

# Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule

Stephan Kielblock, Johanna M. Gaiser und Ludwig Stecher

Ganztagschule und Inklusion sind zwei schulische Großreformprojekte, die die Bildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren nachhaltig verändert haben. Beide Entwicklungen haben gemeinsame Aspekte, so unter anderem, die ‚herkömmliche‘ Art zu beschulen, neu zu überdenken und damit auch das Verständnis von Lehrerinnen und Lehrern als ‚Einzelkämpferinnen und -kämpfern‘ aufzugeben und die multiprofessionelle Kooperation im Schulteam zu betonen. Eine Konsequenz, die sich nicht zuletzt aus den gesteigerten Anforderungen an die Schule ergibt. Der vorliegende Beitrag geht zunächst auf die ganztagschulische und inklusive Schulentwicklung ein (Kapitel 1), bevor danach Forschungsbefunde zu multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen vorgestellt werden, die mittlerweile vielfältig vorliegen (Kapitel 2). Kapitel 3 reflektiert die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen im Hinblick auf die Möglichkeiten inklusiver Schulentwicklung. Abschließend wird ein Resümee gezogen.

## 1. Ganztagschule und Inklusion als doppelte Schulreform

Die Schulreform hin zur Ganztagschule und die Schulreform hin zur inklusiven Schule prägen aktuell die bundesdeutsche Schullandschaft. In Deutschland ist seit 2003 damit begonnen worden, das damals noch dominierende Halbtagschulsystem in ein Ganztagschulsystem umzuwandeln. Insbesondere das Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB) hat diesen Reformprozess bundesweit forciert. Ab 2009 ist die sogenannte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland in Kraft getreten, sodass – neben dem fortwährenden weiteren Ganztagschulaus-

bau – das vormalig separierte ‚Sonder-‘ bzw. Förderschulsystem zunehmend aufgelöst und alle Schülerinnen und Schüler zunehmend gemeinsam regelbeschult werden sollen.

### 1.1 Schulreform zur Ganztagschule

Hinsichtlich der Ganztagschulreform lässt sich seit 2003 anhand der KMK-Statistik ein nahezu linearer Ausbautrend von allgemeinbildenden (Halbtags-)Schulen zu Ganztagschulen beobachten. Auch in den letzten Jahren riss dieser Trend nicht ab. Mittlerweile sind zwei von drei der öffentlichen und privaten Schulen in Deutschland als Ganztagschulen zu bezeichnen (KMK, 2017). Gemeinsam ist diesen Schulen, dass sie längere Schultage (die KMK spricht von einer Ganztagschule, wenn sie an mindestens drei Tagen pro Woche mindestens sieben Zeitstunden Bildungs- und Betreuungsangebote bereithält) sowie an diesen verlängerten Tagen eine Mittagsverpflegung vorhalten. Der längere Tag wird an Ganztagschulen über (mehrheitlich) nicht-unterrichtliche pädagogische Angebote realisiert, die – laut KMK Definition – unter Verantwortung der Schulleitung stehen und konzeptionell mit dem übrigen schulischen Angebot verknüpft sind.

Unter dem Begriff ‚Ganztagschule‘ verbirgt sich eine große Bandbreite an unterschiedlichen Formen und Ausgestaltungen von Schule. So gibt es hinsichtlich des Ausbaus unterschiedliche Unterschiede zwischen den Schulformen (Kielblock & Stecher, 2014). Beispielsweise sind 56 Prozent der Grundschulen und 61 Prozent der Gymnasien ganztagschulisch organisiert. Kooperative Gesamtschulen sind zu 80 Prozent und integrierte

Gesamtschulen zu 88 Prozent Ganztagschulen (KMK, 2017). Darüber hinaus sind in der Literatur teils erhebliche Unterschiede in der Entwicklung zwischen den einzelnen Bundesländern festzustellen (Arnoldt, Furthmüller, Kielblock & Gaiser, in Vorbereitung).

## 1.2 Schulreform zur inklusiven Schule

Die Reform des bundesdeutschen Bildungssystems hin zur inklusiven Schule ist eingebettet in das globale Engagement für ‚Inklusive Bildung für Alle‘ – u. a. Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000), CRPD (Deutschland ratifiziert in 2009) und Incheon (2015). Weltweit sind Entwicklungen zu beobachten, die einerseits Inklusion ermöglichen, und andererseits Exklusion bekämpfen. Zu Letzterem zählt unter anderem der Abbau der separierten Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder Behinderungen und deren Beschulung in Regelschulen.

Eine Vielzahl von Veränderungen in dieser Hinsicht prägen zurzeit die bundesdeutsche Bildungspolitik und -praxis. Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen nahmen im letzten Jahrzehnt kontinuierlich ab, während die zahlenmäßige Präsenz dieser Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen zunahm (KMK, 2016). Bundesweite Zahlen für das Schuljahr 2015/16 belegen, dass 62 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Förderschulen unterrichtet werden, 38 Prozent von ihnen an allgemeinbildenden Schulen. Bestimmte Förderschwerpunkte, wie ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ (56 % der Schülerinnen und Schüler dieses Förderschwerpunkts werden an allgemeinbildenden Schulen und 44 % an Förderschulen unterrichtet, vgl. KMK, 2016), sind an allgemeinbildenden Schulen vergleichsweise stärker vertreten, andere hingegen scheinen noch eher in Förderschulen beschult zu werden

(so werden 11 % der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ an allgemeinbildenden Schulen beschult, während 89 % von ihnen eine Förderschule besuchen).

## 1.3 Das Potenzial einer doppelten Reform schulischer Bildung

Zusammengenommen zeigt sich, Ganztagschule und Inklusion sind zwei umwälzende Reformprojekte, die die bundesdeutsche Schullandschaft in vergleichsweise kurzer Zeit verändert haben bzw. auch weiterhin verändern werden. An beide Reformen sind hohe Erwartungen geknüpft: Die Ganztagschule soll beispielsweise individuelle Förderung, soziales Lernen und Partizipation ermöglichen (Arnoldt et al., in Vorbereitung), und die inklusive Schule soll die Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler als Normalfall anerkennen und das gesamte Schulsystem für alle Kinder gleichermaßen zugänglich und förderlich gestalten. Ziel ist die Teilhabe aller Kinder an der schulischen Gemeinschaft. Die Erwartungen an beide Reformprozesse überschneiden sich teilweise. Entsprechend gehen etwa Hillenbrand (2014) oder Werning & Urban (2014) davon aus, dass von dem Ineinandergreifen beider Reformprojekte ggf. Synergieeffekte erwartet werden könnten. Allerdings zeigt die Praxis, dass die parallelen Entwicklungen in Richtung Ganztagschule und inklusive Schule für die Einzelschule als besonders anspruchsvoll anzusehen sind und einen aufwändigen, permanenten Schulentwicklungsprozess notwendig machen (vgl. Thies, 2014).

## 2. Multiprofessionalität und Kooperation an Ganztagschulen

Eine Besonderheit von Ganztagschulen stellt in vielen Fällen die multiprofessionelle Zusammensetzung des Personals dar. In den meisten Ganztagschulen arbeiten neben den Lehrerinnen und Lehrern auch weitere Personen im pädagogischen Bereich. Bundesweit repräsentative Daten zei-

gen, dass 2012 und 2015 neun von zehn Ganztagschulen für den außerunterrichtlichen Bereich weiteres Personal einsetzen (StEG-Konsortium, 2015). Zudem werden externe Kooperationen mit außerschulischen Partnern eingegangen, um den Ganztags zu gestalten (Arnoldt, 2011). Diejenigen, die an Ganztagschulen pädagogisch tätig sind, zeichnen sich durch die Vielfalt ihrer Professionen aus. Aus den einschlägigen Ganztagschulstudien (z. B. StEG, Bildungsbericht Ganztagschule NRW, HeGS) ist bekannt, dass vor allem Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialarbeiterinnen und -arbeiter zum weiteren Personal zählen (Höhm, Bergmann & Gebauer, 2008). Eine jüngere Studie verweist zudem darauf, dass die Heterogenität des weiteren pädagogisch tätigen Personals ggf. diverser ist als bislang vermutet; so haben in einer Studie etwa drei Viertel des weiteren pädagogisch tätigen Personals mehrere Abschlüsse vorzuweisen (Kielblock & Gaiser, 2017).

Kooperieren mehr als zwei Berufsgruppen miteinander, die einen gewissen Grad an Spezialisierung aufweisen, stimmen sie ihre Handlungsvollzüge ab und tauschen sich fachlich aus, sprechen wir von *multiprofessioneller Kooperation* (Olk, Speck & Stimpel, 2011, 185f.). In der Ganztagschulforschung wird multiprofessionelle Kooperation sowohl auf die innerschulische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (innerschulische Kooperation) bezogen als auch auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern (außerschulische Kooperation).

Analytisch lässt sich mit Maykus (2011) die Zusammenarbeit auf drei Ebenen beschreiben: *Struktur-, Kultur- und Klimaebene*. Mit der *Strukturebene* sind Bezugs-, Regel- und Vereinbarungssysteme gemeint, die die allgemeine Grundlage für kooperatives Handeln bieten. Kooperationsaspekte auf dieser Ebene zeigen sich etwa in Richtlinien für die Zusammenarbeit, in festen Kooperationsgremien sowie in (außerunterrichtlichen) Überschneidungszeiten zwischen

Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen. Unter die *Kulturebene* fallen die an einer Schule gemeinsam geteilten Haltungen und Einstellungen gegenüber Kooperation, aber auch die Einstellungen der Kooperierenden zur jeweils anderen Profession und die professionsbezogene Arbeitsteilung. Mit der Kultur in engem Zusammenhang steht das *Klima der Kooperation*: Während die Kultur für die Schule als solche funktional ist, ist es das Klima für den Einzelnen. Erst in einem bewusst positiv wahrgenommenen Klima kann sich eine erfolgreiche Kooperationskultur manifestieren. Hierzu gehören beispielsweise der Aspekt der gegenseitigen Wertschätzung und ein wechselseitig wahrgenommenes Vertrauen in die Zusammenarbeit.

Die drei genannten Ebenen der Implementation der Kooperation beziehen sich jedoch nur auf das ‚Oberflächenphänomen‘ multiprofessioneller Kooperation an einer Schule. Sie sagen wenig über die möglichen Hintergründe, Motive und Hemmnisse für die jeweils vorzufindende Praxis aus. Konzeptionell erweitern wir daher das drei-Ebenen-Modell um drei Gründe für das Gelingen – oder Misslingen – von Kooperation: *professionsbezogene, kooperationsbezogene sowie individuelle Gründe*. So können der pädagogischen Arbeit der an Ganztagschule beteiligten Personen teils sehr unterschiedliche Professions- und Bildungsverständnisse zu Grunde liegen, die die wechselseitige Kooperation erleichtern oder erschweren (professionsbezogene Gründe). Weitere Gründe können darin liegen, dass unterschiedliche Auffassungen darüber existieren, wie Kooperation umzusetzen ist und etwa, ob der Nutzen für beide Seiten gleich ist, oder eine Seite davon mehr profitiert als die andere (kooperationsbezogene Gründe). Hinzu kommen Gründe, die in den einzelnen beteiligten Personen liegen und die weder einen unmittelbaren Professions- noch Kooperationsbezug haben. Hierunter fällt beispielsweise der Wunsch einer Lehrkraft – etwa aus Familiengründen – nicht am

Nachmittag in der Schule sein zu wollen (individuelle Gründe).

Aus der ganztagsschulischen Forschung zur multiprofessionellen Kooperation ist mit Blick auf die verschiedenen von Maykus genannten Ebenen und Hintergründe eine Reihe von Faktoren bekannt, die zum Gelingen von multiprofessioneller Kooperation beitragen. Dazu gehört eine allgemein positive Kooperationskultur, die sich u. a. durch informellen Austausch, klare Rollen und Zuständigkeiten im Team, gegenseitige Wertschätzung sowie eine positive Einstellung des Einzelnen gegenüber der Kooperation auszeichnet (Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012). Sind die jeweiligen wechselseitigen „Vorstellungen und Erwartungen“ an die gemeinsame Zusammenarbeit geklärt und in den pädagogischen Konzepten und Leitbildern der Schule verankert, erleichtert dies die Kooperation (Olk et al., 2011, 79) ebenso wie eine „symmetrische Wechselbeziehung“ zwischen den Beteiligten, in der die Handlungspraxis keinem Machtgefälle unterliegt und die Zusammenarbeit sowohl auf Augenhöhe als auch auf Kontinuität angelegt ist (Florecke & Holtappels, 2004, 915 f.).

Damit es zum für die Zusammenarbeit notwendigen Austausch zwischen (schulischen und außerschulischen) Kooperationspartnern kommen kann, sind zudem entsprechende räumliche und zeitliche Voraussetzungen wichtig (Gaiser, Kielblock & Stecher, 2017) wie auch konkrete Instrumente des Austauschs (z. B. gemeinsame Konferenzen) und das Festlegen von Richtlinien für die Kooperation (Schüpbach et al., 2012).

### **3. Inklusion, Ganztagschule und multiprofessionelle Zusammenarbeit**

Nachdem der vorige Abschnitt insbesondere Ganztagschule und multiprofessionelle Zusammenarbeit zum Thema hatte, wird in diesem Abschnitt nun der Zusammenhang von Inklusion und Ganztags-

schule sowie von Inklusion und multiprofessioneller Kooperation betrachtet. Unter Inklusion kann im schulischen Kontext das gemeinsame Aufwachsen und Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen, von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder Behinderung – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Lebensstil oder sozioökonomischem Hintergrund – angesehen werden. Alle Kinder lernen Seite an Seite in derselben Schule und bekommen dabei entsprechend unterschiedliche Unterstützung. Mit der individuellen Förderung jedes Einzelnen werden ganz unterschiedliche Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und die Teilhabe aller in der schulischen Gemeinschaft ermöglicht.

#### **3.1 Inklusion und Ganztagschule**

Entsprechend des Artikels 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist das Bildungssystem *auf allen Ebenen* inklusiv zu gestalten. In dieser Hinsicht besteht das besondere Potenzial der Ganztagschule darin, dass der vormalige außerschulische Bereich unter der Verantwortung der Schulleitung zumindest potenziell einer engagierten Schulentwicklung auf allen Ebenen zugänglich ist. Über das ‚Mehr an Zeit‘, das den Ganztagschulen für die pädagogische Arbeit zur Verfügung steht, bieten sie prinzipiell gute Ausgangsbedingungen, um auf die unterschiedlichen Lernwege, Lern tempi und Ausgangslagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler individuell einzugehen und diese mit Hilfe eines erweiterten didaktischen Methoden- und Lernformenspektrums zu berücksichtigen (Werning & Urban, 2014, 18f.).

Der Zusammenhang von Inklusion und Ganztagschule wurde im Rahmen einer bundesweit repräsentativen Befragung von Ganztagschulleitungen untersucht (StEG-Konsortium, 2015). Dabei zeigt sich, dass an der Hälfte der Ganztagschulen ‚über 0 % bis 5 % der Schülerschaft‘ einen

identifizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Etwa zwei von drei Schulen im Primarbereich und nicht-gymnasialen Sekundarbereich gaben an, dass über 5 Prozent der Schülerschaft sonderpädagogischer Förderung bedarf. Die Situation, dass an einer Schule gar keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Bedarfen zu finden sind, lässt sich insbesondere für Ganztags-Gymnasien feststellen (45 % der Gymnasien), während dies weniger für den Primar- und nicht-gymnasialen Sekundarbereich zutrifft (etwa 10 % dieser Schulen geben an, keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten).

Die Schulleitungen sind zudem gefragt worden, inwieweit die derzeitigen räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen an der Schule den Anforderungen, die durch die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf entstehen (würden), gerecht werden (StEG-Konsortium, 2015). Weniger als die Hälfte der Schulen gibt an, mit den *materiellen und räumlichen Ressourcen* zufrieden zu sein. Und lediglich ein Viertel der Schulen im Primar- und nicht-gymnasialen Sekundarbereich sowie ein Fünftel der Gymnasien gibt an, mit der *personellen Ausstattung* zur Umsetzung von Inklusion zufrieden zu sein.

Dass der Bereich Inklusion Bestandteil in vielen Schulentwicklungskonzepten (z. B. Schulprofil, Leitbild, Schulkonzept usw.) ist, ist laut der genannten Studie (StEG-Konsortium, 2015) tendenziell zu bejahen – allerdings mit Abstrichen. So ist beispielsweise an etwa zwei Dritteln der Primar- und nicht-gymnasialen Sekundarschulen Inklusion im Schulkonzept verankert, hingegen trifft dies nur für ein Viertel der Gymnasien zu. Was die Verankerung von Inklusion im Ganztagskonzept angeht, so zeigt sich, dass 45 bzw. 46 Prozent der Schulleitungen im Primar- und nicht-gymnasialen Sekundarbereich dies für die eigene Schule angeben. Mit einem analogen

Anteil von nur 19 Prozent scheinen die Gymnasien auch hier den meisten Nachholbedarf zu haben.

Eine förderliche Wechselwirkung zwischen Inklusionsmaßnahmen und Ganztagsbetrieb sieht der Großteil der Ganztagschulleitungen (StEG-Konsortium, 2015): allen voran die Primarschulen (83 % der Schulleitungen sehen eine positive Wechselwirkung), bei den Schulen des nicht-gymnasialen Sekundarbereichs liegt dieser Anteil mit 78 Prozent etwas darunter, noch deutlich niedriger liegt dieser Anteil bei den Gymnasien (64 %). 36 Prozent der Schulleitungen von Gymnasien geben an, dass an ihrer Schule Inklusion und Ganztagsbetrieb nichts miteinander zu tun haben.

### 3.2 Inklusion und multiprofessionelle Zusammenarbeit

Die professionsübergreifende Zusammenarbeit kann als eine grundlegende Voraussetzung für eine inklusive ganztätige Beschulung betrachtet werden (Werning & Urban, 2014, 19f.), die sich dadurch auszeichnet, eine bestmögliche Begleitung aller Kinder über den gesamten Schultag hinweg zu ermöglichen. Einen Schritt weiter gedacht bedeutet das, dass mit einer besseren multiprofessionellen Kooperation auch der Ganztag insgesamt „inklusive“ gestaltet werden kann. Ergebnis ist ein Ganztag für alle Kinder – zu dem sowohl das formale Lernen im Unterricht, als auch die zusätzlichen Angebote außerhalb des Unterrichts gehören.

Das Potenzial multiprofessioneller Teams für Inklusion ergibt sich u. a. aus der Öffnung und Erweiterung des schulischen Angebots, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, unterschiedliche Formen der Förderung in unterschiedlichen Situationen an der Schule zu erleben (vgl. Maykus, 2011, 178f.), und durch das wechselseitige Unterstützungssystem, das sich aus der Zusammenarbeit zwischen den jeweils beteiligten Lehrkräften und pädagogisch tätigen Personen für diese selbst entwickelt.

Ganztagschule, Inklusion und multiprofessionelle Kooperation können in der schulischen Praxis Synergieeffekte erzeugen, wie dies etwa das Beispiel der Grundschule Gießen West belegt. Das inklusive Ganztagskonzept ist hier insbesondere durch die Arbeit mit „multiprofessionellen Teams und vielfältigen zielgerichteten Kooperationen“ (Bartak-Lippmann, 2016, 116) geprägt. Ganzheitlichkeit in der Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowie Verlässlichkeit in den schulischen Strukturen ist das, worauf die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ebenso wie die Kinder – entsprechend eines Berichts der Schulleiterin – zählen können: „Teilhabe und Inklusion werden unterstützt durch unsere Schulsozialarbeit und in zahlreichen Arbeitsgemeinschaften. Da wir Förderung ganzheitlich denken, umfassen unsere Projekte z. B. das ‚Grüne Klassenzimmer‘, interkulturelle Umweltbildung, und auch die gesunde Ernährung spielt eine wichtige Rolle in unserem Ganztagskonzept“ (Bartak-Lippmann, 2016, 117). Das Beispiel zeigt, dass eine bestmögliche Förderung aller Kinder über den gesamten Schultag nicht zuletzt durch die konstruktive Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen gelingen kann.

Ein ähnliches Zusammenspiel von multiprofessioneller Kooperation, Ganztagschule und Inklusion lässt sich auch anhand anderer Fallbeispiele – auch im Sekundarbereich – belegen, wie beispielsweise anhand der Offenen Schule Waldau (vgl. Albrecht, 2014). Diese Integrierte Gesamtschule (Klassen 5 bis 10) setzt einerseits auf die wichtige Rolle der Klassenlehrerin bzw. -lehrer sowie auf den Austausch aller pädagogisch Tätigen in Teams. „In den Teams ist jeweils eine Sonderpädagogin ganz ‚normales‘ Teammitglied“ (ebd., 286). Die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern profitiert davon, dass die Schule ganztägig arbeitet – nur so ist es möglich, die Kinder wirklich zu verstehen und pädagogisch umfassend

und individualisierend zu arbeiten. „Beratung, Verständigung, Streitschlichtung, Ermutigung sind in den Alltag integriert“ (ebd., 287).

### 3.3 Beispiele aus der Praxis: Vorhandene Potenziale ausschöpfen

Anhand von multiperspektivischen Schulfallstudien aus dem Gießener Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q 2012-2015) kann dem Zusammenhang von Inklusion und multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen vertiefend empirisch nachgegangen werden.

Ein erstes Fallbeispiel stammt aus einer Ganztagsgrundschule. In der Klasse von Frau R. ist ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Entsprechend erhält Frau R. Beratung von einer Kollegin vom nächstgelegenen Beratungs- und Förderzentrum (BFZ). Im Interview berichtet Frau R., dass die Kooperation mit der BFZ-Kollegin sehr gut läuft und dass gemeinsam verschiedene Ansätze ausprobiert werden, um dem Kind möglichst gerecht zu werden. Aus den Interviews mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal dieser Schule gibt es allerdings keine Hinweise auf eine Beratung aus dem BFZ. Eine Sozialarbeiterin, Frau D., beschreibt lediglich die Situation, dass ein Kind mit besonderen Bedürfnissen teilweise von einer erwachsenen Begleitperson (Teilhabeassistenz) unterstützt wird. Eine Beratung durch das BFZ erhält sie nicht.

Ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können, illustriert dieser Fall wie die (externe) Beratung durch das BFZ in erster Linie den Lehrerinnen und Lehrern zugutekommt. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und BFZ gelingt, die Zusammenarbeit mit dem Personal, das für den außerunterrichtlichen Angebotsbereich der Schule verantwortlich ist, jedoch (noch) nicht.

Eine zweite Fallstudie beschreibt eine integrierte Gesamtschule, die als Ganztags-

schule arbeitet. An dieser Schule wurde eine Förderschullehrerin in Vollzeit eingestellt, die insbesondere die pädagogische Arbeit mit den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor Ort unterstützen sollte. Ein Klassenlehrer, Herr N., berichtet im Interview, dass diese Förderschullehrerin ein Gewinn für die Schule darstellt, da ‚sie einen ganz anderen Blick‘ auf die Schülerinnen und Schüler hat. Besonders geschätzt wird die Förderschullehrerin, da sie sich zwar primär auf die Fälle mit diagnostizierten Bedarfen konzentriert, aber sich auch anderen schwierigen Fällen gerne widmet, wie Herr N. dies ausdrückt. Dabei kooperiert sie intensiv mit Lehrerinnen und Lehrern, um allen Kindern gerecht zu werden. Im außerunterrichtlichen Bereich scheint davon allerdings auch in diesem Fall wenig anzukommen. Die pädagogisch tätige Schulbibliothekarin beispielsweise sagt im Interview, dass sie Inklusion als ‚alle sind willkommen‘ versteht; dass dies aber nur funktionieren kann, wenn die relevanten Informationen überhaupt bei allen pädagogisch Tätigen ankommen. Einen strukturierten Informationsfluss von der Förderschullehrerin zu ihr gibt es nicht. Sie schlägt daher ein regelmäßiges Treffen aller pädagogisch Tätigen vor – beispielsweise ein Mal pro Halbjahr. Außerdem schlägt sie vor, eine Ansprechperson zu haben hinsichtlich schwieriger Schülerinnen und Schüler.

Auch diese Fallstudie soll knapp illustrieren, dass selbst bei der innerschulisch effektiven Kooperation zur Umsetzung von Inklusion der außerunterrichtliche Bereich ggf. ausgespart bleibt. Für ‚inklusive Bildung auf allen Ebenen‘ müssten diese Bereiche, die im Hinblick auf die Kooperation zur Umsetzung von Inklusion noch nicht erschlossen sind, systematisch in den Blick der Schulentwicklung genommen werden.

Maßnahmen, die gezielt die Kooperation an Ganztagschulen entwickeln, um Inklusion zu stärken – wie sie derzeit beispielsweise im Forschungsprojekt StEG-Kooper-

ation (2016-2019) entwickelt werden –, müssen gerade diese Entwicklungsprozesse *in allen schulischen Bereichen*, unterrichtlich wie außerunterrichtlich, initiieren und sowohl strukturell, auf gemeinsamer als auch auf individueller Ebene ansetzen. Theoretischer und praktischer Ausgangspunkt von StEG-Kooperation ist, dass eine gelingende Kooperation zwischen allen pädagogisch tätigen Personen ein wesentlicher Schlüssel für eine inklusive Ganztagschule ist. Im Rahmen des Projekts wird eine Fortbildungsmaßnahme für Ganztags(grund)schulen entwickelt, die genau dies leisten soll. Die Fortbildung, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen ganztagsschul-bezogenen Bereichen – u. a. Bildungspolitik, Serviceagenturen, Beratungs- und Förderzentren, Schulleitungen – entwickelt wird, ist deshalb im Kern auf die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation ausgerichtet.

#### 4. Resümee

Inklusion und Ganztagschule sind zwei zentrale Entwicklungen im Bildungssystem. Obwohl sie für sich genommen spezifische Anforderungen an die Schule stellen, sind sie zusammen zu denken. Wie im Beitrag aufgezeigt, sind die meisten Schulen in Deutschland Ganztagschulen. Und diejenigen Ganztagschulen, die keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschulen, sind klar in der Minderheit. Inklusion ist als Aufgabe also bei den meisten Ganztagschulen angekommen. Gerade durch die strukturellen Potenziale der Ganztagschule könnte sie ein Ort sein, an dem Inklusion in besonderem Maße – im Unterricht wie außerhalb des Unterrichts – umgesetzt werden kann. Ein zentraler Aspekt dieser Umsetzung ist, dass diejenigen, die pädagogisch mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, auch *miteinander* gut zusammenarbeiten. Da im Rahmen dieser Zusammenarbeit meist unterschiedliche Professionen aufeinandertreffen, sprechen

wir hier von multiprofessioneller Kooperation.

So wie multiprofessionelle Kooperation wichtig für eine erfolgreiche Inklusion ist, so schwierig ist sie in der Praxis umzusetzen. Mit Maykus (2011) haben wir auf die vielfältigen Ebenen hingewiesen, auf denen sich die förderlichen, aber auch die hemmenden Faktoren multiprofessioneller Kooperation manifestieren können. Die Forschung hat zu diesen Ebenen der Kooperationen und den dienlichen/hemmenden Faktoren bereits einiges zusammengetragen. So werden in der Literatur u. a. die Kooperationskultur, die Klärung wechselseitiger Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der gemeinsamen Zusammenarbeit, die ‚symmetrische Wechselbeziehung‘ der Beteiligten, entsprechende räumliche und zeitliche Voraussetzungen als Gelingensbedingungen betont.

An zwei kurzen Schulportraits konnte gezeigt werden, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Blick auf Inklusion an Ganztagschulen gelingen kann. Zwei weitere Kurzfallstudien aus dem StEG-Q Projektkontext verdeutlichten zudem, dass auch bei teilweise gelingender Kooperation zur Umsetzung von Inklusion noch (teils unentdeckte) Potenziale vorhanden sind, die es künftig auszuschöpfen gilt. Neben dem zwischen Lehrperson und BFZ (und Eltern) bestehenden und zu bearbeitenden „Spannungsfeld von Kooperation und Delegation“ (Olde, Kauz & Katzenbach, 2009), ist es an Ganztagschulen vor allem auch der nicht-unterrichtliche Bereich, der engagierter inklusiver Schulentwicklung auf allen Ebenen bedarf.

Zentral scheint uns der Befund, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit – im Hinblick auf die Erfüllung der Erwartungen an die Ganztagschule und der Erwartungen an die inklusive Schule – eine dauerhafte Aufgabe und Herausforderung ist. In dieser Weise verstehen wir multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. Um hier die

Schulen zu unterstützen, wird derzeit im Rahmen des Forschungsprojekts StEG-Kooperation eine Fortbildungsmaßnahme entwickelt, die dazu beitragen soll, Kollegien in diesem Bemühen um eine intensivierte Kooperation zu unterstützen.

## Literatur

- Albrecht, Achim (2014): Inklusion im Team – Überschaubarkeit, Offenheit, Verlässlichkeit, Kooperation. „Inklusion“ – was ist das überhaupt? Sollen jetzt etwa Down-Syndrom-Kinder und Lernbehinderte aufs Gymnasium? Wenn ein Kollegium fragt, was zu tun ist, damit die Schule zum Kind passt, geht es! In: Daniel Bognar & Bianca Maring (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: Carl Link, S. 284-290.
- Arnoldt, Bettina (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmendbedingungen. In: Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 312-329.
- Arnoldt, Bettina; Furthmüller, Peter; Kielblock, Stephan & Gaiser, Johanna M. (i.V.): Aktuelle Entwicklungen der ganztagsschulischen Angebote in Deutschland. In: Marianne Schüpbach/Lukas Frei/Wim Nieuwenboom (Hrsg.): Tagesschulen in der Deutschschweiz: Ein Überblick.
- Bartak-Lippmann, Kristina (2016): Chancengleichheit – Leben und Lernen in der Ganztagschule. Die Grundschule Gießen-West. In: Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn & Carina Tillack (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen: Prolog, S. 114-120.
- Florecke, Peter & Holtappels, Heinz Günter (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Birger Hartnuß & Stephan Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Gütersloh: Verlag Soziale Theorie und Praxis, S. 897-922.
- Gaiser, Johanna M., Kielblock, Stephan & Stecher, Ludwig (2017): Ganztagschule und Hort als gemeinsamer Bildungsraum. In: Norbert Neuß (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin: Cornelsen, S. 45-53.
- Hillenbrand, Clemens (2014): Inklusive Bildung: Wirksame Unterstützung des Lernens für alle

- Schüler. In: Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts.: Debus, S. 33-42.
- Höhm, Katrin; Bergmann, Katrin & Gebauer, Miriam (2008): Das Personal. In: Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach & Ludwig Stecher (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). (2. Aufl. ), Weinheim: Juventa, S. 77-85.
- Kielblock, Stephan & Gaiser, Johanna M. (2017): Professionenvielfalt an Ganztagschulen. In: Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.): Junge Geflüchtete in der Ganztagschule. Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen. Schwalbach/Ts.: Debus, S. 113-123.
- Kielblock, Stephan & Stecher, Ludwig (2014): Ganztagschule und ihre Formen. In: Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim: Juventa, S. 13-17.
- KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin.
- KMK (2017): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2011 bis 2015. Berlin.
- Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS.
- Olde, Valeska; Kauz, Olga & Katzenbach, Dieter: Sonderpädagogische Beratungszentren im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In: Gemeinsam leben 17 (2009), H. 2, S. 84-91.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten & Stimpel, Thomas: Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011), Sonderheft 15, S. 63-80.
- Schüpbach, Marianne; Jutzi, Michelle & Thomann, Kathrin (2012): Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperation in zehn Tagesschulen. Universität Bern.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main: Dipf [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Bundesbericht%202015\\_online.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf).
- Thies, Wiltrud (2014): Inklusive Schulen sind entwicklungsintensive Schulen. Ein Bericht aus der Sophie-Scholl-Schule Gießen. In: Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts.: Debus, S. 136-149.
- Werning, Rolf & Urban, Michael (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In: Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts.: Debus, S. 11-21.

Stephan Kielblock  
 stephan.kielblock@erziehung.uni-giessen.de  
 Johanna M. Gaiser  
 johanna.m.gaiser@erziehung.uni-giessen.de  
 Prof. Dr. Ludwig Stecher  
 ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Justus-Liebig-Universität Gießen  
 FB03 – Institut für Erziehungswissenschaft  
 Empirische Bildungsforschung  
 Karl-Glöckner-Str. 21B  
 35394 Gießen