut, vor anderen Eltern zu sprechen über die Furcht vor zu hohen Anforderungen bis hin zu Momenten von Scham. Demzufolge halten es einige der Befragten für möglich, dass Eltern sich wegen ihrer sozialen Stellung schämen oder insgesamt nicht unangenehm auffallen wollen. Im Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund sieht ein Teil der Befragten defizitäre Sprachkenntnisse als wesentlichen Hinderungsgrund an. Demzufolge wollen Eltern sich nicht bloßstellen oder werden auch objektiv daran ge-

hindert mitzuwirken, weil sie nicht am Gespräch teilhaben können.

(3) Über diese subjektiven Aspekte hinaus werden schließlich auch aus der Fremdperspektive heraus objektive und strukturelle Aspekte genannt, die eine Beteiligung von Eltern zumindest erschweren können. Neben den bereits skizzierten Aspekten der zeitlichen Dimension⁷ benennt eine Mutter auch die etablierten Beteiligungsstrukturen der Schule als hemmend. Danach findet sich in der Schule immer eine feste Gruppe von Eltern zusammen, die an den unterschiedlichen Aktionen mitwirkt. Diese etablierten Strukturen erschweren es „neuen“ Eltern, sich ebenfalls einzubringen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass große Diskrepanzen zwischen selbst- und fremdperzipierten Deutungsmustern über die Motivationen für Nicht-Beteiligung vorliegen. Während nicht-aktive Eltern vor allem zeitliche Beweggründe anführen, sehen aktive Eltern die durch Desinteresse charakterisierte Haltung und individuelle Hemmungen als wesentliche Einflussfaktoren an. Die Bedeutung von Zeit wird zwar wahrgenommen, jedoch nicht in allen Fällen als objektiver Hinderungsgrund anerkannt. Stattdessen wird diesem Aspekt teilweise ein eher legitimatorischer Charakter zugeschrieben.

Die Charakterisierung der Aktiven – interessierte und engagierte Mütter

Abschließend wurden die Eltern dazu befragt, wie sich solche Eltern, die sich beteiligen und solche, auf die dies nicht zutrifft, charakterisieren lassen. Die Beschreibungen beziehen sich aus dem Erfahrungshorizont der Befragten heraus in der Regel auf die Gruppe der Aktiven. Die Betrachtung der einzelnen Interviewpassagen im Vergleich deutet auf eine sehr heterogene Zusammensetzung dieser Gruppe hin. Homogen ist demzufolge lediglich die Geschlechterstruktur: Schulisches Engagement ist eine Angelegenheit der Mütter. Darüber hinaus wird die Gruppe der teilnehmenden Eltern im Wesentlichen als allgemein interessiert, motiviert und engagiert beschrieben. In der Regel handelt es sich hierbei um Mütter, die sich zu den verschiedensten Anlässen intensiv am Schulleben beteiligen. Strukturelle Aspekte wie die Berufstätigkeit oder auch der Migrationshintergrund kommen demgegenüber weniger zum Tragen. Das bedeutet nicht, dass diese Einflussfaktoren nicht wirksam werden. Letztlich zeigen die Erfahrungen vieler Eltern jedoch, dass sich nicht nur teilzeitbeschäftigte Mütter und Hausfrauen engagieren, sondern in vielen Fällen auch Vollzeitberufstätige. Ähnliches gilt auch für Eltern mit Migrationshintergrund: Ebenso wie bei deutschen

Eltern auch ist das Engagement bei manchen Eltern stärker ausgeprägt und bei anderen schwächer.

Obgleich sich also nicht feststellen lässt, dass bestimmte Elterngruppen systematisch von der Mitwirkung in der Schule (von einzelnen Teilbereichen abgesehen) ausgeschlossen werden, dokumentieren die Befunde doch auch, dass diverse strukturelle Hindernisse eine Beteiligung für viele Eltern zumindest erschweren können – auch wenn sie eigentlich gerne mehr mitwirken würden. Bei der Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule sollten die Aspekte Zeit und Sprachkenntnisse daher besondere Berücksichtigung finden.

5. Auswirkungen der Partizipation von Eltern

Der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird zunehmend eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. u.a. Rauschenbach 2009; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Die Kooperation gilt im Fachdiskurs als wesentliches Merkmal der Qualität von Schule (vgl. Behr et al. 2007; Krumm 2001). Auch die Befunde der vorliegenden Studie dokumentieren an unterschiedlichen Stellen positive Auswirkungen von Elternpartizipation. Diese sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

In Abschnitt 3 wurden die Angebotsstrukturen der Schulen im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern beschrieben. Die einzelnen Beteiligungsformen lassen sich dabei in die Kategorien Sprechstunden, Elternbeteiligung sowie Beratung und Unterstützung zusammenfassen. Diese Skalen sind schließlich in die Analysen zur Beschreibung der Gesamtzufriedenheit mit der OGS eingegangen. Hierbei wurde mittels statistischer Analysen untersucht, durch welche Faktoren die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule beeinflusst wird. Neben den genannten Skalen zur Elternpartizipation wurden außerdem der Kontakt zu den Lehrkräften – als zusätzliches Merkmal der Kooperation von Elternhaus und Schule – sowie weitere Merkmale auf der Ebene von Eltern und Schule berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern ihrer Zusammenarbeit mit der Schule einen hohen Stellenwert zuschreiben. Die einzelnen Angebotselemente, d.h. Sprechstunden, unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung sowie Angebote zur Beratung und Unterstützung der Eltern, beeinflussen ihr Urteil über die Schule maßgeblich. Dieser Effekt zeigt sich auch für den Kontakt mit den Lehrkräften. Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass die unterschiedlichen Elemente der Kooperation von Elternhaus und Schule sich in hohem Maße auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule auswirken⁸.

⁷ Während einige Eltern mangelnde zeitliche Ressourcen als objektiven Hinderungsgrund anerkennen, beurteilen andere dies als Vorwand und unterstellen stattdessen ein mangelndes Interesse auf Seiten dieser Eltern.

⁸ Diese Effekte lassen sich mit Blick auf die Zufriedenheit mit dem

Die Analysen der schriftlichen Elternbefragung und der Gruppeninterviews zeigen, dass Eltern in der OGS in vielfältiger Weise mitwirken – teils indem sie sich für unterschiedliche Belange der Schule aktiv engagieren (z.B. in Gremien und Vereinen, bei der Organisation von Veranstaltungen oder im Rahmen unterschiedlicher Aktionen und Initiativen), teils indem sie an Angeboten oder Veranstaltungen der Schule partizipieren. Dieses hohe Engagement der Eltern stellt der Schule ein hohes Maß zusätzlicher Ressourcen bereit. Einige Mütter weisen im Rahmen der Interviews darauf hin, dass manche Initiativen, Aktionen, AGs und Projekte ohne die Beteiligung und Mithilfe der Eltern nicht denkbar seien.

„Förderkreis, Zirkusprojekt. Diese ganzen Geschichten. Da wird ja dann noch relativ viel auch auf die Eltern gebaut, dass die eben da mit helfen müssen, eigentlich auch. Weil ohne dem würden sie es ja gar nicht schaffen. Also, dass, da kann man sich schon recht viel dann noch einbringen. Lesenacht, und eigentlich fast überall. Solche Projekte. Fahrradprüfung und alles was so’n bisschen so mehr außerhalb des normalen Rahmens ist, wird die Mithilfe der Eltern eigentlich benötigt.“ (Mutter)

Das Engagement der Eltern ist – so ergibt sich aus den Interviews – in den meisten Schulen stets gern gesehen und stellt für diese einen erheblichen Gewinn dar.

Eltern sehen ihre Mitwirkung in der Schule trotz der teils hohen Anforderungen jedoch nicht als einseitig an, sondern beschreiben ein wechselseitiges Geben und Nehmen. Demzufolge ziehen sie auch selbst großen Nutzen aus der Kooperation, indem sie – um nur einige Beispiele zu nennen – an der Gestaltung der Schule mitwirken und Einblicke in das schulische Leben und Lernen der Kinder erhalten. Engagement macht Spaß, Eltern erfahren Anerkennung für ihre Arbeit und sie haben die Möglichkeit, Kontakte zu anderen Eltern zu knüpfen. Nicht zuletzt können Eltern bei Bedarf inzwischen auch an vielen Stellen konkrete Hilfe bei familienbezogenen Problemen erhalten – sei es durch Beratungs- und Unterstützungsangebote direkt vor Ort oder durch die Vermittlung außerschulischer Ansprechpartner. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der schriftlichen Elternbefragung: Für 38 % der Mütter sowie für 31 % der Väter⁹ entfaltet der Ganztag für die Bewältigung erzieherischer Probleme eine unterstützende Wirkung.

Wie bereits im Zusammenhang mit den Beweggründen für Beteiligung gezeitigt wurde (vgl. Abschnitt 4), erfolgt

offenen Ganztags nicht beobachten. Dieser Unterschied in der Bedeutung der Partizipationsmöglichkeiten könnte möglicherweise auf die geringen Partizipationsangebote im Ganztags oder aber auch auf andere Erwartungshaltungen der Eltern in diesem Zusammenhang zurückzuführen sein.

⁹ Der Fragebogen wurde zu 86 % von Müttern und zu 12 % von Vätern ausgefüllt. Die Angaben für die Väter beruhen daher mehrheitlich auf den Beobachtungen der Mütter. Bezüglich der Väter handelt es sich demnach nicht um Selbst- sondern um Fremdwahrnehmungen.

diese bei einem großen Teil der Eltern stark kindorientiert. Eltern setzen sich für eine verbesserte Förderung und ein größeres Wohlbefinden der Kinder in der Schule ein. Die Mitwirkung bei den verschiedensten Aktivitäten und Veranstaltungen kommt ebenfalls nicht ausschließlich der Schule zugute, sondern stellt auch für die Kinder eine Aufwertung ihrer Lebenswelt dar. Die Relevanz der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wird in diesem Kontext auch durch die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführte Fachkräftebefragung bestätigt (vgl. Haenisch in diesem Heft). Hier zeigt sich, dass die Häufigkeit der Zusammenarbeit von Eltern und den Fachkräften des Ganztags (bezogen auf Absprachen zur Unterstützung des Kindes) positive Effekte auf die Zielerreichung im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung wie auch der Freizeit- und Förderangebote hat. Eine höhere Qualität in diesen Handlungsfeldern kommt letztlich den Kindern zugute.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass eine weitreichende Kooperation zwischen Elternhaus und Schule eine win-win-Situation für alle Beteiligten darstellt: Eltern, Kinder und Schule profitieren gleichermaßen. An die Frage der Wirkungen anschließend sollen nachfolgend Perspektiven zur Weiterentwicklung der Kooperation von Elternhaus und Schule beleuchtet werden.

6. Weiterentwicklungsperspektiven der Zusammenarbeit aus der Sicht der Eltern

Die Eltern wurden in der schriftlichen Befragung gebeten anzugeben, inwieweit sie verschiedene Formen der Elternarbeit für die Weiterentwicklung der Schule als wichtig erachten. Zur Erfassung des Handlungsbedarfs wurde das gleiche Spektrum unterschiedlicher Formen der Beteiligung herangezogen, anhand dessen bereits die Angebotsstrukturen der offenen Ganztagschulen erfasst wurden (vgl. Abschnitt 3; Tab. 6). Aus der Perspektive der Eltern kommt demnach der Einrichtung und Fortführung von Sprechstunden durch Lehr- und Fachkräfte eine besondere Bedeutung zu. Während erstere bereits recht weit verbreitet scheinen, ist für den Ganztags ein nicht unerheblicher Entwicklungsbedarf festzustellen. Eltern sind mit dem Kontakt zu den Ganztagskräften zwar insgesamt sehr zufrieden, bringen hier jedoch den Wunsch nach einer Institutionalisierung der Strukturen zum Ausdruck. Wichtig für die Weiterentwicklung der Schule ist in den Augen der Eltern auch die Fortführung und Vertiefung klassischer Formen der Elternbeteiligung, z.B. durch die Mitwirkung bei Schulfesten, Kursen und Projekten oder Ausflügen. Entwicklungsbedarfe formulieren sie außerdem für solche Angebote, die im Bereich Beratung und Unterstützung angesiedelt sind. Als besonders wichtig stufen sie dabei Informationsveranstaltungen zu Fragen der Entwicklung und Erziehung der Kinder sowie die Beschäftigung

einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters ein.

Eltern favorisieren folglich eher solche Angebote, die allgemein ausgerichtet sind und sich potenziell an die gesamte Elternschaft richten bzw. einen Gewinn für die gesamte Schule darstellen. Solche Angebote, die sich auf einzelne Eltern oder kleinere Elterngruppen beziehen, werden hingegen seltener gewünscht. Hier kann vermutet werden, dass ein Teil der Eltern seine Privatsphäre wahren und innerfamiliäre Problemstellungen nicht in der Schule thematisieren möchte¹⁰. Den mit Abstand geringsten Weiterentwicklungsbedarf sehen die befragten Eltern für Elterncafés. Obgleich der Ausbaugrad hier insgesamt noch recht gering zu sein scheint und Elterncafés von Expert(inn)en eine besondere Rolle zugemessen wird, halten Eltern diese überwiegend nicht für wichtig. Gleichwohl dokumentieren die Gruppeninterviews, dass Eltern, die Elterncafés besuchen, diese sehr positiv bewerten. Eventuell kann die hier dokumentierte geringe Bedeutung auch auf einen mangelnden Bekanntheitsgrad bei den Eltern zurückgeführt werden, was wiederum eine Folge davon sein kann, dass die Bedeutung von Elterncafés als niedrigschwelliges Angebot sich möglicherweise auf Schulen in belasteten Stadtteilen bzw. mit entsprechender Sozialstruktur in der Elternschaft beschränkt.

Analog zu den Angebotsstrukturen lässt sich auch der Weiterentwicklungsbedarf offener Ganztagschulen durch drei Indikatoren abbilden: Sprechstunden, Elternbeteiligung und Beratung und Unterstützung (vgl. Abschnitt 3)¹¹. Die Mittelwerte der Skalen dokumentieren noch einmal zusammenfassend, dass die Eltern in allen drei Bereichen der Elternpartizipation einen Weiterentwicklungsbedarf sehen, dieser jedoch bezogen auf die Sprechstunden von Lehr- und Fachkräften besonders ausgeprägt ist (vgl. Tab. 7).

	Mittelwert	SD
Sprechstunden	3,61	.58
Beratung und Unterstützung	3,15	.67
Elternbeteiligung	2,98	.61

Tab. 7: Skalenmittelwerte zur Weiterentwicklung der Elternbeteiligung

Eine differenzierte Betrachtung der Beteiligungsindikatoren nach Ganztagschulteilnahme, sozio-ökonomischem Status und Migrationshintergrund macht kleinere, aber insgesamt nur wenig bedeutsame Unterschiede sichtbar. Interessant ist allerdings, dass OGS-Eltern einen geringeren Weiterentwicklungsbedarf für die

	Wichtigkeit der Angebote					Mittelwert (SD)
	gar nicht wichtig	eher nicht wichtig	eher wichtig	sehr wichtig	wichtig ¹	
Sprechstunden der Lehrkräfte	0,5	3,7	26,6	69,2	95,8	3,64 (.58)
Sprechstunden der Betreuerinnen	1,8	6,1	31,7	60,5	92,2	3,51 (.69)
Elternbeteiligung bei Schulfesten	0,9	5,4	40,5	53,2	93,7	3,46 (.64)
Informationsveranstaltung zu Entwicklung und Erziehung	1,8	11,5	46,8	39,9	86,7	3,25 (.72)
Schulsozialarbeiter	2,8	15,5	39,3	42,4	81,7	3,21 (.80)
Elternbeteiligung an Kursen und Projekten	1,9	14,4	45,6	38,1	83,7	3,20 (.75)
Elternbeteiligung Ausflüge	2,5	18,3	43,6	35,7	79,2	3,12 (.88)
Einzelberatung in Erziehungs- und Familienfragen	4,3	18,1	41,4	36,2	77,6	3,10 (.84)
Elternkurse	4,7	23,0	43,4	28,9	72,2	2,96 (.84)
Gruppentreffen mit anderen Eltern	6,6	27,1	43,8	22,4	66,2	2,82 (.85)
Elternbeteiligung Unterricht	7,6	33,9	35,6	22,9	58,5	2,74 (.90)
Elterncafé	18,3	45,5	25,7	10,5	36,3	2,29 (.89)

1 Wichtigkeit definiert als Summe der Anteile „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“

Tab. 6: Einschätzungen der Eltern zur Bedeutung einzelner Angebote der Elternpartizipation für die Weiterentwicklung der Schule in Zeilen- %

¹⁰ Inwieweit die Integration von Angeboten zur Beratung und Unterstützung von Eltern in Erziehungs- und Familienfragen auf die Akzeptanz der Eltern stößt und welche Pro- und Contra-Argumente hier formuliert werden, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

¹¹ Die Bildung der Faktoren stimmt im Wesentlichen mit den Faktoren zur Angebotsstruktur überein. Es gibt lediglich zwei Abweichungen: Elterncafés werden nicht mehr ausgeschlossen, sondern dem Faktor „Elternbeteiligung“ zugeordnet. Die Beteiligung bei Schulfesten lädt auf zwei Faktoren. Die aus inhaltlichen Gründen vorgenommene Zuordnung zum Faktor „Elternbeteiligung“ wird durch die Reliabilitätsanalyse bestätigt.

Elternbeteiligung und Sprechstunden sehen. Es zeigt sich außerdem, dass die Einschätzung des Handlungsbedarfs im Wesentlichen von den individuellen Präferenzen und Wahrnehmungen der Eltern, nicht jedoch durch die Kontextfaktoren auf Schulebene beeinflusst wird.

Konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten machen die Eltern auch in den Gruppeninterviews¹². Demzufolge äußern Eltern den Wunsch nach

- einem verbesserten Informationsfluss zwischen Elternhaus und Schule,
- der Schaffung von Möglichkeiten der Kinderbetreuung in der Zeit, in der Eltern an Veranstaltungen wie Elternabenden, Informationsveranstaltungen, Elternkursen oder Ähnlichem teilnehmen,
- der Einrichtung einer Wunsch- und Beschwerdebbox, um auch Eltern, die sonst Hemmungen haben sich zu äußern, die Möglichkeit zur Beteiligung und Kritik zu geben,
- der Öffnung von Angeboten (z.B. Informationsveranstaltungen zu bestimmten Themen) für OGS-Eltern und Nicht-OGS-Eltern gleichermaßen, auch wenn sie im Ganztags organisiert werden sowie
- einer Förderung des Austausches zwischen Elternhaus und Schule durch regelmäßige Veranstaltungen, z.B. Familienfeste oder Ausflüge (im Klassen- oder Ganztagsverband).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Eltern primär eher solche Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule für die Weiterentwicklung der gesamten Schule als wichtig erachten, die ihren Kindern sowie deren Förderung und Lernentwicklung zugute kommen. In diesen Kontext fallen auch solche Angebote, die zur Gestaltung des Schullebens beitragen und dieses so auch für die Kinder aufwerten. Die bereits mehrfach dokumentierte starke Kindorientierung der Eltern kommt hier erneut zum Tragen (vgl. Abschnitte 4 und 5).

7. Empfehlungen und Gelingensbedingungen

Werden die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen, d.h. der Gruppeninterviews mit Eltern, der schriftlichen Elternbefragung sowie der Expert(inn)eninterviews bilanzierend betrachtet, dann lassen sich gezielte Hinweise zur Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ableiten.

1. Die Bedarfsangemessenheit der unterschiedlichen Angebote und Formen der Elternpartizipation stellt einen wichtigen Baustein gelingender Elternarbeit dar. Hierzu sind die Interessen der Eltern zu erkunden und die Angebote auf die Lebenssituationen der Familien abzustimmen. Bedarf bezieht sich dabei jedoch nicht allein auf die Themen, Formen und Gestaltung von Angeboten. Auch müssen die Zeitpunkte auf den jeweiligen Rhythmus der Familien abgestimmt sein.
2. Den Hemmungen der Eltern ist durch entsprechende Konzepte und möglichst vielfältige Engagementmöglichkeiten Rechnung zu tragen. Als wirksame Strategien für die Gewinnung von Eltern haben sich – so einige Mütter und Expert(inn)en – die persönliche Ansprache der Eltern, transparente Informationen und die Formulierung klarer Anliegen erwiesen. Die enge Begleitung der Eltern in ihrem Engagement sollte mit einer großen Wertschätzung ihrer Arbeit verbunden sein. Auf diese Weise wird Eltern verdeutlicht, dass ihr Engagement wichtig ist. Eltern fühlen sich anerkannt und entwickeln ein größeres Selbstbewusstsein, was wiederum mit positiven Effekten auf die Partizipationskultur der Schulen verbunden ist.
3. Der Aspekt der Sprache ist bei der Entwicklung neuartiger Konzepte zur Elternpartizipation besonders zu berücksichtigen. Um Eltern nicht aufgrund ihrer Sprachkenntnisse auszuschließen, sollten verstärkt solche Beteiligungsformen angeboten werden, die auch ohne gute Kenntnisse der Sprache auskommen. Niedrigschwellige Angebote, wie sie in der Familienbildung bereits praktiziert werden, können hier als Anregung dienen¹³. Darüber hinaus kann auch die Einstellung von Lehr- und Fachkräften mit Migrationshintergrund die Zugangsschwellen zur Schule senken.
4. Die Befunde der Untersuchung zeigen, dass Eltern von ihrem Engagement in der Schule profitieren. Schulen können mit diesen Erfahrungen offensiv werben, um neue Eltern für die Mitwirkung in der offenen Ganztagschule zu gewinnen. Elternbeteiligung wird dann nicht als „lästige Pflicht“ etikettiert, sondern als eine Chance, sich gemeinsam mit gleichgesinnten Eltern für eine gute Sache zu engagieren und einen individuellen Nutzen aus der Mitarbeit zu ziehen.
5. Das Engagement der Eltern speist sich zu einem hohen Anteil aus einer ausgeprägten Kinderorientierung. Hieran können Lehr- und Fachkräfte anknüpfen, indem sie in ihrem Bemühen um die Eltern den besonderen Nutzen ihrer Beteiligung für die Kinder herausstellen.

¹² An dieser Stelle werden nur die Verbesserungswünsche aufgeführt, die nicht bereits im Rahmen der standardisierten Erhebung erfasst wurden und dieses Spektrum somit ergänzen. Ebenfalls nicht enthalten sind solche Anregungen, die in die weiter unten stehenden allgemeinen Empfehlungen eingebettet sind.

¹³ Im Rahmen der Familienbildung wurden mehrere Ansätze entwickelt, die auch in der Schule angewendet werden können (z.B. das Elterntrainingsprogramm „FuN – Familie und Nachbarschaft“ (vgl. Brixius et al. 2006) oder das „Rucksackprojekt“ (vgl. RAA 2009). Sowohl die befragten Expert(inn)en als auch einige Eltern haben von positiven Erfahrungen mit diesen Programmen berichtet.

B Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW – Kooperation im Kontext von Qualitätsanspruch und Rahmenbedingungen

Ramona Grothues

Die konstitutive Basis der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen liegt in der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Trägern. Der Träger übernimmt als Kooperationspartner die Gesamtverantwortung für den Bereich der außerunterrichtlichen Angebote, die durch sein Personal und ggf. weitere Partner durchgeführt werden. Auf Grund dieses hohen Stellenwerts der Träger in NRW und der bislang wenig erforschten Kooperationsstrukturen wurde in der Vertiefungsphase der wissenschaftlichen Begleitung erstmalig eine Befragung der „Ganztagsträger“ unter Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände, der freien Wohlfahrtspflege und weiterer Expert(inn)en aus Praxis und Forschung durchgeführt, um die zum Teil sehr unterschiedlichen und komplexen Trägerprofile und kommunalen Rahmenbedingungen der OGS zu erfassen. Da diese Studie vorrangig als Profil- und Strukturanalyse konzipiert wurde, werden nachfolgend besonders übergeordnete und strukturelle Kooperationsaspekte der Träger erläutert. Die konkrete Zusammenarbeit zwischen dem schulischen und außerschulischen (beim Träger beschäftigten) Personal auf der Ebene der Einzelschule ist Kernstück der Lehr- und Fachkräftebefragung und wird im nachfolgenden Kapitel von Dr. Hans Haenisch näher ausgeführt.

Der quantitativen Befragung der Träger ging eine Pilotstudie voraus. In diesem Rahmen wurden zehn Interviews in fünf Kommunen mit Vertreter(inne)n der Ganztagsträger und der Kommunalverwaltung getrennt durchgeführt. Dabei unterschieden sich die Kommunen deutlich in ihrer Größe, ihrer Haushaltslage und ihrer Aufstellung bzw. Trägerkonstellation mit Blick auf den Ganzttag. Die Interviews dienten dem Ziel, den Gegenstandsbereich offen zu erkunden, Themen und Kategorien für die Erhebung und Auswertung zu konstruieren und diese anschließend durch die standardisierte Befragung zu vertiefen. Nachfolgend werden spezifische Interviewpassagen hinzugezogen, um die Plausibilität interpretierter (statistisch gesicherter) Zusammenhänge zu überprüfen bzw. zu kurz geratene Informationen zu ergänzen.

1. Vielfalt der Trägerprofile in NRW

Die Trägerlandschaft der offenen Ganztagschulen im Primarbereich in NRW ist gekennzeichnet durch einen großen Variantenreichtum hinsichtlich ihrer Strukturen und Ausrichtungen. Um einen Überblick über diese Heterogenität zu bekommen und auf dieser Grundlage Differenzen zwischen den Trägerformen zu untersuchen, wird zunächst zwischen freien und kommunalen Trägern unterschieden. Während sich die freien Träger nochmals erheblich in ihrer Organisationsgröße und inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden können, sind die kommunalen Träger stets einem Amt bzw. einem Dezernat innerhalb der Kommunalverwaltung zugeordnet. Nicht selten fungieren die Schulverwaltungsämter gleichzeitig auch als OGS-Träger, indem sie für den Ganzttag das Personal zur Verfügung stellen. Aber auch andere Verwaltungseinheiten wie das Jugendamt bzw. gemeinsam konstituierte Dezernate von Schule und Jugend können die Ganztagsträgerschaft übernehmen. In den Interviews wurden Vorteile sowohl von kommunalen als auch von freien Trägerschaften genannt. So wurde bei der Einführung der OGS die Chance gesehen, über eine kommunale Trägerschaft mit Angliederung an das Jugendamt, die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule weiterzuentwickeln. Durch die OGS: „[...] haben wir da eine Möglichkeit einfach näher an die Schulen ranzukommen, und soweit ich mich noch erinnern kann, war das eine der wichtigsten Antriebsfedern.“ (Vertreter eines kommunalen Trägers). Der Gewinn dieser Vorgehensweise wurde in einer besseren Vernetzung zwischen allen sozialräumlichen Anbietern vor Ort gesehen. Gleichzeitig wurde auch von einer anfänglichen Skepsis der freien Träger berichtet, die sich besonders auf die Passung von finanzieller Ausstattung und dem pädagogischen Anspruch der Trägereinrichtungen bezog. Auch dies war mitunter ein Grund, dass manche Kommunen anfänglich die Trägerschaft übernahmen, jedoch mit dem Ziel, sie sukzessiv an die freien Träger abzugeben: „Wenn man die Möglichkeit hat, das auf einen kompetenten Träger zu übertragen, dann sollte man die Möglichkeit auch nutzen.“ (Vertreter einer Kommunalverwaltung). Begründet wurde diese Entscheidung insbesondere mit den Erfahrungswerten, die viele freie Träger aus bereits vorhandenen Betreuungsformen vorweisen könnten. Dies erklärt auch, warum zwischen den Schuljahren 2003/04 und 2008/09 häufiger die kommunale

Trägerschaft der OGS an freie Träger abgegeben wurde (vgl. Kapitel 4 „Kooperation im Ganztage aus Sicht der Leitungsebene“, S. Schröer).

In NRW überwiegt deutlich die Anzahl der freien Träger im Vergleich zu den kommunalen Trägern, was sich auch im Rücklauf der Befragung widerspiegelt. Für die Auswertung der Trägerbefragung konnten insgesamt 197 freie Träger und 62 kommunale Träger einbezogen werden. Von allen freien Trägern gaben 46 % an, keinem Dach- oder Spitzenverband anzugehören, die übrigen 54 % verteilen sich anteilig auf das Diakonische Werk (17 %), auf die Arbeiterwohlfahrt (11 %), auf den Paritätische Wohlfahrtsverband (10 %), auf den Deutschen Caritasverband (10 %) und auf das Deutsche Rote Kreuz (5 %). Andere Dach- und Spitzenverbände sind unter den freien Trägern quasi nicht vertreten¹. Von allen freien Trägern sind weiterhin 79 % anerkannter Träger der freien Jugendhilfe². Kennzeichnendes Merkmal von Trägern mit Angliederung an Wohlfahrtsverbänden bzw. mit Anerkennung der freien Kinder- und Jugendhilfe ist nach SGB VIII §75 zum einen nach Absatz 1 die Verfolgung gemeinnütziger Ziele und zum anderen nach Absatz 3 die Erfüllung von fachlichen und personellen Voraussetzungen, um wesentliche Beiträge für die Aufgaben der Jugendhilfe leisten zu können. Mit dieser Grundlage soll erreicht werden, dass die Träger der freien Jugendhilfe einen gewissen fachlichen Standard mitbringen und eine zeitliche Kontinuität des Handelns ermöglichen (vgl. Münder 2006).

Neben diesen Kriterien kann auch die Größe der Träger als Unterscheidungsmerkmal herangezogen werden. Die Größe lässt sich anhand der Anzahl an OGS ermitteln, für die ein Träger zuständig ist und ob sich das Einzugsgebiet auf eine oder mehrere Kommunen erstreckt.

Die kommunalen Träger übernehmen mit 71 % am häufigsten die Trägerschaft für maximal fünf OGS³. Auch die freien Träger stellen mit 77 % häufiger für eins bis fünf OGS das Personal. Knapp die Hälfte dieser Träger ist hierbei jedoch nur für eine einzige OGS zuständig, was vor allem auf die Elterninitiativen und die Fördervereine zurückzuführen ist. Ein Grund für die hohe Anzahl dieser „kleinen“ Träger wurde in den Interviews ersichtlich: Einige Schulen wollten bei der Einführung des offenen Ganztags die durch vorhandene Betreuungsangebote (Schule von acht bis eins, Dreizehn Plus, u. a.) erfahrenen Fördervereine und Elterninitiativen übernehmen, was gleichzeitig dem Wunsch vieler Eltern vor Ort entsprach. „Wir haben das weitestgehend auch unterstützt, weil wir ge-

sagt haben, da ist ein Vertrauensverhältnis entstanden, da sind Bezugspersonen für die Kinder.“ (Vertreterin einer Kommunalverwaltung). Aus diesem Grund weisen Förder- und Elternvereine auch häufig einen früheren Beginn der OGS-Angebote auf als die „großen“ Träger wie es im Kapitel 4 beschrieben wird.

Erwartungsgemäß sind die großen, freien Träger, die für zahlreiche OGS die Trägerschaften übernommen haben, in der Tendenz häufiger in mehreren Kommunen tätig als die kleineren Träger (Kommunenübergreifende Trägerschaften: Arbeiterwohlfahrt: 77 %, Diakonisches Werk 58 %).

Individuelle, bedarfsgerechte Förderung	36 %
Vielseitige Kurse und Angebote	14 %
Qualifizierte Hausaufgabenbetreuung	12 %
Verlässliche Betreuung	8 %
Intensivierte Kooperationskontakte	7 %
Integration/Multikulturalität	5 %
Organisation und Struktur	5 %
Hochwertiges Mittagessen	5 %
Qualitätsentwicklung	4 %
Partizipation	4 %

Tab. 1: Kernelemente der pädagogischen Konzeption der Träger (n=204)

Um Informationen über die inhaltlichen Zielsetzungen der Träger zu erhalten, wurden diese gebeten, drei Kernelemente ihrer pädagogischen Konzeption mit Blick auf die OGS zu nennen (s. Tab. 1). Die wichtigsten Elemente sind mit 36 % aller Nennungen eine bedarfsgerechte und individuelle Förderung der Kinder. Dabei wurden häufig ganzheitliche Bildungsansätze genannt, die neben der kognitiv/schulischen Entwicklung auch die motorische, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung in den Vordergrund stellen. Auf Platz zwei der Kernelemente stehen mit knapp 14 % aller Nennungen die Kurse und Angebote im Ganztage und beziehen sich besonders auf vielseitige und pädagogische Angebote sowie speziell auf den Bereich Bewegung, Spiel und Sport sowie musisch, künstlerische Angebote. Platz drei belegt eine geregelte und qualifizierte Hausaufgabenbetreuung mit 12 %. Gravierende Unterschiede innerhalb der pädagogischen Konzeption lassen sich im Rahmen dieser Klassifizierung mit Blick auf freie und kommunale Träger, Rechtsform oder Größe des Trägers sowie mit Blick auf die Zugehörigkeit des Trägers zu einem Dachverband nicht festmachen. Das Ziel, den Kindern im Ganztage eine bedarfsgerechte, individuelle Förderung unter dem Aspekt der ganzheitlichen Bildung anzubieten, ist über alle Träger hinweg zentral.

1 Aus diesem Grund bezieht sich nachfolgend eine Trägerschaft mit Angliederung an einen Dach- oder Spitzenverband auf eine Anknüpfung an die Wohlfahrtsverbände.

2 Hierbei muss bedacht werden, dass Träger mit Anschluss an die Wohlfahrtsverbände grundsätzlich anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind.

3 incl. Förderschulen

2. Heterogenität der Rahmenbedingungen

Neben den Profilen der Träger spielen auch die kommunalen Strukturen in Bezug auf die OGS eine entscheidende Rolle. Aus den Interviews ging hervor, dass die Qualität der Arbeit in den OGS auch deutlich davon abhängen kann, wie gut oder schlecht eine Kommune finanziell ausgestattet ist. Die finanziellen Zuschüsse seitens der Kommunen hängen jedoch stark mit ihren jeweiligen Haushaltslagen zusammen: „[...] die haben ja hier keine Haushalte, wo die sagen können: Hier, habt ihr mal, macht ihr mal, das ist natürlich nicht der Fall. Die haben hier durch die Umbauten an den Schulen auch ihren eigenen Anteil zahlen müssen, und das war jetzt in den letzten zwei, drei Jahren. Das hat die Gemeinde natürlich auch sehr belastet.“ (Vertreterin eines freien Trägers). In einigen Kommunen können aus diesem Grund höhere Beiträge in den Ganztage investiert werden und in anderen entfällt der kommunale Eigenanteil, über die Elternbeiträge hinaus, sogar vollständig: „Der Rahmen ist eng. Wir haben keine Gemeindegzuschüsse, müssen mit den Landeszuschüssen und den Elternbeiträgen auskommen, die in der Regel sich ja jedes Jahr neu gestalten, man weiß ja auch nie, was am Ende dabei herauskommt.“ (Vertreterin eines freien Trägers).

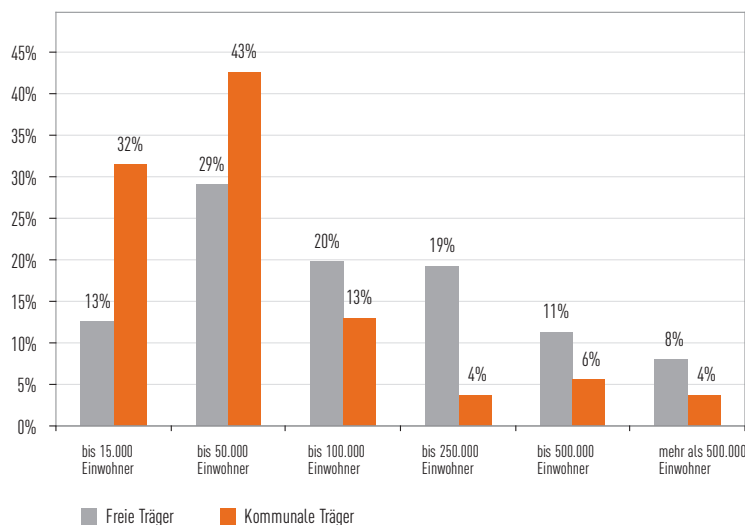


Abb. 1: Größe der Kommunen, in denen die Träger tätig sind (n=204)

Weiterhin hat auch die Größe der Kommune einen Einfluss auf die Arbeit in den OGS. Innerhalb der Interviews wurde u.a. von dem Vorteil berichtet, dass in kleinen Kommunen für die Träger der Vorteil besteht, sich schneller auszutauschen und über direkte Kommunikationswege zu verfügen: „Es gibt hier überhaupt keine Kommunikationsprobleme in der Gemeinde, weil das hier eben alles so klein ist. Egal, wen ich hier erreichen will, den erreiche ich immer und sofort, und es gibt auch immer einen kurzen Austausch. Und um irgendwas zu beschließen, braucht man im Grunde nur vier Menschen, und die

se vier Menschen bringt man ganz schnell an einen Tisch. Ich ziehe inzwischen die Arbeit in kleinen Gemeinden vor.“ (Vertreterin eines freien Trägers). Um einen Vergleich der Rahmenbedingungen möglich zu machen, wurden die freien Träger im Fragebogen gebeten, sofern sie kommunenübergreifende Trägerschaften übernommen haben, die Fragen für die Kommune zu beantworten, in der sie für die meisten OGS zuständig sind. Die kommunalen und freien Träger beantworteten diese Fragen für unterschiedlich große Gebietskörperschaften, wodurch die Städte und Gemeinden in allen Größenordnungen vertreten sind. Die kommunalen Träger waren hierbei häufiger in kleineren Gemeinden und Kleinstädten bis max. 50.000 Einwohner zuständig als die freien Träger (s. Abb. 1).

Um Aussagen über die finanziellen Mittel für die OGS treffen zu können, wurden die Träger gebeten, die Mittel, die ihnen im Schuljahr 2008/09 für die Durchführung des offenen Ganztags zur Verfügung standen, zu addieren. Um die finanziellen Rahmenbedingungen in Relation setzen zu können wurden Kategorien gebildet⁴. Hier werden große Unterschiede offensichtlich (s. Tab. 2). Einem Viertel der Träger steht für die Durchführung des offenen Ganztags an Grundschulen⁵ in NRW maximal 1.400,- Euro pro Kind bzw. maximal 35.000,- Euro pro Gruppe pro Jahr (mit 25 Kindern) zur Verfügung. Damit bewegen sich diese an der Minimalgrenze der zugewiesenen Mittel für die Kinder im Ganztage⁶. Knapp über die Hälfte der Träger verfügen dagegen über eine Summe zwischen 1400,- und 2000,- Euro pro Kind bzw. 35.000,- bis 50.000,- Euro pro Gruppe und pro Jahr. Das letzte Viertel verfügt über mehr als 2000,- Euro pro Kind bzw. mehr als 50.000,- Euro pro Gruppe und pro Jahr. Damit sind die finanziellen Ausstattungen für die Durchführung des Ganztags sehr unterschiedlich verteilt.

4 In diese Berechnung sind auch Angaben von Schulträgern eingeflossen, die keine Trägerschaft für den Ganztage übernommen haben. Die Angaben sind trotzdem verwendet worden, da sie das Sample erweitern und damit die Validität der Ergebnisse erhöhen.

5 Für Förderschulen gelten andere Beitragssätze, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

6 Wird an Stelle von 0,1 Lehrerstellen ein Betrag in Höhe von 205,- pro Schüler/in in Anspruch genommen werden, besteht der sogenannte „Mindestsatz“ aus 1230,- pro Kind pro Jahr (615,- Grundfestbetrag der Landesförderung + 205,- kapitalisierte Lehrerstelle + 410,- kommunaler Eigenanteil). Die kommunalen Mittel für den Ganztage setzen sich dabei jeweils aus eingenommenen Elternbeiträgen und kommunalen Eigenmitteln zusammen. Die Höhe der jeweiligen Beiträge kann dabei in unterschiedlichen Relationen zueinander stehen. Bei einer kritischen Haushaltslage der Kommunen ist es also möglich, dass der hier als „kommunal“ beschriebene Beitrag faktisch nur aus Elternbeiträgen besteht. Umgekehrt ist ebenfalls das Modell anzutreffen, dass Kommunen, über die Elternbeiträge hinaus, höhere Eigenmittel in den Ganztage investieren, als es für den Pflichtanteil nötig ist.

Zur Verfügung stehende Mittel im Schuljahr 2008/09		
1 ¹	bis 1.200€ pro Kind bzw. bis 30.000€ pro Gruppe	6,2 %
2	1.201€ bis 1.400€ pro Kind bzw. 30.001€ bis 35.000€ pro Gruppe	19,1 %
3	1.401€ bis 1.600€ pro Kind bzw. 35.001€ bis 40.000€ pro Gruppe	17,3 %
4	1.601€ bis 1.800€ pro Kind bzw. 40.001€ bis 45.000€ pro Gruppe	15,4 %
5	1.801€ bis 2.000€ pro Kind bzw. 45.001€ bis 50.000€ pro Gruppe	18,5 %
6	Mehr als 2.001€ pro Kind bzw. über 50.001€ pro Gruppe	23,5 %

1 Dieses Budget entsteht z. B., wenn 0,1 Lehrerstellen nicht kapitalisiert oder „trägerinterne“ Kosten abgezogen werden.

Tab. 2: Durchschnittliches Gesamtbudget der Träger (n=142)

Insgesamt bestehen hohe signifikante Zusammenhänge in der Zusammensetzung des Gesamtbudgets aus Landesmitteln, kommunalen Beiträgen und Elternbeiträgen. Je höher der Anteil der kommunalen Mittel von den Trägern bewertet wird, desto größer fällt das Gesamtbudget aus. Demnach liegt der ausschlaggebende Grund für eine eher gute oder eher weniger gute finanzielle Ausstattung des Trägers für den Ganzttag in unterschiedlich hohen kommunalen Anteilen und Elternbeitragsaufkommen in den jeweiligen Städten und Gemeinden, die auf den Landesmitteln aufsetzen.

Neben den genannten Mitteln besteht die Möglichkeit für die Träger, einzelnen OGS zusätzliche Finanzmittel zur Verfügung zu stellen, die in den offenen Ganzttag einfließen. Knapp 41 % der Träger gaben an, Sondermittel für einzelne Projekte beantragen zu können. Knapp 30 % der Träger erhalten sonderpädagogische Fördermittel für einzelne Kinder und 19 % zusätzliche kommunale Mittel bei besonderem sozialräumlichem Bedarf. Fast 27 % gaben darüber hinaus an, weitere Mittel für den offenen Ganzttag zu erhalten. Dies sind zum Beispiel Spenden, Sponsorengelder oder Mittel aus schulischen Förderfonds.

Insgesamt sieht der größte Teil der Träger einen Entwicklungsbedarf mit Blick auf die finanzielle Ausstattung für die Arbeit im Ganzttag. 30 % der Träger bewerten den Entwicklungsbedarf sogar als sehr hoch, während 39 % den Bedarf als eher hoch beurteilen und weitere 15 % zumindest einen geringen Entwicklungsbedarf wahrnehmen. Erwartungsgemäß besteht hier ein hoher signifikanter Zusammenhang zwischen der Bewertung des Entwicklungsbedarfs und der Höhe des zur Verfügung stehenden Budgets bzw. der Summe der finanziellen Zuwendung von Seiten der Kommune. Besonders die Träger, die ein Budget bis 1.400,- Euro zur Verfügung haben und bei denen der kommunale Anteil

eher gering ausfällt, sehen großen Veränderungsbedarf in Bezug auf ihre finanzielle Ausstattung. In den Interviews wurde dies, wie eingangs bereits erwähnt, vor allem auf die Qualität der Arbeit in den OGS bezogen: „Wir haben so einen Grundstandard jetzt hergestellt an den Schulen, der gut ist, gut funktioniert, die Eltern sind zufrieden, wir haben hier keine Beschwerden. Aber wenn wir jetzt wirklich gute Qualität entwickeln wollen, dann brauchen wir einfach ein bisschen mehr Geld [...]“ (Vertreterin eines freien Trägers). Auch von Seiten der Kommunen werden diese Probleme bei ungenügender finanzieller Ausstattung geäußert, hier speziell von einer Vertreterin eines Jugendamtes: „[...] Supervision, Teamentwicklung, Coaching, für all diese Geschichten, die in vielen anderen Sozialbereichen schon auch dazugehören, oder die wir uns auch erlauben, die sind über diese Finanzschiene gar nicht mehr abzudecken, da kann man mal gerade so die Betreuungszeiten abdecken, und da sehe ich ein ganz großes Manko, auch von unserer Seite her, aber ich sehe keine Chance im Moment, auch da noch mal ne Schippe drauf zu bekommen.“ (Vertreterin einer Kommunalverwaltung).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich die Träger der offenen Ganzttagsschulen im Primarbereich in NRW nicht nur hinsichtlich ihrer Profile, sondern auch besonders in ihren Rahmenbedingungen stark unterscheiden. Vor diesem Hintergrund wurden nun spezifische Kooperationsaktivitäten der Träger mit schulischen und außerschulischen Akteuren im Kontext der OGS untersucht und mögliche Differenzen herausgestellt.

3. Kooperationsaktivitäten und -bedingungen zwischen Trägern und OGS

Mit Kooperation verbinden sich zahlreiche Erwartungen: Steigerung der Effektivität, Optimierung des Ressourceneinsatzes, Verbesserung der Qualität der Leistungen sowie Aufrechterhaltung der Solidarität (vgl. Rakhkockhine 2008). Damit eine Kooperation ihr Ziel erreichen kann, muss sie ausdrücklich zwischen den beteiligten Akteuren entwickelt werden und benötigt wirkungsvolle Rahmenbedingungen, um professionelles Zusammenwirken möglich zu machen. Wirkungsvolle Rahmenbedingungen entstehen dann, wenn zum einen die Kooperation strukturell abgesichert ist und zum anderen eine Kultur der Zusammenarbeit gefördert wird (vgl. Maykus 2009). Vor diesem Hintergrund wurden die Kooperationsvereinbarungen zwischen OGS und Trägern näher betrachtet und Kooperationsaktivitäten im Kontext der zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen untersucht.

3.1 Schriftliche Vereinbarungen als Kooperationsgrundlage

Schriftliche Kooperationsvereinbarungen können zu einer verbindlichen Arbeitsgrundlage zwischen OGS und Trägern werden. Innerhalb dieser Vereinbarung besteht z.B. die Möglichkeit, Ziele der pädagogischen Arbeit zu definieren oder Formen der Kooperationen festzulegen. „Anhand von Vereinbarungen münden Konzepte in praxiswirksame Anleitungen, und die gemeinsame Weiterentwicklung ist beschlossene Sache, z. B. durch interne Qualitätsentwicklung bezüglich der Kooperationsarbeit.“ (zit. n. Maykus 2009, 319)

Drei Viertel der Träger gaben an, mit allen OGS, für die sie die Trägerschaft übernommen haben, eine schriftliche Vereinbarung getroffen zu haben. Damit werden im Verhältnis in NRW 20 % häufiger schriftliche Kooperationsvereinbarungen zwischen den beteiligten Partnern abgeschlossen als in den Fällen, die in der bundesweiten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) untersucht wurden (vgl. Arnold 2007). Bei weiteren 6 % trifft dies in NRW zumindest auf einen Teil der OGS zu, für die der Träger zuständig ist. Insgesamt 19 % der Träger haben jedoch keine schriftlichen Vereinbarungen mit den Schulen abgeschlossen.

Eine Analyse nach Trägerprofilen in NRW führte zu dem Ergebnis, dass freie und kleinere Träger (bis max. 5 OGS) und Träger, die in kleinen Kommunen tätig sind, seltener schriftliche Vereinbarungen abschließen. An dieser Stelle können die Aussagen der Trägervertreter/innen aus den Interviews als Erklärungsversuch herangezogen werden. Deutlich wurde, dass diese Träger den Vorteil haben, durch die räumliche Nähe und die Konzentration auf eine OGS über kurze, direkte Kommunikationswege zu verfügen, wodurch die Verschriftlichung von Vereinbarungen an Stellenwert verliert und vieles kurzfristig und informell geregelt werden kann. Dies kann im Umkehrschluss bedeuten, dass keine strukturelle Absicherung der Kooperationsvereinbarung erfolgt, die wie oben beschrieben für Kooperationsbeziehungen einen wichtigen Rahmen bilden kann.

Der größte Teil der Träger (72 %) hat gemeinsame sog. Dreiecksverträge mit dem Schulträger und den OGS abgeschlossen. Dieser wurde in vielen Kommunen mit allen beteiligten Partnern gemeinsam entwickelt, damit ein verbindlicher Orientierungsrahmen besteht: „Wir sehen uns natürlich da auch in dieser Dreierkonstellation als drei Partner, die letztlich verantwortlich dafür sind, dieses Werk offener Ganztage zu gestalten und zu leben. Von daher sind wir auch der Meinung, sollte man mit diesen Punkten transparent umgehen und da sollte auch jeder der Beteiligten wissen, worin besteht eigentlich die Pflicht und worin bestehen die Rechte der einzelnen Vertragspartner.“ (Vertreter einer Kommunalverwaltung). Von Seiten der Träger gab es in den Interviews allerdings

auch Äußerungen darüber, dass die Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Dreiecks-Kooperationsvertrag begrenzt wäre und in großen Kommunen den Nachteil hätte, dass zu wenig Flexibilität auf der Ebene der Einzelschule möglich wäre: „Ich würde lieber mit der Schule den Kooperationsvertrag machen. Ich denke ein paar Vorgaben vom Schulträger sind einfach rechtliche Vorgaben, die sind nötig, aber alles, was die pädagogischen Inhalte betrifft, würde ich lieber mit der Schule machen, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Schulen sehr unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten, Rahmenbedingungen, Inhalte haben und ich glaube das würde dem offenen Ganztage gerechter werden.“ (Vertreter eines freien Trägers).

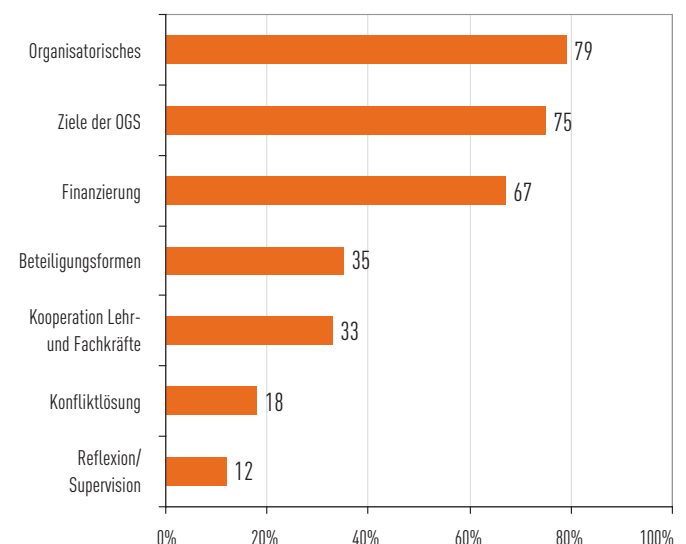


Abb. 2: Inhalte der Kooperationsvereinbarungen (in Prozent/n=146)

Inhaltlich werden in den schriftlichen Vereinbarungen am häufigsten organisatorische, finanzielle Aspekte und Ziele der OGS festgelegt (s. Abb. 2). Vereinbarungen über das verbindliche Zusammenwirken des schulischen und außerschulischen Personals spielt demgegenüber weitaus seltener eine Rolle. So geben rund ein Drittel der Träger an, die Beteiligungsformen bzw. Mitbestimmung der außerunterrichtlichen Kräfte bzw. die Formen und Verfahren der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachkräften definiert zu haben. Am seltensten werden Regelungen zur Konfliktlösung oder Maßnahmen zur Reflexion und Supervision getroffen. Bei einer genauen Analyse der Inhalte aus den Kooperationsvereinbarungen nach Trägerprofilen zeigten sich besondere Zusammenhänge bei der Größe des Trägers. Für große Träger scheint das Thema der Qualitätsentwicklung eine besondere Rolle zu spielen, da diese in den Kooperationsvereinbarungen häufiger Vereinbarungen über Qualitätsaspekte im Ganztage treffen, wie z.B. die Qualifizierung des Personals oder weitere Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung.

Der Entwicklungsbedarf der inhaltlichen Qualität der Kooperationsvereinbarungen wird von rund einem Drittel der Träger als eher hoch oder sehr hoch eingeschätzt. Ein weiteres Drittel nimmt nur einen geringen Entwicklungsbedarf wahr und das letzte Drittel sieht keinen Entwicklungsbedarf, da entweder alles zufriedenstellend verläuft oder das Thema für die Träger nicht aktuell ist. Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass die Träger häufig über die schriftlichen Verträge bzw. Vereinbarungen hinaus mündliche Absprachen mit den Schulleitungen treffen: „Klar ist [in der schriftlichen Vereinbarung] geregelt, was ist wenn und wie ist die finanzielle Seite, aber grundsätzlich denke ich, trifft man die Absprachen sowieso einfach mit der Schulleitung.“ (Vertreterin eines freien Trägers). Aus den Aussagen der Trägervertreter/innen in den Interviews und den vorliegenden statistischen Daten lässt sich demnach schlussfolgern, dass die Kooperationsvereinbarung in der Regel eher für strukturelle Kooperationsaspekte genutzt wird und inhaltliche Themen bevorzugt auf persönlichem Wege geklärt werden: „In Fragen auch der Pädagogik und der Zusammenarbeit mit der Schule wird natürlich eng mit den Schulleitern kooperiert und die Richtung festgelegt. Da sind ja genug Schnittmengen, wo wir uns einfach mit denen auch abstimmen, regelmäßige Kontakte stattfinden, und und und.“ (Vertreter eines kommunalen Trägers).

3.2 Kooperationsaktivitäten und Personalressourcen

Kooperation muss gestaltet werden und braucht als Grundlage nicht nur das Engagement, sondern auch Zeit, Aufmerksamkeit und Mühe, damit sie für alle Beteiligten Innovation und Entlastung nach sich zieht. Eine gelingende Kooperation muss jedoch nicht nur stabilisiert und verankert, sondern auch als Aufgabe aller verstanden werden (vgl. Maykus 2009). Mit Blick auf die Kooperationsaktivitäten mit bestimmten Zielgruppen wurden die Träger gebeten, die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen ihres Personals im Ganztags zu bewerten. In diesem Zusammenhang fallen die Zufriedenheiten der Träger nicht nur mit Blick auf die verschiedenen Kooperationskontakte, sondern auch zwischen den Trägerprofilen sehr unterschiedlich aus. Positiv⁷ beurteilen mehr als zwei Drittel der Träger die Kooperation mit den Schulleitungen (s. Abb. 3). Damit spiegelt sich dieses Ergebnis mit dem Befund der StEG-Studie (vgl. Arnoldt 2007). Geteilter Meinung sind die Träger allerdings, wenn es um die Beurteilung des Stundenkontingents ihres Personals mit Blick auf die Elternkontakte, die Kooperation mit den Lehrkräften und gemeinsame Sitzungen mit dem Ganztagspersonal geht. Weniger zufriedenstellend sind für die Mehrheit der Träger die Stunden für außerschulische Kooperationskontakte oder die Mitarbeit in schulischen Gremien. Auch die Zeit für kollegiale Beratung ist für die Mehrheit der Trä-

⁷ völlig bzw. eher ausreichend

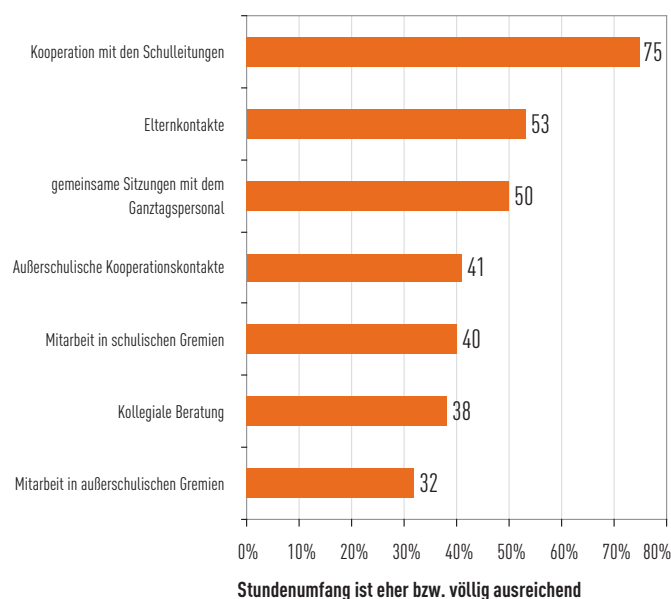


Abb. 3: Bewertung des Stundenumfangs des Personals für bestimmte Kooperationsaktivitäten (in Prozent/n=144)

ger zu knapp bemessen, ebenso wie das Zeitbudget für die Mitarbeit in außerschulischen Gremien⁸. Zusammengefasst lassen sich Kooperationsaktivitäten sowohl im oberen, mittleren als auch im unteren Zustimmungsbereich ausfindig machen. Nachfolgend werden die Zusammenhänge und Unterschiede ausgewählter Kooperationsbereiche gezielter betrachtet.

3.2.1 Kooperation mit der Schulleitung

Die Kooperationen zwischen dem beim Träger beschäftigten Personal und Schulleitungen findet in vielen Fällen regelmäßig und zu vereinbarten Zeitpunkten statt: „[...] also Ganztagsleitung und Schulleitung, in der Regel sind da feste Termine vereinbart, wo es einen Austausch gibt, also wo es auch eine Schuljahresplanung gibt und wo man dann sich zusammensetzt und überlegt, was ist für dieses Schuljahr geplant, welche Brückentage gibt es, die abzudecken sind, wie sieht das pädagogische Konzept aus, wo kann Vor- und Nachmittag zusammenarbeiten.“ (Vertreter eines freien Trägers). Insgesamt wird der Stundenumfang des Personals für die Kooperation mit den Schulleitungen als eher oder sogar völlig ausreichend bezeichnet.

Problematiken bzgl. der Kooperation mit den Schulleitungen werden in den Interviews mit Blick auf ein Abhängigkeitsgefälle seitens der Träger deutlich, da Kooperationsverträge zwischen OGS und Träger oftmals nur für ein Jahr geschlossen werden: „Dann ist es natürlich so, die Schulleitung kann sich theoretisch jedes Jahr

⁸ Diese Bewertung muss jedoch unter der Prämisse gesehen werden, dass die Regelung zur Mitarbeit in schulischen Gremien erst seit dem Jahr 2006 im Schulgesetz verankert wurde und die Etablierung einige Jahre in Anspruch nehmen kann.

einen neuen Träger suchen, das ist auch im Kooperationsvertrag so festgehalten.“ (Vertreterin eines freien Trägers). Dies kann die Kooperationskultur beeinflussen: „[...] aber das ist natürlich ein Knackpunkt bei dem ganzen Konstrukt, [...] wenn es einen Konfliktfall gibt zwischen Träger und Schulleitung ist es so, dass die Schulleitung am längeren Hebel sitzt, also der Träger ist immer eher abhängig als umgekehrt.“ (Vertreter eines freien Trägers).

Ein weiteres Problem, das in den Interviews aufgeführt wurde, war die Unwissenheit der Schulleiter/innen über das Aufgaben- und Kompetenzprofil der freien Träger: *„[...] dass wir schon daran arbeiten mussten, auch ganz klar unsere Position noch mal darzustellen, was können wir leisten, was können wir auch nicht leisten, und vor allem auch klarzustellen, wir haben Know how und das ist unsere Aufgabe und wir wissen was wir tun. Da hatte ich das Gefühl, es ist ganz wichtig, dass wir uns von Anfang an da aufstellen und positionieren, um eben auf einer Augenhöhe zu sein.“ (Vertreterin eines freien Trägers).*

Mit Blick auf die unterschiedlichen Trägerprofile zeigte sich in den Trägerinterviews, dass die befragten Fördervereine häufig formulieren, dass die Kooperation mit der Schulleitung gut funktioniert, weil die Schulleitung direkt mit im Boot sitzt, wodurch sich Absprachen leichter gestalten lassen würden: *„Also direkt im Vorstand ist unsere Schulleiterin, und sie ist auch sehr bemüht, da alles direkt zu organisieren und zu machen, und da haben wir natürlich einen Riesenvorteil als Träger [...] weil gerade die kleinen Entscheidungen sind immer die, die schnell entschieden werden müssen, und wenn man im Vorstand die Schulleitung sitzen hat, direkt vor Ort, dann läuft alles viel reibungsloser, als wenn man da immer wieder vorstellig werden muss [...] da gibt es kein Konkurrenzdenken, sondern Miteinander, und das ist eigentlich eine ganz schöne Sache.“ (Vertreter eines freien Trägers).*

Insgesamt nehmen die meisten Träger einen geringen Entwicklungsbedarf bzgl. der Kooperationskultur wahr. Mehr als drei Viertel der Träger sehen sogar eher einen geringen bzw. gar keinen Entwicklungsbedarf, da alles zufriedenstellend verlaufen würde. Die Zufriedenheit zeigt sich weiterhin bei der Beurteilung der Verlässlichkeit, wenn es um Absprachen mit der Schulleitung geht. Hier sind es 71 % der Befragten, die einen geringen bis gar keinen Entwicklungsbedarf wahrnehmen. Demzufolge scheint die Kooperation mit den Schulleiter(inne)n von der Mehrheit der befragten Träger in wenigen Punkten ausbaufähig, aber insgesamt kein großes entwicklungsbedürftiges Thema zu sein.

3.2.2 Elternkontakte

Mit Blick auf die Aktivitäten im Bereich der Elternarbeit wurde in der Trägerbefragung deutlich, dass neben den kommunalen Trägern vor allem Fördervereine und Elterninitiativen mit dem Zeitbudget ihres Personals für

Elternkontakte zufrieden sind. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die positive Bewertung mit der unmittelbaren Nähe zur Elternschaft des Ganztags einhergeht, da vor allem Elterninitiativen und auch Fördervereine durch die Eltern (mit)organisiert werden. Diese Meinung wird zudem durch ein Ergebnis aus der Schulleiter/innen-Befragung (vgl. Kapitel 4) unterstrichen: Hier zeigt sich, dass besonders OGS mit Förder- oder Elternvereinen als Träger über hohe Schülerbeteiligungsraten im Ganztagsbereich verfügen. Demnach besteht hier offenbar eine höhere Akzeptanz des Ganztags durch die Gesamtelternschaft und eine stärker wahrgenommene Vertretung ihrer Bedürfnisse und Interessen durch den Träger. Unabhängig von den Förder- und Elternvereinen sind es aber auch weitere kleine Träger, die mit den zur Verfügung stehenden Stunden für die Elternkontakte zufrieden sind. Hier könnte sich insgesamt ein Vorteil abzeichnen, dass kleine Träger auf Grund ihrer direkten Anbindung bzw. Konzentration auf nur eine oder wenige OGS geringere zeitliche Kapazitäten für einen Beziehungsaufbau zu den Eltern benötigen als die großen Träger. Gleichzeitig zeigt sich ein starker signifikanter Zusammenhang zur Kommunengröße. Besonders in kleinen Gemeinden bis 15.000 Einwohnern äußern 83 % der Träger hohe Zustimmung mit Blick auf das Zeitbudget für die Elternarbeit. Dabei können Aussagen aus den Trägerinterviews in der Form zur Erklärung herangezogen werden, dass in kleinen Gemeinden auf Grund von Mehrgenerationenhaushalten häufig ein geringerer Anteil der Elternschaft den Ganztagsbereich nutzt. Damit bleibt diese Elternschaft eine überschaubarere Zielgruppe und erfordert offenbar weniger Ressourcen als in vergleichsweise großen Kommunen. Aus der Elternbefragung (vgl. Kapitel 1 „Mittendrin statt nur dabei – Elternpartizipation in der offenen Ganztagschule“, N. Börner) ging in diesem Kontext ebenfalls hervor, dass Eltern ihre Partizipationsmöglichkeiten an kleineren Schulen besser beurteilen. Damit zeigt sich auch aus dieser Perspektive, dass die Kooperationstätigkeiten von Seiten der Eltern besser bewertet werden, wenn die Gruppe der Elternschaft im Ganztagsbereich etwas kleiner ausfällt.

Demgegenüber stehen die Träger, von denen die Stunden für die Elternkontakte als nicht ausreichend empfunden werden. Eine Analyse der Trägergruppe zeigt, dass zwei Drittel dieser Träger einem Wohlfahrtsverband angehören bzw. weit mehr als die Hälfte anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind. Auch Träger, die in größeren Kommunen tätig sind, äußern in der Mehrheit Kritik am Zeitrahmen für die Elternkontakte sowie Träger, die für viele OGS zuständig sind. Die kritische Bewertung dieser Trägergruppe könnte auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden. Zunächst gehen mit großen Kommunen häufig besondere Herausforderungen einher, die mit Blick auf Elternarbeit bedacht werden müssen. So ist die Wahrscheinlichkeit hier wesentlich höher auf OGS zu treffen, die sich in sozialen Brennpunkten befinden, in denen wiederum ein spezifisches Elternklientel angetroffen

fen werden kann: „Der Bereich der Elternarbeit, der wäre ein Part, der denke ich, besonders in sogenannten Brennpunktschulen ein ganz wichtiger wäre, wo einfach keine Kapazitäten da sind, wo man da besonders hingucken könnte, sollte.“ (Vertreterin eines freien Trägers). An dieser Stelle verstärken Befunde aus der Elternstudie das Ergebnis. Hier wurde deutlich, dass Schulen mit einem höheren Anteil von Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und einen hohem Migrationsanteil eine insgesamt stärkere Elternarbeit betreiben und ihr Angebot stärker an den Interessen und Bedarfen der Elternschaft orientieren (vgl. Kapitel 1). Aus Trägersicht sind für diese Herausforderungen mehr zeitliche aber auch finanzielle Ressourcen erforderlich. Der kritischen Beurteilung der Träger nach zu folgern, stehen diese Ressourcen nicht ausreichend zur Verfügung. „Ich glaube, der Ganzttag darf sich auch der Verantwortung nicht verschließen gerade [...] auf Problemlagen der Familien und erzieherische Probleme einzugehen [...], d. h. auch noch mal Elternarbeit an der Stelle in den Blick zu nehmen, wirklich auch nicht den Eindruck entstehen zu lassen, das ist eine reine Verwehraktion über den Nachmittag, sondern dass es letztenendes auch dazu dienen soll, verschiedene Problemsituationen in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten. [...] Da müssen aber auch die finanziellen Rahmenbedingungen stimmen, d. h. will ich vernünftige Systeme dort etablieren in Richtung professioneller Hilfeleistung, dann müssen die auch bezahlbar sein, dann müssen die auch bezahlt werden.“ (Vertreter eines freien Trägers). Im Vergleich zu den großen Kommunen, wird dieser Bedarf in den kleinen Gemeinden nicht so stark gesehen: „Ich glaube, da können wir sagen, dass bei uns noch viel heile Welt ist. Wir haben wenig soziale Brennpunkte oder so was in der Richtung.“ (Fachkraft in einer OGS).

Zusammenfassend kann aus diesen Ergebnissen nicht pauschal abgeleitet werden, dass Elternarbeit bei kleinen Trägern oder in kleinen Kommunen grundsätzlich leichter ausfällt. Betrachtet man das zur Verfügung stehende Zeitbudget, scheinen für kleine Träger bzw. für Träger in kleinen Kommunen die kurzen räumlichen Distanzen sowie die Konzentration auf eine oder wenige OGS für den Beziehungsaufbau zu den Eltern von Vorteil zu sein, indem weniger (zeitliche) Ressourcen benötigt werden. Träger, die in großen Kommunen tätig sind, sehen sich dagegen durch die größere Elternschaft mit belasteter Sozialstruktur vor andere Herausforderungen gestellt, für die das Zeitbudget aus Trägersicht nicht immer als ausreichend erlebt wird. Unabhängig von der Kommunengröße muss auch bedacht werden, dass sich der Inhalt und der Umfang der Elternarbeit auch nach den trägerinternen Ansprüchen und Zielvorstellungen richten kann.

3.2.3 Zusammenarbeit mit Lehrkräften

„Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen kann nur gefördert werden, wenn es konkrete Begegnungen, Räume hierfür, Anlässe, gemeinsame Ak-

tivitäten, Hospitationen oder informelle Treffen gibt. Kooperation braucht Erfahrungsräume, muss erlebt und in seinem Nutzen schrittweise erkannt werden. Hierfür sind festgelegte und vereinbarte Zeitfenster wichtig, für Team-sitzungen, Austausch und gemeinsame Planung.“ (zit. n. Maykus 2009, 319).

Bei der Bewertung der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen ihres Personals für die Kooperation mit den Lehrkräften waren die Träger geteilter Meinung. Hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Trägerprofilen. Zunächst sind die kommunalen Träger und die kleinen Träger eher oder völlig mit dem Stundenumfang ihres Personals für diese Kooperationsaktivität zufrieden. Interessanterweise wird eine positive Bewertung auch besonders von den Trägern geäußert, die mit keiner OGS einen Kooperationsvertrag geschlossen haben. Im Umkehrschluss äußern auch an dieser Stelle die Träger mit Angliederung an die Wohlfahrtsverbände bzw. mit Anerkennung der freien Jugendhilfe mehr Kritik sowie solche Träger, die Kooperationsverträge mit allen Schulen geschlossen haben.

Wie unter 4.1 bereits beschrieben, unterstreichen Kooperationsverträge bzw. -vereinbarungen die Verbindlichkeit der Kooperationsbeziehungen und regeln Fragen der Verantwortlichkeiten, Ziele und fachlichen Standards (vgl. Nörber 2004). So können sie ebenfalls das Zusammenwirken von Lehr- und Fachkräften strukturell verankern. Sind Kooperationsaspekte mit Lehrkräften Bestandteil des Kooperationsvertrages, liegt die Vermutung nahe, dass die beteiligten Träger besonderen Wert auf diese Form der Kooperation legen und u. U. höhere Ansprüche hinsichtlich des Umfangs und der Inhalte formulieren, wodurch das zur Verfügung stehende Zeitbudget ihres Personals kritischer bzw. häufiger als nicht ausreichend bewertet werden könnte.

Unabhängig vom Zeitkontingent sehen mehr als drei Viertel der Träger einen Entwicklungsbedarf im Bereich der Akzeptanz der pädagogischen Arbeit im offenen Ganzttag durch die Lehrkräfte. Mehr als die Hälfte bewerten diesen Bedarf sogar als eher hoch bis sehr hoch. Nur knapp ein Viertel bewertet diesen Aspekt als zufriedenstellend oder äußert, dass dieses Thema nicht aktuell wäre. Gründe für den hohen Entwicklungsbedarf im Hinblick auf die Lehrerkooperation finden sich z.T. in den Aussagen der Trägerinterviews. Zum einen werden mit Blick auf die Arbeitsbedingungen deutliche Differenzen gesehen, die eine konstruktive Kooperationskultur zwischen Lehr- und Fachkräften erschweren: „Allein dadurch bedingt, dass natürlich auch die Bezahlung ganz unterschiedlich ist zwischen Lehrern und Ganztagsmitarbeitern, und dann ist natürlich Konfliktpotenzial vorprogrammiert [...]“ (Vertreter eines freien Trägers). Zum anderen besteht zwischen den beteiligten Professionen aus Sicht der Träger ein Statusgefälle in der Öffentlichkeit, das es zu beheben gilt: „Ein Ziel wäre vielleicht noch,

dass unser Stellenwert ein bisschen steigen könnte, dass unsere Arbeit wirklich von allen Seiten anerkannt wird: von den Eltern, von der Gemeinde [...] dass wir nicht nur Betreuerinnen sind, sondern auch einen Stellenwert haben ähnlich wie die Lehrer.“ (Vertreterin eines freien Trägers). Aus der StEG-Studie ist bekannt, dass ein vom Kooperationspartner wahrgenommenes gleichberechtigtes Verhältnis das Gelingen von Kooperation entscheidend determiniert (vgl. Arnoldt 2007).

In vielen Fällen hängt eine gute Kooperation aus Sicht der Trägervertreter/innen allerdings auch von dem Engagement einzelner Lehrkräfte ab und deren Interesse am Ganztag: *„[...] die Erfahrung zeigt, dass eine Zusammenarbeit mit einigen Kollegen aus dem Vormittagsbereich dann über die Lehrerstunden hervorragend funktioniert und die anderen auch nach vier Jahren mich bei Fortbildungen immer noch fragen, sagen sie doch mal, wie ist der offene Ganztag eigentlich organisiert, die gerade mal wissen, dass ihre Schule eine offene Ganztagsschule ist, aber die sich ansonsten mit dem Thema überhaupt noch nicht befassen haben.“ (Vertreter eines freien Trägers).* Im Kapitel 3 zeigt Haenisch jedoch eine positive Tendenz mit Blick auf das Interesse der Lehrkräfte am Ganztag auf.

Darüber hinaus gibt es nach Angaben der Träger in vielen Fällen strukturelle Probleme mit dem Einsatz der Lehrerstunden, die laut Erlass im Ganztag vorgesehen sind. Diese Stunden können nicht immer planungsgemäß eingesetzt werden, da Vertretungen von Lehrern im Krankheitsfall häufig mit Kürzungen der Stunden im Ganztag einhergehen: *„Wenn mehrere Lehrer krank sind, dann sind eben keine Stunden mehr für den Nachmittag vorhanden. Die Erfahrung, die machen wir durchgehend, das ist so und da kann ich die Schulleitungen auch gut verstehen. Die können im Grunde nicht anders reagieren. Nur es gibt auch keinen Ersatz für die Träger. Die Stunden fallen aus und wir ersetzen die dann in der Regel, wenn es um Hausaufgabenhilfe oder ähnliche Dinge geht. Die müssen dann von Trägern ersetzt werden und das ist einfach eine unglückliche Lösung.“ (Vertreter eines freien Trägers).*

Jenseits der Vertretungsregelung werden von den Trägern grundsätzlich mehr Lehrerstunden im Ganztag gewünscht, da sie hierdurch mehr Synergieeffekte und Verzahnung zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich erwarten: *„[...] da wünsche ich mir also auch noch Fortentwicklungen, dass mehr Lehrer im Ganztag tätig sind. Weil das hat wieder auch einen Rückfluss auf die Schule: Wenn die Lehrer im Ganztag erleben, wie es dort „abgeht“, sage ich mal umgangssprachlich, dann geben die das zurück an die Lehrerkonferenz, und dann werden eher Dinge beschlossen oder angegangen, die vorher gar nicht so gesehen werden.“ (Vertreter eines kommunalen Trägers).*

Zusammenfassend gibt es demnach mit Blick auf die Kooperation mit den Lehrkräften aus Trägersicht einige zentrale Veränderungsbedarfe hinsichtlich der Lehrerstunden im Ganztag auf der einen Seite und der Wertschätzung der pädagogischen Arbeit durch die Lehrkräfte auf der anderen Seite.

3.2.4 Mitarbeit in schulischen Gremien

Durch StEG wurde deutlich, dass eine Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften u.a. dann besser bewertet wird, wenn Fachkräfte die Möglichkeit zur Teilnahme an Lehrerkonferenzen haben. Dieses Urteil wird positiv verstärkt, wenn gleichzeitig Akzeptanz und Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit wahrnehmbar ist (vgl. Arnoldt 2007). Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits beschrieben, dass Letzteres noch von vielen Trägern als entwicklungsbedürftig eingeschätzt wird.

Insgesamt geben rund 90 % der Träger an, Wert darauf zu legen, dass die Mitarbeiter/innen an den Schulgremien, wie z.B. Lehrer- oder Schulkonferenzen, teilnehmen. Aus der Lehr- und Fachkräftebefragung ist in diesem Kontext bekannt, dass in zwei Drittel der Schulen die Ganztagskoordinator(inn)en an den Lehrerkonferenzen teilnehmen (vgl. Kapitel 3). Weiterhin geht aus der Schulleiter/innen-Befragung hervor, dass die Teilnahme von Träger-Personal an Lehrerkonferenzen in den Jahren 2005 bis 2008 von 58 % auf 62 % leicht gestiegen ist (vgl. Kapitel 4). Diese Teilnahme wird jedoch in den einzelnen OGS sehr unterschiedlich gehandhabt: *„[...] dann gibt es die Teilnahme an Konferenzen unserer pädagogischen Mitarbeiter, es ist selbstverständlich, dass die an Lehrerkonferenzen, an Schulkonferenzen oder an Elternabenden teilnehmen.“ (Vertreter eines freien Trägers).* An anderen OGS findet die Teilnahme dagegen eher bedarfs- und themenorientiert statt: *„Nicht regelmäßig. Hin und wieder, wenn es Themen gibt, die für uns wichtig sind, oder die Lehrer meinen, dass es für uns wichtig ist, dann wird auch der Punkt festgesetzt, aber grundsätzlich dazu gehören: Nein.“ (Fachkraft in einer OGS).*

Bei der Bewertung des Stundenumfangs des Personals für die Mitarbeit in schulischen Gremien fallen erneut die gleichen Trägerprofile auf, die eher unzufrieden sind. Es sind auch hier die Träger mit Verbandsangliederung und Anerkennung der freien Jugendhilfe und Träger, die mit den OGS schriftliche Kooperationsvereinbarungen abschließen, die das Stundendeputat für die Mitarbeit in schulischen Gremien als weniger ausreichend empfinden. Als Erklärung hierfür können, ähnlich wie bei der Kooperation mit den Lehrkräften, unterschiedliche Vorstellungen und Ansprüche bzgl. der Teilhabe an schulischen Gremien unter den Trägern herangezogen werden. Eine Vertreterin eines freien Trägers beschreibt dies mit der Konzeptorientierung des Trägers, nach der der Ganztag als Raum beschrieben wird: *„wo so vieles ineinander greift, dass man nicht mehr sagen kann: Das*

Thema interessiert den Ganzttag, und das nicht.“ So lassen sich auch an dieser Stelle Unterschiede mit Blick auf Standards und Professionalisierungs- bzw. Qualitätsansprüche zwischen den Trägerprofilen vermuten.

4. Kooperation der Träger mit weiteren Partnern im Kontext der OGS

Unabhängig von den Kooperationsaktivitäten des Trägers innerhalb der OGS sollen nachfolgend auch übergeordnete Kooperationskontakte mit den kommunalen Schulträgern, mit der staatlichen Schulaufsicht und weiteren Netzwerken und Gremien zum offenen Ganzttag in den Blick genommen werden.

„Eine Verbindung zwischen den verschiedenen Ebenen eröffnet den Blick aller über ihren jeweiligen „Tellerrand“ hinaus, stärkt den bildungspolitischen Diskurs und kann neue Chancen für eine modernere Organisation von Schule und ganzheitlicher Bildung möglich machen.“ (zit. n. Schäfer 2008, 972).

4.1 Kooperation mit dem Schulträger zur Abstimmung von grundlegenden Rahmenbedingungen

In den Kommunen, in denen die Ganzttagsträgerschaft an freie Träger ausgelagert wurde, finden zwischen Ganztags- und Schulträger Kooperationstätigkeiten statt. Mit 78 % ist in der Regel das Schulverwaltungsamt der Ansprechpartner für die Belange des offenen Ganztags (z.B. administrative, finanzielle oder fachliche Fragen). In 7 % aller aufgeführten Fälle ist diese Aufgabe im Jugendamt bzw. in 9 % in einem gemeinsamen Dezernat von Schulverwaltungs- und Jugendamt angesiedelt. Die übrigen Träger nannten ein anderes Amt oder einen anderen Fachbereich.

Auch wenn einige Träger keine schriftliche Kooperationsvereinbarung mit den OGS getroffen haben, ist der Abschluss eines schriftlichen Kooperationsvertrages mit der Kommune bzw. mit dem Schulträger Pflicht. Drei Viertel der Träger hat, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, Dreiecksverträge mit dem Schulträger und den OGS gemeinsam geschlossen. Das übrige Viertel verfügt über gesonderte bzw. getrennte Verträge. In der Regel stimmen der Schulträger und der OGS-Träger die Inhalte der Kooperationsvereinbarung zur OGS gemeinsam ab. Sie soll schließlich die verbindliche Arbeitsgrundlage im Rahmen des offenen Ganztags bilden und kann gleichzeitig, wie im Kapitel 3.1 beschrieben, eine Absicherung der Rechte und Pflichten für die beteiligten Partner bedeuten.

Jenseits der Kooperationsvereinbarung haben die OGS-Träger den Eindruck, sich in Bezug auf die Umsetzung der Kooperationsarbeit mit dem Schulträger

unterschiedlich stark beteiligen zu können. So findet die stärkste Mitbestimmung aus Sicht von ca. 90 % der Träger im Bereich der Auswahl des Angebotsspektrums, der außerunterrichtlichen Anbieter sowie der Konzeptentwicklung statt. Auch die Themen „Evaluation/Qualitätsentwicklung“ und Fortbildungsplanung können von mehr als zwei Drittel der Träger eher stark bzw. sehr stark beeinflusst werden. Deutlich geringer (unter 45 %) fällt das Mitspracherecht bei den Bereichen Bedarfsplanung, Auswahl der Schulen und der Finanzierung aus. Letzteres spiegelt sich auch in den von den Trägern genannten Entwicklungsbedarfen bzgl. der Kooperation mit dem Schulträger wieder. Von den 180 genannten Veränderungsbedarfen lassen sich rund 40 % zum Thema „finanzielle Ausstattung“ zusammenfassen z.B. zum weiteren Ausbau der OGS, zur Personalkostensteigerung, für Förderschulgruppen etc. Davon bezieht sich ein kleiner Teil der Angaben auch auf die Verbesserung der Raumsituation und der Ausstattung der OGS. Neben der Finanzierung entfallen knapp ein Drittel der Angaben auf das Thema „Verbesserung der Kooperationskultur“. Damit sind zum größten Teil Kommunikationsabläufe zwischen Schulträger und Ganzttagsträger gemeint, wie z.B. der Informationsfluss, die Transparenz von Entscheidungen, Formen der Planung und der gemeinsamen Absprachen.

Insgesamt wird von rund drei Viertel der OGS-Träger die Kooperation zwischen Schulträger und OGS-Träger als positiv erlebt. Nur 13 % gaben ein neutrales Urteil ab, und ca. 11 % der Träger sind mit der Kooperation eher unzufrieden. Dies lässt auf eine tendenziell gut funktionierende Kooperation schließen, in der nur punktuell eine Verbesserung von Finanzierungsregelungen und der Kommunikation untereinander von den Trägern gewünscht wird.

4.2 Kooperation mit der staatlichen Schulaufsicht zum Thema Qualität und Personal

In den Interviews wurde dafür plädiert, die Schulaufsicht sowohl stärker in die inhaltliche als auch in die politische Gestaltung miteinzubeziehen. *„Ich glaube, dass die Schulaufsicht eigentlich zu wenig daran mitarbeitet und auch vieles an Verantwortung abgibt an Schulleitungen, die natürlich erstmal eine Schule zu leiten haben[...].“ (Vertreter einer Kommunalverwaltung).* Nur etwa ein Drittel der Ganztags-Träger gab an, bezogen auf die OGS mit der staatlichen Schulaufsicht zusammenzuarbeiten. Dabei sind es signifikant häufiger große Träger und solche, die in größeren Kommunen zwischen 100.000 und 500.000 Einwohnern arbeiten. Vermutlich führt in kleineren Kommunen die räumliche Distanz zu geringeren Kontaktmöglichkeiten mit dem Schulamt.

Die Träger wurden gebeten drei Themen zu benennen, um die es bei der Zusammenarbeit mit der Schulauf-

sicht in erster Linie geht. Bei rund einem Drittel aller Nennungen wurden die Bereiche Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung angesprochen. Hier zeigt sich ein besonderer Bedarf bei größeren Trägern, sich über die qualitative Weiterentwicklung des Ganztags mit dem Schulamt auszutauschen und zu beraten. Danach folgen 16 % der Angaben, die sich auf Finanzierungs- und Rechtsfragen (wie z. B. auch Kinderschutz, Versicherungen etc.) beziehen. Auf dem dritten Platz stehen mit 10 % zum einen Personalfragen, die auch besonders die Lehrerstunden im Ganztag betreffen, sowie weitere 10 %, die sich auf die Verbesserung verschiedener Kooperationsituationen beziehen, wie z. B. mit Eltern, Schulleitungen und auch Lehrkräften (vgl. hierzu Kapitel 3.2.1 bis 3.2.3).

Bei der Frage, welche Kooperationsthemen die Träger für notwendig halten, in denen aber mit der staatlichen Schulaufsicht noch keine Zusammenarbeit oder Abstimmung stattfindet, zeigt sich ein neues Bild. Hier wurden von den Trägern Angaben gemacht, von denen sich der größte Teil (rund ein Drittel) auf Personalfragen und insbesondere auf die Verteilung der Lehrerstunden im Ganztag bezieht. Hier kann die Problematik der für den Ganztag vorgesehenen Lehrerstunden sowie der Vertretungsregelungen im Krankheitsfall aus Sicht der Träger, wie bereits im Kapitel 3.2.3 näher beschrieben, eine Rolle zu spielen. Ein knappes Fünftel der Träger äußerte darüber hinaus den Bedarf über allgemeine Kooperationsaspekte (Eltern, Schulleitung, Lehrkräfte) im Rahmen des Ganztags zu sprechen. Weitere 14 % der Themenwünsche fallen auf Verzahnungs- und Rhythmisierungsaspekte sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung (12 %). In der Abbildung 4 werden die Differenzen in Bezug auf die bestehenden und gewünschten Kooperationsinhalte mit der Schulaufsicht nochmals deutlich.

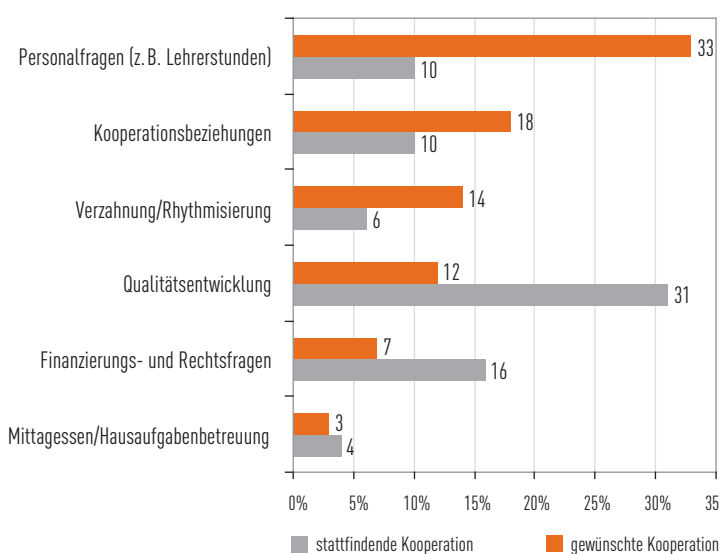


Abb. 4: Stattfindende und gewünschte Kooperation mit der staatlichen Schulaufsicht (in Prozent/n=180 bzw. n=93)

Dort wo eine Kooperation stattfindet, bewerten die Träger die Zusammenarbeit mit der staatlichen Schulaufsicht insgesamt eher gut bis sehr gut (86 %) und nur 14 % sind der Ansicht, dass diese Kooperation eher schlecht bis sehr schlecht verläuft. Aus diesem Grund scheint aus Trägersicht besonders der Ausbau von Kooperationsmöglichkeiten und ebenfalls von spezifischen Kooperationsinhalten ein zukünftiges Entwicklungsziel zu sein.

4.3 Netzwerke und Gremien: Teilnahme und Nutzen

Mit Blick auf den Ganztag gibt es mittlerweile zahlreiche regionale und überregionale Netzwerke, an denen nicht nur Träger, sondern auch Vertreter von Schulen, des (Schul-)Verwaltungsamtes und des Schulamtes und weitere Personen teilnehmen. Ziel ist es, durch die Prozesse und Ergebnisse von Gremien und Netzwerken die Qualitätsentwicklung im Ganztag voranzutreiben. „Es gibt Veranstaltungen, die zum Beispiel vom Schulverwaltungsamt organisiert werden, wo Träger zusammenkommen. Es gibt einen Arbeitskreis, wo sich einige Träger austauschen, wozu das Schulverwaltungsamt einlädt. Es gibt zwischen den Trägern immer mal wieder einen Austausch zu bestimmten Themen, die dann auch individuell besprochen werden.“ (Vertreter eines freien Trägers). Dabei sind Netzwerke und Gremien im Rahmen der OGS unterschiedlich verbreitet und deren Nutzen unterschiedlich bewertet. Die am häufigsten in Anspruch genommenen Netzwerke bzw. Gremien sind die kommunalen Qualitätszirkel⁹ (67 %) sowie überregionale Qualitätszirkel (52 %), an denen die Träger teilnehmen (s. Abb. 5). „Ich treffe mich zumindest regelmäßig im Rahmen des Qualitätszirkels, da kommen die Schulleiter zusammen und die Leiter vom OGT, von daher gibt es auf dieser Ebene eine inhaltliche Zusammenarbeit, die übergreifend oder gesamtstädtisch zu sehen ist.“ (Vertreterin einer Kommunalverwaltung).

Weiterhin besuchen knapp die Hälfte der Träger sozialraumorientierte Gremien, in denen der offene Ganztag ebenfalls eine zentrale Rolle spielen kann, wie z. B. eine Stadtteil-AG oder ein Präventionsrat. Ebenfalls die Hälfte der Träger nimmt an der Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII teil. „Der Arbeitskreis nach § 78 SGB VIII ist eigentlich der etablierte. Da sind Vertreter der Träger, der Schulen, der verschiedenen Schulformen, der Schulaufsicht, der Jugendverwaltung und der Schulverwaltung. Das ist jetzt ein offizieller Arbeitskreis nach dem SGB VIII. Der läuft schon über Jahre und ich denke, da werden zumindest die Weichen jeweils immer gestellt, da gibt es permanent eine Berichterstattung durch Vertreter der Schulen und uns zum Thema offener Ganztage, aber auch andere, da gibt es auch

⁹ Seit 2005 arbeiten in Nordrhein-Westfalen kommunale Qualitätszirkel, um die Weiterentwicklung der offenen Ganztagschule vor Ort zu beraten und voranzutreiben, zusammen. Diese Zirkel führen Vertreter/innen von offenen Ganztagschulen, den Schulträger, die örtliche und freie Jugendhilfe und weitere Kooperationspartner zusammen und bieten die Möglichkeit für eine Vernetzung von Jugendhilfe und Schule.

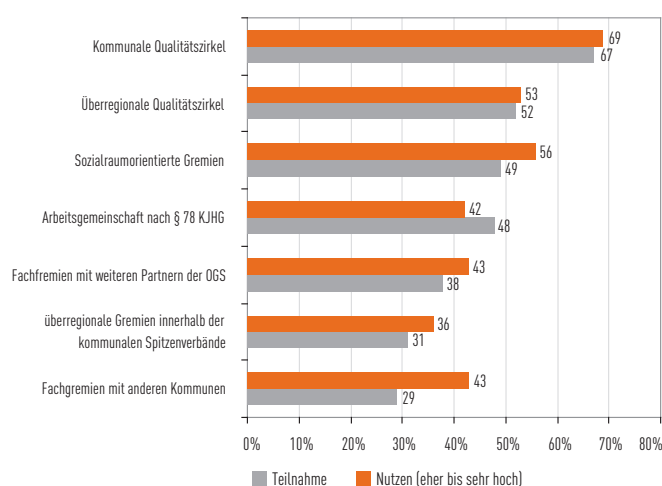


Abb. 5: Teilnahme der Träger an Netzwerken und Gremien und Bewertung des Nutzens (in Prozent/n=134)

Schulschwänzerproblematiken und andere Dinge auch. Aber das ist wirklich auch der Kreis, der das anschließend öffentlich macht und an die Politik und Verwaltungsspitze heranträgt.“ (Vertreter einer Kommunalverwaltung). Weitere 38 % geben an, in Fachgremien mit Partnern von offenen Ganztagsschulen (z.B. Kreissportbund) vertreten zu sein oder in überregionalen Gremien innerhalb der kommunalen Spitzenverbände (31 %). Mit 29 % beteiligen sich die Träger in Fachgremien mit anderen Kommunen.

Weit mehr als ein Drittel der Träger nannte darüber hinaus weitere Gremien und Netzwerke, wie beispielsweise den Jugendhilfeausschuss, Qualitätszirkel auf Kreisebene, Interessensgemeinschaft der freien Träger bzw. Träger Netzwerk auf kommunaler Ebene.

Bei der Bewertung der Netzwerke und Gremien in Bezug auf ihren Nutzen zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel der Träger im kommunalen Qualitätszirkel einen eher positiven bis sehr positiven Effekt sehen. Auch die sozialraumorientierten Gremien sowie die überregionalen Qualitätszirkel werden von weit mehr als der Hälfte der Träger als nützlich empfunden. Signifikante Unterschiede zeigen sich nur mit Blick auf die Größe der Kommune und den kommunalen Qualitätszirkel: Weit mehr als die Hälfte der Träger, die einen eher hohen bis sehr hohen Nutzen in diesem Gremium sehen, arbeiten in einer kleineren Kommune bis maximal 100.000 Einwohnern. In den größeren Kommunen wird der Effekt dagegen etwas geringer eingeschätzt. Laut Interviewaussagen der freien Trägervertreter/innen besteht das Problem, dass es in großen Kommunen häufig zu viele Möglichkeiten zur Vernetzung gibt und die Träger nicht genügend Ressourcen hätten, um an allen Gremien und Arbeitskreisen teilzunehmen: „[...] dann muss man sehen, dass es noch 47 andere Kreise gibt, wo sich dann die gleichen Leute unter einem anderen Titel noch mal treffen.“ (Vertreter eines freien Trägers).

5. Einflussfaktoren auf die Kooperationsaktivitäten der Träger

In den vorangegangenen Kapiteln sind bereits Zusammenhänge zwischen verschiedenen Trägergruppen und (kommunalen) Rahmenbedingungen aufgefallen. Um Aussagen darüber treffen zu können, welchen Einfluss spezifische Trägerprofile oder –strukturen auf die Kooperationsaktivitäten und –zufriedenheiten im offenen Ganztags haben können, werden die Befunde nun zusammenfassend betrachtet.

Innerhalb der Kapitel 3.2.1 bis 3.2.4 ließ sich erkennen, dass die freien Träger ihr Zeitbudget für Kooperationsaktivitäten im Rahmen des offenen Ganztags öfter kritischer bewerten als die kommunalen Träger. Ein Blick auf die tatsächliche Verteilung der personellen bzw. zeitlichen Ressourcen zwischen freien und kommunalen Trägern konnte jedoch keine signifikanten Unterschiede aufzeigen. Weitere Befunde aus der Trägerstudie machen deutlich, dass rund drei Viertel der freien Träger die Pflege der Kooperationskontakte im Rahmen der OGS regelmäßig zu ihrem Aufgabenspektrum zählen und weitere zwei Drittel einer regelmäßigen Gremien- und Netzwerkarbeit nachgehen. Im Vergleich dazu trifft die regelmäßige Pflege der Kooperationskontakte bei den kommunalen Trägern nur auf etwas mehr als die Hälfte zu. Regelmäßige Gremien- und Netzwerkarbeit geben weniger als die Hälfte der kommunalen Träger an.

Richtet sich der Fokus vertiefend auf die Profile der freien Träger, lassen sich weitere Auffälligkeiten finden. So zeigen sich innerhalb der Gruppe der freien Träger Unterschiede bei einer Verbandsangliederung bzw. bei einer Anerkennung der freien Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII. Die Träger ohne Angliederung an Wohlfahrtsverbände und ohne Anerkennung der freien Jugendhilfe sind ähnlich wie die kommunalen Träger wesentlich häufiger mit ihren Ressourcen für die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern zufrieden als die entsprechend andere Trägergruppe. Doch hier bestehen ebenfalls keine grundsätzlichen finanziellen und damit personellen Unterschiede zwischen den Profilen der freien Träger.

Was beeinflusst also „intern“ die Bewertung und das Engagement der Träger hinsichtlich der Kooperationsaktivitäten? Zunächst kann die Grundlage der Gesetzgebung des § 75 SGB VIII als erste Erklärung herangezogen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Träger mit Anerkennung der freien Jugendhilfe höhere fachliche Standards für die pädagogische Arbeit in den OGS und die Verfolgung ihrer gemeinnützigen Ziele mitbringen als die Träger ohne die genannte Anerkennung. Darüber hinaus sind Träger mit Angliederung an Wohlfahrtsverbände als eine wertgeprägte Organisationsform zu verstehen, die ihr Selbstverständnis an

der jeweiligen Programmatik und „Mission“ ihres Verbandes ausrichten und damit verbundene Ansprüche und Vorstellungen miteinbringen. Des Weiteren können die Träger mit Anknüpfung an die verbandliche Wohlfahrtspflege häufiger auf Erfahrungswerte in Arbeitsgebieten der Kinder- und Jugendhilfe jenseits der OGS zurückblicken, auf dessen Basis sich spezifische Qualitätsansprüche und –standards entwickeln können¹⁰. Dies lässt sich z.B. daran erkennen, dass fast zwei Drittel der Träger ohne bzw. mit wenig Erfahrungswerten in weiteren Arbeitsgebieten der Jugendhilfe weniger Wert auf das Qualifikationsniveau des Personals legen und signifikant seltener schriftliche Mindestanforderungen für ihr Personal formulieren. Dies tun dagegen jedoch zwei Drittel der Träger die neben der OGS weitere Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe übernehmen bzw. übernommen haben. Ebenfalls wird von dieser Trägergruppe häufiger Fachberatung für Mitarbeiter/innen der OGS angeboten. Weiterhin nehmen sie deutlich häufiger Aufgaben in Gremien wahr und sind Bestandteil von Netzwerken (86 %) als die Träger, die in wenig oder keinen weiteren Arbeitsbereich aktiv sind (56 %).

Arbeitserfahrungen sind demnach ein bedeutender Einflussfaktor bei der Entwicklung von Qualitätsansprüchen. Aber auch fachliche Standards und spezifische Werteorientierungen spielen eine bedeutsame Rolle. Vor diesem Hintergrund lässt sich die These aufstellen, dass die Träger mit Anerkennung nach §75 SGB VIII bzw. Angliederung an Wohlfahrtsverbände die zeitlichen Ressourcen auf Grund Ihrer höheren Qualitätsansprüche kritischer bewerten und den Entwicklungsbedarf in Bezug auf die Kooperationskulturen höher einschätzen als die entsprechend andere Trägergruppe.

Allerdings konnten die bisherigen Ausführungen auch aufzeigen, dass die Anzahl der OGS, für die ein Träger zuständig ist, einen Einflussfaktor auf die Kooperationsansprüche und -ziele darstellt. So ist es größeren Trägern eher ein Anliegen mit Personal zu arbeiten, das den vom Träger schriftlich formulierten Mindestanforderungen entspricht, als kleinere Träger. Weiterhin gewinnt die Teilnahme an Gremien und Netzwerken an Bedeutung, je höher die Anzahl der OGS ist, für die der Träger zuständig ist. Zusätzlich können große Träger auf erweiterte Möglichkeiten der Kooperation zurückgreifen. Dies betrifft z.B. eine trägerinterne Gründung eines Qualitätszirkels oder die Möglichkeit ihrem Personal Hospitationen in anderen OGS anbieten zu können.

¹⁰ Bei einer Analyse der Träger nach Erfahrungen in den Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe stellte sich heraus, dass von allen Trägern 38 % nur in wenigen bzw. gar keinem anderen Arbeitsbereich neben der OGS arbeiten. Diese Träger gehören zu 75 % keinem Dach- oder Spitzenverband an und sind zu 79 % kein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe. Im Umkehrschluss verfügen Träger mit Anschluss an Wohlfahrtsverbände oder diese Träger, die anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind, über mehr Erfahrungen in den Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. in der Kindertagesbetreuung.

Doch auch kleine Träger, wie z.B. Elterninitiativen oder Fördervereine haben spezifische Vorteile, die auf ihre Zuständigkeit für nur eine bzw. wenige OGS zurückzuführen sind. Hier sind häufig Eltern und Schulleitungen als zentrale Akteure beim Träger eingebunden, wodurch die Anliegen und Bedürfnisse der Elternschaft mit einem geringeren (zeitlichen) Aufwand vom Träger eingeholt und umgesetzt werden können. Dies kann als Begründung herangezogen werden, warum zwei Drittel dieser Trägergruppe den Stundenumfang für Kooperationsaktivitäten mit Schulleitung und Eltern als ausreichend bewerten und knapp die Hälfte diesbezüglich auch keinen Entwicklungsbedarf wahrnimmt. Räumliche Nähe kann demnach ebenfalls Kooperationsbeziehungen erleichtern und die Bewertung der zeitlichen Ressourcen beeinflussen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Trägerprofile und kommunalen Rahmenbedingungen unterschiedliche Vor- und Nachteile beinhalten. So lässt sich bei freien Trägern, die über eine Anerkennung nach §75 SGB VIII verfügen oder den Wohlfahrtsverbänden angeschlossen sind, ein hoher fachlicher Anspruch mit Blick auf Kooperationstätigkeiten feststellen, der aus Sicht der Träger nur unter adäquaten Rahmenbedingungen und einer angemessenen Kooperationskultur umzusetzen ist. Darüber hinaus verfügen große Träger über den Vorteil, ihrem Personal mehr Möglichkeiten zum Austausch und zur Kooperation untereinander anbieten zu können, während von vielen Vertreter(inne)n kleinerer Träger gute Kooperationsstrukturen durch eine direkte Anbindungen an Eltern und Schulleitungen genannt wurden. Von Trägern in kleinen Kommunen werden weiterhin vor allem die „kurzen Wege“ zu allen Beteiligten geschätzt und auch der Charakter der „heilen Welt“ wird betont. Demnach sind Kooperationsaktivitäten und –zufriedenheiten von Trägern der offenen Ganztagsangebote im Primärbereich und weiteren Kooperationspartnern nicht unabhängig voneinander, sondern stets im Kontext von trägerinternem Qualitätsanspruch und den jeweiligen kommunalen Rahmenbedingungen zu betrachten.

Zum Abschluss werden nun zentrale Entwicklungsbedarfe aus Sicht der Träger formuliert. Unter dem Gesichtspunkt des Qualitätsaspekts wünschen sich zwei Drittel der Träger eine Verbesserung der finanziellen Ausstattung, insbesondere solche Träger, die mit einem Gesamtbudget bis 1.400 Euro pro Kind pro Jahr auskommen müssen. Dieser Entwicklungsbedarf wird auch in Bezug auf die Kooperation mit dem Schulverwaltungsamt mit 34 % aller Nennungen am häufigsten geäußert. Mehr als drei Viertel der Träger sieht außerdem einen Entwicklungsbedarf im Hinblick auf die Akzeptanz der pädagogischen Arbeit im offenen Ganztage durch die Lehrkräfte. Neben der gewünschten Gleichwertigkeit besteht aus Sicht der Träger der Bedarf, die Verlässlichkeit der im Runderlass vorgesehenen Lehrer-

stunden im Ganzttag zu verbessern. Aus diesem Grund bezog sich der größte Anteil der von den Trägern gewünschten Kooperationsthemen mit dem Schulumt mit rund einem Drittel aller Angaben auf Personalfragen und insbesondere auf die Verteilung der Lehrerstunden im Ganzttag. Doch eine Kooperationskultur in gegenseitiger Wertschätzung, Offenheit und Gleichwertigkeit wird neben der Kooperation mit den Lehrkräften auch in ämtbezogenen Kooperationsbeziehungen von den Trägern gewünscht. Damit sind zum größten Teil Kommunikationsabläufe zwischen Schulträger und Ganzttagsträger gemeint, wie z.B. der Informationsfluss, die

Transparenz von Entscheidungen, Formen der Planung und gemeinsame Absprachen. Die genannten Entwicklungsbedarfe sind auf übergeordneter Ebene anzusiedeln, die aus Sicht der Träger den Rahmen der Kooperationsstätigkeiten strukturell verbessern können.

Für eine gelingende Kooperation muss auch in Zukunft die Anpassung der Rahmenbedingungen, die gesellschaftliche und professionelle Akzeptanz der Gleichberechtigung der Kooperationspartner, die Optimierung der Kooperationsstrukturen und –verfahren im Fokus bleiben (zit. n. Rakhkchkine 2008, 618)

C Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen

Hans Haenisch

Bei der Frage, was den Mehrwert von Ganztagschulen ausmacht, wird neben Aspekten wie erweiterter Lernzeit, nicht-curricularen Lerninhalten, differenzierten Angeboten für verschiedene Zielgruppen und veränderten sozialen Erfahrungsräumen (vgl. z.B. Stecher u.a. 2009) auch die Kooperation von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal herausgestellt (vgl. Maykus 2009). Mack (2009) sieht in dieser Kooperation sogar die Basis für die Schaffung einer neuer pädagogischen Kultur. Insbesondere ist damit die Erwartung verbunden, die Handlungs- und Problemlösefähigkeit zu erhöhen und Förderangebote nachhaltiger zu gestalten. Der Vorteil dieser Kooperation sieht Maykus (2009) u.a. in der Kopplung verschiedener Erklärungsmodelle, in der Arbeitsteilung und Ressourcenbündelung sowie in der Erweiterung der Grundverständnisse zum Aufbrechen eigener Routinen. Vorteile für die Schülerinnen und Schüler werden u.a. in der Erweiterung des Spektrums individueller Förderung, in der Förderung zusätzlicher Kompetenzen (wie z.B. Selbstbewusstsein, Eigeninitiative, soziale Kompetenzen) sowie in der Erweiterung von Lern- und Erfahrungsfeldern gesehen (vgl. Lipski 2007).

Allerdings wird auch auf die unterschiedlichen Bedeutungen von Kooperation bei den beiden Professionen verwiesen. Während beim sozialpädagogischen Personal Kooperation zum professionellen Selbstverständnis gehört und die Arbeitsweise entscheidend prägt, wird sie bei den individualistisch handelnden Lehrpersonen meist nicht als ein grundlegendes Charakteristikum des beruflichen Handelns wahrgenommen (vgl. Maykus 2009). Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass Kooperation als Faktor eines Gefüges einer schulspezifisch geprägten Organisationskultur gesehen werden muss, d.h. sie ist auch stark abhängig von den Modalitäten der Mikropolitik der jeweiligen Schule (vgl. Kolbe/Reh 2008).

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Kooperation zwischen den Professionen innerhalb einer Ganztagschule – soll sie effektiv sein – bewusst gestaltet und abgesichert werden muss. Und was ganz wichtig ist: Kooperation braucht einen Grund, Kooperation braucht gemeinsame Ziele, Transparenz und gegenseitiges Vertrauen. Arnold (2009), der sich mit Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Schulentwicklung beschäf-

tigt, verweist auf mindestens vier wichtige strukturelle Voraussetzungen: Zeit für Treffen und Gespräche, Schaffung von physischer Nähe, Fördern von Situationen, in denen zusammengearbeitet werden kann, Schaffen von Kommunikationsstrukturen sowie Stärkung von Mitverantwortung. Gemeinsame Ziele sind aber offenbar die Kernbedingung von Kooperation (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Hierbei geht es um verbindliche Ziel- und Kooperationsvereinbarungen und um Klärungen, was die Kooperationspartner wollen und brauchen, es geht um die Entwicklung von Schulkonzepten (vgl. Thimm 2008, Maykus 2009), es geht aber auch um die Schaffung von gegenseitiger Transparenz (vgl. Kolbe/Reh 2008).

Nachdem bisher der Aspekt ‚Kooperation‘ in der Forschung seine vermuteten Wirkungen nicht so recht unter Beweis stellen konnte (vgl. Scheerens 2008), sind in letzter Zeit doch einige Anstrengungen unternommen worden, zu einer besseren Konfigurierung dieses Konstruktes zu gelangen. Demnach müssen verschiedene Niveaustufen von Kooperation unterschieden werden. Gräsel/Fußangel/Pröbstel (2006) unterscheiden zwischen Austausch (z.B. wechselseitige Information), Arbeitsaufteilung (z.B. verteilte Bearbeitung von Aufgaben) und der Kokonstruktion (gemeinsames Arbeiten an Aufgaben). Eine Konfigurierung in Form von Niveaustufen findet sich auch bei Steinert u.a. 2006. Hier wird zwischen Differenzierung (z.B. kollegialer Mitbestimmung), Koordination (z.B. fachinterne Teamarbeit), Interaktion (z.B. fachübergreifende Zusammenarbeit an gemeinsamen Themen) und Integration (z.B. gegenseitige Unterrichtsbesuche) unterschieden. Thimm (2008) der sich speziell auf Kooperationspartner im Ganztagsbereich bezieht, sieht ein Kontinuum zwischen einem additiven Verhältnis (mit wechselseitigen Informationen), über ein arbeitsteiliges Vorgehen (mit erhöhter Absprache), einer punktuellen Ressourcenbündelung (mit gemeinsamer Durchführung von Aktivitäten) bis hin zu einer strukturell-konzeptionellen Verbindung (mit einem hohen Maß an gemeinsamen und abgestimmten Aktivitäten).

Einige wenige empirische Befunde liegen bereits auch schon für die innerbetriebliche Kooperation im Ganztagsbereich vor. Auffallend ist dabei vor allem der

vergleichsweise geringe Kooperationsgrad zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten (vgl. Arnoldt 2007, Lipski 2006). Günstig für die Kooperation zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten scheinen die Möglichkeit der Teilnahme des außerunterrichtlichen Personals an Lehrerkonferenzen sowie konzeptionelle Festlegungen im Ganztagskonzept und im Schulprogramm (vgl. Beher u.a. 2007, Arnoldt 2007). Die Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass Kooperation sehr eng mit der neueren Geschichte der Schule verbunden scheint. So findet sich bei kooperationsintensiveren Schulen eine stärkere Beteiligung von Lehrkräften, aber auch von Erzieherinnen bereits bei der Planung und der Konzeptentwicklung. Außerdem scheint so etwas wie ein Nährboden von persönlichen Beziehungsverhältnissen wichtig, bei dem sich das andere Personal stärker als Teil der Schulgemeinschaft empfindet. Auch Moderationsqualitäten der Schulleitungen scheinen in nicht unerheblichem Maße im offenen Ganztag zum Gelingen von Kooperation zwischen den beiden Professionen beizutragen (vgl. Beher u.a. 2007).

Generell ist jedoch über die Kooperation zwischen Lehrkräften und außerunterrichtlichem Personal an Ganztagsschulen noch wenig bekannt. Es fehlen vor allem Studien zur innerbetrieblichen Zusammenarbeit, d.h. zur Kooperation zwischen den Personen im Funktionsfeld Schule selbst. Die vorliegende Untersuchung versucht hier ein Stück weit zur Aufklärung beizutragen. Ziel der Untersuchung ist es, die Aktivitäten der Kooperation in offenen Ganztagsschulen zu untersuchen. Dabei stellt sich zunächst die Frage, wie sich diese Kooperation professionsintern darstellt, d.h. ob sich Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte strukturell und inhaltlich in ihren jeweils internen Zusammenarbeitsaktivitäten unterscheiden. Im nächsten Schritt wird in Erfahrung zu bringen versucht, wie das Feld des offenen Ganztags überhaupt bestellt ist, um Kooperationen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Kräften zu etablieren. Es geht also um die Frage der Kontext-, Bedingungs-, und Gelingensbedingungen für die professionsübergreifende Zusammenarbeit. Anschließend werden dann die eigentlichen Aktivitäten der Kooperation mit ihren jeweiligen Inhalten und Strukturen in den Blick genommen. Schließlich wird danach gefragt, welche schulinternen Mechanismen für die Kooperationsaktivitäten zwischen den Professionen von besonderer Bedeutung sind und welche Bedeutung diese Kooperation zur Vorhersage der Zielerreichung in den Handlungsfeldern ‚Freizeit- und Förderangebote‘ bzw. ‚Hausaufgabenbetreuung‘ hat.

In der Untersuchung kann auf Daten zurückgegriffen werden, die im Rahmen einer repräsentativen Studie zum offenen Ganztag im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden. In dieser Studie war der Aspekt der Kooperation als wesentliche Einflussquelle

für die Förder- und Lernprozesse der Kinder erwartet worden, weshalb auch eine vergleichsweise differenzierte Indikatorisierung vorgenommen werden konnte. Die Itementwicklung geht zurück auf das Jahr 2005, wo in einer ersten Erhebungswelle bereits der Aspekt der Kooperation untersucht werden konnte (vgl. Beher u.a. 2007). Es ist deshalb möglich, die Ergebnisse meist im Vergleich der beiden Erhebungsjahre (2005 und 2008) zu analysieren und damit auch Entwicklungsaspekte von Kooperation zu thematisieren.

Der Studie liegen jeweils repräsentative Stichproben mit insgesamt 161 (Erhebung 2005) bzw. 144 Schulen (Erhebung 2008) zugrunde. In den Schulen wurden alle Fachkräfte in den außerunterrichtlichen Angeboten befragt; außerdem erhielten alle Lehrkräfte, die selbst nicht im offenen Ganztag tätig sind, einen Fragebogen. Lehrkräfte, die außerunterrichtliche Angebote in ihrer Schule durchführen, wurden gebeten, den Fragebogen für die Fachkräfte zu bearbeiten. Der personenbezogene Rücklauf beläuft sich bei den Fachkräften auf 50 % (Erhebung 2005, N=954) bzw. 45 % (Erhebung 2008, N=845), bei den Lehrkräften auf 43 % (Erhebung 2005, N= 989) bzw. 33 % (Erhebung 2008, N=600). In dieser Studie wird bei den Fachkräften die Gruppe der Lehrkräfte der Schule, die als Fachkräfte Angebote im offenen Ganztag durchführen, ausgeklammert. Damit reduziert sich die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte (haupt- und nebenberuflich Tätige) auf N= 858 (2005) bzw. N= 578 (2008).

1. Kooperation innerhalb der Professionen

Bevor im Einzelnen auf die Bedingungen und Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischen Kräften eingegangen wird, soll zunächst betrachtet werden, wie sich jeweils innerhalb der beiden Professionen die Zusammenarbeit darstellt. Maykus (2009) hat – wie oben angedeutet – auf die unterschiedlichen Selbstverständnisse bezogen auf Kooperation hingewiesen. Es ist daher anzunehmen, dass sich daraus unterschiedliche Kooperationsaktivitäten mit jeweils unterschiedlichen Umfangsgraden entwickeln.

Um die Gegenüberstellung der Kooperationsaktivitäten auf einer einigermaßen vergleichbaren Basis betrachten zu können, haben wir die Lehrkräfte (die nicht im Ganztag tätig sind, N= 967 bzw. 600) in direkten Vergleich mit den hauptberuflich tätigen pädagogischen Kräften in den Freizeit- und Förderangeboten (N= 493 bzw. 367) gestellt. Das durchschnittliche Stundendepotat in der Schule ist dabei auch in etwa vergleichbar. Er beträgt bei Lehrkräften 22,5 Wochenstunden, bei den pädagogischen Kräften 20,7 Zeitstunden.

Auf den ersten Blick scheinen die Unterschiede in der Kooperation eher gering (vgl. Tabelle 1). Bei beiden

Gruppen stehen die organisatorischen Absprachen mit deutlichem Abstand an der Spitze. Auch Absprachen über den Umgang mit Kindern, die bei beiden Professionen zu den wichtigsten Kooperationsaktivitäten zählen, liegen auf einem ähnlichen Niveau; rund 60 % berichten, dass sie häufig mit dieser Aktivität zu tun haben. Ähnlich sind auch die Kooperationsfrequenzen im Hinblick auf Absprachen über die Zusammenarbeit mit Eltern, die allerdings bei beiden auf einem deutlich niedrigeren Level liegen. Immerhin haben sich seit 2005 diese Aktivitäten für beide Gruppen deutlich erhöht. Vergleichsweise niedrig schlägt die gemeinsame Vor- und Nachbereitung zu Buche. Hier ist aber bei den Lehrkräften im Vergleich zu 2005 ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen, der vermutlich mit den zunehmenden Qualitätsinitiativen zu tun haben dürfte. Diese Begründung dürfte auch für ‚Die Abstimmung von Leistungsmessung und Leistungsbewertung‘ gelten, die nur bei den Lehrkräften erhoben wurde, und deren Anstieg von 48 % auf 61 % in der Kategorie ‚häufig‘ doch schon erstaunlich erscheint. Vermutlich haben hier das veränderte Übergangsverfahren, Lernstandserhebungen und Qualitätsanalyse ihre ‚Spuren‘ hinterlassen.

Es gibt auch einige bemerkenswerte Unterschiede im Kooperationsverhalten der beiden Professionen. Sie betreffen den Austausch von Informationen über einzelne Kinder, wobei hier die entsprechenden Indizes der pädagogischen Kräfte deutlich über denen der Lehrkräfte liegen. Die gemeinsame Erarbeitung von Entwicklungs- oder Förderplänen für einzelne Kinder sind dabei allerdings noch die Ausnahme (bei 12 % ‚häufig‘). Deutlich häufiger als bei Lehrkräften sind auch die Absprachen über Zuständigkeiten einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hier zeigt sich, dass es in den außerunterrichtlichen Teilen des offenen Ganztags doch viele Flexibilität und Offenheiten zu bewältigen gilt. Lehrkräfte auf der anderen Seite sind intern deutlich häufiger damit beschäftigt, einen Teil ihrer Zusammenarbeit mit der schriftlichen Weitergabe von Informationen zu gestalten (62 % im Vergleich zu 49 % ‚häufig‘).

Auffallend ist, dass bei beiden Gruppen die anspruchsvolleren Formen der Kooperation doch nicht so selten in Erscheinung treten, wie vielleicht hätte vermutet werden können. Es sind aber immerhin 42 % der Lehrkräfte, die angeben, häufig mit anderen Kolleginnen und Kollegen zusammen Unterrichtseinheiten zu erstellen. Auch bei den pädagogischen Kräften findet sich eine deutliche Tendenz, die interne Zusammenarbeit nahe an die täglichen Arbeitsroutinen anzubinden und arbeitsteilige Strukturen aufzubauen: 53 % planen gemeinsam mit anderen die Themen ihrer Ganztagsaktivitäten, 74 % stimmen sich bei der Gestaltung ihrer Angebote mit den anderen ab.

Ein Befund, der sich lediglich auf die Lehrkräfte bezieht, soll an dieser Stelle noch herausgestellt werden.

Er betrifft die Absprachen bei der Hausaufgabenpraxis und es kann festgestellt werden, dass hier seit 2005 ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen ist (von 20 auf 30 % ‚häufig‘). Möglicherweise kann dieses Ergebnis in Zusammenhang gebracht werden mit der zunehmenden Aufmerksamkeit, die der Hausaufgabenbetreuung entgegengebracht wird, und mit der dann auch zusätzlichen Rückmeldungen an die Lehrkräfte verbunden sind.

Unsere Ergebnisse zeigen z.T. auch eine deutliche Abhängigkeit der Kooperationsintensität vom jeweiligen Stundendeputat. Dies betrifft allerdings nur die Gruppe der pädagogischen Kräfte (hier wurden alle Kräfte, also neben- und hauptberuflich Beschäftigte berücksichtigt). Vor allem Personen, die weniger als 6,5 Stunden in der Woche in den außerunterrichtlichen Angeboten tätig sind, können durchschnittlich nur ein vergleichsweise niedriges Kooperationsniveau aufrechterhalten. Dies betrifft insbesondere die gemeinsame Planung von Themen und die Abstimmung bei der Gestaltung der Angebote.

Unterschiede bei den internen Kooperationsaktivitäten finden sich auch, wenn die pädagogischen Kräfte (auch hier wurden alle Kräfte, also neben- und hauptberuflich Beschäftigte berücksichtigt) danach unterschieden werden, ob sie ausschließlich in den Freizeit- und Förderangeboten, ausschließlich in der Hausaufgabenbetreuung oder in beiden Handlungsfeldern tätig sind. Durchweg die niedrigsten Werte finden sich bei den ausschließlich in der Hausaufgabenbetreuung tätigen Personen, die höchsten bei denjenigen, die in beiden Bereichen eingesetzt sind. Am deutlichsten sind die Unterschiede bei der gemeinsamen Planung der Themen und bei der Abstimmung über die Angebote. Allerdings haben die ausschließlich Hausaufgaben betreuenden Kräfte auch ein durchschnittlich geringeres Stundendeputat (13,2) als die diejenigen, die im Freizeit und Förderbereich tätig sind (15,1) oder die in beiden Bereichen arbeiten (18,7).

Ein anderer Indikator für die professionsinterne Zusammenarbeit kann auch in der Häufigkeit der fachlichen Gespräche gesehen werden. Sie wurde in einer sechsstufigen Skala erfasst (vgl. Tabelle 2). Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Gesprächshäufigkeit innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte etwas höher liegt als bei den hauptberuflich beschäftigten pädagogischen Kräften. Fast drei Viertel der Lehrkräfte haben täglich mindestens einen fachlichen Gesprächskontakt mit anderen Kolleginnen und Kollegen, bei den pädagogischen Kräften liegt dieser Wert bei 59 %. Auffallend ist allerdings, dass bei den pädagogischen Fachkräften die fachlichen Gespräche im Vergleich zu 2005 zugenommen haben; dies wird auch bei der Auswertung deutlich, bei der zusätzlich zu den hauptamtlichen die nebenamtlichen Kräfte berücksichtigt wurden.

	Lehrkräfte		Päd.Kräfte (hauptberuflich)	
	2008	2005	2008	2005
1. Organisatorische Absprachen	3,7 (75 %)	3,7 (75 %)	3,8 (81 %)	3,8 (80 %)
2. Schriftliche Weitergabe von Informationen/Materialien	3,5 (62 %)	3,4 (55 %)	3,2 (49 %)	3,3 (47 %)
3. Abstimmung von Leistungsmessung und Leistungsbewertung	3,5 (61 %)	3,2 (48 %)	nu	nu
4. Absprachen über den Umgang mit Kindern	3,5 (60 %)	3,4 (52 %)	3,5 (63 %)	3,5 (60 %)
5. Austausch über pädagogische Ziele	3,5 (57 %)	3,4 (50 %)	nu	nu
6. Gemeinsame Diagnose und Erörterung der Lernentwicklung einzelner Kinder. (Päd. Kräfte: Austausch von Informationen über einzelne Kinder)	3,5 (55 %)	3,4 (54 %)	3,8 (81 %)	3,7 (78 %)
7. Absprachen über die Zusammenarbeit mit Eltern	3,2 (38 %)	3,0 (27 %)	3,2 (36 %)	3,0 (27 %)
8. Gemeinsame Erstellung von Unterrichtseinheiten	3,1 (42 %)	nu	nu	nu
9. Gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Arbeit	3,1 (40 %)	2,8 (31 %)	2,8 (26 %)	2,8 (25 %)
10. Absprachen der Hausaufgabenpraxis	3,1 (30 %)	2,8 (20 %)	nu	nu
11. Absprachen über Zuständigkeiten einzelner Mitarbeiter/innen	3,0 (28 %)	2,9 (29 %)	3,5 (60 %)	3,4 (54 %)
Erarbeitung gemeinsamer Konzeptionen für den Ganztag	nu	nu	2,6 (21 %)	2,7 (24 %)
Erarbeitung von Entwicklungs-/Förderpläne für einzelne Kinder	nu	nu	2,2 (12 %)	2,2 (12 %)
Ich plane gemeinsam mit anderen pädagogischen Kräften die Themen meiner Ganztagsaktivitäten	nu	nu	3,3 (53 %)	3,2 (50 %)
Ich stimme mich bei der Gestaltung meiner Angebote mit den anderen Mitarbeitern ab	nu	nu	3,6 (74 %)	3,7 (78 %)

nu – nicht untersucht; statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen bei den Lehrkräften bei 2.-5. und 7., 9.-10. (alle $p < .01$), bei den pädagogischen Kräften bei 7. ($p < .01$), bei allen Vergleichen in dieser und den folgenden Tabellen (2005 vs. 2008) wurde der Chi-Quadrat-Test eingesetzt

Tabelle 1: Ausmaß der Kooperation innerhalb der jeweiligen Professionen (Lehrkräfte vs. hauptberuflich tätige pädagogische Kräfte in den Freizeit- und Förderangeboten), Mittelwerte (1-nie, 2-selten, 3-manchmal, 4-häufig), in Klammern Prozentanteil ,häufig‘

Deutlich zugenommen gegenüber 2005 haben auch die professionsinternen Sitzungen, also die offiziellen Termine, zu denen sich die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig treffen. 27 % (gegenüber 21 % im Jahr 2005) berichten von wöchentlichen und weitere 35 % (32 %) von monatlichen Sitzungen, an denen sich alle

		täglich	2-3 mal die Woche	wöchentlich	vierzehntäglich	monatlich	seltener	AM
		1	2	3	4	4	6	
Gespräche zwischen Lehrkräften der Schule	2005 2008	74 73	17 18	5 7	1 1	1 <1	2 <1	1,4 1,4
Gespräche zwischen den pädagogischen Kräften des offenen Ganztags (hauptberuflich tätig in den Freizeit- und Förderangeboten)	2005 2008	56 59	20 20	12 12	3 2	2 3	7 4	2,0 1,8
Gespräche zwischen den pädagogischen Kräften des offenen Ganztags (haupt- und nebenberuflich Tätige)*	2005 2008	43 53	21 21	17 15	7 3	3 3	13 6	2,4 2,0

*statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .01$)

Tabelle 2: Häufigkeit fachlicher Gespräche in den jeweiligen Professionen, Angaben in %, Mittelwerte

Fachkräfte treffen. Die Sitzungen der sog. 'Kernmannschaft' des offenen Ganztags, also der Personen im engeren Führungskreis (z. B. Gruppenleiterinnen), zeigen sogar eine noch höhere Frequenz: 60 % (im Vergleich zu 48 % im Jahr 2005) sprechen von wöchentlichen, weitere 29 % von offiziellen monatlichen Treffen. Insgesamt gibt es also eine deutliche Tendenz die Bindungskräfte und Abstimmungsmodalitäten innerhalb des Ganztagspersonals zu verstärken und damit wahrscheinlich innerhalb der pädagogischen und organisatorischen Strukturen eine größere Stringenz und Verbindlichkeit zu erreichen. Dieser Trend wird auch durch unsere qualitative Studie belegt (vgl. Haenisch 2010a). Hier zeigt sich, dass die professionsinterne Kooperation der Fachkräfte ein wesentliches Element des beruflichen Selbstverständnisses zu sein scheint. Schon vor ihrem Einsatz am Nachmittag treffen sie sich, um sich kurz zu schließen: „Wie war der Tag vorher? Wie läuft es heute an? Gibt es spezielle Dinge, die besprochen werden müssen?“ Von dieser Kooperationsmentalität profitiert das gesamte System des offenen Ganztags: sie befördert nicht nur das Professionalitätsverständnis, sondern stärkt das Bewusstsein für die Notwendigkeit, den Blick auf das einzelne Kind zu lenken. Kooperation wird so viel bewusster und direkter ein Transport- und Umsetzungsmittel für gezielte Aktivitäten zur Förderung und Unterstützung einzelner Kinder.

2. Kontext- und Bedingungsfaktoren für eine professionsübergreifende Zusammenarbeit

Welche Chancen haben überhaupt Kooperationen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in den außerunterrichtlichen Bereichen des offenen Ganztags? Kooperation benötigt Infrastrukturen und Verankerung, benötigt Vertrauen, Zusammenhalt und gemeinsame Ziele. Meister und Schnetzer (2009) haben in Form einer ‚Treppe der Gelingensbedingungen zu (inner)schulischer Kooperation‘ die Aspekte zusammengestellt, die möglicherweise für eine gute Kooperation im Ganztag ausschlaggebend sind. Wir wollen uns an dieser ‚Treppe‘ orientieren und für das Feld des offenen Ganztags überprüfen, welche Stufen der Treppe bereits solche infrastrukturellen Ausformungen angenommen haben, dass die Kooperation zwischen den beiden Professionen sich auf einem guten Nährboden entwickeln könnte.

Die Treppe besteht aus insgesamt sechs Stufen, die in aufsteigender Reihenfolge immer auch mit höheren Anforderungen verbunden sind. Die unterste Stufe stellt den persönlichen Kontakt der Beteiligten dar

und markiert damit sozusagen das Fundament für alles kooperative Geschehen. Es folgt die Stufe des ‚gegenseitigen Respektes‘, womit u.a. auch thematisiert sein dürfte, ob Aktivitäten der Zusammenarbeit auf Augenhöhe ablaufen oder vielleicht doch von einer Seite eher dominiert werden. Auf der dritten Stufe stehen Konsensorientierung und Konsenswille im Mittelpunkt und verweisen darauf, dass Kooperation eines gemeinsamen Kerns an inhaltlichen Abstimmungen bedarf. Auf der nächsten Stufe geht es darum in Erfahrung zu bringen, was die Personen über den jeweiligen anderen Kooperationspartner wissen; Transparenz i.S. des Informiertseins über die gegenseitigen Leitbilder, Konzepte und Arbeitsbedingungen scheint also auch eine wesentliche Grundvoraussetzung für Kooperation. Bei der fünften Stufe wird der Aspekt der Verbindlichkeit in den Vordergrund gerückt und damit angedeutet, dass es offensichtlich wichtig ist, u.a. auch regelmäßige institutionalisierte Zeiten für Kooperation einzuplanen. Die letzte Stufe hat das Thema Supervision und regelmäßige Evaluation im Blickpunkt. Kooperation – und vor allem deren Weiterentwicklung – ist offensichtlich darauf angewiesen, dass Feedbackstrukturen aufgebaut und damit Optimierungsstrategien eingeplant werden können.

		täglich 1	2-3 mal die Woche 2	wöchentlich 3	vierzehntäglich 4	monatlich 4	seltener 6	AM
Einschätzung der Lehrkräfte: Gespräche zwischen Lehrkräften der Schule, die nicht im offenen Ganztag tätig sind mit pädagogischen Kräften des offenen Ganztags**	2005 2008	4 7	18 18	23 31	11 9	15 12	29 23	4,0 3,7
Einschätzung der pädagogischen Kräfte: Gespräche zwischen pädagogischen Kräften (hauptberuflich) mit Lehrkräften der Schule, die nicht im offenen Ganztag tätig sind	2005 2008	8 6	17 19	17 20	5 6	6 9	47 40	4,2 4,1
Einschätzung der pädagogischen Kräfte: Gespräche zwischen pädagogischen Kräften (hauptberuflich) mit Lehrkräften der Schule, die nicht im offenen Ganztag tätig sind	2005 2008	6 6	13 16	14 16	5 7	7 8	55 47	4,6 4,3

*statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .05$), **statistisch bedeutsamer Unterschied ($p < .01$)

Tabelle 3: Häufigkeit fachlicher Gespräche zwischen den Professionen (Einschätzungen von Lehrkräften und pädagogischen Kräften), Angaben in %, Mittelwerte

2.1 Persönliche Kontakte

Die persönlichen Kontakte zwischen Lehrkräften und pädagogischen Kräften in Form fachlicher Gespräche weisen eine recht große Streubreite auf (vgl. Tabelle 3). Werden die Ergebnisse aus Sicht der Lehrkräfte betrachtet, so führt etwa ein Viertel der Befragten mindestens 2-3 mal in der Woche fachliche Gespräche mit pädagogischen Kräften, auf der anderen Seite gibt es eine etwa ebenso große Gruppe von Lehrkräften, die berichtet, dass sie seltener als monatlich Gesprächskontakte hat. Aus Sicht der hauptberuflich tätigen pädagogischen Kräfte ist die Gruppe derjenigen mit häufigeren Kontakten etwa gleich stark zu veranschlagen (25 %), allerdings sagen aber immerhin 40 %, dass sie seltener als monatlich Gespräche mit Lehrkräften führen. Wird zusätzlich die Gruppe der nebenamtlich tätigen einbezogen, erhöht sich dieser Prozentsatz sogar auf 47 %.

Die Abweichungen zwischen den Einschätzungen der beiden Professionen können vielleicht so interpretiert werden, dass beide unterschiedliche Ansprüche bzw. Erwartungen mit dem Terminus ‚fachliche Gespräche‘ verbinden. Es gibt jedoch bei allen Vergleichen eine Tendenz zu höheren Werten für das Jahr 2008, d.h. offensichtlich haben sich die Gesprächskontakte zwischen den beiden Professionen etwas verstärkt und damit auch eine bessere Situation für die Kooperation geschaffen.

Als ein weiterer Beleg für Kontakte zwischen den Professionen können auch die Diskussionsrunden mit pädagogischen Kräften im Rahmen der Entwicklungsaktivitäten des offenen Ganztags angesehen werden. Hier berichten 56 % (52 % im Jahr 2005) der Lehrkräfte, dass sie an solchen Diskussionen mit pädagogischen Kräften teilgenommen haben und damit natürlich Gelegenheit hatten, Grundlagen für spätere Kooperationen zu legen.

2.2 „Gegenseitiger Respekt“

Direkte Indikatoren zur Erfassung des gegenseitigen Respektes haben wir in dieser Studie nicht erhoben. Wir können diesen Aspekt deshalb nur annäherungsweise unter Hinzuziehung von ‚Hilfsindikatoren‘ zu konfigurieren versuchen. Auch hier können wir Ergebnisse aus beiden Sichtweisen präsentieren.

Was die Lehrkräfte anbelangt, so stimmen nur wenige der Aussage zu, dass die Arbeit der pädagogischen Kräfte häufig nicht akzeptiert wird; die große Mehrheit der Lehrkräfte scheint der Arbeit der anderen Profession also eher positiv gegenüber zu stehen (vgl. Tabelle 4). Auch das mehrheitlich große Interesse am offenen Ganztags sowie das sehr stark ausgeprägte Interesse, mit den pädagogischen Kräften der Schule in fachlichen Austausch zu treten, könnte als Zeichen gewertet werden, dass der Arbeit der pädagogischen Kräfte mit Respekt begegnet wird. Im Vergleich zur Erhebung 2005 ist bei den beiden zuletzt genannten Befunden sogar die Tendenz zu einer leichten Verbesserung der Werte festzustellen, die im Falle des Interesses am fachlichen Austausch sogar statistisch bedeutsam ausfällt.

		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu	kann ich nicht be- urteilen
Die Arbeit der pädagogischen Kräfte des offenen Ganztags wird von den Lehrkräften häufig nicht akzeptiert	2005	45	30	9	1	14
	2008	46	32	8	1	13

		gering 1	eher gering 2	eher groß 3	groß 4	AM
Interesse am offenen Ganztags	2005	8	28	49	15	2,7
	2008	5	26	50	19	2,8
Interesse am fachlichen Austausch mit pädagogischen Kräften des offenen Ganztags*	2005	3	29	54	14	2,8
	2008	2	23	56	18	2,9

* statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .05$)

Tabelle 4: Einschätzungen der Lehrkräfte, die nicht im offenen Ganztags tätig sind, Angaben in %

		stimme gar nicht zu 1	stimme eher nicht zu 2	stimme eher zu 3	stimme voll zu 4	AM
Im Prinzip sollte man den offenen Ganztags den sozialpädagogischen und außerschulischen Kräften überlassen*	2005	17	44	29	10	2,3
	2008	17	51	25	7	2,2

*statistisch bedeutsamer Unterschied ($p < .05$)

		trifft gar nicht zu 1	trifft eher nicht zu 2	trifft eher zu 3	trifft voll zu 4	AM
Ich empfinde mich als Teil der Schulgemeinschaft*	2005	7	27	40	26	2,9
	2008	5	19	37	39	3,1
Ich bin bei der Vorbereitung und Durchführung schulischer Veranstaltungen mit beteiligt*	2005	27	34	29	10	2,2
	2008	18	35	32	15	2,4

*statistisch bedeutsamer Unterschied ($p < .01$)

Tabelle 5: Einschätzungen der pädagogischen Kräfte, Angaben in %, Mittelwerte

Mit großer Mehrheit sind die pädagogischen Kräfte dafür, den offenen Ganztag nicht alleine gestalten zu wollen und signalisieren damit, dass die Lehrkräfte für die gemeinsame Arbeit gebraucht werden (vgl. Tabelle 5). Auch die Tatsache, dass sich sehr viele des anderen Personals bereits als Teil der Schulgemeinschaft empfinden, kann zumindest als Hinweis dafür gedeutet, dass sie sich auch mit ihrer Arbeit respektiert fühlen. In beiden Fällen ist im Vergleich zu 2005 eine signifikante Verstärkung der positiven Einschätzung zu registrieren.

2.3 Konsensorientierung und Konsenswille

Gemeinsame inhaltliche und konzeptionelle Konsense sind wichtige Grundlagen für Kooperation, zumindest dürften sie kooperative Aktivitäten sehr erleichtern helfen. Beide Professionen stehen mit deutlicher Mehrheit (zu rund etwa 70 %) hinter der Konzeption des offenen Ganztags, sind also der Auffassung, dass der Ganztag in der Grundschule nicht verpflichtend sein sollte. Dieses Meinungsbild ist in den letzten Jahren recht stabil geblieben (vgl. Tabelle 6).

Ein Blick auf die Konsensorientierung innerhalb der beiden Professionen zeigt, dass diese in beiden Fällen recht stark ausgeprägt ist (vgl. Tabelle 7). So herrscht bei den Lehrkräften ein hoher Konsens über die Philosophie

der Schule und eine große Mehrheit der Lehrpersonen (92 %) berichtet darüber, dass gemeinsam das Konzept für die Schule weiterentwickelt wird. Ein ähnliches Ergebnisbild findet sich für die pädagogischen Kräfte. Dies betrifft vor allem die interne Philosophie des Ganztags, wo 84 % den gemeinsamen Konsens betonen. Bei der gemeinsamen Weiterentwicklung des Konzepts für den offenen Ganztag zeigt sich für 2008 sogar eine deutliche Verstärkung der Aktivitäten gegenüber 2005. Sowohl die Befunde für die Lehrkräfte als auch diejenigen für die pädagogischen Kräfte geben Anlass zu der Annahme, dass hier eine Plattform für vielversprechende Entwicklungsdynamiken im Hinblick auf eine interprofessionelle Konsensbildung gegeben ist. Beide Gruppen scheinen zum überwiegenden Teil auch eine ähnliche Auffassung zu Inhalten und Arbeitsformen ihrer Schule zu haben. Dies kann zumindest aus Sicht der Lehrkräfte untermauert werden. Der Anteil, der diese Auffassung teilt, beträgt immerhin 63 % und zeigt gegenüber 2005 eine aufsteigende Tendenz (vgl. Tabelle 8).

Zwischen Konsensorientierung und Konsenswillen besteht natürlich noch ein Unterschied. Dies zeigt der Befund, der Bezug zu der Frage nimmt, wie groß die Bereitschaft zur Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten eingeschätzt wird (vgl. Tabelle 9). Hier liegen zwar nur die Ergebnisse aus Sicht der pädagogischen Kräfte vor, aber diese zeigen,

			stimme gar nicht zu 1	stimme eher nicht zu 2	stimme eher zu 3	stimme voll zu 4	AM
Eigentlich sollte der Ganztag nicht „offen“, sondern für alle Kinder verpflichtend sein	Lehrkräfte	2005	32	33	20	15	2,2
		2008	35	35	17	13	2,1
	Päd. Kräfte	2005	31	39	18	12	2,1
		2008	32	39	18	11	2,1

Tabelle 6: Einstellung zum offenen Ganztag, Angaben in %, Mittelwerte

			trifft gar nicht zu 1	trifft eher nicht zu 2	trifft eher zu 3	trifft voll zu 4	AM
Unter den Lehrkräften herrscht Konsens über die Philosophie der Schule	Lehrkräfte	2005	1	10	56	33	3,2
		2008	2	10	60	28	3,2
Wir entwickeln gemeinsam das Konzept für die Schule weiter	Lehrkräfte	2005	<1	5	43	52	3,5
		2008	1	7	45	47	3,4
Unter den pädagogischen Kräften des offenen Ganztags herrscht Konsens über die ‚Philosophie‘ des Ganztags*	Päd. Kräfte	2005	5	17	52	26	3,0
		2008	2	14	46	38	3,2
Wir entwickeln gemeinsam das Konzept für den offenen Ganztag weiter*	Päd. Kräfte	2005	13	24	38	25	2,7
		2008	6	21	36	37	3,0

*statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen (p<.01)

Tabelle 7: Konsensorientierung innerhalb der Professionen, Angaben in %, Mittelwerte

		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu	kann ich nicht be- urteilen
Die meisten Lehrkräfte und pädagogischen Kräfte des offenen Ganztags haben ungefähr die gleiche Auffassung von dem, was Inhalt und Arbeitsform der Schule sein sollte*	2005 2008	2 2	8 11	38 49	16 14	36 25

* statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .01$)

Tabelle 8: Konsensorientierung im Hinblick auf die Kooperation der beiden Professionen aus Sicht der Lehrkräfte, Angaben in %

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	AM
		1	2	3	4	
In unserer Schule gibt es eine große Bereitschaft zur Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten	2008	17	44	30	9	2,3

Item war in der 2005er Erhebung nicht einbezogen

Tabelle 9: Einschätzung des Konsenswillens zur Verzahnung der Arbeit der beiden Professionen aus Sicht der pädagogischen Kräfte, Angaben in %

dass hier doch ein beträchtliches Maß an Skepsis bezogen auf die diesbezügliche Situation an der jeweiligen Schule mitschwingt: Lediglich 39 % sind der Auffassung, dass diese Bereitschaft eher stärker ausgeprägt ist. Allerdings könnte der vergleichsweise niedrige Wert darauf zurückzuführen sein, dass der Terminus ‚Verzahnung‘ hier sehr unspezifisch verwendet wird und deshalb möglicherweise die dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen, die meist nicht zur Verfügung stehen oder über die noch kein Überblick vorhanden ist, bei der Einschätzung mit ins Kalkül gezogen worden sind.

2.4 Informiertheit über die Ziele, Leitbilder und Arbeitsbedingungen der jeweils anderen Profession

Ein neues Entwicklungsfeld wie das des offenen Ganztags hat offenbar vor allem dann eine Chance, erkennbar voranzukommen, wenn für alle in der Schule tätigen Lehrkräfte und pädagogischen Kräfte klar ist, wie die jeweiligen Arbeitsfelder im Unterricht und im Ganztags abgesteckt und strukturiert sind, damit eigene Affinitäten erkannt und Anschlussstellen konfiguriert werden können. Was also wissen die beiden Professionen in offenen Ganztagschulen voneinander? Welche Erkenntnisse haben sie von ihren jeweiligen fachlichen Arbeiten und von den Rahmenbedingungen unter denen sie tätig sind?

Wir können mit unserem Datenmaterial hier nur Annäherungen an diese Fragen schaffen, da unsere Fragedimensionen von vornherein dafür nicht speziell

angelegt waren. Am systematischsten kann hier noch die Informationslage der Lehrkräfte, die selbst nicht im Ganztags tätig sind, eingefangen werden. Für sie haben wir ein Tableau mit Items angelegt, das für verschiedene formale, aber auch inhaltliche Aspekte den Informationsstand in Sachen offener Ganztags in Erfahrung zu bringen versucht (vgl. Tabelle 10).

Mit Abstand am besten informiert sind die Lehrkräfte darüber, welche Personen die Hausaufgabenbetreuung durchführen und wie diese durchgeführt wird. Zwischen 60- und 70 % schätzen hier ihren Informationsstand als ‚sehr gut‘ ein. Gegenüber 2005 ist hier auch ein deutlicher Informationsgewinn zu registrieren. Im Niveau deutlich niedriger, aber im Schnitt immerhin noch mit ‚einigermaßen‘ zu bezeichnen, ist der Informationsstand bezogen auf die außerschulischen Partner, das pädagogische Konzept des offenen Ganztags sowie bezogen auf die am Nachmittag arbeitenden Personen mit ihren jeweiligen Kursen. So sind z.B. 27 % der Lehrkräfte sehr gut darüber informiert, welche Fördermaßnahmen am Nachmittag stattfinden und weitere 43 % schätzen ihren Informationsstand immerhin noch als ‚einigermaßen‘ ein. Je konkreter die Fragen werden, umso stärker sinkt das Informationsniveau der Lehrkräfte. So geben nur noch 14 % an, ‚sehr gut‘ über die Themen informiert zu sein, an denen die Kinder am Nachmittag arbeiten, und lediglich 11 % wissen etwas Konkretes über die finanziellen Regelungen für den offenen Ganztags. Bei den letztgenannten Aspekten hat sich gegenüber 2008 kaum etwas verändert. Signifikant erhöht gegenüber 2005 hat sich der Anteil derjenigen Lehrkräfte, die eine Antwort auf die Frage geben können, ob im Ganztags Themen aus dem Unterricht aufgegriffen werden (vgl. Tabelle 11). Nur 25 % konnten bei dieser Frage keine

Ich bin informiert darüber, ...	2008	2005
1. welche Personen die Hausaufgabenbetreuung durchführen*	3,6 (69/26)	3,5 (59/31)
2. wie die Hausaufgabenbetreuung durchgeführt wird*	3,5 (60/31)	3,2 (39/42)
3. welcher außerschulische Träger das Personal für unseren Ganzttag anstellt	3,2 (49/29)	nu
4. welche Probleme, aber auch welche Erfolgserlebnisse, die Kinder meiner Klasse im offenen Ganzttag haben	3,2 (38/42)	nu
5. wie sich das pädagogische Konzept des offenen Ganztags an unserer Schule im Einzelnen darstellt	3,1 (33/49)	3,2 (34/51)
6. welche Personen die anderen Angebote am Nachmittag durchführen	3,1 (32/48)	3,0 (29/48)
7. welche Kurse die außerschulischen Partner am Nachmittag anbieten	3,0 (27/51)	3,0 (29/50)
8. welche Fördermaßnahmen am Nachmittag stattfinden	2,9 (27/43)	2,8 (25/41)
9. welche Ziele für die offene Ganzttagsschule in NRW grundgelegt sind*	2,7 (14/51)	2,8 (10/60)
10. an welchen Themen die pädagogischen Kräfte am Nachmittag mit den Kindern arbeiten*	2,6 (14/39)	2,4 (10/35)
11. wie sich die finanziellen Regelungen für den offenen Ganzttag darstellen*	2,3 (11/32)	2,4 (9/40)

* statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .01$)

Tabelle 10: Informiertheit der Lehrkräfte der Schule über den offenen Ganzttag, Mittelwert (1-gar nicht, 2- wenig, 3- einigermaßen, 4-sehr gut), in Klammern Prozentwerte für sehr gut/einigermaßen

Einschätzung vornehmen, was insgesamt für einen guten Informationsstand spricht (im Vergleich zu 44 % bei der Erhebung 2005)

		trifft gar nicht/ eher nicht zu	trifft eher zu/ voll zu	kann ich nicht beurteilen
Im Ganzttag werden Themen aus dem Unterricht aufgegriffen*	2005	47	9	44
	2008	58	17	25

* statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .01$)

Tabelle 11: Informiertheit der Lehrkräfte über Aktivitäten in den außerunterrichtlichen Angeboten (Angaben in %)

Was das Wissen der pädagogischen Kräfte über die Lehrkräfte und den Unterricht anbelangt kann zunächst festgestellt werden, dass sich der Anteil derjenigen, die jetzt Antworten zu diesem Themenkomplex geben können, sich bei allen befragten Aspekten gegenüber 2005 erhöht hat (vgl. Tabelle 12). Dies spricht zunächst für ein Mehr an Wissen gegenüber der letzten Erhebung. Es sind aber immer noch vergleichsweise viele, die zu Fragen über Lehrkräfte und Unterricht keine Antwort geben können (je nach Frage zwischen 43 und 78 %). Am besten sind die pädagogischen Kräfte darüber informiert, ob im Unterricht Bezug zu dem genommen wird, was im Ganzttag gemacht wird. Auch das Wissen der pädagogischen Kräfte, die in der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt sind, ist – was den Unterricht anbelangt – nicht sonderlich hoch einzustufen. Meist wissen sie im Schnitt nur teilweise darüber Bescheid, was an Inhalten im jeweiligen Halbjahr vorkommt oder wie der Unterrichtsstoff in den Klassen vermittelt wird (vgl. Tabelle 13).

Alles in allem scheint aber etwas Bewegung in die Wissenspotentiale der beiden Professionen gekommen zu sein. Dies lässt sich den Einschätzungen der Ganztagsleitungen entnehmen. Bei der Frage welche Veränderungen sie im Vergleich zu früher im offenen Ganzttag ihrer Schule feststellen, wird aus 52 % der Schulen berichtet, dass die Lehrkräfte mehr über das pädagogische Angebot der pädagogischen Kräfte wissen als früher. Bei der umgekehrten Frage wird allerdings nur in 41 % der Schulen bestätigt, dass – was den Wissensstand über den Unterricht der Kinder anbelangt – die pädagogischen Kräfte jetzt mehr Wissen haben als früher.

		trifft gar nicht/ eher nicht zu	trifft eher zu/ voll zu	kann ich nicht beurteilen
Die Lehrkräfte kommunizieren mehr miteinander	2005	7	13	80
	2008	4	18	78
Kinder stellen ihre Aktivitäten aus dem Ganzttag im Unterricht vor*	2005	24	14	62
	2008	27	18	55
Die Funktion der Hausaufgaben wurde von den Lehrkräften neu diskutiert**	2005	17	18	65
	2008	14	32	54
Lehrkräfte sind neuen Entwicklungen gegenüber offener geworden	2005	11	25	64
	2008	11	30	59
Unterricht nimmt Bezug zu dem, was im Ganzttag gemacht wurde	2005	34	6	60
	2008	48	9	43

* statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .05$) bzw. ** ($p < .01$)

Tabelle 12: Informiertheit der pädagogischen Kräfte über Aktivitäten der Lehrkräfte bzw. über den Unterricht

		Für meine Hausaufgabenbetreuungsgruppe...				AM
		trifft dies gar nicht/wenig zu 1	trifft dies teilweise zu 2	trifft dies weitgehend zu 3	trifft dies voll und ganz zu 4	
Die Hausaufgabenbetreuung kennt die Inhalte, die im jeweiligen Halbjahr im Unterricht der Kinder vorkommen	2005	44	32	18	6	1,9
	2008	36	36	17	8	1,9
Die Hausaufgabenbetreuung ist darüber informiert, wie der Unterrichtsstoff in den Klassen der Kinder vermittelt wird	2005	51	35	10	4	1,7
	2008	47	37	12	4	1,7

Tabelle 13: Informiertheit der pädagogischen Kräfte der Hausaufgabenbetreuung (ohne Lehrkräfte der Schule) über Inhalte und Vermittlungsformen des Unterrichts

2.5 Verbindlichkeit und institutionalisierte Strukturen

Innerschulisch aufgebaute verbindliche Strukturen sorgen für Kontinuität und schaffen offensichtlich auch Entwicklungsdynamik. Durch Leitkonzepte wie Schulprogramme werden konzeptionelle Ansprüche formuliert und damit neue Aufgaben und Herausforderungen zum Ausdruck gebracht, die Maßnahmen nach sich ziehen und z.B. auch für den Bereich der Kooperation neue Verpflichtungen ins Spiel bringen können. Dies gilt auch für fest eingeplante Termine, denn verbindliche Zeiten für kooperative Aktivitäten tragen dazu bei, dass verlässliche Arbeitsfenster vorhanden sind und Kooperation dann nicht mehr mit der Unberechenbarkeit eines eher lästigen Anhängsels daherkommt. Beide Aspekte wollen wir im Folgenden als Kontextbedingungen in den untersuchten Schulen näher betrachten.

ze der Lehrkräfte einhergehen dürften. Die bewusste Verknüpfung mit dem Schulprogramm ist für die Angebote im Handlungsfeld Freizeit- und Förderangebote demgegenüber weniger stark ausgeprägt. Ein gutes Drittel der in diesem Bereich Tätigen kann hier bisher für sich von einer eher stärkeren Umsetzung und damit Anknüpfung an das Schulprogramm berichten. Dieser Anteil hat sich in den letzten Jahren praktisch nicht verändert.

Was die regelmäßigen Sitzungen von pädagogischen Kräften und Lehrkräften anbelangt, scheint die Situation recht heterogen (vgl. Tabelle 15). 13 % berichten von wöchentlichen, 16 % von monatlichen und weitere 12 % immerhin noch von vierteljährlichen Sitzungen. D.h. bei 42 % (2005 waren es noch 34 %) sind die formellen Treffen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Kräften durchaus höher getaktet. Dies spricht dafür, dass in die-

		Gegenwärtiges Maß der Verwirklichung im offenen Ganztagsangebot unserer Schule				AM
		gar nicht/wenig 1	teilweise 2	weitgehend 3	voll und ganz 4	
Es gibt ein Hausaufgabenkonzept, das im Schulprogramm verankert ist (Kräfte in der Hausaufgabenbetreuung)	2008	23	23	30	24	2,5
	2005	18	45	30	7	2,3
Das Schulprogramm der Schule umsetzen helfen (Kräfte in den Freizeit- und Förderangeboten)	2008	19	47	28	6	2,2
	2005	18	45	30	7	2,3

Tabelle 14: Verwirklichung von konzeptionellen Orientierungen, Angaben in %, Mittelwerte

Die konzeptionellen Voraussetzungen für Kooperation scheinen sich für die beiden Handlungsfelder Hausaufgabenbetreuung und Freizeit-/Förderangebote unterschiedlich darzustellen (vgl. Tabelle 14). Der Nährboden bei der Hausaufgabenbetreuung scheint für kooperative Aktivitäten besser bereitet, denn bei etwas mehr als Hälfte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesem Handlungsfeld scheint das Hausaufgabenkonzept fest im Schulprogramm verankert, womit wahrscheinlich auch höhere Verbindlichkeiten für kooperative Einsätze

sen Schulen eine Basis geschaffen wurde, auf der dann auch die bilateralen Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften besser aufbauen und verankert werden können. Lediglich ein gutes Drittel der Befragten hat bisher solche Sitzungen noch nicht erfahren können.

Noch etwas stärker ausgebaut ist eine Art 'verbindliche' Transparenz. So wird in 55 % der Schulen das Thema Ganztags als eigener Tagesordnungspunkt bei Lehrer-

konferenzen behandelt und in zwei Drittel der Schulen nehmen die Ganztagskoordinator(inn)en an den Lehrerkonferenzen teil und schaffen auf diese Weise eine Art innerschulische Brücke für den möglichen Aufbau von Kooperationen (vgl. Tabelle 16). Immerhin hat bereits ein Drittel der Schulen Arbeitskreise installiert, in denen sich die beiden Professionen regelmäßig zu Gesprächen treffen können. Bleibt noch zu erwähnen, dass bereits auch schon bei rund einem Viertel der Schulen außer der Ganztagsleitung zusätzlich auch hauptamtliche Kräfte des offenen Ganztags an den Lehrerkonferenzen teilnehmen. In die verbindlichen Voraussetzungen zum Zusammenwachsen von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten scheint also deutlich Bewegung gekommen zu sein. Dafür spricht auch, dass jetzt 37 % der Lehrkräfte, die nicht im Ganztag tätig sind, an Teilen des Ganztagskonzeptes mitarbeiten. Dieser Prozentsatz lag 2005 lediglich bei 22 %. Möglicherweise hat die Erhöhung der Lehrerstellen hier dazu beigetragen, dass die Lehrkräfte der Schulen sensibler und aufmerksamer für Fragen des offenen Ganztags geworden sind. Diese Annahme wird übrigens auch dadurch bestätigt, dass jetzt mehr Lehrkräfte als früher konkrete Antworten auf Wirkungs- und Veränderungsfragen geben können (vgl. Haenisch 2010b)

Evaluationsbereitschaft der Befragten. Hier zeigt sich, dass sowohl aus Sicht der Lehrkräfte wie der pädagogischen Kräfte diese Bereitschaft recht stark ausgeprägt ist. Lehrkräfte sind danach zu 77 % (2005: 80 %) davon überzeugt, dass es an ihrer Schule eine große Bereitschaft gibt, die eigenen pädagogischen Ansätze und Ergebnisse zu überprüfen; bei den pädagogischen Kräften liegt dieser Anteil bei 70 % (2005: 46 %). Die konkreten Aktivitäten von Evaluation fallen demgegenüber deutlich geringer aus – zumindest wenn auf Ergebnisse rekurriert wird, die sich auf das Selbstevaluationsinstrumentarium QUIGS beziehen. 13 % der pädagogischen und 9 % der Lehrkräfte geben an, mit diesem Instrument gearbeitet zu haben. Befunde aus der Strukturerhebung zeigen allerdings, dass Leitungskräfte häufiger mit diesem Instrumentarium zu tun haben (in 34 % der Schulen), und damit eine regelmäßige Verständigung über die Qualität des offenen Ganztags herbeiführen.

		wöchentlich 1	monatlich 2	vierteljährlich 3	1-2 mal im Jahr 4	nie 5	AM
Sitzungen von Mitarbeiter(inne)n des offenen Ganztags und den nicht am Ganztag beteiligten Lehrkräften*	2005 2008	6 13	16 16	12 13	30 28	36 30	3,7 3,5

* statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen ($p < .01$)

Tabelle 15: Regelmäßige Sitzungen von pädagogischen Kräften und Lehrkräften, Angaben in %, Mittelwerte

	% der Schulen
Die Leiterin/Koordinatorin des offenen Ganztags nimmt an der Lehrerkonferenz teil	66
Bei der Lehrerkonferenz ist das Thema Ganztags einer der Tagesordnungspunkte	55
Es gibt einen fest installierten regelmäßigen Gesprächskreis zwischen Lehrkräften und dem außerunterrichtlichen Personal	33
Die hauptamtlichen Kräfte des Ganztags nehmen an der Lehrerkonferenz teil	24

Tabelle 16: Institutionalisierte Treffen, Befragung der Ganztagskoordinator(inn)en (Erhebung 2008)

2.6 Supervision und regelmäßige Evaluation

Zu diesem Kontextaspekt von Kooperation können wir mit dem empirischen Material unserer Studie nur wenig beitragen. Eines unserer Items bezieht sich auf die

3. Kooperation zwischen pädagogischen Kräften und Lehrkräften

Welche Möglichkeiten bieten nun die aufgezeigten Kontextbedingungen für die konkrete Zusammenarbeit der beiden Professionen im Alltagsgeschäft des offenen Ganztags? Im Fragebogen der pädagogischen Kräfte wurde dieses Kooperationsfeld mit 8 Items beschrieben, die das gesamte Spektrum von wenig bis sehr anspruchsvollen Kooperationsformen abdecken. Die Auswertungen erfolgen zunächst auf Einzelitemebene, zusätzlich wurden zwei Summenwerte in Form von Mittelwertscores gebildet: Kooperation i.S. von Austausch und Absprachen (Items 1,2,4,5 in Tabelle 17; $\bar{x}$: 70) sowie Kooperation i.S. von Arbeitsteilung und Konstruktion (Items 3,6-8 in Tabelle 17; $\bar{x}$: 76). Bei den pädagogischen Kräften werden für diesen Auswertungsteil, wie bereits in den Kapiteln zuvor, die Ergebnisse der haupt- und nebenberuflichen Kräfte berücksichtigt, die in der Hausaufgabenbetreuung und/oder

den Freizeit- und Förderangeboten tätig sind. Die Einschätzungen der Lehrkräfte der Schule, die als pädagogische Kräfte im offenen Ganztags mitarbeiten, werden hier ausgeklammert. Zur Kooperation mit den Fachkräften wurden auch die Lehrkräfte, die selbst keine Angebote im offenen Ganztags durchführen, befragt, so dass zumindest für einige der Items Vergleichsbefunde aus einer anderen Sicht vorliegen.

Interessant ist der Vergleich der Ist- und Soll-Werte, also der faktischen Kooperation mit den Kooperationswünschen. Dabei ist zunächst festzustellen, dass keine der untersuchten Kooperationsaktivitäten das gewünschte Ausmaß auch nur annäherungsweise erreicht hat. Es besteht also durchweg viel Spielraum nach ‚oben‘, d.h. die Kooperation zwischen den Professionen ist längst noch nicht auf dem Stand, wie sie sein könnte und wie

		Pädagogische Kräfte						Lehrkräfte	
		nie 1	selten 2	manch- mal 3	häufig 4	AM Ist	AM Soll	AM Ist	AM Soll
1. Gespräche über Fördermöglichkeiten/ -bedarfe einzelner Kinder	2005 2008	19 14	29 30	37 38	15 18	2,5 2,6	3,6 3,5	2,5 2,7	3,4 3,4
2. Schriftliche Rückmeldung an Lehrkräfte über einzelne Kinder	2005 2008	27 20	26 25	32 31	15 24	2,3 2,6	3,2 3,2	2,0 2,5	2,8 3,1
3. Gemeinsame Durchführung von Elterngesprächen	2005 2008	39 27	28 29	26 34	7 10	2,0 2,3	3,0 3,1	1,8 2,1	2,8 2,8
4. Austausch in Lehrerkonferenzen	2005 2008	50 30	19 28	18 23	13 19	1,9 2,3	2,9 3,3		
5. Absprachen über Unterrichtsinhalte/Themen	2005 2008	47 44	31 33	18 20	4 3	1,8 1,8	3,0 2,8	1,8 2,0	2,6 2,6
6. Zusammenarbeit mit Lehrkräften in schulinternen Arbeitskreisen	2005 2008	59 53	24 28	14 15	3 4	1,6 1,7	2,8 2,9		
7. Gemeinsame Vorbereitung von Inhalten und Themen	2005 2008	63 57	24 26	11 12	2 5	1,5 1,6	2,7 2,7	1,5 1,6	2,4 2,4
8. Wechselseitige Hospitationen im Ganztags und im Unterricht	2005 2008	65 59	24 25	9 13	2 3	1,5 1,6	2,8 2,8	1,4 1,6	2,5 2,6

statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen bei den pädagogischen Kräften: bei den Items 2.-4. ($p < .01$) und Item 7. ($p < .05$); statistisch bedeutsame Unterschiede bei den Lehrkräften: bei den Items 1.-3., 5. und 8. ($p < .01$) sowie bei Item 7 ($p < .05$)

Tabelle 17: Kooperationsaktivitäten zwischen pädagogischen Kräften und Lehrkräften aus Sicht der pädagogischen Kräfte (Angaben in %, Mittelwerte Ist und Soll) sowie aus Sicht der Lehrkräfte (Mittelwerte Ist und Soll)

Am häufigsten kooperieren Lehrkräfte und die Fachkräfte des offenen Ganztags wenn es darum geht, über Fördermöglichkeiten einzelner Kinder zu sprechen oder wenn schriftliche Rückmeldungen über einzelne Kinder an Lehrkräfte gegeben werden. Etwas mehr als die Hälfte der haupt- und nebenberuflich tätigen Fachkräfte berichtet, dass solche Aktivitäten ‚manchmal‘ oder ‚häufig‘ vorkommen (vgl. Tabelle 17). Mit Prozentwerten von etwas mehr als 40 % in den Kategorien ‚manchmal‘ und ‚häufig‘ werden auch die gemeinsam durchgeführten Elterngespräche sowie der Austausch in Lehrerkonferenzen als eher häufiger getätigte Kooperationsaktivitäten genannt. Deutlich weniger Zusammenarbeit gibt es bei Unterrichtsinhalten oder bestimmten Themen, ganz zu schweigen von gemeinsamen Vorbereitungen oder wechselseitigen Hospitationen. Solche anspruchsvolleren Formen der Kooperation finden sich im Schnitt weniger als ‚selten‘. Die Kooperationshäufigkeiten, wie sie von den Fachkräften eingeschätzt werden, finden in der Befragung der Lehrkräfte weitestgehend Bestätigung.

sie auch gewünscht wird. Besonders stark gewünscht werden die Gespräche über einzelne Kinder, aber auch der Austausch in Lehrerkonferenzen. Was die inhaltliche Zusammenarbeit anbelangt, so halten sich aber auch die Wunschwerte in Grenzen. Dabei ist das Interesse bei den pädagogischen Fachkräften immerhin noch etwas höher als bei den Lehrkräften, die z.B. Absprachen über Inhalte maximal zwischen ‚selten‘ und ‚manchmal‘ begrenzt sehen wollen.

Obwohl sich die Werte gegenüber 2005 bei einigen der Aktivitäten erhöht haben (z.B. bei den schriftlichen Rückmeldungen über einzelne Kinder, bei der gemeinsamen Durchführung von Elterngesprächen und beim Austausch in Lehrerkonferenzen) muss das Ausmaß der Kooperation alles in allem als eher niedrig veranschlagt werden. Dies wird deutlich wenn auf der Grundlage der Summenwerte ein Vergleich zu anderen Kooperationsformen durchgeführt wird (vgl. Tabelle 18). Selbst die Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften

und den Eltern fällt dabei noch deutlich höher aus als die Zusammenarbeit zwischen Fach- und Lehrkräften. Auch bei der gewünschten Kooperation (Soll) bleiben die Werte für die Zusammenarbeit zwischen Fach- und Lehrkräften etwas hinter denen der meisten anderen Kooperationsformen zurück. Hier haben die Kooperation innerhalb der jeweiligen Profession in Form von Absprachen und Austausch (sowohl bei Lehr- als auch bei Fachkräften) sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern (Skala: Absprachen zur Unterstützung des Kindes) den höchsten Stellenwert.

Kooperation zwischen...	IST	SOLL
1. den pädagogischen Kräften* (Skala: Absprachen, Austausch)	3,4	3,7
2. den Lehrkräften der Schule** (Skala: Absprachen, Austausch)	3,4	3,6
3. den pädagogischen Kräften und den Eltern (Skala: Absprachen zur Unterstützung des Kindes)	3,2	3,6
4. den Lehrkräften der Schule (Skala: Arbeitsteilung, Kokonstruktion)	3,1	3,4
5. den pädagogischen Kräften (Skala: Arbeitsteilung, Kokonstruktion)	2,5	3,4
6. den pädagogischen Kräften und den Eltern (Skala: Gespräche über Inhalte und Organisation)	2,5	2,8
7. den pädagogischen Kräften und den Lehrkräften der Schule (Skala: Absprachen, Austausch)	2,3	3,2
8. den pädagogischen Kräften und den Lehrkräften der Schule (Skala: Arbeitsteilung, Kokonstruktion)	1,8	3,0

Kategorien der Skalen: 1-nie, 2-selten, 3-manchmal, 4-häufig; *haupt- und nebenberuflich tätige Kräfte (ohne Lehrkräfte der Schule, die in der OGS tätig sind); ** Lehrkräfte der Schule, die nicht in der OGS tätig sind

Tabelle 18: Kooperationshäufigkeit in verschiedenen Kooperationsfeldern, Mittelwerte

Trotzdem sind es insgesamt nur 7 % der pädagogischen Fachkräfte (4 % der hauptberuflich und 14 % der nebenberuflich Tätigen) und 5 % der Lehrkräfte, die – was den Austausch und die Absprachen in ihrer Schule betrifft – überhaupt nie in einer Kooperationsaktivität mit Personen der jeweils anderen Profession stehen. Dies bedeutet, dass Kooperation in dieser bilateralen Form durchaus weit verbreitet ist, sie kommt aber im Schnitt nur vergleichsweise wenig häufig vor. Sie scheint immer dann eher angesagt, wenn es um einzelne Kinder geht oder wenn z. B. zu Beginn eines Schuljahres einmal Absprachen getroffen werden müssen. Dieser Befund bestätigt sich auch, wenn wir die spezifischen Kooperationsaktivitäten in den beiden zentralen Handlungsfeldern Hausaufgabenbetreuung und Freizeit- bzw. Förderangebote getrennt betrachten. Hier wurde nicht auf die Häufigkeit von Kooperation abgehoben, sondern wir haben jeweils den Umsetzungsgrad einer Kooperationsaktivität für das Angebot der jeweiligen Person einschätzen lassen (nie/wenig, teilweise, weitgehend, voll und ganz). Für den Bereich der Hausaufgabenbetreuung wurden 10 Items ausgewählt, die sich alle auf mündliche oder schriftliche Kooperationsformen zwi-

schen den Fach- und Lehrkräften beziehen. Im Mittel ergibt sich ein Wert von 2,6, d. h. die bilaterale Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen wird hier durchschnittlich als teilweise bis weitgehend umgesetzt eingeschätzt. Dieser Wert hat sich gegenüber 2005 – hier lag er noch bei 2,3 – signifikant erhöht. Tabelle 19 veranschaulicht, welche Kooperationsaktivitäten dabei bereits besonders weit umgesetzt sind und wo der Umsetzungsgrad noch weniger stark ausgebildet ist.

	Umsetzung 1		Wichtigkeit 2
	2008	2005	2008
1. Die pädagogische Kraft geht gezielt zur Lehrkraft und spricht mit ihr über ein Kind, das Probleme hat	76	nu	95
2. Die Lehrkräfte werden über einzelne Kinder mündlich auf dem Laufenden gehalten	70	68	89
4. Die zu erledigenden Hausaufgaben werden der durchführenden Kraft über die Kinder schriftlich mitgeteilt	59	47	76
5. Die pädagogische Kraft gibt der Lehrkraft Rückmeldung über die Eignung der Hausaufgaben für einzelne Kinder	58	nu	81
6. Es wird bei Lehrkräften nachgefragt, was diese konkret von der Hausaufgabenbetreuung erwarten	50	36	71
7. Die Regeln zur Erledigung der Hausaufgaben werden mit den Lehrkräften abgestimmt	49	37	77
8. Die Lehrkräfte geben gezielte Hinweise, worauf bei einzelnen Kindern besonders zu achten ist	49	39	86
9. Die Lehrkräfte kommen in die Hausaufgabenbetreuung und informieren sich	21	14	75
10. Die Lehrkräfte geben gezielt Materialien in die Hausaufgabenbetreuung, damit mit einzelnen Kindern geübt werden kann	21	nu	61

(1) Anteil ‚weitgehend + voll und ganz‘; (2) Anteil ‚sehr wichtig + mit am wichtigsten‘ statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen bei den Items 3., 4., 6. und 9. ($p < .01$) sowie bei 7. und 8. ($p < .05$)

Tabelle 19: Umsetzungsgrad von Kooperation in der Hausaufgabenbetreuung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, Einschätzung der Wichtigkeit, Angaben in %

So berichten 76 % der haupt- und nebenberuflich tätigen pädagogischen Kräfte, dass sie gezielt zur Lehrkraft gehen und mit ihr sprechen, wenn ein Kind Probleme hat. 70 % können bestätigen, dass es für ihr Angebot weitgehend bzw. voll umgesetzt ist, dass die Lehrkräfte über einzelne Kinder auf dem Laufenden gehalten werden. Deutlich verstärkt gegenüber 2005 haben sich die Rückmeldungen über einzelne Kinder an die Lehrkräfte (64 % im Vergleich zu 46 %) sowie die Nachfragen an die Lehrkräfte, was diese von der Hausaufgabenbetreuung erwarten (50 % im Vergleich zu 36 %).

Auch aus umgekehrter Sicht (nämlich derjenigen der Lehrkräfte) gibt es Bewegung in der Zusammenarbeit. So geben 49 % der pädagogischen Kräfte an, dass es bei ihnen weitgehend bzw. voll und ganz umgesetzt ist, dass Lehrkräfte gezielte Hinweise geben, worauf bei einzelnen Kindern zu achten ist. Allerdings ist es nach wie vor deutlich weniger umgesetzt, dass von Lehrkräften gezielt Materialien in die Hausaufgabenbetreuung gegeben werden, damit mit einzelnen Kindern geübt werden kann (21 %). Dabei ist es eine Mehrheit der pädagogischen Kräfte (61 %), die diese Kooperationsaktivität als besonders wichtig ansieht. In deutlich mehr Gruppen als 2005 (49 % im Vergleich zu 37 %) werden jetzt die Regeln zur Erledigung der Hausaufgaben gemeinsam mit den Lehrkräften abgestimmt.

Bilaterale Zusammenarbeitsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften sind auch im Handlungsfeld der Freizeit- und Förderangebote weitestgehend umgesetzt (AM 2,8 für die Skala aus den Items 1 und 2 in Tabelle 20). So sagen z.B. 72 % der pädagogischen Kräfte, dass Beobachtungen über einzelne Kinder an die Lehrkräfte weitergegeben werden und 51 % berichten, dass es für einzelne Kinder abgestimmte Absprachen mit der Lehrkraft über konkrete Fördermaßnahmen gibt (vgl. Tabelle 20). Während Kooperationsaktivitäten bezogen auf einzelne Kinder recht gut umgesetzt scheinen, gibt es noch vergleichsweise wenig Kooperation bezogen auf Inhalte. Der Mittelwert von 1,9 (für die Skala aus den Items 3 und 4 von Tabelle 20) besagt, dass dieses Kooperationselement im Schnitt lediglich ‚teilweise‘ umgesetzt ist. Konkret heißt das, dass z.B. bei 21 % der pädagogischen Kräfte im Rahmen ihrer Angebote Inhalte aus dem Unterricht durch zusätzliche Erfahrungen vertieft werden. Nur etwa 9 % greifen inhaltliche Aspekte auf, die die Kinder vormittags im Unterricht bearbeitet haben. Eine inhaltliche Verzahnung kommt also insgesamt gesehen noch vergleichsweise wenig vor, wird aber auch nur von vergleichsweise wenigen als besonders wichtig angesehen..

Bei der inhaltlichen Verzahnung muss aber unterschieden werden zwischen einer eher lockeren Anbindung an Inhalte einerseits und einer Verzahnung mit konkreten Themen des Unterrichts andererseits. Eine gesonderte Befragung der Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren beispielsweise zeigt, dass bei zwei Drittel aller Schulen offener Ganztags und Unterricht demselben Leitbild folgen; an 50 % der Schulen sind Ganztags und Unterricht über einen Schwerpunkt des Schulprogramms miteinander verbunden. Bei knapp 40 % der Schulen gibt es Hinweise, dass die Kinder aus dem offenen Ganztags im Unterricht von Erlebnissen aus den außerunterrichtlichen Angeboten berichten und sich dann daraus ein Klassengespräch entwickelt. Ähnlich hoch ist auch der Prozentanteil an Schulen (38 %), wo bei Schulprojekten (z.B. im Rahmen einer Projektwoche) der offene Ganztags mit einer eigenen Gruppe ver-

treten ist und damit eine inhaltliche Verbindung zu den normalen Unterrichtsaktivitäten aufnimmt. Auch die Tatsache, dass in knapp einem Drittel der Schulen sich im Ganztagsbereich Bücherkisten befinden, die thematisch auf die inhaltlichen Schwerpunkte bestimmter Jahrgänge abgestimmt sind, verweist auf eine systematische Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten. Häufiger gibt es auch Verknüpfungen über Schullebensaktivitäten. So werden in 52 % der Schulen im Ganztags entwickelte Theater- und Musikstücke bei Abschluss- oder Einschulungsfeiern aufgeführt und in 63 % der Schulen werden Schulfeste von Lehrkräften und außerunterrichtlichen Kräften gemeinsam geplant.

	Umsetzung 1		Wichtigkeit 2
	2008	2005	2008
1. Ich gebe Beobachtungen über einzelne Kinder an Lehrkräfte weiter	72	nu	90
2. Für einzelne Kinder gibt es zwischen mir und der Lehrkraft abgestimmte Absprachen über konkrete Fördermaßnahmen	51	nu	82
3. Inhalte aus dem Unterricht werden durch zusätzliche Erfahrungen vertieft (z. B. durch Projekte)	21	27	43
4. Was die Kinder vormittags im Unterricht gemacht haben, wird in der Angebotsplanung aufgegriffen	9	9	17

(1) Anteil ‚weitgehend + voll und ganz‘; (2) Anteil ‚sehr wichtig + mit am wichtigsten‘; nu- nicht untersucht; statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Erhebungen bei 3. ($p < .05$)

Tabelle 20: Umsetzungsgrad von Kooperation in den Freizeit- und Förderangeboten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, Einschätzung der Wichtigkeit, Angaben in %

Alles in allem wird der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften – auch wenn sie noch nicht in allen Facetten ausreichend intensiv praktiziert wird – ein hoher Stellenwert zugesprochen. Das Entscheidende scheint das Zusammenbringen der verschiedenen Sichtweisen: „Daraus ergibt sich eine ganze Menge mehr als früher möglich war, als nur Lehrer drauf guckten. Dass also jetzt auch gesagt wird, da in Richtung Wahrnehmung oder Motorik muss etwas gemacht werden. Es ist nicht mehr nur der Fokus auf Leistung“. Dadurch dass Erzieherinnen und Sozialpädagogen mit hinzugekommen sind, wird ein ‚vielfältigeres Gucken‘ auf das Kind möglich. Das neue Personal verfügt vor allem über einen stärkeren Fundus an Informationen aus dem familiären Bereich („Die Eltern kommen zu uns, man spricht viele persönliche Worte, was so normal wahrscheinlich kein Lehrer erfährt“). In der Kommunikation mit den Lehrkräften können dadurch wichtige Informationen transportiert werden, die für die Förderprozesse von besonderer Bedeutung sind („Ich weiß, wie es bei denen zu Hause aussieht, ich weiß dass gerade ein Geschwister-

kind geboren wurde, ich weiß, dass ganz viel Stress zu Hause ist, ich weiß, dass Mama krank war und dass dieses Kind im Moment nicht den Kopf zum Lernen hat, weil einfach so viele andere Dinge da sind, wo es sich mit belastet – und diese Information kriegt die Lehrerin von mir“). Gerade durch die enge Kommunikation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften ‚kommt man näher zusammen‘ und kann dadurch zum Wohle des Kindes, die Maschen viel enger knüpfen‘.

Wie das bisher Erreichte in Sachen Kooperation der beiden Professionen von den Beteiligten bewertet wird, kann an den Zufriedenheitseinschätzungen abgelesen werden (vgl. Tabelle 21). Am zufriedensten sind die pädagogischen Kräfte mit der Kooperation innerhalb der eigenen Profession. Es folgen die Kooperation mit der Schulleitung und die Kooperation mit den Eltern. Das Schlusslicht in der Rangfolge bildet die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften. 55 % der Befragten sind hier eher oder sehr zufrieden, wobei dieses Ergebnis gegenüber 2005 relativ stabil geblieben ist. Aus Sicht der Lehrkräfte, die nicht im Ganztage tätig sind, fällt – was die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften anbelangt – die Zufriedenheit etwas günstiger aus. Durchschnittlich wird hier ein Wert von ‚eher zufrieden‘ (3,0) erreicht. In Prozent ausgedrückt, sind immerhin 72 % der Lehrkräfte mit dieser Kooperation eher oder sehr zufrieden. Die höheren Zufriedenheitswerte für die Lehrkräfte mögen damit zusammenhängen, dass – wie die Soll-Werte in Tabelle 17 zeigen – auch die Ansprüche und Erwartungen an die Kooperation bei den Lehrkräften durchweg geringer ausgeprägt sind.

Zufriedenheit mit der Kooperation...		Pädagogische Kräfte	Lehrkräfte
mit den Lehrkräften der Schule	2005	2,7 (54)	3,5 (89)
	2008	2,7 (55)	3,4 (85)
mit Mitarbeiter(inne)n des offenen Ganztags	2005	3,5 (86)	2,9 (68)
	2008	3,6 (86)	3,0 (72)
mit der Schulleitung	2005	3,2 (73)	3,3 (82)
	2008	3,3 (75)	3,3 (77)
mit den Eltern	2005	2,9 (57)	2,9 (68)
	2008	3,0 (61)	2,9 (70)

* bezogen auf die Skala: 1-nicht zufrieden, 2-weniger zufrieden, 3-eher zufrieden, 4-sehr zufrieden

Tabelle 21: Zufriedenheit mit der Kooperation, Mittelwerte (*), in Klammern Prozentwert, eher+sehr zufrieden‘

4. Determinanten der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften

Abschließend soll die Frage erörtert werden, welche Determinanten die Kooperationsintensität zwischen den beiden Professionen im offenen Ganztage im Wesentlichen bestimmen. Dazu soll auf Aspekte zurückgegriffen werden, wie sie in Kapitel 2 dieses Beitrags im Rahmen der ‚Treppe der Gelingensbedingungen‘ vorgestellt wurden (Gegenseitiger Respekt, Konsensorientierung, Wissen bzw. Informiertheit über die andere Profession, institutionalisierte Strukturen). Zusätzlich werden die professionsinterne Kooperation (Austausch und Konstruktion), die Gespräche mit der Schulleitung sowie die Mitarbeit an der Konzeptentwicklung des offenen Ganztages als Prädiktorvariablen aufgenommen. Zur Bestimmung des Einflusses der jeweiligen Variablen werden multiple Regressionsanalysen gerechnet.

In einem ersten Schritt geht es zunächst darum, die Determinanten für die Häufigkeit der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften zu untersuchen. Diese Auswertung bezieht sich auf die haupt- und nebenberuflich tätigen Mitarbeiter/innen und das Insgesamt der Kooperationsaktivitäten, unabhängig davon in welchem Handlungsfeld (Hausaufgabenbetreuung, Freizeit- und Förderangebote) sie getätigt wurden. Als Kriteriumsvariablen werden die Mittelwertscores für den bilateralen Austausch bzw. die Absprachen (Koop1) sowie für die konkrete Zusammenarbeit in Form von Arbeitsteilung und Konstruktion (Koop2) verwendet. Diese beiden Variablen gilt es mit einem Set an Prädiktorvariablen, für die Zusammenhänge mit der Kooperationshäufigkeit vermutet werden, vorherzusagen. In ähnlicher Form wird auch der Datensatz für die Lehrkräfte bearbeitet. Hier gilt es zu klären, welche Prädiktorvariablen für die persönlichen bilateralen professionsübergreifenden Kooperationsaktivitäten der Lehrkräfte vor allem verantwortlich sind. In einem zweiten Schritt werden dann multiple Regressionsanalysen durchgeführt, die sich etwas konkreter auf die Kooperationsaktivitäten in der Hausaufgabenbetreuung und bei den Freizeit- und Förderangeboten beziehen.

Die Häufigkeit mit der pädagogische Kräfte des offenen Ganztages Zusammenarbeit i.S. von bilateralem Austausch mit Lehrkräften eingehen (Koop1), ist vor allem davon abhängig ob diese Personen auch innerhalb ihrer eigenen Profession bereits intensiv kooperieren (vgl. Tabelle 22). Ein besonders hoher Erklärungswert kommt dabei den anspruchsvolleren Kooperationsformen zu, also z.B. solchen, bei denen die pädagogischen Kräfte eine gemeinsame Vor- und Nachbereitung ihrer Arbeit bestreiten oder gemeinsam Förderpläne für einzelne Kinder ausarbeiten. Ob die beiden Professionen häufig in bilateralem Austausch stehen oder Absprachen treffen, wird in starkem Maße aber auch dadurch beeinflusst, ob von den pädagogischen Kräften

eine Bereitschaft zur Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten in der Schule wahrgenommen wird. Es scheint also im Hintergrund etwas wirksam sein zu müssen, was als positives Kooperationsklima bezeichnet werden könnte. Signifikante Einflussgrößen für die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften sind darüber hinaus der Einbau von regelmäßigen offiziellen Sitzungen zwischen Personen der beiden Professionen (also so etwas wie institutionalisierte Strukturen als Basis für Kooperation), die Informiertheit über das Arbeitsfeld der Lehrkräfte sowie die Beteiligung der Fachkräfte bei der Erarbeitung von Teilen des Ganztagskonzepts. Insgesamt können durch die einbezogenen Prädiktorvariablen knapp 50 % der Kooperationshäufigkeit erklärt werden.

Vorherzusagen versucht wurden auch die etwas anspruchsvolleren Kooperationsaktivitäten, bei denen Lehr- und Fachkräfte gemeinsame Elterngespräche durchführen oder mit der gemeinsamen Vorbereitung von Inhalten und Themen beschäftigt sind (Koop2). Wie Tabelle 22 zeigt, können hier ähnliche Prädiktoren für die Vorhersage als relevant ausgemacht werden wie bei der Kooperation i.S. des bilateralen Austauschs. Zusätzlich spielt hier aber auch noch eine Rolle, ob sich die pädagogischen Kräfte als Teil der Schulgemeinschaft empfinden, sich also respektiert fühlen. Damit pädagogische Kräfte solche anspruchsvollen Kooperationsaktivitäten mit den Lehrkräften häufiger eingehen, brauchen sie offensichtlich das Gefühl, sich auf Augenhöhe einbringen zu können.

Für die Lehrkräfte der Schule sind die Ergebnisse etwas anders gelagert (vgl. Tabelle 23). Sowohl für den bilateralen Austausch mit den pädagogischen Kräften als auch für die anspruchsvolleren Kooperationsformen spielt die Informiertheit der Lehrkräfte über den offenen Ganztag die dominierende Rolle bei der Vorhersage der Kooperationshäufigkeit. Die professionsinterne Kooperation (z.B. Austausch über pädagogische Ziele, über den Umgang mit Kindern) leistet zur Erklärung der Kooperationshäufigkeit zwischen Lehr- und Fachkräften zwar einen signifikanten Beitrag, vom Gewicht ist dieser jedoch deutlich niedriger als bei den pädagogischen Kräften. Von signifikantem Einfluss ist auch die Beteiligung der Lehrkräfte bei der Erarbeitung von Teilen des Ganztagskonzeptes. Die aktive Involviertheit in die gemeinsame Arbeit, die wahrscheinlich zusätzliche Transparenz schafft, ist also ein weiteres wichtiges Antriebsmoment für die professionsübergreifende Zusammenarbeit. Das eigene Interesse am offenen Ganztag und eine positives Kooperationsklima in der Schule leisten – anders als bei den pädagogischen Kräften – keinen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Kooperationshäufigkeit. Der Einfluss der institutionalisierten Strukturen (etwa in Form regelmäßiger Sitzungen) konnte für die Lehrkräfte nicht überprüft werden.

Wie die Kooperation zwischen pädagogischen Kräften und Lehrkräften determiniert ist, wurde auch für die beiden Handlungsfelder ‚Freizeit- und Förderangebote‘ und ‚Hausaufgabenbetreuung‘ getrennt untersucht.

	Koop1 (Austausch, Absprachen)		Koop2 (Arbeitsteilung, Kokonstruktion)	
	r	Beta	r	Beta
Gegenseitiger Respekt: Ich empfinde mich als Teil der Schulgemeinschaft (Einzelitem)	.42	.02	.43	.11 *
Konsensorientierung: In unserer Schule gibt es eine große Bereitschaft zur Verzahnung von unterrichtl. und außerunterrichtl. Angeboten (Einzelitem)	.47	.23 ***	.46	.22 ***
Informiertheit über das Arbeitsfeld der anderen Profession: Kann Aussagen zum Unterricht der Lehrkräfte beantworten vs. nicht beurteilen (Summenwert Items aus Tabelle 10)	.25	.09 *	.23	.10 *
Institutionalisierte Strukturen: Zeitlich terminierte Sitzungen zwischen Lehr- und Fachkräften (Einzelitem)	.36	.12 ***	.33	.11 **
Kooperation intern (Austausch, Absprachen) (Summenwert)	.48	.14 ***	.33	.02
Kooperation intern (Arbeitsteilung, Kokonstruktion) (Summenwert)	.62	.36 ***	.54	.37 ***
Beteiligung bei der Erarbeitung von Teilen des Ganztagskonzepts (Einzelitem)	.18	.08 *	.14	.03
Häufigkeit von Gesprächen mit Schulleitung (Einzelitem)	.24	.04	.20	.01
R-Quadrat (korr.)	.48		.39	

* p<.10, **p<.05, ***p<.01, N= 283

Tabelle 22: Vorhersage der Kooperationshäufigkeit von pädagogischen Kräften bezogen auf die Kooperation ‚Lehr- Fachkräfte‘, multiple Regression, r-Korrelationen, standardisierte Beta-Gewichte

	Koop1 (Austausch, Absprachen)		Koop2 (Arbeitsteilung, Kokonstruktion)	
	r	Beta	r	Beta
Gegenseitiger Respekt: Interesse am offenen Ganzttag (Einzelitem)	.16	.02	.20	.08
Konsensorientierung: Die meisten Lehrkräfte und päd. Kräfte haben ungefähr die gleiche Auffassung von dem, was Inhalt und Arbeitsform der Schule sein sollte (Einzelitem)	.12	.04	.10	.04
Informiertheit über das Arbeitsfeld der anderen Profession: (Summenwert der Items aus Tabelle 8)	.38	.25 ***	.32	.19 ***
Kooperation intern (Austausch, Absprachen) (Summenwert)	.30	.17 **	.21	.11
Kooperation intern (Arbeitsteilung, Kokonstruktion) (Summenwert)	.19	.02	.12	.01
Beteiligung bei der Erarbeitung von Teilen des Ganztagskonzepts (Einzelitem)	.25	.10 *	.25	.13 **
Häufigkeit von Gesprächen mit Schulleitung (Einzelitem)	.21	.06	.13	.00
R-Quadrat (korr.)	.18		.12	

*p<.10, **p<.05, ***p<.01, N=372

Tabelle 23: Vorhersage der Kooperationshäufigkeit von Lehrkräften bezogen auf die Kooperation ‚Lehr- Fachkräfte‘; multiple Regression, r-Korrelationen, standardisierte Beta-Gewichte

Hier wurde als Kriteriumsvariable nicht der Aspekt der Kooperationshäufigkeit verwendet, sondern der eingeschätzte Umsetzungsgrad von Zusammenarbeitsaktivitäten im Angebot der befragten Personen.

Bei den Freizeit- und Förderangeboten können zwei Kriteriumsvariablen untersucht werden: zum einen die Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften bezogen auf einzelne Kinder (Skala ‚FFKoop‘ mit den Items ‚ich gebe Beobachtungen über einzelne Kinder an die Lehrkräfte weiter‘ und ‚für einzelne Kinder gibt es zwischen mir und der Lehrkraft abgestimmte Absprachen über konkrete Fördermaßnahmen‘, $\alpha=.68$) sowie die Verzahnung über Inhalte (Skala ‚FF Verzahnung‘ aus den Items ‚Inhalte aus dem Unterricht werden durch zusätzliche Erfahrungen vertieft‘ und ‚Was die Kinder vormittags im Unterricht gemacht haben, wird in der Angebotsplanung aufgegriffen‘, $\alpha=.53$). Als Prädiktoren fungieren dieselben Variablen, wie bei den Auswertungen zuvor, zusätzlich kann hier der Einfluss der konzeptionellen Orientierung (Ausmaß in dem die pädagogischen Kräfte mit ihrem Angebot das Schulprogramm umzusetzen versuchen) untersucht werden.

Innerhalb der Freizeit- und Förderangebote kann der Umsetzungsgrad der Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften im Wesentlichen durch drei Aspekte erklärt werden (vgl. Tabelle 24). Die größte Rolle spielt das Kooperationsklima in der Schule (hier operationalisiert durch die wahrgenommen Bereitschaft zur Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten). Zusätzlich erweist sich die Häufig-

keit der internen Kooperation zwischen den pädagogischen Kräften als erklärungsrelevant. Die konzeptionelle Orientierung erbringt hier keinen zusätzlichen Beitrag in der Vorhersage des Umsetzungsgrades. Etwas anders gelagert sind die Befunde beim Umsetzungsgrad der inhaltlichen Verzahnung von Vor- und Nachmittagsaktivitäten. Hier kommt der konzeptionellen Orientierung der Fachkräfte das größte Einflussgewicht zu, d.h. das Ausmaß, in dem diese mit ihrem Angebot das Schulprogramm umzusetzen versuchen, entscheidet in starkem Maße darüber, ob eine inhaltliche Verzahnung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten stattfindet. Eine wichtige Rolle spielen darüber hinaus die Kooperation innerhalb des Teams der pädagogischen Kräfte sowie die Häufigkeit der Gespräche mit Schulleitung.

Für die Analyse der Kooperationsaktivitäten im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung (HAB Koop) wurde als Kriteriumsvariable eine Skala aus 7 Items gebildet (vgl. Tabelle 19). Inhaltlich geht es bei dieser Kriteriumsvariablen ($\alpha=.77$) darum, inwieweit die Lehrkräfte über einzelne Kinder auf dem Laufenden gehalten werden, ob es mit den Lehrkräften abgestimmte Regeln zur Erledigung der Hausaufgaben gibt, in welchem Maße die Lehrkräfte den Fachkräften gezielte Hinweise geben, worauf bei einzelnen Kindern zu achten ist oder ob bei den Lehrkräften gezielt nachgefragt wird, was diese konkret von der Hausaufgabenbetreuung erwarten. Als Prädiktoren wurde zusätzlich zu den bereits oben vorgestellten Variablen die konzeptionelle Ausrichtung der Hausaufgabenbetreuung aufgenommen (Vorhanden-

	FF Koop (N=238)		FF Verzahnung (N=240)		HAB Koop (N=188)	
	r	Beta	r	Beta	r	Beta
Gegenseitiger Respekt: Ich empfinde mich als Teil der Schulgemeinschaft (Einzelitem)	.35	.06	.25	.01	.29	.06
Konsensorientierung: In unserer Schule gibt es eine große Bereitschaft zur Verzahnung von unterrichtl. und außerunterrichtl. Angeboten (Einzelitem)	.42	.25 ***	.31	.08	.32	.15 **
Informiertheit über das Arbeitsfeld der anderen Profession: Kann Aussagen zum Unterricht der Lehrkräfte beantworten vs. nicht beurteilen (Summenwert Items aus Tabelle 10)	.16	.05	.16	.05	.27	.17 ***
Institutionalisierte Strukturen: Zeitlich terminierte Sitzungen zwischen Lehr- und Fachkräften (Einzelitem)	.26	.09	.20	.00	.34	.21 ***
Kooperation intern (Austausch, Absprachen) (Summenwert)	.36	.14 *	.21	.05	.35	.26 ***
Kooperation intern (Arbeitsteilung, Kokonstruktion) (Summenwert)	.42	.17 **	.31	.21 ***	.24	-.22 ***
Beteiligung bei der Erarbeitung von Teilen des Ganztagskonzepts (Einzelitem)	.09	.02	.10	.02	.12	.02
Häufigkeit von Gesprächen mit Schulleitung (Einzelitem)	.13	.04	.29	.20 ***	.26	.08
FF: Konzeptuelle Orientierung (Ausmaß der Umsetzung des Schulprogramms) HAB: Konzeptionelle Ausrichtung (Es gibt ein Hausaufgabenkonzept, das im Schulprogramm verankert ist)	.32	.02	.40	.26 ***	.40	.33 ***
R-Quadrat (koop.)	.25		.22		.34	

*p<.10, **p<.05, ***p<.01

Tabelle 24: Vorhersage des Kooperationsgrades von pädagogischen Kräften bezogen auf die Kooperation ‚Lehr-Fachkräfte‘ in den Handlungsfeldern ‚Freizeit- und Förderangebote (FF)‘ und ‚Hausaufgabenbetreuung (HAB)‘; multiple Regression, r-Korrelationen, standardisierte Beta-Gewichte

sein eines Hausaufgabenkonzeptes, das im Schulprogramm verankert ist). Insgesamt können mit den einbezogenen Variablen 34 % des Umsetzungsgrades der Kooperationsaktivitäten in der Hausaufgabenbetreuung erklärt werden (vgl. Tabelle 24, letzte Zeile). Den größten Erklärungsanteil kann dabei das im Schulprogramm verankerte Hausaufgabenkonzept verbuchen. D.h. pädagogische Kräfte, die auf einer solchen konzeptuellen Grundlage agieren, haben eine deutlich stärker ausgeprägte Umsetzung ihrer bilateralen Kooperationsaktivitäten mit Lehrkräfte aufzuweisen. Einen signifikanten Beitrag zur Erklärung liefern darüber hinaus der interne Austausch zwischen den pädagogischen Kräften, regelmäßige offizielle Sitzungen zwischen Lehr- und Fachkräften, die Informiertheit über die Arbeit der Lehrkräfte sowie das Kooperationsklima. Die Kooperation im Kontext der Hausaufgabenbetreuung verlangt offensichtlich stärker institutionalisierte Strukturen. Dabei wirkt eine zu enge Kooperation mit der eigenen Profession sogar eher kontraproduktiv (negatives Beta-Gewicht für Kooperation intern-Konstruktion). Sie verstärkt möglicherweise die eigenständige Handlungslinie des pädagogischen Personals, was für die Hausaufgabenbetreuung aber nicht unbedingt von Vorteil ist, denn hier ist eine stringente Einbindung in die Strukturen gefor-

dert, die vom Unterricht – und nicht von den kreativen Potentialen der pädagogischen Kräfte – bestimmt wird. Diese Ergebnisse belegen, dass die Kooperationsmodalitäten und -gepflogenheiten in den beiden untersuchten Handlungsfeldern unter jeweils differenzierten Vorzeichen gesehen werden müssen. Die Kooperationsaktivitäten bedürfen einer flexiblen Ausrichtung auf die Erfordernisse des jeweiligen Handlungsfeldes.

5. Wirkungen der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften

Wie bereits eingangs festgestellt wurde, werden in die Kooperation zwischen den beiden Professionen im Hinblick auf deren Einfluss bei der Verwirklichung von Zielen der Ganztagsarbeit hohe Erwartungen gesetzt. Inwieweit diese gerechtfertigt sind, kann ansatzweise mit Hilfe unseres Datenmaterials geklärt werden. Dabei soll insbesondere untersucht werden wie sich der Einfluss der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften im Vergleich zu anderen Einflussgrößen darstellt. Um hier gezielt auf Analyseaspekte zugehen zu können, orientieren wir uns an den bisherigen Ergebnissen der Schulentwicklungsforschung und greifen auf solche

	Zielerreichung Freizeit-Förderangebote (FF)		Zielerreichung Hausaufgabenbetreuung (HAB)	
	r	Beta	r	Beta
Konzeptuelle Orientierung: FF: Ausmaß der Umsetzung des Schulprogramms innerhalb des Angebots (Item) HAB: Verankerung des Hausaufgabenkonzepts im Schulprogramm (Item)	.44	.28 ***	.38	.22 ***
Erprobungs- und Evaluationsorientierung: Es gibt in der Schule eine große Bereitschaft, die eigenen päd. Ansätze und Ergebnisse zu überprüfen (Item)	.31	.06	.31	.04
Schulinterne Steuerung: Schulleitung im Gespräch mit pädagogischen Kräften (Häufigkeit) (Item):	.12	.01	.07	.01
Transparenz- und Kontrasterfahrungen: Austausch in Lehrerkonferenzen (Item)	.20	.02	.15	.03
Professionalitätsaspekte: Planungs- und Reflektionsorientierung (Skala)	.23	.06	.16	.02
Kooperations- und Kommunikationsaspekte Kooperation mit Eltern (i.S. von Absprachen zur Unterstützung des Kindes) (Skala)	.36	.19 ***	.34	.13 **
Interne Kooperation zwischen den Fachkräften (Absprachen, Austausch) (Skala)	.37	.09	.31	.06
Interne Kooperation zwischen den Fachkräften (Arbeitsteilung, Kollaboration) (Skala)	.35	.01	.28	.00
Kooperation zwischen päd. Kräfte u. Lehrkräften bezogen auf die Freizeit- und Förderangebote (Skala: FF Koop) bzw. Hausaufgabenbetreuung (Skala: HAB Koop)	.39	.15 ***	.40	.22 ***
Rückhaltstrukturen Kollegiale und konzeptionelle Unterstützung im Ganztags (Skala)	.32	.06	.29	.06
Eingebundenheit in die Schule: Empfinde mich als Teil der Schulgemeinde (Item)	.28	.00	.27	.08
Ressourcenaspekt: FF: Räumliche Situation (Item) HAB: Kontinuität des Personals (Item)	.30	.13 ***	.22	.13 **
R – Quadrat (korr.)	.34 (N=370)		.28 (N=258)	

p<.05 *p<.01

Tabelle 25: Vorhersage der Zielerreichung in den Handlungsfeldern ‚Freizeit- und Förderangebote (FF)‘ und ‚Hausaufgabenbetreuung (HAB)‘, multiple Regression, r-Korrelationen, standardisierte Beta-Gewichte

Variablen zurück, die sich dort als förderlich für die Entwicklungsprozesse der Schulen herausgestellt haben (vgl. Holtappels 2003, Hameyer 2005). Im Einzelnen handelt es sich um

- die Entwicklung von Leitkonzepten, mit denen Schwerpunkte gesetzt und Aufgaben genauer definiert werden
- eine stark ausgeprägte Erprobungs- und Evaluationsorientierung, die ein ‚fortlaufendes Entwickeln‘ zum Ziel hat
- die Etablierung schulinterner Steuerungsmechanismen sowohl für das Alltagsgeschäft als auch für die konzeptionellen Angelegenheiten
- die Schaffung von Gelegenheiten, um gegenseitig Transparenz herzustellen, und um durch Kontrasterfahrungen mehr Erkenntnisse über die Kinder zu gewinnen
- die Umsetzung einer professionellen Grundhaltung, die der Weiterqualifizierung und dem Beleuchten der Qualität dient

- den Aufbau einer differenzierten Infrastruktur von Kommunikations- und Kooperationsformen, die sehr nahe an der Arbeitsebene liegen
- das Wirksamwerden von kollegialen und ressourcenbezogenen Rückhaltssystemen, die etwas mit dem Betriebsklima, aber auch mit den finanziellen und personellen ‚Sicherheiten‘ zu tun haben (vgl. Haenisch 2010a)

Die vorliegenden Daten erlauben es uns, getrennte Analysen für die Zielerreichung bei der Hausaufgabenbetreuung und für die Zielerreichung bei den Freizeit- und Förderangeboten durchzuführen und zu untersuchen, welche Einflussgrößen diese Zielerreichung erklären helfen. Als Kriteriumsvariable fungiert in beiden Fällen ein Summenwert, der sich aus 26 Items (Zielerreichung bei den Freizeit- und Förderangeboten, $\alpha=.93$) bzw. 20 Items (Zielerreichung bei der Hausaufgabenbetreuung, $\alpha=.90$) zusammensetzt. Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse finden sich in Tabelle 25.

Sowohl für die Zielerreichung innerhalb der Freizeit- und Förderangebote als auch für die Zielerreichung bei der Hausaufgabenbetreuung spielt die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften eine sehr signifikante Rolle. Außer durch die Kooperation der beiden Professionen wird die Zielerreichung vor allem durch die konzeptuelle Orientierung (hier operationalisiert durch das Ausmaß der Verankerung der Angebote im Schulprogramm), die Häufigkeit der Kooperation der pädagogischen Kräfte mit den Eltern (bezogen auf Absprachen zur Unterstützung des Kindes) und den Ressourcenaspekt (Räumliche Situation bei den Freizeit- und Förderangeboten bzw. Kontinuität des Personals bei der Hausaufgabenbetreuung) determiniert. Alle anderen Prädiktorvariablen korrelieren zwar positiv mit der Zielerreichung, leisten aber keinen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage. Das Ergebnisbild ist für beide Kriteriumsvariablen ähnlich, so dass von einem durchaus konsistenten und stabilen Muster für die Einflussgrößen ausgegangen werden kann.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften im offenen Ganzttag ist ein vielfältiges, facettenreiches und nicht ganz einfach zu durchschauendes Bündel von Aktivitäten. Wenn Aussagen zum Umfang dieser speziellen Form von Kooperation getätigt werden, ist es zunächst wichtig zwischen der faktischen Häufigkeit auf der einen und dem Umsetzungsgrad von persönlichen Erwartungen auf der anderen Seite zu unterscheiden. Wird lediglich die faktische Häufigkeit betrachtet, bildet die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften im Vergleich zu anderen Kooperationsformen (z.B. innerhalb der jeweiligen Professionen oder zwischen pädagogischen Kräften und Eltern) das Schlusslicht. Wird aber auf den Umsetzungsgrad abgehoben, bei dem natürlich von den Betroffenen auch die realistischen Erwartungen mit ins Kalkül gezogen werden, sieht die Bilanz schon ganz anders aus. So berichten im Handlungsfeld der Hausaufgabenbetreuung gut zwei Drittel der pädagogischen Kräfte von einer weitgehenden bzw. voll erreichten Umsetzung und bei den übrigen Angeboten ist es immerhin die Hälfte, die eine solche Einschätzung abgibt. Die entsprechenden Kooperationsaktivitäten werden dabei offensichtlich von sehr pragmatischen Interessen geleitet. Es gibt keine Kooperation auf Vorrat, sondern sie findet statt, wenn sie wirklich gebraucht wird. Im offenen Ganzttag ist das insbesondere dann der Fall, wenn einzelne Kinder in den Blick geraten, bei denen die betreffenden Lehr- und Fachkräfte das Gefühl haben, dass die Einbeziehung der anderen Profession weiterhelfen könnte. Diese Form der Kooperation hat aber ihren Zenit noch nicht erreicht. Das zeigen zum einen die Zufriedenheitswerte – wobei die Lehrkräfte mit 72 % bereits deutlich zufriedener scheinen als die pädagogischen Kräfte (55 %) – zum andern belegen es

aber auch die Ergebnisse für die gewünschte Kooperationshäufigkeit, die vor allem bei Austauschprozessen über die Fördermöglichkeiten einzelner Kinder noch weit entfernt sind von dem derzeitigen Ist-Stand. Fach- wie Lehrkräfte haben also durchaus den Wunsch, in dieses Feld deutlich mehr zu investieren als dies gegenwärtig der Fall ist.

Ganz anders sieht es dagegen bei der inhaltlichen Zusammenarbeit aus. Das konkrete Aufgreifen oder Vertiefen von Inhalten aus dem Unterricht ist nicht nur vergleichsweise wenig umgesetzt, es wird auch keinesfalls von der Mehrheit der Fachkräfte als besonders wichtig angesehen. Zwar sind Lehr- und Fachkräfte der Meinung, dass auch Absprachen über Inhalte oder eine gemeinsame Vorbereitung von Themen häufiger stattfinden könnten, es wird jedoch auch eine deutliche Begrenzung gesehen, die wahrscheinlich mit den vorhandenen Arbeitskapazitäten, aber auch mit der Tendenz zur Bewahrung eines durchaus auch eigenständigen Profils zu erklären sein dürften. Dies hat keinesfalls etwas mit Abkopplung zu tun. Im Gegenteil, es gibt eine deutliche Präferenz für die Verzahnung über Leitbild oder Schwerpunkte des Schulprogramms, wohingegen die Verknüpfung über konkrete Themen des Unterrichts eher die Ausnahme darstellt.

Unsere Studie kann auch bereits einige Antworten zu der Frage liefern, was denn alles dazu beiträgt, damit eine hohe Kooperationsfrequenz zwischen Lehr- und Fachkräften zustande kommen kann. Bei Fachkräften und Lehrkräften sind es dabei jeweils unterschiedliche Aspekte, die das ‚Kooperationsgeschäft‘ begünstigen. Bei den pädagogischen Kräften wird die Kooperationshäufigkeit vor allem durch die bereits praktizierte Kooperation innerhalb der eigenen Profession, durch das Kooperationsklima in der Schule, aber auch durch fest terminierte gemeinsame Sitzungen der beiden Professionen innerhalb der Schule begünstigt. Für Lehrkräfte ist es wichtig, dass sie gut über den offenen Ganzttag ihrer Schule informiert sind und auch bereits schon bei der Erarbeitung von Teilen des Ganzttagskonzeptes mitgearbeitet haben.

Innerhalb der beiden Handlungsfelder Hausaufgabenbetreuung und Freizeit-Förderangebote scheinen unterschiedliche Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten für die Umsetzung von Kooperation zu herrschen. So scheint der Austausch zwischen den beiden Professionen bei der Hausaufgabenbetreuung sehr stark von den institutionalisierten und konzeptuellen Strukturen abzuhängen (Verankerung des Hausaufgabenkonzepts im Schulprogramm, regelmäßige gemeinsame Sitzungen von Lehr- und Fachkräften, enger Austausch im Team der Fachkräfte); außerdem benötigt er ein hohes Maß an Informiertheit der Fachkräfte über das Arbeitsfeld des Unterrichts. Demgegenüber wird die Verwirklichung eines höheren Kooperationsgrades innerhalb

der Freizeit- und Förderangebote vor allem durch ein besonders ausgeprägtes Kooperationsklima in der Schule befördert. Eine größere Kooperation i.S. eines höheren Grades der Verzahnung über Inhalte profitiert vor allem durch die Bearbeitung der Ganztagsangebote über das Schulprogramm sowie durch zusätzliche Gespräche der Fachkräfte mit der Schulleitung.

Der Kooperation von Lehr- und Fachkräften wird zu Recht eine große Bedeutung für die Qualitätsentwicklung des offenen Ganztags zugesprochen. Zusammen mit der konzeptuellen Orientierung (Verankerung des Hausaufgabenkonzepts im Schulprogramm bzw. Bearbeitung von Ganztagsangeboten über das Schulprogramm der Schule) gehört sie zu den beiden Einflussgrößen, die in unserer Untersuchung den größten Beitrag zur Erklärung des Zielerreichungsgrades

im offenem Ganztag leisten. Als weitere signifikante Einflussgrößen kommen noch der Ressourcenaspekt (räumliche Situation, Kontinuität des Personals bei der Hausaufgabenbetreuung) sowie die Kooperation mit den Eltern (im Hinblick auf die Unterstützung der Kinder) hinzu.

Dass die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften ein so bedeutender Aspekt ist, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass dadurch neue Blickrichtungen und Sichtweisen auf die Kinder hervor- und zusammengebracht werden. Die kooperativen Strukturen, die sich z.B. durch gegenseitige Unterstützung und Reflexion charakterisieren lassen, tragen darüber hinaus zu einem höheren Maß an Sicherheit bei, was es offensichtlich insgesamt einfacher macht, neue Arbeitsweisen einzubringen und umzusetzen.

D Kooperation im offenen Ganzttag aus Sicht der Leitungskräfte

Sabine Schröer

Kooperation ist einer der zentralen Schlüsselbegriffe in der Diskussion um die Entwicklung der Ganztagsbildung. Dies verwundert nicht, da die offenen Ganztagschulen per se als Kooperationsprojekte angelegt sind, in die unterschiedliche Professionen ihre Methoden, Erfahrungen und Kompetenzen einbringen. Multiprofessionelle Zusammenarbeit – die institutionelle Verschränkung von Schule, Jugendhilfe und weiteren Partnern – ist in diesem Sinne zunächst einmal ein grundlegendes Strukturmerkmal der offenen Ganztagschule. Des Weiteren wird der Begriff der Kooperation verwendet, um die unterschiedlichsten Formen der Begegnung, Kommunikation und Zusammenarbeit der verschiedenen Akteursgruppen in diesem Feld zu betrachten: Begegnungen, die in einem Spannungsverhältnis stehen zwischen den Bedürfnissen, die eigene (professionelle) Autonomie zu wahren, aber gleichzeitig durch den Austausch und die Zusammenarbeit Entlastung, Anregungen und eine Verbesserung der eigenen beruflichen Situation erlangen zu können. Angestrebt wird beispielsweise eine verbesserte Zielerreichung der eigenen Arbeit (z. B. im Sinne einer ganzheitlicheren und individuellen Förderung von Schüler/innen) durch die erhofften Synergieeffekte. Dies verweist nun bereits auf eine weitere Verwendung des Kooperationsbegriffes: als Beschreibung eines per se als positiv begriffenen Zielzustandes, sei es als Handlungsmaxime, als Leitbild oder als Qualitätsdimension (vgl. Maykus 2004).

Kooperation, so Maykus (2004, 351), „gestaltet sich vielschichtig und komplex“. Daher fehlt auch eine einheitlich geltende Definition des Begriffs der Kooperation. Die Diffusität, die diesen Begriff umfasst, beschreiben van Santen/Seckinger (2003, 22) folgendermaßen: „Alle reden über Kooperation, in der festen Überzeugung genau zu wissen, was damit zum Ausdruck gebracht wird, aber jeder meint etwas anderes und manchmal bedeutet eine Rede über Kooperation auch gar nichts“.

Eine Definition von „Kooperation“, die auch einige ihrer zentralen Bedingungsfaktoren umfasst, formuliert Erika Spieß (2004): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (zit. nach Gräsel u.a. 2006, 312).

1. Vorgehen der Untersuchung

Im Folgenden wird beschrieben, welche Formen der Kooperation sich strukturell an den offenen Ganztagschulen im Primarbereich (OGS) in NRW etabliert haben. Hierzu wurden in der Teilstudie „Struktur- und Profilanalyse“ im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung die Schulen in standardisierten Fragebogenerhebungen um Angaben zu spezifischen Rahmenbedingungen, Angebots- und Profilerkmalen und Umsetzungseinschätzungen ihres Ganztagsbetriebes gebeten.

Diese Angaben wurden von den Leitungspersonen der Schulen beantwortet, also von den Schulleitungen und/oder den Koordinator(inn)en des offenen Ganztagsbereichs¹.

Diese Befragung wurde zu mehreren Zeitpunkten durchgeführt: in der „Hauptstudie“ der wissenschaftlichen Begleitung wurden durch eine schriftliche Erhebung 379 Schulen erreicht, die Ergebnisse dieser Befragung sind in Beher u.a. (2007) beschrieben. Ein modifizierter Fragebogen wurde in der zweiphasigen „Vertiefungsstudie“ in den Jahren 2008 und 2009 onlinegestützt als „Vollerhebung“ an die offenen Ganztagschulen (inkl. Förderschulen) im Primarbereich in NRW geschickt, von denen sich im Jahr 2008 871 und im Jahr 2009 851 Schulen beteiligten. Dies entspricht einem Rücklauf von knapp 31 % (auf 2.837 angeschriebene Schulen im Jahre 2008 bezogen).

In diesem Artikel werden ausgewählte, auf den Bereich der Kooperation bezogene Befunde dieser Studie besprochen. Hierbei wird vor allem das Jahr 2008 betrachtet – die Daten aus dem Jahr 2005 wurden in einigen Fällen zur Darstellung von Entwicklungslinien als Referenzdaten mit in die Analysen einbezogen. Eine vertiefende Darstellung der Gesamtergebnisse sowie der Daten aus dem Jahr 2009 wird in dem in diesem Jahr im Juventa-Verlag erscheinenden Buch „Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule“ erfolgen.

¹ Wenn im weiteren Text aus pragmatischen Gründen von der „Sicht der Leitungskräfte“ oder den „Angaben der Schulen“ gesprochen wird, umfasst dies daher diese beiden Adressatengruppen – die Ganztagskoordinator(inn)en sowie die Schulleitungen. Beiden Gruppen ist an dieser Stelle für die Mitarbeit an dieser Befragung ausdrücklich zu danken!

2. Merkmale der untersuchten Stichprobe

Die dieser Untersuchung zugrundeliegende Stichprobe umfasst 871 Schulen aus Nordrhein-Westfalen, die Ganztagsbetrieb im Primarbereich anbieten. Unter diesen befinden sich 93 Förderschulen, also knapp 11 % der Stichprobe.

Bezüglich der erhobenen Kommunengröße befinden sich 10 % der untersuchten Schulen in Städten und Gemeinden bis 15.000 Einwohnern, knapp ein Drittel der Schulen in solchen zwischen 15.000 bis 50.000 Einwohnern. Städte zwischen 50.000 und 100.000 Einwohnern machen weitere 19 %, Städte über 100.000 Einwohnern 39 % der Stichprobe aus.

In der Stichprobe von 2008 verteilen sich die Gründungszeiten des Ganztagsbetriebs folgendermaßen: 13 % starteten mit Beginn 2003/2004, 18 % im Schuljahr 2004/2005. 20 % nahmen mit Beginn 2005/2006, 27 % zum Schuljahr 2006/2007 den Ganztagsbetrieb auf. Weitere 22 % starteten zu Beginn 2007/2008 und weisen damit in dieser Stichprobe die geringste zeitliche Erfahrung als OGS auf.

Des Weiteren werden die Quoten der Teilnehmerschaft der Schüler/innen an den OGS-Angeboten sowie der Prozentsatz der Lehrer/innen, die sich in einer Schule an außerunterrichtlichen Aktivitäten beteiligen, in die Analysen miteinbezogen:

Der erste dieser Werte, die Schüler-Teilnahmequote, zeigt hierbei den durchschnittlichen Prozentsatz der Schüler/innen einer Schule an, die zur Teilnahme am offenen Ganztag angemeldet sind. Im Jahr 2008 lag der Durchschnittswert hier bei 27 %² der Schülerschaft. Der zweite Wert, der hinsichtlich der Kooperationsaktivitäten von Interesse ist, ist die Quote der Mitglieder des Lehrerkollegiums einer Schule, die in der OGS außerunterrichtliche Angebote anbieten. Hier liegt der Mittelwert im Jahr 2008 bei rund 28 % aller Lehrer/innen der Schulen, nur etwa 3 % der Schulen geben an, keine Lehrer/innen in der OGS einzusetzen.

In der Analyse der Kooperationsaktivitäten der Schulen aus Sicht der Leitungskräfte werden nun in den nächsten Abschnitten folgende Kooperationsbereiche dargestellt:

- Kooperation der Schulen mit den Trägern der offenen Ganztagsangebote
- Kooperation hinsichtlich der Steuerung des offenen Ganztagsbetriebs

² Diese Quote bezieht sich auf den durchschnittlichen Mittelwert aller Schulen, wobei keine Gewichtung bzgl. der Schulgröße vorgenommen wurde, um hierzu Gruppenvergleiche anwenden zu können (= ungewichteter MW). Die gewichtete Quote der Ganztagschuleteilnahme liegt etwas niedriger (= gewichteter MW, 2008 beträgt dieser etwa 24 %).

- Zusammenarbeit mit weiteren außerschulischen Kooperationspartnern
- Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften

3. Kooperation der Schulen mit den Trägern der offenen Ganztagsangebote

Wie in der Hauptstudie der wissenschaftlichen Begleitforschung (vgl. Behr u.a. 2007), wurden auch in der Vertiefungsstudie die Leitungskräfte der Schulen zur Trägerschaft des offenen Ganztags an ihren Schulen befragt. Diese Frage wurde im Jahr 2008 von 870 Schulen beantwortet (im Jahr 2005 von 372)³.

Vereine wie „schulische Fördervereine“, Elternvereine und „speziell für den Ganztag gegründete Vereine“ stellten im Jahr 2005 noch 20 % der OGS-Trägerschaften. Dieser Wert geht im Jahr 2008 auf knapp 18 % zurück.

Kommunale Träger, z.B. das Schulverwaltungsamt als Schulträger oder das Jugendamt als Träger der öffentlichen Jugendhilfe, wurden ebenfalls im Jahr 2005 von 20 % der Schulen als OGS-Träger angegeben. Auch dieser Wert sinkt um circa zwei Prozentpunkte auf 18 % für das Jahr 2008.

Die Verbände der freien Wohlfahrtspflege als freie Träger der Jugendhilfe bauen demgegenüber ihre bedeutende Rolle in Bereich der OGS-Trägerschaft weiter aus:

Die Arbeiterwohlfahrt, die Caritas und die Diakonie gehören zu den am häufigsten genannten Trägern der offenen Ganztagschule. Zusammengefasst, werden nach den Daten der Erhebungsphase der Struktur- und Profilanalyse im Jahre 2008 von diesen drei Verbänden (sowie sonstigen katholischen oder evangelischen Trägern) 42 % der Trägerschaften der OGS übernommen. Dies ist eine Steigerung zu der Erhebungsphase im Jahre 2005, in der diese drei Trägerverbände insgesamt 39 % der Trägerschaften innehatten. Das Deutsche Rote Kreuz, der Paritätische Wohlfahrtsverband⁴, Sportverbände sowie Volkshochschulen liegen in den Erhebungen der Vertiefungsstudie bei jeweils circa 2 % der Trägerschaften, hinzu tritt eine beachtliche Anzahl weiterer Träger, vor allem eine Vielzahl kleiner freier Träger der Jugendhilfe.

³ Zur ausführlichen Diskussion der Trägerlandschaft in der OGS siehe den Artikel von R. Grothues in diesem Band. Zum Teil abweichende Ergebnisse lassen sich v.a. aus dem unterschiedlichen Adressatenkreis und dem unterschiedlichen Erhebungsvorgehen erklären.

⁴ Während 2,5 % der Schulen den Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) direkt als Träger des offenen Ganztags angeben, sind in dieser Zahl jedoch nicht die zahlreichen Mitgliederorganisationen des DPWV enthalten.

3.1 Wechsel der Trägerschaft der offenen Ganztagsangebote

Wie eingangs beschrieben, bildet Vertrauen eine der grundlegenden Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation zwischen zwei Partnern. Dieses Vertrauen braucht Zeit, um aufgebaut und stabilisiert werden zu können: ein wichtiger Indikator für die Schaffung einer stabilen Kooperationsbasis zwischen Schule und Jugendhilfe ist daher der Umstand, ob eine OGS-Trägerschaft über mehrere Jahre durch den gleichen Anbieter erfolgt.

Schulen, die bereits über längere Zeit über einen offenen Ganztag verfügen, weisen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, in dieser längeren Zeitspanne einen Wechsel der Ganztagsträgerschaft erlebt zu haben. Betrachtet man daher nur die Schulen, die in der Stichprobe die „ältesten“ Ganztagsbetriebe haben und seit Beginn 2003/2004 OGS-Betrieb anbieten, so kooperieren im Jahr 2008 noch über 90 % dieser Schulen weiterhin mit dem gleichen Träger, knapp 10 % berichten von einem Trägerwechsel.

Betrachtet man nun die Träger, von denen aus ein Wechsel erfolgte, sind hier die kommunalen Träger mit rund 36 % stark sowie die Fördervereine bzw. Elterninitiativen mit rund 21 % leicht überrepräsentiert. Die Untersuchungen der Trägerstudie (vgl. Grothues in diesem Heft) deuten darauf hin, dass Trägerwechsel oftmals aufgrund kommunalpolitischer Entscheidungen veranlasst werden, in denen die kommunale Übernahme der Trägerschaft von vornherein auf die Anfangsjahre des OGS-Betriebs beschränkt wurde. Ebenfalls können Professionalisierungsbestrebungen oder beispielsweise die Wahrnehmung von zeitlicher oder personeller Überlastung die Ursache dafür sein, dass (v.a. ehrenamtlich geführte) Eltern- oder Fördervereine bei längerem Bestehen der OGS bzw. anwachsenden Teilnahmequoten die Trägerschaft abgeben.

3.2 Zusammenhänge zwischen OGS-Trägerschaft und Strukturmerkmalen

Zwischen den zur Untersuchung herangezogenen Merkmalen der Schulen „Kommunengröße“, „Einführungsjahr“, sowie der Teilnehmerquote der Schülerschaft an den Angeboten lassen sich einige Zusammenhänge herstellen. Die Schulen, deren OGS-Trägerschaft von schulischen Fördervereinen bzw. Elternvereinen übernommen werden, befinden sich tendenziell eher in kleinen Kommunen und weisen einen früheren Beginn der OGS-Angebote auf. Diejenigen Schulen, deren OGS-Trägerschaft von Verbänden der freien Wohlfahrtspflege übernommen wird, sind im Vergleich hierzu eher in größeren Kommunen angesiedelt sowie durchschnittlich etwas später eine offene Ganztagschule geworden. Be-

züglich der Teilnahmequote der Schülerschaft ergeben sich bei den Förder- und Elternvereinen als Träger etwas höhere Werte als bei den Trägern der Freien Wohlfahrtspflege (31 % der Schülerschaft, im Durchschnitt sind es etwa 27 %). Auch hinsichtlich der tatsächlichen Anzahl der Ganztagsschülerschaft weisen mit einem Mittelwert von 64 in der OGS betreuten Schüler(inne)n pro Schule höhere Durchschnittswerte auf als die Gesamtstichprobe mit einem Mittelwert von 54 Schüler(inne)n (vgl. Tabelle 1). Dies kann sowohl auf einen erhöhten Bedarf nach Ganztagsbetreuung wie auch auf eine erhöhte Akzeptanz dieser Angebote in der Elternschaft in Schulen, in denen sich Eltern- oder Fördervereine zur Übernahme der Trägerschaft formierten, hinweisen.

Trägergruppen N = 780 * p < .05, ** p < .01, *** p < .001	Schülerquote im Ganztag	Anzahl d. Schüler/ innen im Ganztag (MW)
1. Kommunale Träger	27,6 %	51,3**
2. Träger der Freien Wohlfahrtspflege	26,5 %*	50,3***
3. Förder- und Elternvereine als Träger	30,9 % (1)	64,4 (2)
4. Sonstige	26,3 %	54,0

(1/2): Die signifikanten Unterschiede ergeben sich jeweils im Vergleich zur Trägerschaft der Förder- und Elternvereine

Tab. 1: OGS-Träger und Teilnahmequote der Schülerschaft im Ganztag (2008)

Befragt nach der Zufriedenheit bezüglich der räumlichen, personellen, finanziellen und materiellen Ausstattung der OGS, lassen sich hinsichtlich der personellen und der finanziellen Bewertungen signifikante Unterschiede feststellen: während bezüglich der Personalsituation die Schulen, deren OGS-Betrieb von Eltern- und sonstigen Vereinen koordiniert wird, die höchsten Zufriedenheitswerte berichten⁵, sind die kommunal geleiteten offenen Ganztagsbereiche hinsichtlich der finanziellen Ausstattung am zufriedensten.

4. Kooperation hinsichtlich der Steuerung des offenen Ganztagsbereiches

Der Bereich der Leitung und Steuerung gehört zu den zentralen Strukturelementen in der Etablierung einer Kooperationskultur. Die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und den Koordinator(inn)en des offenen Ganztags bildet die Basis für die weiteren Kooperationsbeziehungen in einer Schule. Haenisch (2009, 22) weist darauf hin, dass Schulen, die hohe Werte bezüglich ihrer Verzahnung/Kooperation erreichen, zumeist informelle Gremien herausbilden, in der die Schulleitungen mit

⁵ Diese höhere Zufriedenheit wurde auch bereits in der Hauptstudie (Beher u.a. 2007, 37) festgestellt. Zu einer vertiefenden Analyse der Zufriedenheitswerte der unterschiedlichen Trägergruppen vgl. R. Grothues (in diesem Heft).

den OGS-Koordinator(inn)en eng zusammenarbeiten: „Meist gibt es hier einen täglichen Austausch und der erste Weg, den die/der Ganztagskoordinator/in in der Schule nimmt, ist der zur Schulleitung“. Hier wird das „Tagesgeschäft“ besprochen und Beobachtungen über einzelne Kinder (beispielsweise bezüglich der Hausaufgabenbetreuung) ausgetauscht.

Daher soll nun untersucht werden, ob sich bezüglich dieser Steuerungsebene des Ganztagsbereiches eine Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen im Sinne einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die Leitung des offenen Ganztagsbereichs etabliert hat.

So wurden die Schulen danach befragt, welche Personen oder Personengruppen die Koordination des offenen Ganztagsbetriebes an der Schule übernehmen.

Wird diese Frage hinsichtlich der Einzelpersonenebene ausgewertet, bestätigt sich zunächst die zentrale Rolle der Schulleiter/innen: diese sind in 88 % der Schulen an der OGS-Koordination beteiligt (2005 lag diese Quote bei 89 %). Hiernach folgen die außerunterrichtlich tätigen Fachkräfte (an 57 % der Schulen beteiligt), die Geschäftsführenden des Trägers mit 45 %, sowie interne Lehrkräfte mit 31 %. Externe Lehrkräfte sind indes nur an 1 % der Schulen mit der Ganztagskoordination betraut. Da nicht auszuschließen ist, dass in einigen Fällen die OGS-Koordinator(inn)en gleichzeitig als außerunterrichtliche Fachkräfte wie auch als Trägergeschäftsführer/innen fungieren, werden die Kategorien zur Analyse der Kooperationsbeziehungen wie folgt zusammengefasst:

Von einem „interprofessionellen Steuerungsgremium der OGS“ wird in dieser Auswertung dann gesprochen, wenn an einer Schule Mitglieder des Lehrerkollegiums (repräsentiert durch die Schulleitung und/oder Lehrer/innen) wie auch außerunterrichtlich tätige Personen (außerunterrichtlich tätige Fachkräfte und/oder Vertreter/innen der Trägergeschäftsführung) in der Steuerung des offenen Ganztags zusammenarbeiten. Eine solche Form der interprofessionellen Zusammenarbeit auf der Steuerungsebene lässt sich im Jahr 2008 an 68 % der befragten Schulen feststellen.

Weitere 23 % der Ganztagsbetriebe werden primär durch die Schulleitung (z.T. im Team mit weiteren Lehrkräften der Schule) koordiniert. Bei einer kommunalen Trägerschaft der OGS ist dies häufiger der Fall (29 %) als bei Eltern- und Fördervereinen (19 %). Eine primäre Koordination durch außerunterrichtliche Fachkräfte und/oder Trägervertreter/innen ohne explizit genannte Beteiligung der Schulleitung oder von Lehrer/innen der Schule wird von 9 % der Schulen angegeben. Dies ist in kommunal geführten Ganztagsbetrieben mit 1 % nur sehr selten der Fall, bei Eltern- und Fördervereinen

steigt dieser Wert jedoch auf circa 13 %. Vieles weist aber darauf hin, dass zumindest mit Blick auf die Entwicklung der Kooperationsaktivitäten ein „Einzelkämpfertum“ durch außerunterrichtliche Fachkräfte nicht die empfehlenswerteste Variante der OGS-Steuerung zu sein scheint.

Bereits in der Hauptstudie konnte festgestellt werden, dass die Mitarbeit der Schulleitungen in der Steuerung des offenen Ganztags „Lehrkräfte stärker für Angelegenheiten der Ganztagsarbeit zu interessieren und zu mobilisieren“ scheint (Beher u.a. 2007, 96). Auch hinsichtlich der Ergebnisse der Vertiefungsstudie lässt sich dieses Ergebnis bestätigen (vgl. Tab. 2): In Schulen, in denen die Steuerung des Ganztags primär durch außerunterrichtliche Fachkräfte (und/oder Trägervertreter/innen) durchgeführt wird, arbeitet ein deutlich geringerer Anteil der Lehrerschaft in den außerunterrichtlichen Angeboten mit.⁶ Ebenso sind die Kooperationsmittelwerte (vgl. hierzu Abschnitt 6) in dieser Konstellation signifikant geringer, als wenn eine Steuerung des Ganztags durch die Schulleitung oder ein interprofessionelles Team erfolgt⁷. Eine aktive Unterstützung des offenen Ganztagsbereiches durch die Schulleitung ist daher eine wichtige Voraussetzung, um positive Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kooperationsaktivitäten zu schaffen.

Steuerung des Ganztagsbereiches durch:	Quote der Lehrer, die im Ganztagsbereich mitwirken	Kooperations-Mittelwerte
Schulleitung	30,1 %	2,6
Außerunterrichtliche Fachkräfte	21,1 %	2,3
Team aus Schulleitung und außerunterrichtl. Fachkräften	28,4 %	2,6
Gesamt	28,2 %	2,5

Tab. 2: Steuerungsmerkmale und Kooperation (2008)

5. Zusammenarbeit mit zusätzlichen außerschulischen Kooperationspartnern

Neben den Angeboten, die an den offenen Ganztagschulen durch die Mitarbeiter/innen des Trägers des Ganztagsangebotes sowie Mitglieder des Lehrerkollegiums übernommen werden, bestehen an 9 von 10 Schulen Kooperationsbeziehungen zu weiteren Partnern, welche – vor allem auf Projekt- oder AG-Basis – zusätzliche Angebote in speziellen Themenbereichen anbieten. Im Unterschied zu den Mitarbeiter(inne)n des offenen Ganztags, die dauerhaft an der Schule tätig sind und eine eher hohe Präsenz (beispielsweise auf täglicher Basis) aufweisen, sind die Angebote der

6 $p < .05$
7 $p < .01$

externen Kooperationspartner u.a. durch eine angebotsbezogene, zeitlich eher geringe Mitarbeiterpräsenz (z.B. 1,5 Stunden in der Woche für die Schach-AG) und eine recht hohe Autonomie bezüglich ihrer Inhalte und Methoden gekennzeichnet. Die Zusammenarbeit mit diesen Partnern ist nicht von vornherein dauerhaft angelegt, auch wenn sie sich in vielen Schulen als eine langfristige Partnerschaft etablieren kann. Die Möglichkeit, diese Angebote ressourcen- und bedarfsgerecht in Anspruch nehmen zu können, ist sicherlich eine Chance für die Schulen, ihr Angebotsspektrum flexibel auf die Bildungsbedarfe ihrer Schülerschaft abstimmen zu können. Es ist jedoch fraglich, ob die Anzahl der außerschulischen Partnerschaften, die mit einer Schule kooperieren, durch ihre bloße Vielfalt zu einer Qualitätssteigerung des Bildungsangebots führt.

Haenisch (2009, 23) betont: „Wichtig ist, dass nicht irgendetwas ausgewählt wird, sondern dass dies entsprechend den Zielen und Schwerpunkten der Schule insgesamt geschieht. Wo stehen wir? Was haben wir bereits? Was ist unser gemeinsames Ziel und wie kommen wir dahin?“. Eine Reflexion dieser Fragen wird daher als wichtige Bedingung für die Rekrutierung und Konfiguration dieser Angebote angesehen.

Mit welchen externen Kooperationspartnern arbeiten die Schulen zum Befragungszeitpunkt 2008 zusammen, und wie bewerten diese die Kooperationsbeziehungen?

Kooperation mit:*	N = 637	Bewertung MW, (Note 1-6)
Sportverein/Stadtsportbund	74,3 %	2,00
Musikschule	40,8 %	2,14
Stadtbücherei/Bibliothek	21,4 %	1,87
Jugendkunstschule/Kreativitätsschule	11,8 %	1,85
Örtliche evang. Kirchengemeinde	10,7 %	2,07
Städtischer Jugendtreff/Jugendheim	10,5 %	1,95
Naturschutzbund/Umweltinitiative	10,0 %	1,80
Wohlfahrtsverbände	9,4 %	2,19
Tanzschule	9,4 %	2,06
Museum	7,7 %	2,11
Örtliche katholische Kirchengemeinde	7,4 %	2,05
Theater	6,8 %	2,08
Erziehungsberatungsstelle	6,0 %	2,14
Örtlicher Bildungsträger (z. B. VHS)	4,6 %	2,00
Schulpsychologische Beratungsstelle	3,8 %	1,78

* Mehrfachnennungen möglich

Tab. 3 : Kooperation mit externen Organisationen und Einrichtungen (2008)

In Tabelle 3 ist aufgelistet, mit welchen Institutionen und Organisationen die offenen Ganztagschulen kooperieren und welche mittlere Bewertung diese von den Schulen auf einer Notenskala von 1 (= sehr gut) bis 6 (= ungenügend) erhalten.

Wie bereits in der Hauptstudie 2005 festzustellen war, bleiben die Sportvereine und –verbände die wichtigsten Kooperationspartner, die an circa 3/4 der Schulen Kurse und Angebote aus dem Bereich Bewegung, Spiel und Sport in den offenen Ganztagschulen anbieten. Auch die Bedeutung der Musikschulen, die an 40 % der OGS Angebote vorhalten, bleibt bestehen. Die Zufriedenheit mit Qualität der Arbeit der Kooperationspartner ist mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 2,0 als „gut“ zu bezeichnen.

Anzahl der Kooperationsbereiche pro Schule

Die Anzahl der Kooperationsbereiche⁸, in denen die Schulen Partnerschaften angeben, liegt im Schnitt bei 2,3 – dieser Wert ist jedoch vorsichtig zu interpretieren und nicht mit der Anzahl der tatsächlichen Kooperationspartner gleichzusetzen, da durchaus in einem Kooperationsbereich mehrere Anbieter AGs und Projekte an einer Schule anbieten können (z.B. im Sportbereich eine Fußball-AG des örtlichen Sportvereins und ein Ballett-Projekt einer privaten Tanzschule). Des Weiteren sind in dieser Anzahl auch nicht die zahlreichen Angebote in weiteren, hier nicht aufgeführten Angebotsbereichen enthalten.

Nicht überraschend ist es, dass die Anzahl der Kooperationspartner mit der Anzahl der Schüler/innen steigt, die an der Schule den Ganztagsbereich besuchen⁹, da sich hierdurch die Zahl der potentiellen Nutzer/innen der Angebote erhöht. Des Weiteren steigt die Anzahl der Kooperationspartner mit dem „Alter“ der OGS, also der Dauer, die sie bereits einen Ganztagsbetrieb realisiert¹⁰.

Mit im Schnitt 1,8 Kooperationspartnern weisen die in der Untersuchung befragten Förderschulen signifikant weniger externe Partnerschaften auf. Wie vorher erwähnt, müssen die Angebote zu den spezifischen Zielen und Schwerpunkten der Schule passen. Es ist anzunehmen, dass sich diese Schulen zum einen aufgrund ihrer spezifischen Personalausstattung, zum anderen auch aufgrund pädagogischer Überlegungen seltener dazu entscheiden, Projekte durch externe Partner übernehmen zu lassen. So sind insbesondere in der Arbeit mit Kindern mit spezifischem Förderbedarf Aspekte der Personalqualifikation wie auch der Beziehungskonti-

⁸ Kooperationsbereiche sind beispielsweise der Bereich „Sport“, der Bereich „Musik“ etc.

⁹ p < .001

¹⁰ p < .05

nuität Faktoren, die eine genaue Prüfung der pädagogischen Eignung der außerunterrichtlichen Angebote für die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler/innen notwendig machen.

Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass sich hinsichtlich des Ausbaus einer „Kooperationskultur“ auch zwischen den verschiedenen in diesem Artikel beschriebenen Kooperationsbereichen Zusammenhänge feststellen lassen: So geben diejenigen Schulen, die im oberen Drittel der Kooperationswerte bezüglich ihrer internen interprofessionellen Zusammenarbeit liegen (vgl. hierzu den nächsten Abschnitt), mehr externe Kooperationspartnerschaften an als diejenigen Schulen im unteren Drittel (durchschnittlich 2,6 zu 2,1 Kooperationsbereiche)¹¹.

6. Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften

Im folgenden Abschnitt soll die differenzierte Analyse der internen interdisziplinären Kooperationsaktivitäten zwischen den Lehr- und Fachkräften der Schulen, die Haenisch (in diesem Heft) in der Auswertung der „Lehr- und Fachkräftebefragung“ leistet, um die Darstellung der Sicht der Leitungsebene auf diesen Kooperationsbereich an ihren Schulen ergänzt werden.

Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der OGS-Mitarbeiter bezüglich: (signifikante Veränderungen zwischen 2005 und 2008: ***p<.001; **p<.01; *p<.05)	Umsetzung (1)		Mittelwert (2)	
	2005	2008	2005	2008
1. Kontinuierlicher Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften***	59,5 %	76,3 %	2,72	3,07
2. Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten**	28,8 %	34,7 %	2,09	2,27
3. Zusammenarbeit in der Förderung einzelner Schüler/innen/Gruppen***	74,9 %	86,6 %	2,92	3,18
4. Regelmäßige Hospitation der OGS-Mitarbeiter/innen im Unterricht	13,2 %	15,8 %	1,66	1,74
5. Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen***	25,3 %	41,6 %	1,85	2,26
6. Regelmäßige Teilnahme der OGS-Mitarbeiter/innen an Lehrerkonferenzen	58,2 %	62,1 %	2,71	2,82
7. Lehrkräfte nehmen an Teamsitzungen der OGS teil*	32,3 %	36,7 %	2,08	2,21
8. Gemeinsame Beteiligung an der Evaluation und Weiterentwicklung der OGS***	60,3 %	70,1 %	2,63	2,85

(1) Anteil „trifft eher zu“ + „trifft voll und ganz zu“;

(2) Skala: 1: „trifft nicht zu“, 2: „trifft eher nicht zu“, 3: „trifft eher zu“, 4: „trifft voll und ganz zu“

Tab. 4: Zusammenarbeit von Lehrkräften und Mitarbeiter/innen des offenen Ganztags (2005/2008)

¹¹ p < .01

Hierzu wurden die Leitungskräfte darum gebeten, insgesamt 8 Items zum Vorhandensein unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit der Lehrer/innen (ob im Ganztags mitarbeitend oder nicht) und der außerunterrichtlich tätigen Fachkräfte an ihren Schulen zu beantworten¹². Diese werden sowohl als Einzelitems wie auch als Summenwerte (Mittelwertscores) in den folgenden Betrachtungen analysiert (vgl. Tab. 4).

Hierbei zeigt sich, dass im Vergleich der Jahre 2005 und 2008 der Gesamtmittelwert der Kooperationsskala von 2,32 auf 2,55 deutlich ansteigt, in 6 der 8 erhobenen Kooperationsaktivitäten ist eine signifikante Erhöhung der Werte zu beobachten.

Wie bereits 2005, ist auch im Jahre 2008 die *Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften in der Förderung einzelner Schüler/innen bzw. Schülergruppen* mit 87 % die am häufigsten umgesetzte Kooperationsform (2005: 75 %).

Den höchsten Anstieg der Prozentwerte weist in der Befragung der *kontinuierliche Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften* auf. An drei von vier befragten Schulen wird dieser im Jahr 2008 als (eher) gegeben angesehen.

Es lässt sich also feststellen, dass die Mehrheit der Schulen zumindest die Basis für interprofessionelle Kooperation, den gemeinsamen Austausch und die Abstimmung bezüglich der pädagogischen Arbeit bzw. den Förderaktivitäten als durchaus vorhanden ansieht. Ebenso wird an einer deutlichen Mehrzahl der Schulen eine *gemeinsame Evaluation und Konzeptentwicklung* betrieben (70 %, dieser Anteil ist gegenüber 2005 deutlich gestiegen) sowie eine *Teilnahme von OGS-Mitarbeiter(inne)n an den Lehrerkonferenzen* gewährleistet (62 %¹³, keine signifikante Steigerung zum Jahr 2005).

Wie sieht es indes mit der Umsetzung des „Tandemprinzips“ aus, der *gemeinsamen Teilnahme von Lehr- und Fachkräften an ganztagsbezogenen Fortbildungen* (welche durch ein multiprofessionelles Fortbildner-Team geleitet werden sollten)? Dieses Prinzip wird vom Verbundprojekt „Lernen für den Ganztags“ (2008, 26ff.) als ein wichtiger Qualitätshebel in der Anregung und Unterstützung kooperativer Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen hervorgehoben.

Während 2008 zwar mit 42 % noch nicht die Mehrzahl der Schulen solche gemeinsame Fortbildung der Lehr- und Fachkräfte als gegeben betrachtet, lässt der deutliche Anstieg im Vergleich zum Jahr 2005 (hier waren es 25 % der Schulen) erkennen, dass dieses Prinzip stark an

¹² Skala: „Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften“: 8 Items, Range 1–4, 2005: N = 373, MW = 2,32, $\alpha = .77$; 2008: N = 807; MW = 2,55, $\alpha = .76$

¹³ Diese Frage untergliedert nicht zwischen OGS-Mitarbeiter(inne)n und Ganztagskoordinator(inne)n. Wird dies unterschieden, nehmen die Fachkräfte ohne Koordinierungsaufgaben seltener an den Lehrerkonferenzen teil als die Ganztagskoordinator(inne)n (24 % zu 66 %, vgl. Haenisch, in diesem Heft).

Bedeutung gewinnt. Dies belegen auch die Aussagen der Interviewpartner aus Qualitätszirkeln, die Haenisch (2008) zu den Prinzipien bei der Planung von Fortbildungsreihen befragte: „Wir sagen bei bestimmten Sachen mittlerweile, wenn die Leute sich anmelden, sollen sie als Tandem kommen. Dass wir eigentlich nicht akzeptieren, dass die nur aus einer Gruppe von einer Schule kommen“ (zit. n. Haenisch 2008, 19). Es ist daher zu vermuten, dass sich dieser Trend weiter fortsetzen wird.

Die Kooperationsaspekte „Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten“ sowie die Teilnahme von Lehrkräften an Teamsitzungen des OGS-Teams weisen zwar signifikante, aber nur relativ geringe Steigerungsquoten auf. Beide Aspekte werden nur bei etwas über einem Drittel der Schulen als (eher) vorhanden betrachtet. Die Hospitation von außerunterrichtlichen Mitarbeiter(inne)n im Unterricht ist und bleibt in der Untersuchung das „Schlusslicht“ der Kooperationsbeziehungen, sie wird nach Angaben der Leitungskräfte in weniger als 16 % der Schulen regelmäßig realisiert und weist auch keinen signifikanten Anstieg gegenüber 2005 auf.

Wie kommt es nun dazu, dass die Einschätzung der Leitungskräfte zu den Kooperationsaktivitäten im Vergleich zu den Befragungen der Lehr- und Fachkräfte (vgl. Haenisch in diesem Heft) positiver ausfällt? Zum einen ist anzunehmen, dass Führungskräfte eher dazu tendieren, Entwicklungen in ihren Organisationen positiver zu bewerten. Zum anderen können Aussagen über Kooperationsaktivitäten aus Sicht der Schule auch dann als zutreffend angesehen werden, wenn sie nur für einen (eventuell kleinen) Teil des Lehrerkollegiums oder des Fachkräfteteams gelten, so dass es auch hierdurch einen Effekt der positiveren Gesamteinschätzung gibt.

6.1 Faktoren der Kooperation

Zur differenzierteren Betrachtung des Konstrukts „Kooperation“, welches in der Skala ja recht unterschiedliche und auf verschiedenen Ebenen angesiedelte Kooperationsformen umfasst, wurde eine Faktorenanalyse über die 8 Kooperationsitems berechnet.

Hierbei ließen sich empirisch 2 Komponenten extrahieren, denen unterschiedliche Kooperationsbereiche zugeordnet werden können:

Faktor 1: Abstimmung und Zusammenarbeit bzgl. der pädagogischen Inhalte und Aufgaben

Dieser Faktor umfasst die Items „Kontinuierliche Abstimmung und Austausch“, „Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten“, „Zusammenarbeit in der Förderung einzelner Schüler/innen und Gruppen“, sowie das Item der „gemeinsamen

Evaluation“, welches auf beide extrahierten Faktoren lädt¹⁴. Die in diesem Faktor umfassten Kooperationsaktivitäten sind auf die konkrete pädagogische Arbeit bezogen, die das „Alltagsgeschäft“ der Lehr- und Fachkräfte berührt.

Faktor 2: Austausch auf organisationaler und struktureller Ebene

Dieser Faktor beinhaltet die wechselseitige Teilnahme der Lehr- und Fachkräfte an den jeweiligen Besprechungsterminen der anderen Professionen (Lehrerkonferenzen/Teambesprechungen), sowie die Hospitationen in den Unterrichtsstunden. Ebenso umfasst er die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen und das übergreifende Item der Evaluation. Dieser Faktor umfasst tendenziell eher Kooperationsaktivitäten, die den Austausch und die Zusammenarbeit bezüglich organisationaler und struktureller Fragen beinhalten und die nicht auf täglicher Basis (im „Alltagsgeschäft“) stattfinden, sondern im wöchentlichen Turnus bzw. seltener.¹⁵

Beide Faktoren leisten einen Beitrag dazu, dass die Schulen eine höhere Zufriedenheit bezüglich der Umsetzung ihrer Ziele und pädagogischen Leitbilder angeben. Es ist aber insbesondere Faktor 1, (der sich auf die Kooperation bzgl. der konkreten pädagogischen Arbeit bezieht), bei dem sich deutlich positive Zusammenhänge erkennen lassen beispielsweise bezüglich der Einschätzung der Leitungskräfte, an ihrer Schule einen ganzheitlichen Lernort zu schaffen, ein integratives Konzept anbieten zu können, Lehrerverbünde und Teamarbeit umsetzen zu können und den Ganztag in das Schulprogramm einbinden zu können¹⁶.

6.2 Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften und Schultyp:

Die in der Erhebung 2008 untersuchten Förderschulen weisen mit einem Kooperationsmittelwert von 2,7 signifikant höhere Werte auf als die befragten Grundschulen (vgl. Tab. 5). Dies gilt insbesondere für die auf den pädagogisch-fachlichen Austausch bezogenen Kooperationsaktivitäten (Faktor 1) aber auch für die regelmäßige Hospitation von OGS-Mitarbeiter(inne)n im Unterricht. Dieser Befund ist insofern nicht überraschend, da in Förderschulen bereits eine längere Tradition der interdisziplinären Zusammenarbeit von aufweisen und auch bezüglich des Unterrichts eine stärkere interfachliche Öffnung gewohnt sind.

¹⁴ Diese Itemkonstellation erklärt rund 38 % der Gesamtvarianz der Kooperationsitems und weist mit $\alpha = .72$ eine zufriedenstellende Reliabilität auf.

¹⁵ Die hiermit umfassten Items weisen eine geringere Homogenität auf ($\alpha = .64$) und erklären einen deutlich geringeren Anteil der Gesamtvarianz als der Faktor 1 (13 %).

¹⁶ Jeweils Korrelationen zwischen $r = .41$ und $r = .43$, jeweils $p < .001$

Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der OGS-Mitarbeiter bezüglich: (signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: ***p<.001; **p<.01; *p<.05)	Mittelwert (MW)	
	Grund- schulen N = 716	Förder- schulen N = 88
1. Kontinuierlicher Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften***	3,03	3,41
2. Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten**	2,24	2,52
3. Zusammenarbeit in der Förderung einzelner Schüler/innen/Gruppen*	3,16	3,31
4. Regelmäßige Hospitation der OGS-Mitarbeiter/innen im Unterricht***	1,68	2,16
5. Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen	2,26	2,23
6. Regelmäßige Teilnahme der OGS-Mitarbeiter/innen an Lehrerkonferenzen	2,18	2,45
7. Lehrkräfte nehmen an Teamsitzungen der OGS teil*	2,18	2,45
8. Gemeinsame Beteiligung an der Evaluation und Weiterentwicklung der OGS	2,84	2,97
Kooperation (Summenwert)**	2,53	2,71

Tab. 5: Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften und Schultyp (2008)

6.3 Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften und Teilnehmerschaft der Lehrer/innen und Schüler/innen am offenen Ganzttag

Zu den bereits eingangs erwähnten Strukturmerkmalen der Ganzttagsschulen, die nun zur Analyse der Kooperationswerte einbezogen werden, gehören zum einen die Quote der Schüler, die am offenen Ganzttag einer Schule teilnehmen, zum anderen die Quote der Lehrkräfte, die an den Angeboten im offenen Ganzttag mitwirken.

Für beide dieser Werte wurde ein positiver Zusammenhang mit den Kooperationsaktivitäten der Schulen festgestellt: Für die Schülerquote im offenen Ganzttag gilt hinsichtlich der Untersuchungsergebnisse von 2008: Je höher der Prozentsatz der Schüler/innen ist, die an den außerunterrichtlichen Ganzttagsangeboten teilnehmen, desto höhere Kooperationswerte weisen die befragten Schulen auf. Dies gilt sowohl für die Gesamtskala der Kooperation¹⁷, es lassen sich jedoch auch für jedes Einzelitem der Kooperationsskala signifikante Steigerungen feststellen. Es ist zu vermuten, dass in Schulen mit höheren Teilnahmequoten zum einen eine tendenziell höhere Akzeptanz des offenen Ganzttagsbetriebs (in der Schüler-, Eltern- und Mitarbeiterschaft) vorliegt, zum anderen aber auch die Relevanz der interdisziplinären Zusammenarbeit für alle Akteure sichtbar wird. Je mehr Schüler/innen einer Klasse den offenen Ganzttag besuchen, desto stärker wird z.B. die Notwendigkeit

¹⁷ p<.001

offensichtlich, unterrichtliche und außerunterrichtliche Inhalte aufeinander abzustimmen oder sich hinsichtlich einzelner Schüler/innen untereinander auszutauschen. Hierzu wurde anhand der Ganzttagsteilnahmequoten die Stichprobe in drei gleich große Gruppen unterteilt, von denen jeweils die Schulen im unteren Drittel (hier liegt die Quote bei etwa 19 %) mit den Schulen im oberen Drittel (TN-Quote über 30 %) verglichen werden (vgl. Tab. 6).

Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der OGS-Mitarbeiter bezüglich: (signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: ***p<.001; **p<.01; *p<.05)	Gruppenvergleiche: unteres/oberes Drittel	
	Quote der Schüler/innen im offenen Ganzttag	
	bis 19 %	über 30 %
1. Kontinuierlicher Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften***	2,94	3,23
2. Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten**	2,16	2,42
3. Zusammenarbeit in der Förderung einzelner Schüler/innen/Gruppen**	3,11	3,23
4. Regelmäßige Hospitation der OGS-Mitarbeiter/innen im Unterricht***	1,60	1,97
5. Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen***	2,07	2,38
6. Regelmäßige Teilnahme der OGS-Mitarbeiter/innen an Lehrerkonferenzen**	2,67	2,94
7. Lehrkräfte nehmen an Teamsitzungen der OGS teil**	2,12	2,36
8. Gemeinsame Beteiligung an der Evaluation und Weiterentwicklung der OGS*	2,74	2,87
Kooperation (Summenwert)***	2,42	2,69

Tab. 6: Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften und Schülerteilnahmequote (2008)

Der zweite Wert, der hinsichtlich der Kooperationsaktivitäten von Interesse ist, ist die Quote der Lehrkräfte einer Schule, die in der OGS außerunterrichtliche Angebote anbieten.

Auch hier ist es naheliegend, dass die Kooperationsaktivitäten desto stärker ausgeprägt sind, je mehr Lehrer/innen des Kollegiums in die außerunterrichtlichen Ganzttagsaktivitäten eingebunden sind. Die Vergleichsberechnungen erfolgen wiederum durch eine Gegenüberstellung der Kooperationswerte der Schulen, die bezüglich des Prozentsatzes der Lehrer/innen, die aus ihrem Kollegium in den außerunterrichtlichen Angeboten eingebunden sind, im unteren (bis 19 %) bzw. oberen Drittel (über 31 %) liegen (vgl. Tab. 7).

Wie erwartet, ergeben sich in den meisten Kooperationsaktivitäten signifikante Unterschiede zwischen den Schulen mit niedrigen und den Schulen mit hohen Beteiligungsquoten ihrer Lehrerschaft.

Dies gilt jedoch nicht für die beiden am stärksten auf das Unterrichtsgeschehen bezogenen Kooperationsformen: die „inhaltliche Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten“ wie auch die „regelmäßige Hospitation der Fachkräfte im Unterricht“ zeigen keine signifikanten Steigerungen bezüglich der beiden Gruppen. Kann man nun davon sprechen, dass die Tür des Klassenzimmers (zumindest während der Unterrichtszeit) immer noch eine Schwelle bezüglich der Umsetzung von Kooperationsaktivitäten im Ganztags darstellt? Haenisch weist diesbezüglich in der Auswertung der Lehr- und Fachkräftebefragung darauf hin, dass die Mehrheit der Fachkräfte es momentan nicht als einen besonders wichtigen Bestandteil ihrer Aufgaben ansieht, Inhalte aus dem Unterricht aufzugreifen oder zu vertiefen. Hierbei sind auch die vorhandenen Arbeitskapazitäten sowie der Wunsch, ein eigenständiges Profil zu bewahren, mit in Rechnung zu stellen. Jedoch sei es zu kurz gedacht, diese Begrenzung als Abkopplung zu verstehen, da eine deutliche Präferenz für eine Verzahnung über das Leitbild oder das Schulprogramm festzustellen sei (vgl. Haenisch, in diesem Heft).

6.4 Kooperation und Ressourcenzufriedenheit der Schulen

Zum Abschluss soll nun noch untersucht werden, inwieweit die Zufriedenheit einer Schule mit ihrer finanziellen, materiellen und personellen Ressourcenausstattung ihre Werte hinsichtlich der interfachlichen Kooperationsaktivitäten beeinflusst. Hier zeigen sich positive Zusammenhänge hinsichtlich der Gesamtzufriedenheit einer Schule mit ihrer Ressourcensituation¹⁸. Betrachtet man die einzelnen Ressourcenbereiche, so lässt sich feststellen, dass höhere Kooperationswerte auch mit einer höheren Zufriedenheit der Schulen mit der personellen, der materiellen und der finanziellen Ausstattung des Ganztagsbereiches einhergehen. Dieser Zusammenhang zwischen der Ressourcenzufriedenheit und den Kooperationsaktivitäten ist für fast jedes Einzelitem der Kooperationskala signifikant (mit Ausnahme der Teilnahme der Fachkräfte an den Lehrerkonferenzen). Dies kann in zwei Richtungen gedeutet werden: zum einen liegt es auf der Hand, dass in Schulen, die über eine für sie zufriedenstellende Ressourcenausstattung verfügen, mehr Möglichkeiten bestehen, Kooperationsbeziehungen abzusichern und zu fördern. Eventuell ermöglicht eine gelingende Kooperationskultur durch die mit ihr einhergehenden Synergieeffekte jedoch auch eine effizientere Ressourcennutzung, so dass auch eine Wirkung in dieser Richtung in Betracht zu ziehen ist.

6.5 Kooperation und Qualitätsentwicklung

Die Schaffung einer „Kultur der Kooperation“ mit dem Ziel der individuellen Förderung der Schüler/innen ist eine der zentralen Herausforderungen der Ganztagschule. Zur Unterstützung der Schulen bei der Meisterung dieser Aufgabe bietet sich insbesondere die Qualitätsentwicklung an, welche Boßhammer/Schröder (2009, 10) als „einen systematischen Weg der Überprüfung, der Klärung und der Veränderung pädagogischer Praxis“ bezeichnen. Das in der Stichprobe (2008) am häufigsten von den Schulen verwendete Verfahren war hierbei „QUIGS“ (Qualität in Ganztagschulen), welches 2007 von der Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“ erarbeitet wurde und inzwischen in der 2. Auflage (Quigs 2.0, vgl. Boßhammer/Schröder 2009) vorliegt. 34 % der Schulen geben an, mit diesem Instrument, welches zu den internen Qualitätsentwicklungsverfahren zählt, arbeiten. Weitere 15 % nennen die „Qualitätsanalyse an Schulen“, ein externes Qualitätsverfahren.

Bezüglich der Kooperationsmerkmale der Schulen wurde bereits dargestellt, dass Schulen, die QUIGS verwenden, häufiger interprofessionelle Teams zur Ganztagssteuerung aufweisen. Hinsichtlich der oben darge-

Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der OGS-Mitarbeiter bezüglich: (signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: ***p<.001; **p<.01; *p<.05)	Gruppenvergleiche: unteres/oberes Drittel	
	Quote der Mitwirkung der Lehrer/innen im offenen Ganztags (MW)	
	bis 19 %	über 31 %
1. Kontinuierlicher Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften**	3,06	3,26
2. Abstimmung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten	2,33	2,37
3. Zusammenarbeit in der Förderung einzelner Schüler/innen/Gruppen*	3,17	3,30
4. Regelmäßige Hospitation der OGS-Mitarbeiter/innen im Unterricht	1,74	1,80
5. Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen**	2,17	2,38
6. Regelmäßige Teilnahme der OGS-Mitarbeiter/innen an Lehrerkonferenzen*	2,72	2,91
7. Lehrkräfte nehmen an Teamsitzungen der OGS teil*	2,13	2,34
8. Gemeinsame Beteiligung an der Evaluation und Weiterentwicklung der OGS**	2,79	3,04
Kooperation (Summenwert)**	2,51	2,67

Tab. 7: Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften und Lehrermitarbeit im Ganztags (2008)

¹⁸ p < .001

stellten Kooperationsaktivitäten lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem dargestellten „Faktor 2“ der Kooperationsbeziehungen (Austausch auf organisationaler und struktureller Ebene) feststellen. Die Schulen, die angaben, QUIGS einzusetzen, wiesen signifikant höhere Werte in der *gemeinsamen Teilnahme ihrer Fach- und Lehrkräfte an Fortbildungen, der gemeinsamen Evaluation und konzeptionellen Weiterentwicklung des Ganztags sowie bzgl. der regelmäßigen Teilnahme der Fachkräfte an Lehrerkonferenzen* auf¹⁹. Ebenso ist an diesen Schulen häufiger ein interdisziplinäres Steuerungsteam zu finden.

Die Teilnahme an der „Qualitätsanalyse an Schulen in NRW“ weist demgegenüber einen signifikanten Zusammenhang mit dem 1. Faktor der Kooperationsbeziehungen auf, der sich stärker auf den inhaltlich-pädagogischen Austausch im Alltag bezieht.

7. Fazit

Im ersten Abschnitt wurde darauf hingewiesen, dass bereits in der Definition von Kooperation unterschiedliche Vorstellungen der Akteure vorhanden sein können.

So ist es in der Anbahnung von Kooperationsvorhaben empfehlenswert, erst einmal zu klären, welche Vorstellungen und Erwartungen (negativer und positiver Art) die einzelnen Akteure mit diesem Begriff eigentlich verbinden. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass das Kooperationsverständnis von Sozialpädagog(inn)en und Lehrer(inne)n sich bereits aufgrund professionspezifischer Bedingungen unterscheiden kann. Ist in der Sozialpädagogik Kooperation als „Arbeitsweise, Arbeitskontext und fachliche Wertvorstellung zugleich“ etabliert, wurde die Entwicklung einer professionellen Kooperationskultur im Lehrerkollegium durch einen strukturellen Lehrerindividualismus (das „Einzelkämpfertum“ von Lehrer(inne)n in ihrem Beruf) lange Zeit eher behindert (Maykus 2009, 307). Es kann jedoch aufgrund der vorliegenden Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass der Ausbau der offenen Ganztagschule hier einen positiven Entwicklungsimpuls leistet.

Hinsichtlich der Trägerschaft der offenen Ganztagsbetriebe lässt sich eine hohe Kontinuität in den Partnerschaften der Schulen mit diesen Trägern feststellen. Auch bezüglich der Steuerungsmerkmale des Ganztagsangebots ist eine Tendenz hin zur gemeinschaftlichen Übernahme von Steuerungsaufgaben zwischen Schulleitungen und den Ganztagskoordinator(inn)en festzustellen. Letztere werden in ihrer Bedeutung in der Steuerung der Ganztagsbereiche stärker in den Blick genommen.

In der Kooperation mit weiteren externen Kooperationspartnern weisen die Schulen eine hohe thematische Bandbreite, wie auch eine gute Zufriedenheit mit der Durchführung der Angebote auf. Die Anzahl solcher Partnerschaften wächst mit der Zahl der in einer OGS betreuten Schüler sowie mit der Dauer des OGS-Betriebs.

Die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften innerhalb der Schule weist deutliche Verbesserungen zwischen den Erhebungszeiträumen 2005 und 2008 auf: Lehr- und Fachkräfte tauschen sich häufiger aus und arbeiten öfter in der Förderung einzelner Schüler/innen zusammen. Das Prinzip der „Tandemfortbildung“ setzt sich an mehr Schulen durch, und die gemeinsame Evaluation und Weiterentwicklung der OGS ist an den meisten befragten Schulen die Regel. Auch die Anwendung von Qualitätsverfahren wie „QUIGS“ kann diesen Prozess positiv unterstützen. Dabei spielt die Präsenz der Akteure einer Schule im offenen Ganztag eine wichtige Rolle: sowohl die Anzahl der Schüler/innen, die die außerunterrichtlichen Angebote besuchen, wie auch die Quote der Lehrer/innen, die an diesen mitwirken, beeinflussen die Entwicklung der Kooperationswerte positiv.

Maykus (2009) weist diesbezüglich darauf hin, dass das Gelingen von Kooperation nicht voraussetzungsfrei ist: Zusammenarbeit muss gestaltet werden, sie ergibt sich nicht von alleine. Diese Investition, die Zeit, Mühe und Aufmerksamkeit aller Beteiligten in Anspruch nimmt und durchaus auch allerlei Fallstricke aufweist, lohnt sich jedoch: Bereits in der Entwicklungsphase des Aufbaus von Kooperationspartnerschaften können, so Maykus, erste Innovationen und Entlastungen realisiert werden. Diese Kooperation ist nicht zum „Nulltarif“ zu haben, sondern muss bewusst gestaltet und strukturell und mit der entsprechenden Ressourcenausstattung abgesichert werden.

Durch die Stabilisierung und Verankerung gelingender Kooperationen kann jedoch eine „Kultur der Kooperation“ geschaffen werden, welche als Aufgabe aller verstanden wird, und deren Ziel es ist, Kindern bezüglich ihrer individuellen Bedürfnisse vielfältige Entwicklungs- und Lernräume zu gewährleisten.

In der Analyse der Kooperationsbeziehungen wurde deutlich, dass im Vergleich der Jahre 2005 und 2008 aus Sicht der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en in vielen Bereichen Kooperationsaktivitäten häufiger umgesetzt werden. Dies gelingt leichter in Schulen, die bereits längere Erfahrung als offene Ganztagschule haben, an denen ein höherer Anteil der Schülerschaft die Ganztagsangebote nutzt und an denen Instrumente der Qualitätsentwicklung eingesetzt werden.

¹⁹ $p < .001$ (bzgl. Fortbildungen/Evaluation); $p < .05$ bzgl. der Teilnahme an Lehrerkonferenzen

E Projektvorstellung „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW“

Nicole Börner, Wiebken Düx, Ramona Grothues, Sabine Schröer

1. Ausgangslage und Ziel des Projekts

Die wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagsschule (OGS) in NRW konnte als Implementierungs- und Begleitstudie in den drei Untersuchungsphasen zwischen 2003 und 2009 Strukturen, Entwicklungslinien und Handlungsbedarfe der OGS erkunden und wertvolle Hinweise für eine Weiterentwicklung des Ganztags geben. Während noch vor einigen Jahren der Aufbau des Ganztagsangebots im Fokus stand und vielfache Anfangsschwierigkeiten zu überwinden waren, steht die OGS nun dem Anspruch einer qualitativen Weiterentwicklung gegenüber. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass Schulen der Sekundarstufe I beim Auf- und Ausbau zu Ganztagsschulen einen vergleichbaren Prozess durchlaufen und in ihrer Entwicklung vor ähnliche Anforderungen gestellt werden. Vor diesem Hintergrund ist nicht nur eine empirisch fundierte Begleitung der „alten“, sondern auch der „neuen“ Ganztagsschulen in NRW erforderlich, um den qualitativen Ausbau der Ganztagsschulen nachhaltig zu unterstützen.

Aus diesem Grund wurde ein System empirischer Dauerbeobachtung im Sinne einer „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW“ entwickelt. Sie soll die Entwicklungsdynamiken der Ganztagsschulen in den Jahren 2010 bis 2014 beobachten und dokumentieren. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme können dabei im fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskurs als analytische Hintergrundfolie dienen und eine Grundlage für die Konzipierung von Fortbildungsreihen oder die Weiterentwicklung von Qualitätsinstrumenten für die Praxis bilden. An die Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitstudie zur OGS anknüpfend, soll die „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW“ als Kooperationsvorhaben zwischen dem Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) aus Münster und dem Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./ Technische Universität Dortmund durchgeführt werden (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund). Dabei empfiehlt sich ebenfalls die Zusammenarbeit mit der Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“ sowie eine enge inhaltliche Abstimmung mit den Rahmenvertragspartnern und weiteren ausgewiesenen Expert(inn)en im Kontext der Ganztagsschulen. So werden aktuelle Themenkomplexe und Experten-

wissen aus Praxis und Forschung eingebunden und ein Transfer der gewonnenen Ergebnisse durch Fortbildungen und Veranstaltungen in die (Fach-)Öffentlichkeit garantiert.

2. Untersuchungsdesign

Die „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW“ besteht aus Basis- und Schwerpunktmodulen, die sich sowohl auf die Untersuchung der Ganztagsangebote im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I beziehen. Um vergleichende Analysen durchführen und Entwicklungsprozesse abbilden zu können, sind die Basismodule als Replikationselemente angelegt, die sich aus der standardisierten Befragung von vier Zielgruppen aus allen Schulformen mit Ganztagsbetrieb zusammensetzen: Schulleitungen bzw. Ganztagskoordinator(inn)en, Vertreter/innen von Trägern der Ganztagsangebote bzw. außerschulische Kooperationspartner und Eltern bzw. gewählte Elternvertreter/innen der einzelnen Schulen. In der Sekundarstufe I sollen außerdem die im Ganztag tätigen Lehr- und Fachkräfte in die Untersuchung einbezogen werden. Die Perspektive der Nutzer/innen findet demnach in der Studie ebenso Eingang wie die der Gestalter/innen der Ganztagsschulen. Insbesondere die Einbeziehung der Angebotsträger und außerschulischen Kooperationspartner trägt zur Generierung eines umfassenden Bildes der Ganztagsschullandschaft in NRW bei. Mit dem Ziel der vertiefenden Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und Entwicklungslinien wird das Untersuchungsdesign durch drei Schwerpunktmodule komplettiert. Die Möglichkeit einer an den aktuellen Diskursen ausgerichteten Flexibilität wird durch die Auseinandersetzung mit entsprechenden Unterthemen gewährleistet. Insgesamt soll durch die Verbindung von Basis- und Schwerpunktmodulen eine Kopplung der Sichtweisen aller beteiligten Akteursgruppen erreicht werden.

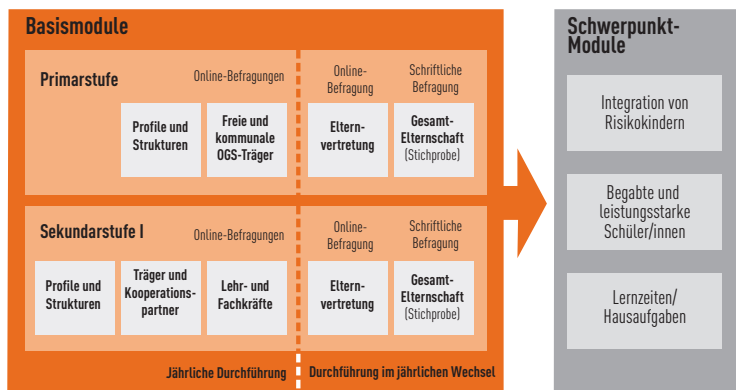


Abb. 1: Projektdesign der empirischen Dauerbeobachtung

3. Die Basismodule

Profil und Strukturen: Schulleitung und Ganztagskoordination

Eine dauerhafte Erfassung der organisatorisch-strukturellen Rahmen- und Verfahrensdaten hat den Vorteil, Trends in der Ausbildung von Strukturen und Formen von Ganztagschulen langfristig beschreiben zu können. Hieraus lassen sich frühzeitig Hinweise auf Strukturveränderungen der Schulen auch mit Blick auf derzeit aktuelle Themen und Handlungsbedarfe erkennen. Innerhalb der Primarstufe werden bedeutsame Einschätzungs- und Zufriedenheitsdaten zu Prozess- und Qualitätsaspekten erhoben. Im Rahmen der Sekundarstufe I ist es das Ziel, die aktuelle Situation in Form einer Zustands- und Momentaufnahme der Umsetzung der Ganztagschulen zu beschreiben. Es geht dabei um eine Analyse des IST-Standes, der gegenwärtigen Umsetzungsprozesse aus Sicht der Leitungsebene in der Einzelschule. Die Formulierung von möglichen Optimierungsstrategien und Entwicklungserfordernissen kann entlang einer konstanten Profil- und Strukturanalyse fundierter und kontextbezogen formuliert werden.

Träger und außerschulische Kooperationspartner

Da die enge Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Kultur, Sport und weiteren Partnern eine zentrale Grundlage im Rahmen der Ganztagsangebote bildet, nimmt die Dauerbeobachtung diese Akteure in den Blick und liefert Informationen zu den strukturellen Rahmenbedingungen und Weiterentwicklungsbedarfen aus Sicht der Träger und Kooperationspartner. Für den Primarbereich werden zum einen Struktur- und Profilfragen aus der wissenschaftlichen Begleitung zum Gewinn einer konstanten Datenbasis repliziert und zum anderen Themen und Anschlussfragen aufgegriffen, die sich aus dem gewonnenen Datenmaterial der Vertiefungsstudie ergeben haben. Im Sekundarbereich

soll insbesondere herausgearbeitet werden, welche konkreten Kooperationsformen sich zwischen Schule und Jugendhilfe bzw. anderen außerschulischen Partnern entwickeln, welche Faktoren zu einer gelungenen Kooperation führen und welche Aspekte der Schulentwicklung durch diese Kooperation befördert werden. Insgesamt ist die Untersuchung mit dem Ziel verbunden, typische Erscheinungsformen des Aufbaus und der Umsetzung von Kooperationsstrukturen transparent zu machen. Eine solche Typologie von Schulprofilen bzw. Kooperationsstrukturen und -kulturen ermöglicht schließlich auch die Prüfung ihrer Übertragbarkeit auf das gesamte Feld.

Adressaten- und Nutzeranalyse: Die Eltern

Eltern bringen im Hinblick auf die Wahrnehmung der Ganztagsangebote eine Außen- bzw. Nutzerperspektive ein, die sich teilweise deutlich von der Innenperspektive der schulischen Akteure abhebt. Auswirkungen der Angebote auf die schulische, persönliche und soziale Entwicklung der Schüler/innen werden hier ebenso beobachtet wie die gegenwärtige Situation und Entwicklungsdynamiken innerhalb der Schule aus Sicht der Eltern. Unter methodischen Gesichtspunkten ist der Perspektive der Eltern durch zwei Zugangsweisen Rechnung zu tragen: So findet im jährlichen Wechsel eine Online-Befragung von gewählten Elternvertreter(innen) (Schulpflegschaft, Ganztagsrat, etc.) und eine Befragung der Gesamtelternschaft (als Stichprobe) statt. Die Befragung der Vertreter/innen dient der Ermittlung des (stellvertretenden) Meinungsbildes der Eltern zu den einzelnen Fragedimensionen. Die im Rahmen dieser Befragung gewonnenen Ergebnisse werden durch die Befragung der Gesamtelternschaft auf eine breitere Basis gestellt. In diesem Baustein kommt den individuellen Meinungen und Einstellungen einzelner Eltern ein größeres Gewicht zu als dies die Befragung der Elternvertreter/innen zulässt.

Lehr- und Fachkräfte im Ganztage der Sekundarstufe I

Die (zeitliche) Beteiligung der an der Schule beschäftigten Lehrkräfte im Sekundarbereich I fällt insgesamt stärker aus, als es bislang im Primarbereich der Fall war. Für Lehrer/innen der Sekundarstufe I werden im Rahmen des Ganztags vermutlich vergleichbare Themen wie bereits in der Primarstufe zentral bzw. werden voraussichtlich in Zukunft eine große Rolle spielen. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, ähnlich wie im Primarbereich, weiteres pädagogisches Personal im Ganztage einzusetzen. Die Fragestellungen des Moduls „Lehr- und Fachkräfte“ sollen auf die Erfahrungswerte der Vertiefungsstudie aufbauen, die Einstellungen und Aktivitäten in den Ganztagschulen erfassen und insgesamt neue, sich entwickelnde Themen des Sekundar-

bereichs I aufgreifen. Ziel ist es, Professionalitäts- und Belastungsaspekte sowie die Zufriedenheit mit den verschiedenen Ganztagelementen und -bedingungen sowie die Akzeptanz des Ganztags bei Lehrkräften zu erfassen.

4. Die Schwerpunktmodule

Die Basismodule sollen durch ihre Anlage als Replikationsuntersuchung Rückschlüsse über Entwicklungsprozesse innerhalb der Ganztagsschullandschaft ermöglichen. Aktuelle Entwicklungen, Themen und Dynamiken können mit diesem Vorgehen zwar abgebildet, nicht jedoch vertiefend betrachtet werden. Das Projektdesign der „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW“ wird deshalb durch drei Schwerpunktmodule ergänzt:

- Integration von Risikokindern
- Förderung leistungsstarker und begabter Kinder
- Lernzeiten/Hausaufgaben

Die Ergebnisse der Schwerpunktemodule sollen Impulse zur Weiterentwicklung dieser Arbeitsfelder in den Ganztagsschulen setzen. Welche Zielsetzungen und Fragestellungen sie darüber hinaus verfolgen und welche Erhebungsmethoden hierbei zum Einsatz kommen, soll im weiteren Verlauf vorgestellt werden. Allen Schwerpunktmodulen gemeinsam ist in methodischer Hinsicht die Erweiterung ausgewählter Befragungen der Basismodule.

Integration von Risikokindern¹

Die Ganztagsschule stellt nicht nur durch ihren erweiterten Zeitrahmen, sondern auch wegen ihrer zusätzlichen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten einen Rahmen bereit, der sich für die Förderung von Risikokindern besonders gut eignet. Vor diesem Hintergrund sollen im Rahmen des Schwerpunktmoduls Informationen zur Situation und Förderung von Risikokindern in der Ganztagsschule bereitgestellt und Impulse für die Weiterentwicklung von Förderkonzepten entwickelt werden.

Der Fokus richtet sich dabei zunächst auf drei ausgewählte Fragestellungen, die sich aus der gegenwärtigen Situation und den Herausforderungen der Ganztagsschulen in NRW ableiten. In einem ersten Schritt steht dabei die *Kooperation von Hilfen zur Erziehung und Ganztagsschule* im Mittelpunkt der Forschungsarbeiten. Neben einer Bestandsaufnahme der Verbreitung und Strukturen geht es um die Erkundung von Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen der Kooperation.

¹ Der Begriff „Risikokinder“ wird an Stelle des weit verbreiteten Terminus des „schwierigen Kindes“ verwendet. Zur Definition von Risikokindern vgl. Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2009 sowie Ellinger u.a. 2007.

Eine Befragung der Jugendämter in NRW sowie Gruppeninterviews mit Akteuren aus Ganztagsschule und Erziehungshilfe sollen zur Beantwortung der Fragestellungen beitragen.

In einem zweiten Untersuchungsschwerpunkt erfolgt die Auseinandersetzung mit der *Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* in Ganztagschulen in NRW. Ziel der Untersuchungen ist eine Bestandsaufnahme zur Situation und Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Ganztagsgrundschulen und Ganztagsförderschulen. Angestrebt wird auf dieser Basis, Antworten auf die Frage zu finden, unter welchen Rahmenbedingungen die Kinder gefördert werden und mit welchen Mitteln Ganztagsgrundschulen das Ziel der Inklusion bzw. Ganztagsförderschulen das Ziel der (Re-)Integration in ihrer täglichen Arbeit umsetzen. Die Erhebung erfolgt durch eine Erweiterung der standardisierten Schulleitungsbefragung, Gruppeninterviews mit Lehr- und Fachkräften sowie in den Schulen tätigen sonderpädagogischen Zusatzkräften und schließlich ein Expert(inn)enhearing.

Während die beiden erstgenannten Untersuchungsschwerpunkte vorwiegend im Primarbereich zu verorten sind, ist der dritte Untersuchungsschwerpunkt explizit im Sekundarbereich I angesiedelt. Hier geht es um die Bereitstellung von Informationen über die *Situation und Förderung von Risikokindern in Ganztagsschulen der Sekundarstufe I* im Rahmen einer explorativen Erkundungsstudie. Ziel der Untersuchung ist die Anfertigung eines Themenspeichers und die Ableitung von Forschungsperspektiven, denen im weiteren Verlauf des Projekts nachgegangen werden soll. Zu diesem Zweck werden qualitative Interviews mit Lehrkräften und außerunterrichtlich tätigem Personal durchgeführt.

Förderung leistungsstarker und begabter Schüler/innen

Im Runderlass (2008, 12-63 Nr.4, 1.1) zur offenen Ganztagsschule im Primarbereich wird der Anspruch erhoben, alle Schüler/innen in ihren jeweiligen Begabungen und Fähigkeiten zu unterstützen, zu fördern und zu fordern. Dabei benötigen leistungsstarke und begabte Kinder und Jugendliche ebenso viel Unterstützung und Begleitung wie leistungsschwache. Der Ganztag eröffnet gegenüber dem Unterricht erweiterte Möglichkeiten zur Förderung leistungsstarker und begabter Schüler/innen. Lehr- und Fachkräfte haben hier u.a. aufgrund des erweiterten Zeitrahmens, der weniger starren Strukturen sowie der größeren Freiheiten in der inhaltlichen Gestaltung eher die Möglichkeit, besondere Begabungen von Schüler(inne)n festzustellen, die vielleicht im Unterrichtskontext oder in der Familie unentdeckt bleiben. Das Ziel dieses Schwerpunktmoduls ist die Erfassung von Ansätzen und Maßnahmen zur För-

derung begabter und leistungsstarker Schüler/innen in der Ganztagschule. Die Untersuchung soll Impulse für die Verknüpfung von Konzepten der Begabungsförderung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich liefern und so zur Weiterentwicklung der Praxis beitragen. Das Untersuchungsdesign dieses Schwerpunktmoduls verknüpft unterschiedliche methodische Herangehensweisen. So kommen neben explorativen und vertiefenden Gruppeninterviews im Primarbereich und in der Sekundarstufe I auch Expert(inn)eninterviews mit außerschulischen Kooperationspartnern zum Einsatz.

Lernzeiten/Hausaufgaben

Derzeit befindet sich die Gestaltung von Lernzeiten und Hausaufgaben sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I in einer Phase der Entwicklung und Neuorientierung. Ziel ist es, in den Ganztagschulen auf langfristige Sicht „Hausaufgaben“ in „Lernzeiten“ zu integrieren. In der für gebundene Ganztagschulen gültigen Änderung zum Bezugserlass wird der Begriff „Hausaufgaben“ bereits durch „Lernzeiten“ ersetzt. Zentrale Herausforderungen bestehen hierbei in der Verzahnung von Unterricht und Ganzttag sowie in der Schaffung von Möglichkeiten, die eine verstärkte individuelle Förderung von Kindern erlauben. Diesen Fragestellungen wird im Rahmen von zwei Schwerpunktthemen, die sich an der jeweiligen Schulstufe orientieren, nachgegangen.

Der Themenschwerpunkt *Lernzeiten/Hausaufgaben in Ganztagschulen des Primarbereichs* betrachtet neben der Gestaltung von Lernzeiten und Hausaufgaben in der Vernetzung von Unterricht und Ganzttag auch das Passungsverhältnis zwischen der Hausaufgabenpraxis einerseits und den individuellen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Kinder andererseits. Ein besonderer Fokus der Studie richtet sich auf die Situation und Förderung von Risikokindern sowie auf besonders begabte bzw. leistungsstarke Schüler/innen, die auch im Rahmen von Lernzeiten und Hausaufgaben einer intensiveren Begleitung und Unterstützung bedürfen. Das Methodenrepertoire erstreckt sich über die Durchführung von Beobachtungen, qualitativen Gruppeninterviews mit Lehr- und Fachkräften aus Unterricht und Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung bis hin zu situationsnahen Interviews mit Kindern.

Der zweite Untersuchungsschwerpunkt fokussiert *Lernzeiten und Hausaufgaben in der Sekundarstufe I*. Ziel ist es zunächst, in einer ersten Bestandsaufnahme Informationen darüber zu gewinnen, welche Formen von „Lernzeiten“ im Vor- und Nachmittag der Ganztagschulen bestehen. In diesem Zusammenhang wird der Blick darauf gerichtet, wie diese Angebote im Sinne einer ganztägigen Lernkonzeption der Schule rhythmisiert

und miteinander verzahnt sind und inwiefern sie die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedarfslagen der Schüler/innen berücksichtigen. Hierbei geht es wiederum um die Frage, ob und wie Risikokinder in den Lernzeiten eine besondere Begleitung und Unterstützung erhalten. Zu diesem Zweck werden teilnehmende Beobachtungen, Gruppeninterviews mit Lehr- und Fachkräften sowie eine quantitative Schüler/innenbefragung durchgeführt.

5. Ergebnistransfer

Ein zentrales Ziel der Dauerbeobachtung ist der Transfer der Ergebnisse in die Fachöffentlichkeit, um ein systematisches Orientierungs- und Steuerungswissen für die Weiterentwicklung der Ganztagschule bereitzustellen. Dies soll idealerweise auf drei Wegen geschehen:

(1) Die im Rahmen der empirischen Dauerbeobachtung gewonnenen Daten werden als *Bildungsbericht Ganztagschule NRW* aufbereitet und veröffentlicht. Auf diese Weise erhalten Praxis, Politik und Wissenschaft empirisch fundierte Informationen über Strukturen, Erscheinungsformen und Entwicklungslinien, auf deren Grundlage Qualitätsentwicklungsprozesse initiiert werden können. Der Bericht soll jährlich erscheinen, erstmals im Frühjahr 2011.

(2) Die Ergebnisse sollen weiterhin im Rahmen von regelmäßigen *Transferveranstaltungen* der Fachöffentlichkeit präsentiert werden, die sich insbesondere an das Fachpersonal im Kontext der Ganztagschulen richten. Dies sind beispielsweise Vertreter/innen der (Dach-) Verbände, der Schulaufsicht, der Schulträger, der freien und kommunalen Maßnahmeträger, der Anbieterverbände, der Qualitätszirkel sowie Multiplikator(inn)en (z.B. Fachberater/innen oder Vertreter/innen der Kompetenzteams). Die Veranstaltungen können so Ankerpunkte zur weiteren Schulentwicklungsarbeit setzen.

(3) Schließlich soll eine projekteigene *Website* zum Transfer der Ergebnisse in die Fachöffentlichkeit beitragen. Diese soll Informationen rund um die Studie bereitstellen und darüber hinaus als Plattform für die Veröffentlichung von Ergebnissen, Handreichungen und weiteren Materialien dienen. Gleichzeitig ist mit der Website die Funktion eines Rückmeldesystems verbunden. Durch die Verknüpfung mit den Datensätzen der Basismodule erhalten die Nutzer/innen die Möglichkeit, zu ausgewählten Merkmalen und Fragestellungen (teil-)individuelle Auswertungen zu bekommen.

Die „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW“ wird vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

Literaturverzeichnis

- Arnoldt, B. (2007): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, H.-G. u.a. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)“. Weinheim und München: Juventa, S. 123-138.
- Arnold, R. (2009): Schulentwicklung. Teamentwicklung und Förderung von Kollegialität. In: Schulverwaltung HE/RP, Heft 3, S. 90.
- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa.
- Boßhammer, H./Schröder, B. (2009): Quigs 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen. Broschürenreihe Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 13.
- Brixius, B./Koerner, S./Piltman, B. (2006): FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. 2. Auflage. Opladen: Budrich. S. 137-160.
- Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J. (Hrsg.) (2007): Risikokinder in der Ganztagsschule. Ein Praxishandbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gräsel, C., Fußangel, K., Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 205-219.
- Gräsel, C./Pröbstel, C./Freienberg, J./Parchmann, I. (2006): Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann S. 310-329.
- Haenisch, H. (2008): Qualitätszirkel in der Erkundung. Broschürenreihe Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 10.
- Haenisch, H. (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztag. Broschürenreihe Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 11.
- Haenisch, H. (2010a): Was offene Ganztagsschulen erfolgreich macht. In: Schulverwaltung NRW, Heft 1, S. 2-5.
- Haenisch, H. (2010b): Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganztag. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagsschule. Weinheim und München (In Vorbereitung).
- Hameyer, U. (2005): Wissen über Innovationsprozesse. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 4, S. 7-19.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung. München.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG). Weinheim und München: Juventa.
- Institut für soziale Arbeit e.V. (2007): QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente. Broschürenreihe Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 4.
- Kolbe, F.-U., Reh, S. (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T., Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 799-808.
- Krumm, V. (2001): Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag. S. 1016-1029.
- Lipski, J. (2007): Keine halbe Sachen mit der Ganztagschule. In: DJI Bulletin 78, S. 21.
- Mack, W. (2009): Von der Konfrontation zur Kooperation. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim und München: Juventa. S. 295-305.

Maykus, S. (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa S. 307-321.

Maykus, S. (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin. S. 349-370.

Meister, G., Schnetzer, T. (2009): Innerschulische Kooperation – Chance und Restriktion in der Entwicklung ganztägiger Konzeptionen. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim und München: Juventa. S.157-169.

Merchel, J. (2003): Trägerstrukturen in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.

Münder, J. u.a. (2006): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa. S.880-884.

Nörber, M. (2004): Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. S.434-448.

Prüß, F. (2008): Organisationsformen ganztägiger Bildungseinrichtungen. In: Coelen, T. u.a. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 621-632.

RAA – Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien: Produkt 5: „Rucksack in der Grundschule“, koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. URL: <http://www.raa.de/223.html> (Letzter Zugriff: 22.12.2009).

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.

Rakhkockhine, A. (2008): Kooperation von Bildungsorten. In: Coelen, T. u.a. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 613-620.

Richter, M./Müncher, V./Andresen, S. (2008): Eltern. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 49-57.

Schäfer, K. (2008): Bezüge zwischen Politik, Verwaltung und Wissenschaft. In: Coelen, T. u.a. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 968-976.

Scheerens, J. (2008): Review of Research on School and Instructional Effectiveness. University Twente, Enschede.

Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F., Fischer, N. (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagsschulentwicklung. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim und München: Juventa. S. 185-201.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich P., Halbheer, U., Kunz, A. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S.185-204.

Thimm, K. (2008): Personelle Kooperation und Fortbildung. In: Coelen, T., Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 809-818.

Van Santen, E./Seckinger, M. (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München.

Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ (2008): Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen. Institut für soziale Arbeit e.V., Münster.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztagsschule. Eine Chance für Familien. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2009): Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW – Empirische Dauerbeobachtung. Konzept zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen. 01.01.2010 bis 31.12.2014. Dortmund und Münster.

Züchner, I. (2007): Ganztagsschule und Familie. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG). Weinheim und München: Juventa. S. 314-332.

