

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.
im Fach Erziehungswissenschaften

Multiprofessionelle Kooperation als Strukturentwicklungsaufgabe an Ganztagschulen: Konkrete Ansatzpunkte und Denkfolien für Schulentwicklungsprojekte

von Martin Reinert

eingereicht am 31. Juli 2024
am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Begutachtung durch:

- 1 Prof. Dr. Ludwig Stecher Justus-Liebig-Universität Gießen
- 2 Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke Justus-Liebig-Universität Gießen

Präsidentin der Justus-Liebig-Universität Gießen:

Prof. Dr. Katharina Lorenz

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	1
1.1 Die Ganztagschulentwicklung in Deutschland	1
1.2 Multiprofessionelle Kooperation als konstitutives Merkmal von Ganztagschulen	2
1.3 Multiprofessionelle Kooperation als Stellschraube der Ganztagschulentwicklung	4
1.4 Strukturentwicklung für multiprofessionelle Kooperation als Desiderat in der Ganztagschulforschung	6
2 LEITFRAGEN DES PROMOTIONSPROJEKTS	7
3 RAHMUNG DES DISSERTATIONSPROJEKTS	8
3.1 Empirisches Datenmaterial	8
3.2 Methoden der Datenanalyse	9
3.3 Empirische Schwerpunktbereiche	11
4 THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	13
4.1 Dualität zwischen Handeln und Strukturen nach Anthony Giddens	13
4.2 Einordnung von StEG-Kooperation in den theoretischen Kontext der Schulentwicklung	16
5 EINZELBEITRÄGE IM ÜBERBLICK	23
5.1 Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse	23
5.2 Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation	28
5.3 Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Eine explorative Fallstudie	32
5.4 Fallstudien zur Kooperation an Ganztagschulen: Die Mensa als bedeutender Nebenschauplatz der multiprofessionellen Kooperation?	38
5.5 StEG-Kooperation – Lessons Learned aus einem Wissenschafts-Praxis-Transferprojekt	42
6 ZUSAMMENFASSUNG DES WISSENSCHAFTLICH ERBRACHTEN BEITRAGS	48
6.1 Strukturelle Ansatzpunkte zur (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen	49
6.2 Schulentwicklung als ‚Medium‘ für Strukturentwicklung	53
6.3 Limitationen des Promotionsvorhabens	55
LITERATURVERZEICHNIS	57
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	67
TABELLENVERZEICHNIS	67
DANKSAGUNG	68
ANHANG	69

Anhangsverzeichnis

ANLAGE 1: AUFLISTUNG DER PUBLIKATIONEN.....	69
--	-----------

1 Einleitung

Im einführenden Teil der vorliegenden Arbeit werden zunächst die Entwicklung der Ganztagschule (1.1) sowie die multiprofessionelle Kooperation als konstitutives Merkmal von Ganztagschulen (1.2) herausgearbeitet. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird die notwendige Zuspitzung des Forschungsgegenstands vorgenommen, indem die multiprofessionelle Kooperation als Stellschraube der Ganztagschulentwicklung festgehalten wird, die in ihrer Umsetzung jedoch auf strukturelle Hürden und das Desiderat einer systematischen Strukturentwicklung trifft (1.3). Letzteres stellt die Grundannahme des Promotionsvorhabens dar und wird am Ende des Kapitels adressiert (1.4).

1.1 Die Ganztagschulentwicklung in Deutschland

Für die Auseinandersetzung mit Fragen im Kontext von Ganztagschule ist zunächst zu klären, wann genau von einer Ganztagschule gesprochen werden kann. Zweckdienlich erweisen sich in diesem Zusammenhang die Ausführungen der Kultusministerkonferenz (KMK), auch wenn sich diese mit Blick auf die vielen Ausgestaltungsformen primär als länderübergreifende Mindestanforderungen an Ganztagschulen verstehen lassen (Kielblock & Stecher, 2014). So spricht man von einer Ganztagschule, wenn

- „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK, 2022, S. 4).

Unter dem Begriff ‚Ganztag‘ werden dagegen alle „institutionalisierten und pädagogischen Kontexte gefasst, in den sich Kinder und Jugendliche den ganzen Tag über aufhalten“ (Kielblock, 2023, S. 7).

Nach wie vor werden vielfältige Erwartungen an Ganztagschule diskutiert. Neben einem ‚Mehr an Zeit‘ für die pädagogische Gestaltung stehen insbesondere die Hoffnungen auf eine veränderte Lernkultur im Zentrum, die von einem erweiterten Bildungsverständnis getragen wird, da nicht nur fachbezogene, sondern auch fächerübergreifende Kompetenzen von Schüler*innen gefördert werden sollen. Unter anderem die Optimierung der Voraussetzungen individueller Förderung scheint vor dem Hintergrund nach wie vor bedeutsam zu sein, da sie eng an den Abbau von Bildungsungleichheit, als das Leitmotiv von Ganztagschule, geknüpft sind (Fischer & Kielblock, 2022). Ganztagschulen sind damit nicht allein zentrale Orte schulischen Lernens, sondern treten als Lernarrangements in Erscheinung, in denen Inklusion, gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Förderung wesentliche Bestandteile sind (Gräble & Fehlau, 2021). Für den hier nur angeschnittenen Erwartungshorizont diente der ‚PISA-Schock‘ als Katalysator, der schließlich auch zum umfangreichen Ausbau der Ganztagschule beitrug (Kielblock & Stecher, 2014). So sind, maßgeblich durch das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) bedingt, aktuell knapp 72% aller Schulen Ganztagschulen, sodass die Ganztagschule mittlerweile zur ‚Normalität‘ in der nationalen Bildungslandschaft

zählen dürfte. Dieser Trend scheint sich in den kommenden Jahren fortzusetzen (Arnoldt et al., 2018), auch wenn sich in den vergangenen Jahren nur ein kleiner Anstieg erkennen lässt (siehe Abbildung 1). Fraglich wird bleiben, inwiefern der Rechtsanspruch auf Ganztagsbeschulung den Ausbau erneut beflügeln kann (Krebs et al., 2019). So wird ab 2026 mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbeschulung für Grundschulkindern mit einem erneuten Anstieg der Nutzung von Ganztagsangeboten gerechnet (Brisson, 2021). Es deutet sich trotz der Normalitätszuschreibung somit bereits jetzt an, dass die Relevanz der Ganztagschule bzw. ganztagsschulischer Fragen nichts eingebüßt hat. Rother et al. (2020) halten in diesem Zusammenhang fest, dass die Ganztagschule bis heute sowohl Aktionsfläche und Hoffungsformel für bildungspolitische Auseinandersetzungen ist und es voraussichtlich auch in den kommenden Jahren bleiben wird. Insofern wird auch weiterhin mit einem politischen, wissenschaftlichen und praktischen Interesse zu rechnen sein, welches sicherlich, jedoch nicht nur von der Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbeschulung angetrieben wird. Die Ganztagschule wird damit weiterhin ein komplexer Gegenstand bleiben, der sich durch seine Perspektivvielfalt und kontinuierliche Veränderung auch der Forschung präsentiert (Fischer & Kielblock, 2022).

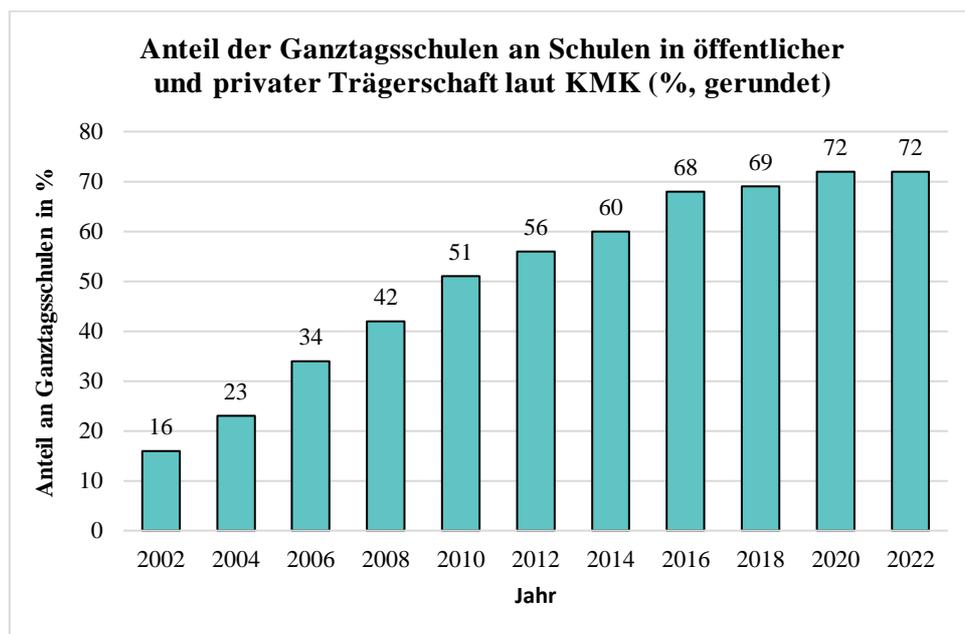


Abbildung 1: Eigene Darstellung basierend auf den Daten des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2002 – 2022)

1.2 Multiprofessionelle Kooperation als konstitutives Merkmal von Ganztagschulen

Neben dem skizzierten Entwicklungs- und Erwartungshorizont wird der Vielfalt des pädagogischen Personals besonderes Potenzial an Ganztagschulen zugeschrieben. Einige Autor*innen halten die Personenvielfalt sogar als ein konstitutives Merkmal von Ganztagschulen fest (Coelen & Rother, 2014; Steiner, 2019). Dieser Zuschreibung gehen die Ergebnisse einer repräsentativen Schulleitungsbefragung einher, in denen etwa neun von zehn Ganztagschulleitungen angeben, neben Lehrer*innen mit weiterem pädagogisch tätigem

Personal zu arbeiten (StEG-Konsortium, 2019). Hintergrundfolie ist dabei, dass die pädagogisch Tätigen in sog. multiprofessionellen Teams gemeinsam u. a. erweiterte Bildungsinhalte und Lernerfahrungen für Schüler*innen ermöglichen (Bertelsmann Stiftung, 2017). Unter multiprofessioneller Kooperation wird im Rahmen dieser Arbeit und unter Berücksichtigung der Deutungsvielfalt, die sich in den letzten Jahren in der Kooperationsforschung zeigte (hierzu umfangreich Boller et al., 2018), die „pädagogische Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen“ (Kielblock & Rinck, 2022, S. 87) verstanden. Diese Entscheidung begründet sich nicht allein durch die verschiedenen Begriffsdefinitionen und Attribuierungsversuche, die in ihrer Lesart einer normativen Aufladung der Kooperation gleichen¹, sondern auch durch Befunde, aus denen fortlaufend neue Personengruppen hervorgehen, die im Alltag an Ganztagschulen eine Rolle zu spielen scheinen (hierzu Rauschenbach, 2023). Der „Personalmix“ (Altermann et al., 2018) aus Lehrkräften und den weiteren pädagogisch Tätigen zeichnet sich zudem durch die vielfältigen professionellen Hintergründe der Mitarbeiter*innen aus. Die Ganztagschule präsentiert sich damit als ein Ort, an dem Lehrkräfte mit einer großen Bandbreite an weiterem Personal, u. a.:

- Erzieher*innen,
- Sozialpädagog*innen,
- Heil- und Sonderpädagog*innen,
- Auszubildende,
- Lehramtsstudierte mit weiterer Ausbildung sowie
- Personen aus gänzlich anderen Bereichen

zusammenarbeiten (Kielblock & Gaiser, 2017). Jüngere Arbeiten sprechen zudem davon, dass es einem großen Anteil des Personals an formalen pädagogischen Qualifikationen fehlt sowie Unterschiede in der beruflichen Sozialisation vorliegen können (Idel, 2021). Gleichwohl können Praktiken beobachtet werden, die sich als „Skripte einer klassisch schulischen Ordnung“ deuten lassen (Idel & Graßhoff, 2023, S. 146). Eine Engführung auf schulzentrierte Betrachtungsweisen scheint sich demnach im Forschungsfeld Ganztagschule nicht allein in der Personenvielfalt, sondern auch in den Praktiken der örtlichen Akteure *nicht* mehr zu zeigen. Vielmehr hat es den Anschein, dass im täglichen Miteinander „Strukturen schulischer Ordnung adaptiert oder auch systematisch unterlaufen“ (Idel & Graßhoff, 2023, S. 152) werden. Dies spricht in erster Linie dafür, dass die interdisziplinäre Überfokussierung auf das Schulische im Kontext der Ganztagschule auch theoretisch überwunden werden sollte (Bollweg et al., 2020). Die komplexen und vielschichtigen Interaktionen zwischen den Akteuren zeugen jedoch auch davon, dass professionelle Identitäten aufgrund gestiegener Kooperationsanforderungen in Frage gestellt werden (Rahm & Rabenstein, 2015).

Der hier nur angedeutete Hintergrund sollte erhellen, was beim Blick auf die Erwartungen an die multiprofessionelle Kooperation zutage tritt. So wird die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation als zentrale Entwicklungsaufgabe von Ganztagschulen angesehen (BMFSFJ, 2023; Demmer & Hopmann, 2020) und als elementarer Bestandteil

¹ Ein Beispiel hierfür wäre die begriffliche Fassung der multiprofessionellen Kooperation, wie sie bei Schüpbach et al. (2020) zu finden ist. Kooperation wird hier u. a. als bewusst, zielgerichtet, gleichwertig, konkurrenzarm attribuiert. Demgegenüber stehen Analysen, die vielmehr den Aushandlungscharakter der Kooperation fokussieren und betonen, dass sich Kooperation erst im Aushandlungsprozess konstituiert (bspw. Thieme, 2021).

festgehalten, mit dem es gelingen soll, auf zukünftige und komplexe Ausgangs- und Entwicklungslagen von Schule reagieren zu können (Brust, 2021a). Denn Kooperation wird u. a. als Kompetenz verstanden, mit der nicht nur auf Herausforderungen im pädagogischen Alltag reagiert werden kann, sondern bei der es sich um ein wichtiges Element zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht handelt (Hinzke et al., 2023).

1.3 Multiprofessionelle Kooperation als Stellschraube der Ganztagschulentwicklung

Aufgrund der skizzierten Entwicklung ist es nicht verwunderlich, dass die multiprofessionelle Kooperation auch in der Ganztagschulforschung in den letzten Jahren verstärkt adressiert wurde. Eine umfangreiche Übersicht über den Forschungsstand zur multiprofessionellen Kooperation findet sich bei Kielblock und Rinck (2022), die im Kontext des Projekts „GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag“ als Projektmeilenstein entstand. Die Autoren heben sieben Schwerpunktbereiche hervor, die sich im Zuge der Literaturarbeit ergaben². In ihrer Lesart bestätigt sich, was bereits Reinert (2020) in verkürzter Form festhielt. So konzentrieren sich einige Studien auf die persönliche Sicht der pädagogisch Tätigen auf die multiprofessionelle Kooperation (Böttcher et al., 2011; Gröhlich et al., 2015), während andere Studien Kooperation als Aushandlungsgeschehen beobachten und damit die vielfältigen Dynamiken in der Kooperationspraxis in das Zentrum rücken (Breuer & Steinwand, 2015; Kunze & Reh, 2020; Reh & Breuer, 2012; Silkenbeumer et al., 2018). Auch finden sich zahlreiche Übersichtsstudien, in denen Gelingensbedingungen und umfangreiches Beschreibungswissen für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen herausgearbeitet werden (Holtappels et al., 2013; Huber et al., 2012; Schüpbach et al., 2012). Schließlich halten einige Autor*innen fest, dass multiprofessionelle Kooperation ein wichtiges Element für die Etablierung schulischer Innovationen sowie für die Verwirklichung von schulischen Visionen sei (Fuchs, 2023).

Fernab des Erwartungshorizonts fällt vor allem in der tieferen Auseinandersetzung mit den Einzelbeiträgen auf, dass die Umsetzung der multiprofessionellen Kooperation auf strukturelle Herausforderungen stößt. Zur Veranschaulichung soll hier ein kurzer Blick auf den Schwerpunktbereich „individuelle Bereitschaft zur Kooperation“ geworfen werden, der sich bei Kielblock und Rinck (2022, S. 90) findet. Die Autoren heben unter Bezugnahme auf Fabel-Lamla (2012) hervor, dass insbesondere eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den verschiedenen Berufsgruppen als wichtige Ressource für die Ausgestaltung der Kooperation dient. Fabel-Lamla (2012, S. 212) selbst weist jedoch auf die Notwendigkeit institutionalisierter „Orte der kommunikativen Reflexivität“ hin, mit denen eine Vertrauensbeziehung überhaupt erst hergestellt werden könne. Ähnliche Zusammenhänge finden sich in fast allen Schwerpunktbereichen von Kielblock und Rinck (2022). Das skizzierte Beispiel soll an dieser Stelle nur verdeutlichen, dass die Herausforderungen im Kontext der multiprofessionellen Kooperation nicht allein durch die verschiedenen Systemlogiken und Praktiken der Kooperationspartner*innen in der Ganztagschule erklärt werden können. Vielmehr scheint das Handeln der Akteure in starkem Zusammenhang mit organisationalen Stellschrauben (vice versa) zu stehen. Das ‚Gelingen‘ der Kooperation hängt demnach von Stellschrauben ab, die

² (1) Gelegenheiten für Kooperation; (2) Bereitschaft zur Kooperation; (3) Zuständigkeiten; (4) Hierarchien; (5) Formen der Kooperation; (6) Häufigkeit der Kooperation; (7) Entlastung durch Kooperation

die Einzelschulen aufgrund der schleppenden Einführung neuer Kooperationsstrukturen täglich vor Herausforderungen stellen (de Boer & Spies, 2014). So verwundert es auch nicht, dass Kooperationsstrukturen, als Medium und Ergebnis (kooperativen) Handelns, in diesem Zusammenhang als Ermöglichungsbedingung (Fabel-Lamla, 2018) oder als entwicklungsbedürftig festgehalten werden (bspw. bei Fiegenbaum-Scheffner & Ahrens, 2023). Damit präsentiert sich die multiprofessionelle Kooperation auch nach mehr als 20 Jahren Ganztagschulforschung noch immer als zentraler und schwierig umzusetzender Sachverhalt der Ganztagschulentwicklung (Demmer & Hopmann, 2020; Dollinger, 2014), der vom Desiderat einer systematischen Strukturentwicklung begleitet wird (Speck, 2020). So hielt erst im letzten Jahr Rauschenbach (2023, S. 10) die „mehrdimensionale[n] Zuständigkeiten“, der sich wechselseitig ergänzenden Akteure im Ganztage, als dauerhaft zu bearbeitendes Strukturproblem fest, welches in seiner Bedeutung durch die Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität von Ganztagschulen seitens der KMK erneut an Bedeutung gewann.

Über die Konsequenzen einer ausbleibenden Entwicklung von Kooperationsstrukturen sei an dieser Stelle nur kurz referiert. Die zentrale Annahme ist dabei, dass die fehlende strukturelle Absicherung der Kooperation zu Überbrückungsbemühungen der pädagogischen Akteure führt. Hinweise hierauf finden sich sowohl in den Beiträgen, die dem Promotionsprojekt zugrunde liegen, als auch in den Befunden der Kooperationsforschung selbst. So zeigen Gräble und Fehlau (2021, S. 5) die strukturell-widersprüchlichen Besonderheiten interdependenter Kooperationsbeziehungen, wie sie u. a. auch in Ganztagschulen vorliegen und die sich bspw. durch verschiedenartige „institutionelle Förderlogiken, Trägerschaften, Steuerungsvorgaben und Kooperationsverständnisse“ auszeichnen. Die Autor*innen kommen zum Fazit, dass eine systematische Entwicklung der strukturellen Kooperationsbedingungen auf Ebene der Organisation notwendig ist, um die Divergenzen nicht der Aushandlung in der Praxis der Zusammenarbeit aufzubürden. Liegen derartig übergeordnete Regelungen nicht vor, so können Überbrückungsbemühungen von Akteuren beobachtet werden, mit dem Ziel, die strukturellen Unterschiede aufzufangen. In ähnlicher Lesart können auch die Ausführungen von Thieme (2021) verstanden werden, aus denen die grundlegende Konflikthaftigkeit der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen hervorgeht. So präsentiert sich multiprofessionelle Kooperation aufgrund der mitunter unklaren Zuständigkeitsfrage als grundlegendes Aushandlungsgeschehen, für das „in vielen Fällen ein Mehr an Zeit und damit verbunden auch an Aufwand in berufsübergreifenden Kooperationen investiert werden muss“ (Thieme, 2021, S. 162). Die aufgewandte Mehr-Zeit für das Aushandlungsgeschehen fehle letztlich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und wird damit als Überbrückungsbemühen sichtbar, welches struktureller Absicherung bedarf. Genau diesen situativen Charakter der Kooperation heben schließlich auch Reinert und Gaiser (2021) hervor, indem sie aufzeigen, wie die fehlende strukturelle Absicherung der Kooperation dazu führt, dass die Mensa als ein sich fluide in den pädagogischen Alltag einfügender Kooperationsort genutzt wird (siehe Kapitel 5.4). Trotz der kompensatorischen Funktion für die Kooperation weisen die Autor*innen darauf hin, dass die Aufladung mit Kooperationsanlässen zugleich zu einer Überfrachtung des Settings ‚Mensa‘ führt, indem Betreuungs- und Kooperationsfragen aufeinanderprallen.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass multiprofessionelle Kooperation ohne strukturelle Absicherung nicht als ‚Normalerscheinung‘ an Ganztagschulen verstanden und entproblematisiert werden kann. Vielmehr erhärtet sich die Vermutung, dass sie sich ohne strukturelle Absicherung stets als ein Überbrückungsbemühen bzw. durch tief im Alltag eingewobene Überbrückungspraktiken äußern wird. Vor diesem Hintergrund gilt es das Desiderat einer systematischen Strukturentwicklung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen in seiner Bedeutsamkeit ernst zu nehmen.

1.4 Strukturentwicklung für multiprofessionelle Kooperation als Desiderat in der Ganztagschulforschung

Die Notwendigkeit einer systematischen Strukturentwicklung für die multiprofessionelle Kooperation allein auf die gesellschaftlichen Veränderungen zurückzuführen, mit denen unweigerlich auch eine Entwicklungsbedürftigkeit von Einzelschulen einhergeht, scheint hier zu kurz zu greifen. Vielmehr hat es den Anschein, so auch die Annahme des Promotionsvorhabens, dass das Ausbleiben einer systematischen Entwicklung notwendiger (Kooperations-)Strukturen darin liegen könnte, dass die vielfältigen Forschungsbefunde zur multiprofessionellen Kooperation alle Ebenen von Ganztagschule gleichermaßen adressieren. Somit erscheint zugleich jede Facette der Einzelschule entwicklungsbedürftig. Wie bereits erwähnt, heben einige Studien die persönliche Sicht der pädagogisch Tätigen auf multiprofessionelle Kooperation hervor, während andere Studien dagegen auf die konkrete Kooperationspraxis oder Gelingensbedingungen verweisen. Den umfangreichen Forschungsbefunden kann angerechnet werden, den Kenntnisstand zur multiprofessionellen Kooperation um vielfältige Aspekte zu bereichern und damit ein katalogartiges Gesamtbild der Kooperation zu entwerfen. Diese katalogartige Aufzählung führt jedoch gleichzeitig dazu, dass nicht mehr unterschieden werden kann, welche der herausgearbeiteten Aspekte konkrete Ansatzpunkte für die Entwicklung der Kooperation darstellen und welche Wechselwirkungen zu erwarten sind³. Insofern ist auch das von Speck (2020) konstatierte Desiderat einer systematischen Strukturentwicklung für multiprofessionelle Kooperation nach wie vor relevant und ist Gegenstand des kumulativen Promotionsprojekts.

Im ersten Schritt gilt es daher, konkrete Ansatzpunkte für die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation herauszuarbeiten (Leitfrage 1). Die identifizierten Ansatzpunkte werden weiterführend durch die Beiträge des Promotionsvorhabens empirisch untermauert und in den Forschungsdiskurs zur multiprofessionellen Kooperation eingeordnet (Leitfrage 2). Der Bearbeitung dieser Leitfragen liegt unter Bezugnahme auf Kielblock und Rinck (2022) ein weiteres Potenzial zugrunde. So liegen den Autoren zufolge eine Vielzahl von Befunden vor, die sich auf Bedingungen oder Wirkungen von Kooperation sowie auf die Kooperationspraxis konzentrieren. Eine wesentliche Säule jedoch, das Vorliegen von Evaluationen zu Interventionsstudien, sei bisher nur randständig im Diskurs repräsentiert. Folgt man diesem Desiderat, dann bieten insbesondere Evaluationen von Interventionsstudien notwendige Einblicke in einen bisher nur randständig betrachteten Themenbereich. Wie gezeigt wird, liegen dem Promotionsvorhaben die Daten der Interventionsstudie ‚StEG-Kooperation‘

³ Ähnlich verhält es sich im Bereich der Schulentwicklung. Maag-Merki et al. (2021) weisen auf die katalogartige Aufzählung zentraler Schulentwicklungsfaktoren hin, denen es jedoch an der Darstellung vorhandener Interdependenzen mangelt. Schulentwicklung stellt sich in diesem Zusammenhang weiterhin als ‚Theorieprojekt‘ dar.

zugrunde, sodass sich eine dritte Leitfrage ergibt, mit der ein Bereich der Ganztagschulforschung erhellt wird, der als Forschungslücke festgehalten wird (Leitfrage 3).

2 Leitfragen des Promotionsprojekts

In der Zusammenschau der einführenden Kapitel kristallisieren sich die zentralen Leitfragen heraus, die im kumulativen Promotionsvorhaben artikelübergreifend bearbeitet wurden.

- | | |
|-------------|---|
| Leitfrage 1 | Was sind strukturelle Ansatzpunkte, mit denen die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen systematisch (weiter-)entwickelt werden kann? |
| Leitfrage 2 | Wie lassen sich die strukturellen Ansatzpunkte empirisch untermauern? |
| Leitfrage 3 | Welcher Erkenntnisgewinn geht aus der Evaluation von Interventionen hervor, deren Ziel es ist, die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen zu entwickeln? |

3 Rahmung des Promotionsprojekts

Im dritten Kapitel steht die methodische Rahmung des Promotionsvorhabens im Zentrum. Hierfür werden einleitend das Datenmaterial und dessen Entstehungskontext beschrieben, bevor weiterführend die Formen der Datenerhebung fokussiert werden (3.1). Daran schließt sich die Beschreibung der Datenanalyse samt der damit einhergehenden Analysemethoden an (3.2). Da der Entstehungskontext des Datenmaterials im Schnittbereich zweier Themenbereiche in der Ganztagserschulung verortet ist, werden im letzten Teil des Kapitels die Schwerpunktbereiche der vorliegenden Arbeit sowie die darunter versammelten Publikationen vorgestellt (3.3).

3.1 Empirisches Datenmaterial

Dem Promotionsvorhaben liegen die Daten des Forschungsprojekts ‚StEG-Kooperation‘ zugrunde, welches im Rahmen der dritten Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulungen (StEG) im Zeitraum 2016 – 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Bei der StEG handelte es sich um ein länderübergreifendes Forschungsprogramm, welches seit 2005 in enger Absprache mit den Kultusministerien der Länder und unter Finanzierung des BMBF durchgeführt wurde. Neben einer bundesweit angelegten Schulleitungsstudie wurden im Rahmen der dritten Förderphase vier weitere Teilstudien mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt. Ziel des Projekts ‚StEG-Kooperation‘ war es, nicht nur eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagserschulungen zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren, sondern dabei zugleich wissenschaftliche Erkenntnisse über zentrale Stellschrauben der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagserschulungen zu erhalten.

Vor dem Hintergrund der personellen Vielfalt an Ganztagserschulungen, deren Beschreibung in Kapitel 1.1 zu finden ist, wurden in einem längsschnittlichen Forschungsdesign zu zwei Erhebungszeiträumen insgesamt 85 Leitfadenterviews mit möglichst allen pädagogisch Tätigen an drei Ganztagserschulungen erhoben (bspw. Schul-, Ganztags- und Hortleitungen, Lehrkräfte, Erzieher*innen etc.). Im Fokus der Befragungen standen die Ausgestaltung der Kooperation an den jeweiligen Schulstandorten, die Erwartungen an die Interventionsmaßnahme sowie die Wirkungen der Intervention. Im Sinne eines multiperspektivischen Ansatzes wurden im Forschungsprozess zusätzlich teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Einen Orientierungsrahmen stellten die Beobachtungsstrategien - Wiederholung, Mobilisierung, Fokussierung, Perspektivwechsel - dar, um den pädagogischen Alltag mit möglichst allen Sinneswahrnehmungen erschließen zu können (Breidenstein et al., 2015). Auf eine feste Rolle der Beobachtenden wurde bewusst verzichtet, da mögliche Perspektivwechsel das Abstecken von Kompetenzbereichen einzelner Berufsgruppen sichtbar machen können. Besonders für multiprofessionelle Kooperation scheint hier ein Vorteil zu liegen, die ganztagserschulische Praxis in ihren vielfältigen Formen sichtbar werden zu lassen.

Schließlich dienten egozentrierte Netzwerkkarten dazu, um ein Bild zu bekommen, mit welchen Personen die Befragten im pädagogischen Alltag intensiv kooperieren (Nahraum) oder weniger intensiv kooperieren (Fernraum). Die Intensität wurde dabei durch die einzelnen Verortungen in den konzentrischen Kreisen lesbar. Mithilfe dieser Methode konnten die relevanten Kooperationspartner*innen auf unterschiedlichen maßstäblichen Ebenen abgebildet werden.

Während ihrer Eintragungen sollten die Befragten laut denken. Damit konnte im Analyseprozess nachvollzogen werden, welche Gründe die Akteure zu den einzelnen Verortungen aufführen. Ein Beispiel einer Netzwerkkarte findet sich in Abbildung 2.

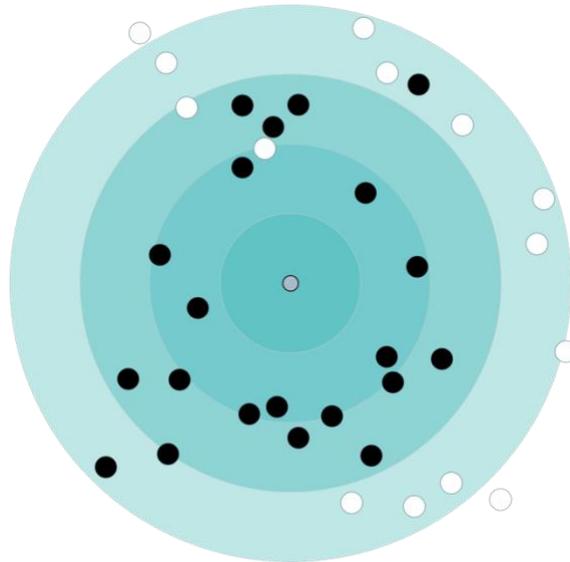


Abbildung 2: Eigene Darstellung einer egozentrierten Netzwerkkarte

3.2 Methoden der Datenanalyse

Wie es die Erhebungsformate vermuten lassen, wurden für die Beantwortung der Forschungsfragen in den Einzelbeiträgen und somit auch im Dissertationsprojekt durchweg qualitative Forschungszugänge gewählt. Das Vorgehen insgesamt lässt sich als ‚Multiple-Case-Design‘ verstehen, da durch die Nutzung mehrerer Fallstudien sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Verschiedenheiten der betrachteten Fälle aufgezeigt werden können (Savin-Baden & Major, 2013). Das Forschungsdesign greift auf die längsschnittlichen Daten von ‚StEG-Kooperation‘ zurück und bildet durch die umfangreichen Datenerhebungen an drei Ganztagschulen eine fruchtbare Grundlage. Diese methodische Entscheidung wurde vom Anliegen begleitet, die multiprofessionelle Kooperation im Wirkungszusammenhang der Einzelschulen beschreiben zu können und hierfür eine möglichst breite Zielgruppe zu berücksichtigen. Die breite Adressierung der pädagogisch Tätigen diene nicht nur dafür, die Personalvielfalt als ein ganztagspezifisches Merkmal in der Analyse zu berücksichtigen, sondern durch die ‚Stimmen aus der Praxis‘ etwaige Beharrungstendenzen (siehe Killus & Paseka, 2020) sowie Separierungstendenzen (bspw. Hippel, 2011) bereits im Vorfeld mitzudenken. Schließlich benötigt die tiefenscharfe Beschreibung und Evaluation bestimmter Kooperationsstrukturen sowie auch die Auseinandersetzung mit der Fragestellung des Promotionsvorhabens eine möglichst offene Form der methodischen Annäherung, für die sich insbesondere qualitative Zugänge eignen (Meinefeld, 2017).

3.2.1 Analyse der Leitfadeninterviews

Stand die Analyse der Leitfadeninterviews im Zentrum eines Beitrags, so wurde zu Beginn des Promotionsvorhabens die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und aus

methodischen Gründen im späteren Verlauf nach Kuckartz (2018) als Analysemethode gewählt, um insbesondere Mischformen der verschiedenen Analysetechniken zu nutzen. Die Verknüpfung verschiedener Analysetechniken war zum einen eine wichtige Grundvoraussetzung bei der Analyse der Leitfadeninterviews, da einer Vielzahl der Beiträge die strukturbildenden Ansätze zur Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen nach Kielblock et al. (2020) zugrunde lagen (siehe Kapitel 5.1). Da es in den Beiträgen verstärkt auch um die Informationsgewinnung zu einer bestimmten Frage (›Was‹ sagen die Befragten) und nicht um die Bedeutung bzw. Interpretation des Gesagten (›Wie‹ sagen die Befragten es) ging, erschien der Rückgriff auf die qualitative Inhaltsanalyse auch forschungspragmatisch als gut begründete Entscheidung. Zum anderen war in einem Großteil der Beiträge schlichtweg ein mehrstufiges Analyseverfahren vonnöten. So wurde bspw. in Reinert et al. (2022) vor dem Hintergrund der Frage „Was lernen wir aus dem Projekt StEG-Kooperation über das Gelingen eines Wissenschafts-Praxis-Transfers?“ zunächst ein deduktives Vorgehen gewählt, welchem die Bedingungen für gelingende Transferprozesse nach Holtappels (2019) als deduktives Raster zugrunde lag. Im weiteren Verlauf der Analyse wurde das deduktive Raster induktiv feinkodiert und anhand der Sinnzusammenhänge ausformuliert. Insbesondere die Feincodierung eines deduktiven Rahmens ermöglichte es, umfassende und die Komplexität der Einzelschule erfassende Schulporträts schreiben zu können (hierzu u. a. Idel, 2022).

3.2.2 Analyse der Netzwerkkarten

Im Kern der mehrstufigen Netzwerkanalyse stand die tiefergehende Betrachtung sowie der Vergleich zwischen den Eintragungen der Lehrkräfte mit denen des weiteren pädagogischen Personals. Für den ersten Analyseschritt, die Analyse und Visualisierung der Netzwerkkarten, diente der von der Universität Trier entwickelte ‚Vennmaker‘⁴. Hierfür wurden die Netzwerkkarten im ersten Schritt professionshomogen zusammengefasst und als ein kollektiver Akteur verstanden, bevor sie unter Nutzung klarer Unterscheidungsmerkmale miteinander verglichen wurden. Da die Befragten während der Erhebungsphase darum gebeten wurden, ihre Eintragungen laut zu kommentieren, konnte im Analyseprozess zudem nachvollzogen werden, welche Gründe die Akteure zu den einzelnen Verortungen aufführen. Dass ein derartiges methodisches Vorgehen fruchtbar erscheint, zeigt Reinert (2020), indem er anhand der Netzwerkkarten die besondere Stellung der Ganztagskoordination als Grenze für die Kooperation zwischen den Berufsgruppen aufzeigt (siehe Kapitel 5.3).

⁴ <https://www.vennmaker.com>

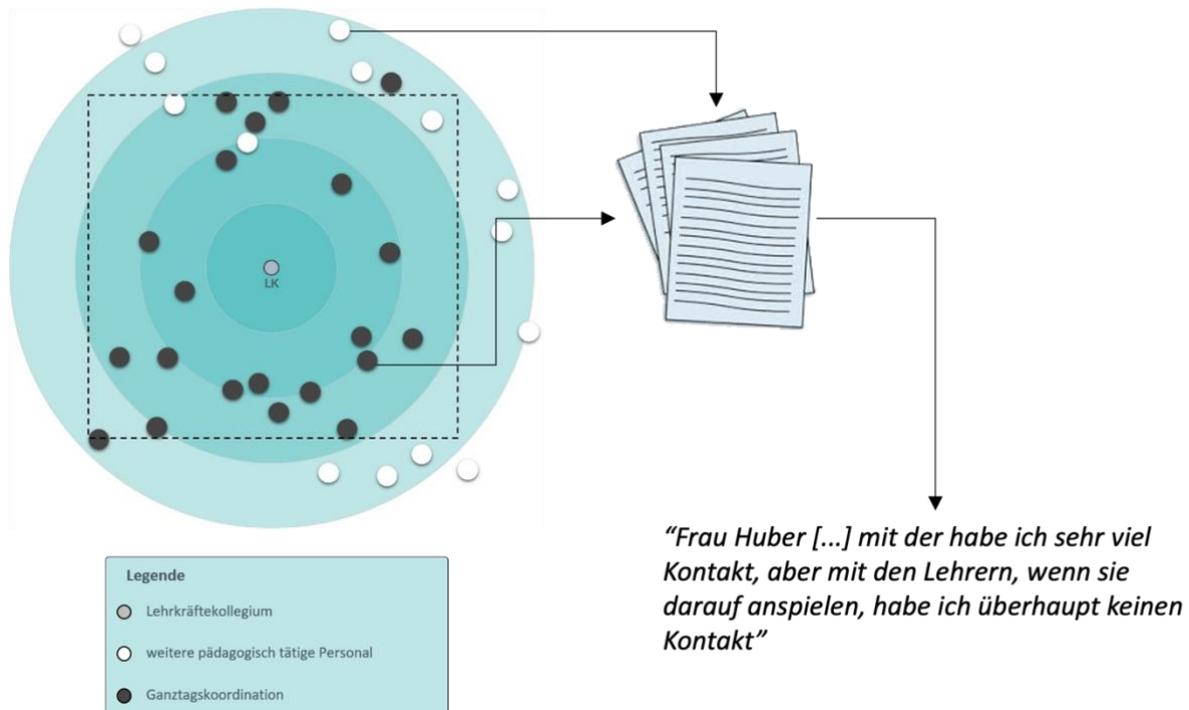
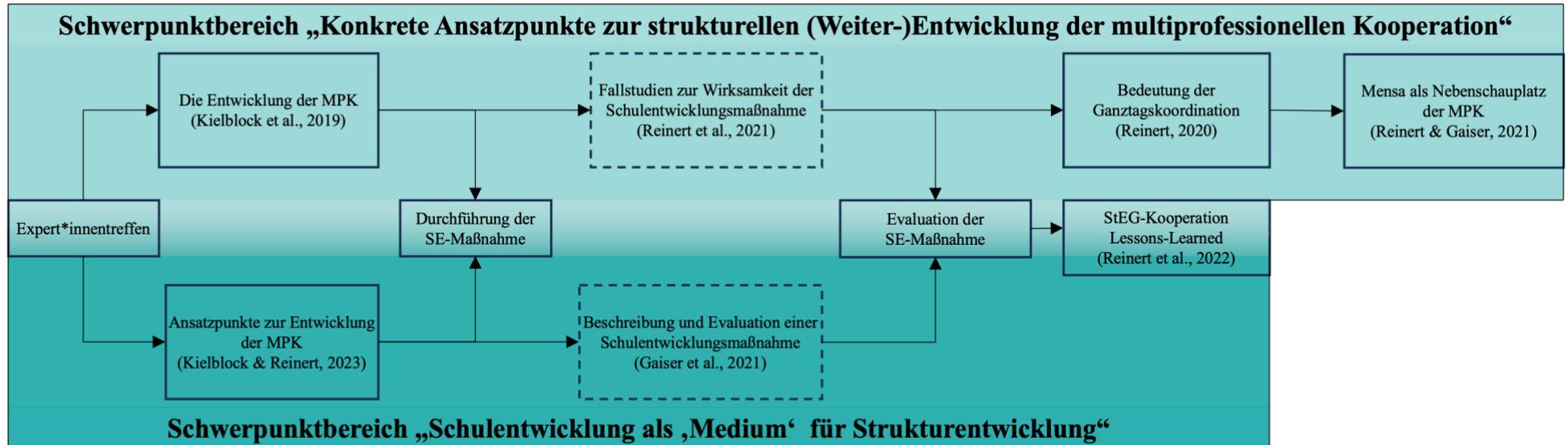


Abbildung 3: Vorgehen bei der Analyse der Netzwerkkarte, eigene Darstellung

3.3 Empirische Schwerpunktbereiche

Wie in Kapitel 3 erläutert wurde, zielte ‚StEG-Kooperation‘ darauf ab, nicht nur eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Gleichzeitig sollten wissenschaftliche Erkenntnisse über zentrale Stellschrauben der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen gewonnen werden. Die Daten des kumulativen Promotionsvorhabens ermöglichen demnach eigenständige Untersuchungen zu den Themen ‚(Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation‘ sowie der ‚Schulentwicklung im Kontext der multiprofessionellen Kooperation‘. Das Dissertationsprojekt behandelt beide Themenbereiche mit verschiedenen Beiträgen. Denn wie in Kapitel 2 dargelegt wurde, fragt es einerseits nach konkreten Ansatzpunkten für die strukturelle (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Einige Beiträge konzentrieren sich andererseits auf das Thema ‚Schulentwicklung‘, indem sie aufzeigen, welchen Mehrwert die strukturbildenden Ansätze für Schulentwicklungsvorhaben bieten und welche Erkenntnisse sich durch die Interventionsmaßnahme erzielen lassen (siehe Kapitel 5.5). Abbildung 4 dient daher zur besseren Verständlichkeit des Promotionsvorhabens und systematisiert die Schwerpunktbereiche und die zugehörigen Beiträge.

Abbildung 4: Eigene Darstellung der Schwerpunktbereiche sowie der Beiträge insgesamt



 publizierte Beiträge, die nicht berücksichtigt wurden

4 Theoretischer Bezugsrahmen

Bevor auf den wissenschaftlichen Beitrag der kumulativen Dissertation vertieft eingegangen wird, müssen zunächst jedoch die theoretischen Grundlagen aufgezeigt werden. Zentral erscheint dabei die Ausschärfung des Begriffsrepertoires. So fokussiert sich diese Arbeit zwar auf die notwendigen Rahmenbedingungen der Kooperation, wirft in dieser Auseinandersetzung jedoch auch den notwendigen Blick auf Prozesse und Wirkungen, die die Rahmenbedingungen hervorbringen oder verändern. Insbesondere die letztgenannte Dualität zwischen der (Kooperations-)Struktur und dem Handeln der Akteure erfordert es daher, im ersten Schritt eine begriffliche Einordnung des Strukturbegriffs vorzunehmen, der für die vorliegende Arbeit leitend ist. Ein derartiger Zusammenhang scheint im Bereich der Kooperationsforschung nicht abwegig, da sich in Anlehnung an Killus und Paseka (2020, S. 110) auch für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation die teilweise „Verflüssigung von alten und Aufbau von neuen Strukturen“ als wesentliche Bedingung für Verbesserungsanliegen konstatieren lässt. In logischer Konsequenz wird die Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens in Grundzügen vorgestellt und als Theoriefundament dienen (4.1).

Da sich einige der Beiträge des Promotionsvorhabens im Kontext der Schulentwicklung verorten lassen und dabei auf ‚StEG-Kooperation‘ als Schulentwicklungsprojekt rekurren, erscheint es im zweiten Teil des Kapitels notwendig, ‚StEG-Kooperation‘ zunächst erst als Schulentwicklungsmaßnahme zu identifizieren. Hierfür wird vorgestellt, welche Begriffsdefinition für Schulentwicklung als Fundament der Arbeit dient. Im Anschluss wird das dem Promotionsprojekt zugrundeliegende Forschungsprojekt ‚StEG-Kooperation‘ anhand von Kernaspekten als Schulentwicklungsmaßnahme charakterisiert (4.2).

4.1 Dualität zwischen Handeln und Strukturen nach Anthony Giddens

Wie es im letzten Kapitel bereits angeklungen ist, bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens. Damit erfolgt zugleich auch eine Abkehr von „den imperialistischen Bemühungen“ (Giddens, 1995, S. 52) einer Differenzziehung zwischen Handeln und Struktur, die sich Giddens zufolge in den Sozialwissenschaften zeigen. Vielmehr handele es sich um einen Dualismus zwischen Handeln und Struktur, diesem zufolge Strukturen nicht nur von sozialen Akteuren geschaffen, sondern auch durch ihre Handlungen kontinuierlich reproduziert werden. Handlung und Struktur werden in diesem Sinne „als komplementäre, als ineinander verschränkte Begriffe konzipiert“ (Altrichter, 2010, S. 97), sodass Handeln ohne Strukturen nicht möglich ist. Strukturen schaffen in diesem Sinne Beständigkeit und Ordnung in der sozialen Welt. Strukturen werden dabei als „Ensemble von Regeln und Ressourcen“ (Hinzke et al., 2015, S. 6) verstanden, die auch in Abwesenheit des Subjekts existieren, gleichwohl ihre ‚Faktizität‘ erst durch das rekursive Handeln von Akteuren entsteht. Es bedarf in diesem Sinne ein Subjekt, welches das Regelsystem in der konkreten (raum-zeitlichen) Situation aktiviert. In dieser Aktivierung reproduziert das Subjekt das Regelsystem. Dieser Prozess verbindet Handeln und Struktur auf eine dynamische Weise.

Regeln verleihen dem Handeln Sinn, indem sie bspw. als informelle Regelungen der Zusammenarbeit als Interpretationsschemata dienen. Zugleich zeichnen sie sich durch ihren sanktionierenden Charakter aus, mit dem insbesondere Handlungsprozesse bewertet werden können. Ressourcen können dagegen sowohl materiell als auch immateriell sein und „ermöglichen den Akteuren Kontrolle über andere Akteure, Prozesse und Gegenstände“ (Killus

& Paseka, 2020). Unter Ressourcen können beispielhaft Schulgesetze, aber auch Kooperationsvereinbarungen verstanden werden. Bei Strukturen handelt es sich also um eine Gruppe „verallgemeinerbarer Verfahrensweisen“ (Schiller-Merkens, 2008), die Handeln begrenzen, ermöglichen und veränderbar sind. Letzteres ist im Kontext der Schule besonders wichtig, da Strukturen im Handeln verändert werden können. Hier zeigt sich auch der passende Bezug zu Giddens, da er die äußeren Strukturen als Regelsystem erfasst, ohne dabei die Eigenleistung der Akteure zu vernachlässigen. Denn „in jeder Handlung[...] liegt der Keim des Wandels“ (Giddens, 1995, S. 124).

4.1.1 Anwendung der Theorie auf den Kontext (Ganztags-)Schule

Die Anwendung von Giddens Theorie wurde von Paseka et al. (2011) in den Blick genommen. Die Autor*innen arbeiten wesentliche Organisationsstrukturen von Schule heraus, die sich in verschiedenen Ausprägungen zeigen und insbesondere auch für die Auseinandersetzung mit Fragen der Kooperationsforschung eine fruchtbare Grundlage darstellen. **Legitimierungen und Normierungen** lassen sich als Vorgaben mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad verstehen. Hierunter fallen bspw. Lehrpläne und Stundentafeln. Im Falle der Kooperation können jedoch auch Kooperationsvereinbarungen unter diese Kategorie fallen, denn als dokumentierte und gegenseitige Willenserklärung der Kooperationspartner*innen stellen diese nicht nur die Grundlage der Kooperationsaktivitäten dar, sondern dienen zugleich als dessen verschriftlichtes Regelwerk (Schmitt, 2009). **Macht- und Hierarchiestrukturen** zeigen sich dagegen anhand ausdifferenzierter Funktionsbereiche mit verschiedentlich ausgeprägten Handlungsoptionen. Interessant ist an dieser Ausprägung, die sich u. a. durch Leitungs- und (operative) Unterstützungsstrukturen auszeichnet, dass diese nach Paseka et al. (2011) bei der Schaffung neuer Gremien bzw. bei der Etablierung von Innovationen in einen Zustand der Krise geraten können, auch wenn dabei nicht von einer grundlegenden Veränderung und Neuinterpretation bestehender Strukturen ausgegangen werden kann. So hebt Giddens (1995, S. 336) selbst hervor, dass routinierte Praktiken, als „der wichtigste Ausdruck der Dualität der Struktur in Bezug auf die Kontinuität sozialen Lebens“, auch in dramatischen Formen des Wandels fortdauern. Das hier nur angedeutete Spannungsverhältnis tritt deutlich aus der Arbeit von Reinert et al. (2021) hervor, in der einerseits die Einführung des Ganztags als strukturschwache Übergangssituation einer Einzelschule beschrieben wird, in der es gelingt Innovationen zu implementieren. Im Zuge dieser Veränderungen bleiben andererseits auch Praktiken erhalten, die dem umgesetzten Innovationsgedanken widersprechen. Festzuhalten bleibt, dass sich Veränderungen als Störungsmomente bestehender Ressourcen verstehen lassen und in dieser Denkart, wie Paseka et al. (2011) treffend beobachten, etablierte und regulierende Bezugsmomente in der Kooperation gestört und Machtstrukturen zur Aushandlung gestellt werden. Macht ist in diesem Zusammenhang nicht als Gebrauchsgegenstand spezifischer Verhaltensweisen zu verstehen, sondern als Ressource, die „geregelt Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit zwischen Akteuren oder Kollektiven in sozialen Interaktionszusammenhängen“ (Giddens, 1995, S. 67) voraussetzt. Nicht verwunderlich ist also, dass Macht- und Hierarchiestrukturen durch Veränderungen virulent werden können. **Codes und Bedeutungsmuster** lassen sich schließlich als zentrale und prägende Denk- und Handlungsmuster der Akteure verstehen. Damit haben sie starken Einfluss darauf, wie Menschen ihren Beruf und ihren Berufsort wahrnehmen. Als Einflussfaktoren können an dieser Stelle u. a. die zelluläre Struktur von Schule sowie die raum-zeitliche Anordnung der Lehrkräfte

genannt werden, da sie die Interaktion zwischen Lehrkräften und damit auch Kooperation oftmals zur Randerscheinung werden lassen.

In der Zusammenschau lässt sich also nicht nur die generelle Relevanz von schulstrukturellen Auseinandersetzungen (hierzu auch Edelstein & Scharenberg, 2023), sondern mit Killus und Paseka (2020) resümierend festhalten:

1. Strukturen ermöglichen (innovatives) Handeln und sind auch das Ergebnis unseres Handelns. Sie sind demnach Medium und Ergebnis zugleich. Wichtig ist, dass Strukturen nicht als unveränderliche Zwänge, sondern als Gestaltungsräume erlebt werden. Damit geht unweigerlich auch die Distanzierung von der Idee objektiver Voraussetzungen einher, wie sie bspw. Fiegenbaum-Scheffner und Ahrens (2023) als Gelingensbedingung für die Kooperation formulieren.
2. Vielmehr greifen Stabilität und Wandel ineinander, sodass existierende (Kooperations-)Strukturen als Veränderungsgrundlage aufgegriffen werden. Der Anstoß für Wandel liegt in den Handlungen von kompetenten Akteuren.
3. Strukturveränderungen vollziehen sich nicht durch das Lernen Einzelner, sondern erfordern kollektive Lernprozesse. Kooperation ist dabei ein leitender Handlungsmodus, der diese Prozesse vorantreibt (Altrichter & Langer, 2008).

4.1.2 Dualität von Handeln und Struktur in der multiprofessionellen Kooperation

Überträgt man die vorherigen Überlegungen schließlich auf die multiprofessionelle Kooperation, dann lässt sich die Dualität zwischen Handeln und Struktur vereinfachen, wenn man die von Hinzke et al. (2015) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen inneren und äußeren (Kooperations-)Strukturen nutzt. *Äußere Strukturen* beziehen sich auf die einfühend genannten Regeln und Ressourcen, *innere Strukturen* nehmen dagegen die handelnden Akteure zum Ausgangspunkt und lassen sich als deren Haltungen und Denkmuster verstehen. Der Zusammenhang zwischen äußeren und inneren Strukturen ist im Giddenschen Sinne als Dualität zu verstehen, da bspw. in Teamsitzungen (als äußere Zeit- und Raumstrukturen) immer auch inwendige Denk- und Handlungsmuster (als innere Strukturen) aktiviert werden.

Letzteres wird insbesondere im Kontext der multiprofessionellen Kooperation deutlich, da wie in Kapitel 1 beschrieben, die Erweiterung des Personals Auswirkungen auf die routinierten Abläufe in Ganztagschulen hat, sodass auch Handlungsspielräume in Frage gestellt sowie Grenzarbeit notwendig erscheint (Altrichter, 2010). So zeigen die Befunde von Breuer (2015), wie Akteure verschiedene Adressierungsstrategien nutzen, um in Teamsitzungen (Gestaltungs-)Autonomie zu bewahren. Auch der Bezug auf die im Kooperationsdiskurs vielfach rezipierten Kooperationsformen von Gräsel et al. (2006) lassen sich in der Dualität von inneren und äußeren Strukturen denken. Denn die Kooperationsformen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Organisationsgrades, sondern greifen auf bestimmte Handlungs- und Denkmuster wie Vertrauen und Autonomie zurück. Schließlich wäre Dualität auch ein fruchtbarer Ansatz, um den vielfältigen Dynamiken nachgehen zu können, die dafür sorgen, dass eine strukturell angelegte Kooperation auch auf Ebene der Schulkultur verankert wird⁵. Die Reziprozität zwischen äußeren und inneren Strukturen sollte nun auch verdeutlichen,

⁵ Eine derartige Forderung findet sich bspw. bei Fiegenbaum-Scheffner und Ahrens (2023). Die Autor*innen geben jedoch keinerlei Umsetzungsbeispiele und verbleiben damit auf einer deskriptiven Ebene.

warum die (Weiter-)Entwicklung von Strukturen der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen zielführend und der Bezug auf die Theorie der Strukturierung als geeignet erscheint. So wird Strukturbildung als Zusammenwirken von kompetenten Akteuren verstanden, die in der kritischen Auseinandersetzung bzw. Reflexion von (äußeren) Kooperationsstrukturen, möglicherweise auch die Art und Weise der (inneren) Aktivierung eben jener Strukturen verändern (Altrichter & Langer, 2008). Vor dem Hintergrund der Erwartungen, die an Kooperation gestellt werden, erscheint dieses Anliegen nicht nur notwendig, sondern auch anspruchsvoller Natur zu sein. So halten Killus und Paseka (2020) für die Etablierung veränderter Kooperationsstrukturen u. a. mit dem Lernen im Kollektiv, dem Verändern der schulischen Raum-Zeit-Ökologie sowie dem kritischen Hinterfragen tradierter Handlungsmuster wesentliche Organisationsprinzipien von Schule als relevante Zielgrößen fest, für die es Schulentwicklungsprozesse bedarf.

4.2 Einordnung von StEG-Kooperation in den theoretischen Kontext der Schulentwicklung

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Arbeiten im Kontext der Schulentwicklung(-stheorie) wird schnell ersichtlich, dass aktuell noch immer unklar ist, was unter Schulentwicklung zu verstehen ist (u. a. Maag-Merki et al., 2021). Hierfür geben nicht nur Burow et al. (2020) einen Erklärungsansatz, indem sie Schulentwicklung als einen Obergriff verstehen, unter dem sich verschiedene Verfahren einer systematischen Entwicklung von Schulen versammeln, sondern auch die jüngst erschienenen grundagentheoretischen Auseinandersetzungen mit Schulentwicklung zeigen im Ergebnis eher eine Vielzahl theoretischer Zugänge, als ein einheitliches Bild darüber, wie Schulentwicklung zu verstehen ist. Die von Abs und Klein (2019) konstatierte Assoziationsvielfalt im Kontext der Schulentwicklung scheint demnach auch ganz aktuell noch immer vorzuherrschen und wirft unweigerlich die Notwendigkeit einer Positionierung im Diskurs auf.

Für die vorliegende Arbeit wird daher die Definition von Gaiser (2021) genutzt, die von der Autorin in einer umfangreichen Literaturrecherche hergeleitet wurde und der ein Ganztagsbezug zugrunde lag. Schulentwicklung wird nach Gaiser (2021, S. 10) als „aktiv initiierte, zielgerichtete Prozesse von Schulen verstanden, die einen Wandel mit sich bringen sollen“. In der Definition selbst stecken dabei wesentliche Anforderungen an Schulentwicklungsprozesse, für die im Bereich der (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen die Merkmale von Schulentwicklungsmaßnahmen nach Kielblock und Reinert (2023) herangezogen werden können, die aus der Analyse von Gruppeninterviews mit Schulentwicklungsexpert*innen hervorgegangen sind und die mit Kernanforderungen im Schulentwicklungsdiskurs verknüpfbar sind (siehe Abbildung 5).

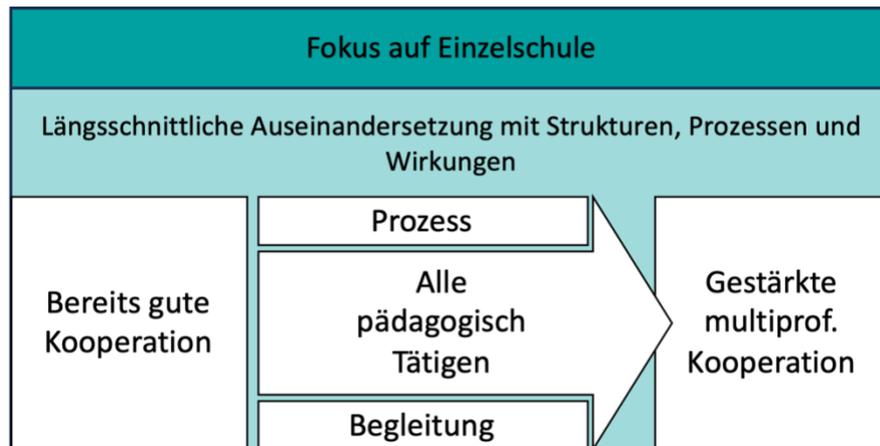


Abbildung 5: Einordnung der Kriterien für eine gelingende Schulentwicklung nach Kielblock und Reinert (2023) in zentrale Anforderungen für Schulentwicklungsprozesse nach Feldhoff und Radisch (2021), eigene Darstellung

4.2.1 Fokus auf die Einzelschule

Mit der Fokussierung auf die Qualität schulischer Prozesse und der Professionalisierung des schulischen Handelns steht unweigerlich auch die systematische Entwicklung der Einzelschule im Zentrum. Wichtig ist dabei zwischen einem evolutionären Wandel von Schule, welcher sich aufgrund stetig verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ergibt, und dem systematisch-geplanten Wandel von Schule zu unterscheiden (Maag-Merki et al., 2021). Der Fokus auf die Einzelschule lässt sich u. a. als Ergebnis verschiedener Entwicklungsphasen im Schulentwicklungsdiskurs verstehen, in denen zudem Steuerungsfragen des Bildungssystems eine Rolle spielten (Killus & Paseka, 2020). Denn die Einzelschule geriet „nicht aus pädagogischen Gründen ins Zentrum, sondern aufgrund einer weltweiten Krise der Außensteuerung“ (Holtappels & Rolff, 2010, S. 75), die in der Konsequenz zu angepassten Steuerungsmodellen des Bildungssystems führten (bspw. Steuerung der Selbststeuerung). Dem Verständnis der Einzelschule „als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 2008b) liegen sowohl die Bedingtheit der Einzelschule als auch die spezifischen Umwelten zugrunde, in denen schulisches Handeln verortet ist. Schulen sind in diesem Sinne für die optimale oder defizitäre Aufgabenerfüllung eigenverantwortlich. Die Fokussierung auf die Einzelschule und damit auch auf die Wechselwirkungen, die sich im Prozess zeigen, führt schließlich auch zum Paradigma, welches Bastian und Hinzke (2023, S. 23) resümierend festhalten. So benötigt Schulentwicklung den „Kontakt zum Unterrichtsalltag der Normalschule“. Neben damit einhergehenden schulorganisatorischen Fragen und Bedingungen steht unweigerlich die Frage von Lehrer*innen im Zentrum, welchen Mehrwert das Entwicklungsvorhaben für den eigenen Unterricht bietet.

An dieser Stelle lässt sich auf Kielblock und Reinert (2023) und deren Analysen verweisen, da diese ein Teil-Fundament der Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘ darstellen. Wie bereits angeklungen, waren die spezifischen Bedingungen der Einzelschulen Ausgangs- und Rücklaufpunkt im gesamten Prozess. Diesem Ansatz lag die Annahme zugrunde, dass Bedingtheit der Einzelschule für die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation Ansatzpunkt und Reflexionsgrundlage zugleich ist. Ansatzpunkt, da es die Bedürfnisse und Bedingung des jeweiligen Standorts waren, die als inhaltliches Füllmaterial in die Module einfließen. So wurde bspw. eine Kommunikationspyramide, die zur Herausarbeitung basaler Kommunikationsstrukturen um Medien, Inhalte und Formen der

Kommunikation diene, zwar als Input gegeben, die inhaltliche Befüllung oblag jedoch den Teilnehmer*innen. Die jeweiligen Arbeitsergebnisse aus den Modulen dienten zugleich als Ergebnissicherung für die Schulen und damit als Rücklaufpunkt für die eigenständige und fokussierte Weiterarbeit. Diese Heuristik zog sich durch alle Module, sodass in Kombination mit der längsschnittlichen Gesamtevaluation umfassende Fallstudien über die Schulen erstellt und zugleich die örtlichen Bedingungen und die Wechselwirkungen zwischen Handeln und Strukturen erfasst werden konnten (siehe hierzu Reinert et al., 2021).

4.2.2 Schulentwicklung als intendierter und systematischer Prozess

Schulentwicklung ist prozessorientiert und nimmt verschiedene Bedarfe und Problemlagen als Anlass, um Entwicklungen zu initiieren. Geht es bei Anlässen also eher um die Frage, auf welchen Ebenen Veränderungen notwendig erscheinen und wo stabile Praktiken in eine Krise geraten⁶, so weisen bspw. Bastian und Hinzke (2023, S. 79) für die Prozesshaftigkeit darauf hin, dass während eines Schulentwicklungsprozesses „Ziele und Probleme oft erst im Laufe der Veränderung selbst erfahren, formuliert und probeweise bearbeitet werden“, um in der Konsequenz neue Fragen und Herausforderungen für den Entwicklungsprozess hervorzubringen. Es bedarf damit nicht nur fortlaufende Dynamiken und Prozesse der Strukturverfestigung und -verflüssigung, die strukturbildende Momente ergeben können, sondern erfordert zudem die Bewältigung von Kontingenzen, die bestenfalls im Modus der Kooperation erfolgt (Altrichter & Langer, 2008). Schulentwicklung als Prozess ist damit wortwörtlich als ‚Entwicklungsarbeit‘ bzw. als ein ständiges Hinterfragen von Denk- und Handlungsmustern zu adressieren und in diesem Sinne auch zu verstehen. Der Prozess selbst beginnt dabei bereits vor dem eigentlichen Entwicklungsvorhaben, um in Vorgesprächen bereits nähere Informationen über die Bedingtheit der Einzelschule erfahren, innerschulische Gremienwege einbeziehen und somit auch das Engagement der beteiligten Akteure steigern zu können (Holtappels et al., 2021). Letzteres scheint an Prägnanz zu gewinnen, da Schulentwicklung auch ein sozialer Prozess ist, dem es aufgrund der Unterschiede zwischen Einzelschulen an Standardisierung, mitunter auch an Entschlossenheit der Akteure mangelt (Feldhoff & Radisch, 2021).

Aus den Analysen von Gruppendiskussionen mit Expert*innen der ganztagschulischen Praxis arbeiteten Kielblock und Reinert (2023) den Prozesscharakter von Schulentwicklungsprojekten heraus, dessen Ausgangspunkt die örtlichen Bedingungen darstellen sollten. Sowohl die Orientierung an der Bedingtheit der Einzelschule als auch die Prozesshaftigkeit wurden konsequenterweise und dem Forschungsstand folgend zu einem wesentlichen Kernaspekt der Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘. Somit wurde auch in ‚StEG-Kooperation‘ Schulentwicklung als intendierter und systematischer Prozess verstanden. Die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation wurde als Entwicklungsanlass aufgegriffen, mit dem verschiedene Hoffnungen verbunden waren (und sind). Einer zentralen Argumentation liegt in diesem Zusammenhang die Umsetzung individueller Modi der Förderung zugrunde, von denen insbesondere Schüler*innen profitieren sollten (hierzu Beck & Maykus, 2016). Zudem zeichnete sich ‚StEG-Kooperation‘ durch eine zeitliche, konzeptionelle

⁶ Feldhoff und Radisch (2021) nennen in diesem Zusammenhang die Ebenen System, Schule, Team, Unterricht und Schüler*innen. Auf allen Ebenen können sich Entwicklungsanlässe ergeben, die sich zudem wechselseitig bedingen.

und inhaltliche Prozessstruktur aus, mit der es möglich war, der Komplexität des Entwicklungsprozesses nachzukommen (siehe Tabelle 1). Deutlich wird, dass die zeitliche Dimension eng an die inhaltliche Ausgestaltung der Maßnahme geknüpft war, denn diese zeichnete sich durch einen modularen und inhaltlich aufeinander aufbauenden Charakter aus. Legte das erste Modul das Fundament, so bauten die weiterführenden Module säulenartig darauf auf. Der konsekutive Charakter führte dazu, dass die Maßnahme an unterschiedlichen Schulen verschiedene Laufzeiten hatte. Aus Tabelle 1 sollte zudem deutlich werden, dass der Entwicklungsprozess die Möglichkeit bot, dauerhaft Denk- und Handlungsmuster zu reflektieren, indem zwischen einer Gesamtevaluation des Prozesses und der Evaluation auf Maßnahmenebene unterschieden wurde. So war es möglich, sowohl die initiierten Denkprozesse als auch die irritierten Handlungsrouninen von Modul zu Modul aufzugreifen und an manchen Stellen in konzeptionelle Überarbeitungen zu überführen. Die Systematik sowie der Prozesscharakter sollen an dieser Stelle nur skizzenartig aufgezeigt werden. Die umfassende Beschreibung der Maßnahme mitsamt ihren jeweiligen Prozessbestandteilen findet sich in Gaiser et al. (2021) sowie als Open Educational Ressource (OER) in StEG-Kooperation (2020).

Zeitverlauf	Vor der Maßnahme	Durchführungszeitraum (ca. ein Schuljahr)	Nach der Maßnahme
Maßnahme	Kick-Off	Module A – D	Modul E
Evaluation der Maßnahme	Feedback durch Expert*innen	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluationsbögen aus jedem Modul - Feedbackgespräche mit Trainer*innen - Arbeitsergebnisse aus jedem Modul 	Abschlussgespräch mit Trainer*innen
Gesamtevaluation	Interviews mit Teilnehmer*innen		Interviews mit Teilnehmer*innen

Tabelle 1: Forschungsdesign und Evaluationskonzept von StEG-Kooperation nach Gaiser et al. (2021)

4.2.3 Schulentwicklung als Wechselwirkung zwischen Handeln und Struktur

Die Reziprozität zwischen Handeln und Struktur wurde bereits in Kapitel 4.1 umfangreich erarbeitet, sodass an dieser Stelle vielmehr deren Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse im Zentrum steht. Auch im Kontext der Schulentwicklung ist die nachhaltige Entwicklung von Schulen (als Organisation) auf Veränderungen seitens der Akteure der jeweiligen Schule angewiesen, sodass die reziproke Natur von Schulen berücksichtigt werden muss. So beeinflusst bspw. eine Schulleitung nicht nur die Kooperationskultur einer Schule, sondern wird zugleich von Veränderungen, die sich auf der Team-Ebene ergeben, nicht unbetroffen bleiben (hierzu Feldhoff & Radisch, 2021). Es bedarf demnach einer Verschiebung der Perspektive, die weniger das individuelle (Unterrichts-)Handeln in den Blick nimmt, sondern vielmehr die Wechselwirkungen der Schule als Ganzes und die Art und Weise, wie bestehende

Strukturen verfestigt, oder im Prozess nach und nach verflüssigt werden (siehe auch Bastian & Hinzke, 2023). Insofern verwundert es auch nicht, dass bis heute das 3-Wege-Modell, welches u. a. bei Rolff (2016) zu finden ist und auf die Wechselwirkungen zwischen Organisations-, Personal und Unterrichtsebene hinweist, nicht an Bedeutung verloren hat. Die Beteiligung (möglichst) aller pädagogischen Akteure eines Schulstandorts ist dahingehend ein probates Mittel, um Transparenz über die Organisationsstrukturen zu bekommen, etablierte Routinen zu irritieren und schließlich auch intendierte Schulentwicklungsprozesse anstoßen zu können (Holtappels et al., 2021). Folgt man dieser Argumentation, so gleicht der fehlende Fokus auf „die an den Schulstandorten existierenden und das Handeln der Akteure strukturierenden Bedingungen und Voraussetzungen für deren Handeln“ (Killus & Paseka, 2020, S. 110) einem Scheitern von Schulentwicklungsprozessen, da diese unhinterfragt handlungsleitend bleiben. Einen zentralen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang die Schulleitung ein, da es an u. a. an ihr liegt, eine ‚Kultur der Machbarkeit‘ herzustellen, indem sie Diskurs- und Gestaltungsräume eröffnet (Bonsen, 2010; Burow et al., 2020; Killus & Paseka, 2020).

Im vorliegenden Dissertationsprojekt werden alle am Standort tätigen Berufsgruppen als kompetente Akteure im Schulentwicklungsprozess verstanden. Hierbei wurde nicht zwischen unterschiedlichen Funktionen unterschieden, sondern bewusst deren spezifische Funktion zielführend eingebracht, auch wenn dies zu Hürden führen kann. Denn „Lehrkräfte [haben] tendenziell am Nachmittag Zeit [...], während Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztags ggf. Termine am Vormittag favorisieren“ (Kielblock & Reinert, 2023, S. 118). Trotz dieser Herausforderung erfolgte aus der breiten Beteiligung von pädagogischen Akteuren ein wesentlicher Mehrwert, der sich im Anschluss an das Projekt als strukturbildendes Moment herausstellte. So waren es die Aussagen von Akteuren verschiedener Funktionsbereiche, aus denen die strukturelle Bedeutung der Ganztagskoordination und deren Einbindung in die vielfältigen Kooperationsprozesse hervorging. Eine bis dato nur randständig im Diskurs betrachtete Funktionsträger*in konnte so als wesentliches strukturelles Element der Kooperation herausgearbeitet werden (hierzu Reinert, 2020). Fernab der Herausforderung, alle pädagogisch Tätigen des Standorts an der Maßnahme teilnehmen zu lassen, entstand allein durch das Anliegen einer möglichst breiten Partizipation ein wesentlicher Vorteil für die Maßnahme. Besonders vor dem Hintergrund, dass die spezifischen Kooperationszusammenhänge an vielen Standorten noch immer als wesentliche (organisationale) Herausforderung verstanden werden. Beispielhaft sei hier auf die Befunde von Silkenbeumer et al. (2018) verwiesen, die aufzeigen, wie der fehlende Einblick in das Tätigkeitsfeld anderer Berufsgruppen als Beziehungsproblem verhandelt wird, obwohl es bei Betrachtung der örtlichen Rahmenbedingungen eher eine Konsequenz der raum-zeitlichen Struktur der Einzelschule ist. Dies spricht dafür, auch etablierte Kooperationsstrukturen zu beleuchten. So verwundert es nicht, dass in ‚StEG-Kooperation‘ zudem das Erfassen der Wechselwirkung zwischen den örtlichen Handlungen und der Kooperationsstrukturen auch methodisch im Zentrum stand. Wie bereits erwähnt wurden mit der Vielzahl an pädagogisch Tätigen Leitfadeninterviews geführt, die sich überwiegend auf strukturbildende Aspekte konzentrierten. Zusätzlich dienten teilnehmende Beobachtungen, um die Kooperationszusammenhänge in situ erfassen und die Komplexität der Einzelschule, „als einen vielfältig in sich geschichteten Zusammenhang“ (Idel, 2022, S. 145) beschreiben zu können.

4.2.4 Begleitung und Beratung im Schulentwicklungsprozess

Schulentwicklung wird als nicht-linearer Prozess mit eigenwilligen Übersetzungsleistungen von schulischen Akteuren entworfen (bspw. bei Bastian & Hinzke, 2023; Idel et al., 2017). Die damit einhergehende Steuerungsproblematik bringt u. a. den fruchtbaren Einbezug von Unterstützungssystemen hervor, die sich aufgrund des begrenzten Rahmens abstrakt als Dienste mit einem gewissen Grad an Formalisierung und Dauerhaftigkeit sowie dem Ziel einer eigenverantwortlichen Qualitätsentwicklung von Schulen verstehen lassen (Fussangel et al., 2016; Webs & Manitus, 2021). Im Kontext von Ganztagschulen erfolgt die Betonung von professionellen Unterstützungssystemen u. a. vor der Hintergrundfolie vielfältiger Erwartungen und Herausforderungen, die an Ganztagschulen gestellt werden (hierzu Burow et al., 2020). Ein Kerngedanke ist dabei, dass Schulen in ihrer Veränderung auf Herausforderungen stoßen und sich dadurch der Bedarf an externer Begleitung und Unterstützung eröffnet. So verweisen auch Pfänder et al. (2018) auf die Bedeutung externer Unterstützungssysteme, indem schulische Innovationen – beispielsweise neu wahrgenommene (Kooperations-)Prozesse – entwickelt bzw. weiterentwickelt werden können. Wie es der Schwerpunkt auf die eigenverantwortliche Qualitätsentwicklung vermuten lässt, weisen die Autor*innen auf die Bedingtheit der Einzelschule hin und legen nahe, dass sich Unterstützungssysteme primär an den individuellen Bedürfnissen der Einzelschule ausrichten sollten. Denn Schulentwicklungsprozesse selbst scheinen Widerstandsgegenstände und Kontext verschiedener Widerstandsdynamiken von schulischen Akteuren darzustellen. So richtet sich der Widerstand schulischer Akteure „häufiger gegen (Ver-)Änderungen als gegen Bestehendes“ (Bebbon et al., 2023, S. 16) und zeigt sich im Bereich der Sicht- und Wahrnehmbarkeit sowohl direkt als auch indirekt. Mit einer Reziprozität von inneren Widerständen und äußeren Veränderungsanliegen ist demnach in Schulentwicklungsprozessen und somit auch in der Arbeit von Unterstützungssystemen zu rechnen, weshalb neben der frühzeitigen Einbindung der Schulleitung, die Reflexion von Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen (bspw. in Fortbildungen) sinnvoll erscheint (Brust, 2021b). Letzteres ist insbesondere für Unterstützungssysteme als sukzessiver Annäherungsprozess zu verstehen (Heer & Sauerwein, 2021), in dem das Spannungsverhältnis zwischen analytischer Perspektive (Forschung *über* Schule) und praktisch-konzeptioneller Perspektive (Forschung *für* Schule) austariert wird (Idel et al., 2017; Paseka, 2023). Vor diesem Hintergrund scheint der Einbezug von Expert*innen aus Theorie und Praxis eine gewinnbringende Grundlage darzustellen (Dollinger, 2014). Auch Reinert et al. (2022, S. 141) weisen auf den fruchtbaren Einbezug von Expert*innen in Schulentwicklungsprozessen hin und halten fest: „Sie vertreten in der konkreten Durchführung der Maßnahme einerseits die wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse, [...] und gehen gleichzeitig auf die praktischen Notwendigkeiten der Schulstandorte ein“. Damit, so die Vermutung der Autor*innen, könnten die Aushandlungsprozesse in Schulentwicklungsprozessen in einen Dialog und mit Idel et al. (2017) gesprochen, die Empfänglichkeit der wissenschaftlichen Begleitung für die Akteure schulischer Praxis hergestellt werden.

Auch in ‚StEG-Kooperation‘ wurden vielfältige Prozesse der Beratung und Begleitung umgesetzt, von denen an dieser Stelle nur wenige skizziert werden. Für die Durchführung der Schulentwicklungsmaßnahme wurde in ‚StEG-Kooperation‘ ein erfahrenes Tandem aus Trainer*innen – eine ehemalige Schulleiterin und Schulentwicklerin sowie eine Sozialpädagogin in leitender Funktion – eingesetzt. Mit dieser Entscheidung sollte vor dem

Hintergrund der Herausforderungen, die sich bei der berufsübergreifenden Zusammenarbeit zeigen, u. a. die Vorbildfunktion der Trainer*innen erreicht werden. Ein weiterer zentraler Grund war die Annahme, dass die Trainer*innen zwar als ‚schulferne Berater*innen‘ agieren, aufgrund ihrer Berufsbiografie jedoch das notwendige Expert*innenwissen über schulische Zusammenhänge aufweisen (sog. ‚Stallgeruch‘), welches Sie für die Teilnehmer*innen als schulnahe Berater*innen erscheinen lässt. In einer Fendtschen Auslegung wäre dies als eine Art Übersetzungsleistung zweiter Ordnung vorstellbar, da die praktischen Handlungsbedingungen von den Expert*innen bereits in theoretischen Konzeptionsphasen oder praktischen Fortbildungssituationen antizipiert und berücksichtigt werden (u. a. Reinert et al., 2022). Daraus resultierende Vorteile können sich einerseits im Austarieren der Spannung zwischen einer Forschung über bzw. Forschung für Schule zeigen, da das Austarieren zwischen oder ‚in situ‘ erfolgt. Als komplexes Vermittlungsgeschehen, so die Annahme in ‚StEG-Kooperation‘, beflügelt es damit andererseits die Durchführbarkeit von Konzepten und Schulentwicklungsprozessen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass im Nachgang eines jeden Modulterminals Feedbackgespräche mit den Trainer*innen durchgeführt wurden, um kontinuierliche und auf Grundlage der Eindrücke der Durchführungssituation basierende Überarbeitungen am Konzept vornehmen zu können. Parallel hatten die Teilnehmenden selbst die Möglichkeit, offenes Feedback in einer ‚Feedback-Box‘ zu hinterlassen, welches ebenfalls eine Überarbeitungsgrundlage darstellte. Für die eigenständige Weiterarbeit der Schulen wurden schließlich auch die Arbeitsergebnisse eines jeden Moduls zur Verfügung gestellt.

5 Einzelbeiträge im Überblick

Im folgenden Kapitel werden die Einzelbeiträge, die dem Promotionsvorhaben zugrunde liegen, anhand ihrer Ausgangslage, ihres methodischen Designs und ihrer zentralen Erkenntnisse zusammengefasst. Die Erkenntnisse der jeweiligen Beiträge werden anschließend an die Fragestellungen der Arbeit zurückgebunden, um den übergeordneten Gesamtzusammenhang des vorliegenden Promotionsvorhabens durchgängig nachvollziehen zu können.

5.1 Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse

Bibliografische Angaben:

Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 12 (1), 47-66.

Der erste Beitrag kann als Grundlage des Promotionsvorhabens verstanden werden, da er die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation als ein Kernanliegen der Ganztagschulentwicklung beschreibt, für das eine Bandbreite an verschiedenen Forschungsergebnissen und damit zugleich eine Vielzahl relevanter Aspekte für die Entwicklung von Kooperation handlungsleitend erscheinen. Aus dieser Auseinandersetzung tritt das Desiderat des Dissertationsvorhabens hervor, da sich die vielfältigen Forschungsbefunde einerseits als umfangreiche Aufarbeitung des Kenntnisstandes zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen verstehen lassen (u. a. Schüpbach et al., 2012). Andererseits, und das ist zentral, erscheint die Zusammenführung wie eine katalogartige Adressierung aller Ebenen von Ganztagschule (siehe Kapitel 1.2). In dieser Lesart ist für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation jede Facette der Einzelschule gleichermaßen entwicklungsbedürftig. Es bleibt damit unklar, welche Aspekte von Ganztagschulen systematisch adressiert werden müssten, wenn es um konkrete (Weiter-)Entwicklungsanliegen in diesem Bereich geht.

Um vor diesem Hintergrund deutlicher hervorheben zu können, welche Aspekte nicht nur eine theoretisch fundierte, sondern auch praxisbezogene Bedeutung für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen haben, steht im Beitrag die Analyse von Gruppendiskussionen mit Schulentwicklungsexpert*innen im Zentrum, die über mehrere Sitzungen zur (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation befragt wurden. Dem Einbezug von Expert*innen lag ein enges Begriffsverständnis zugrunde, welches insbesondere orientierungs- und handlungsleitenden Charakter für andere Akteure aufweist. Expert*innen verfügen in dieser Lesart gleichermaßen über Praxis- und Steuerungswissen, sodass deren Einbezug in Entwicklungsbestrebungen überaus zielführend erscheint (Bogner et al., 2014). Auf Grundlage des Begriffsverständnisses wurden Vertreter*innen von Kultusministerien, Schulleitungen, Fort- und Weiterbildungsbeauftragten sowie Koordinator*innen für inklusive Bildung als Expert*innen zu konsekutiven Sitzungen eingeladen.

Für das Forschungsdesign wurde eine qualitativ-explorative und iterative Vorgehensweise gewählt. Dementsprechend wurde jede Einzelsitzung protokolliert anhand ihrer Diskussionsergebnisse analysiert. Die Protokollierung der Diskussionen erfolgte dabei nicht wortwörtlich, sondern in Form von Inhaltsprotokollen. So konnte die Datenmenge reduziert werden, da eine starke Fokussierung auf den Studienzielen lag. Auf die Datenerhebungen folgten demnach schrittweise und alternierende Phasen der Datenanalyse (siehe Tabelle 2). Für die Analyse der Protokolle wurde die inhaltliche Strukturierung nach Mayring (2015) sowie die Software QCAmap genutzt, die speziell für die Anwendung der Mayring'schen Inhaltsanalyse entwickelt wurde.

	<u>Schritt 1</u>	<u>Schritt 2</u>	<u>Schritt 3</u>	<u>Schritt 4</u>
Datenerhebung	Erstes Treffen	Zweites Treffen	Drittes Treffen	
Datenmaterial	Protokoll 1	Protokoll 2	Protokoll 3	Protokolle 1-3
Analyseschritt	Induktive Kategorienbildung	Deduktive Kategorienanwendung (mit Anpassungen)	Deduktive Kategorienanwendung (mit Anpassungen)	Finale deduktive Kategorienanwendung

Tabelle 2: Übersicht über die Schritte des Forschungsprozesses nach Kielblock et al. (2020)

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*inneninterviews gingen sechs Kategorien mit einem überwiegend strukturbildenden Ansatz hervor: pädagogische Akteure, pädagogische Arbeit im Team, schriftliche Vereinbarungen, raum-zeitliche Schnittstellen, Kontextmerkmale sowie Routinen des grundständigen Informationsaustauschs (siehe Tabelle 3). Diese Ansatzpunkte stellten weiterführend nicht nur die konzeptionelle Basis der Schulentwicklungsmaßnahme in ‚StEG-Kooperation‘, sondern zugleich einen theoretisch fundierten und praxisorientierten Vorschlag dar, welche Dimensionen der Ganztagschule in den Blick zu nehmen sind, wenn es um die strukturelle (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation geht (siehe Kapitel 3.3 zur Unterscheidung der Schwerpunktbereiche).

5.1.1 Strukturelle Ansatzpunkte zur (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation

Aus Tabelle 2 gehen die einzelnen Ansatzpunkte mitsamt ihres strukturellen Schwerpunktbereichs hervor. Deutlich wird, dass zwar ein Großteil der Aspekte die äußere Struktur von Ganztagschulen adressiert, durch den ergänzenden Schwerpunkt auf die pädagogische Arbeit im Team, jedoch die Deutungs- und Handlungsmuster der pädagogischen Akteure berücksichtigt werden, die in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen äußeren Strukturen zum Tragen kommen.

<u>Kategorie</u>	<u>Definition</u>	<u>Schwerpunktbereich</u>
Kontext	bezeichnet die operativen Rahmenbedingungen, in die der jeweilige Schulstandort eingebettet ist und die die Kooperationsmöglichkeiten beeinflussen.	organisationale Strukturen (äußere Struktur)
Akteure	bezeichnet alle Personen, die an einem Schulstandort pädagogisch tätig sind.	Personalstruktur (äußere Struktur)
Schnittstellen	bezeichnet räumliche und zeitliche Gelegenheiten, die für die Kooperation (auch potenziell) genutzt werden können.	Raum- und Zeitstruktur (äußere Struktur)
Routinen	bezeichnet den grundständigen und absolut notwendigen Informationsfluss an einem Schulstandort.	Kommunikationsstruktur (äußere Struktur)
Schriftliche Vereinbarungen	bezeichnet gemeinsam abgestimmte Festlegungen, die schriftlich fixiert sind und die multiprofessionelle Kooperation anleiten.	Legitimierungen (äußere Struktur)
Pädagogische Arbeit im Team	bezeichnet die eigentlichen Kooperationsprozesse der pädagogischen Akteure	Kooperationspraxis (innere Struktur)

Tabelle 3: Übersicht der Ansatzpunkte zur Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation nach Kielblock et al. (2020), ergänzt um strukturelle Schwerpunktbereiche, eigene Darstellung

Am Beispiel der Routinen soll das Potenzial der ergänzenden Fokussierung auf die pädagogische Arbeit im Team (als innere Struktur) aufgezeigt werden. Die Bedeutung von Kommunikationsstrukturen für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen ist unstrittig und wird im Forschungsdiskurs mit verschiedenen Schwerpunktlegungen sichtbar. Am Beispiel asymmetrischer Kooperationsbeziehungen weist Fabel-Lamla (2012, S. 212) auf die Notwendigkeit der Vertrauensbildung zwischen den Akteuren hin und hält fest, dass es hierfür institutionalisierte „Orte der kommunikativen Reflexivität“ bedarf. Niehoff et al. (2019) richten ihr Augenmerk dagegen auf die individuelle Förderung und betonen, dass Kommunikation zwischen den Beteiligten ein entscheidendes Kriterium für deren Umsetzung darstelle, sich aufgrund des arbeitsteiligen Vorgehens jedoch nur bedingt zeige. Beide Beiträge heben die Bedeutung von kommunikativen Routinen hervor und benennen teilweise auch Herausforderungen, die sich durch fehlende Kommunikationsstrukturen ergeben. Es lassen sich jedoch keine Hinweise über die konkreten Wechselwirkungen zwischen fehlenden Routinen und anderen Dimensionen der Einzelschule finden. Einblicke in die Konsequenzen und Dynamiken scheinen jedoch für die Kooperation unerlässlich zu sein und werfen damit unweigerlich die Frage nach dem Handeln der pädagogischen Akteure auf. Denn die Kooperationsforschung selbst gibt Hinweise darauf, dass mit Wechselwirkungen zu rechnen ist, wenn es an grundständigen Kommunikationsstrukturen mangelt.

Idel und Graßhoff (2023) bezeichnen bspw. die Überprüfung der Anwesenheit im Ganzttag als ‚Farce‘, da sich durch die geringe Informationsweitergabe im Übergang zwischen Vor- und Nachmittag an einer Ganzttagsschule eine Verschiebung der Wissenshoheit zeigt. So überbrücken Schüler*innen den Übergang in den Ganzttag und besitzen damit den notwendigen Wissensvorrat, über den die jeweilige Angebotsverantwortung aufgrund des mangelnden Informationsflusses nicht verfügt. Schließlich beschreiben Reinert und Gaiser (2021), wie die organisatorische Unverbundenheit zwischen Kooperationspartner*innen zur Herausforderung des Informationsflusses an zwei Ganzttagsschulen wird und damit Kompensationsbemühungen auftreten. So wird die Mensa als Ort für Kooperation genutzt, weil im eigentlichen Tagesgeschäft primär exklusive Schnittstellen für Kooperationen vorgehalten werden. An dieser Stelle soll zum einen nur angedeutet werden, dass die Fokussierung auf Routinen, als die basalen Kommunikationsanforderungen im pädagogischen Alltag, von wesentlicher Bedeutung erscheint und neben anderen Entwicklungsdimensionen im Diskurs nach wie vor unterstrichen wird. Zum anderen sollte jedoch auch deutlich werden, wie unabdingbar es ist, die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Handeln und Struktur zu berücksichtigen (Baumann & Götz, 2016).

5.1.2 Rückbindung des Beitrags an die Fragestellungen des Promotionsvorhabens

Die wesentliche Leistung des Beitrags liegt darin, dass er die Grundlage für die Beantwortung der ersten Leitfrage des Promotionsvorhabens legt (siehe Kapitel 2). So werden die herausgearbeiteten Aspekte als theoretisch fundierte und praxiswirksame Ansatzpunkte eingeführt, mit denen die strukturelle (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation erreicht werden kann. Strukturbildende Maßnahmen, die auf eine (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation ausgelegt sind, sollten sich daher auf die sechs Ansatzpunkte und damit auch verschiedene Strukturbereiche der Ganzttagsschule konzentrieren. Wichtig erscheint dabei, die Einzelaspekte nicht katalogartig zu nutzen, sondern diese als hilfreiches Instrument zu verstehen, mit dem das Zusammenspiel der äußeren und inneren (Kooperations-)Strukturen erkennbar wird. Insbesondere der Einbezug der Deutungs- und Handlungsmuster (als innere Struktur) darf hierbei nicht unberücksichtigt bleiben. Die Ansatzpunkte reichern den Forschungsdiskurs zur Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an, da u. a. das orientierungs- und handlungsleitende Expert*innenwissen systematisch als vermittelnde Instanz im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis einbezogen wurden (Bogner et al., 2014). Mit dem Legen des Fundaments der kumulativen Promotion geht jedoch unweigerlich die Notwendigkeit einer empirischen Untermauerung der Aspekte einher. Nur so kann der Anschein vermieden werden, dass es sich bei den Ansatzpunkten um eine weitere katalogartige Aufzählung relevanter Entwicklungsdimensionen von Ganzttagsschulen handelt.

Bereits an dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass durch die Fokussierung auf die Aspekte in den weiteren Beiträgen Erkenntnisse zutage treten, die nicht nur die strukturellen Entwicklungsdimensionen in ihrer Bedeutung unterstreichen, sondern dem Forschungsdiskurs neue Erkenntnisse über strukturelle Akteure und Orte hinzufügen. Zudem zeigen Reinert et al. (2021), dass die herausgearbeiteten Aspekte auch forschungsmethodisch ein nützliches Instrumentarium darstellen, um die spezifischen Bedingungen und Praktiken, in denen die multiprofessionelle Kooperation an Ganzttagsschulen verwoben ist, tiefgründig zu betrachten. So nutzten die Autor*innen die Aspekte nicht nur als Fundament einer erfolgreichen

Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation (siehe StEG-Kooperation, 2020), sondern auch als deduktives Analyseraster für die Evaluation der Maßnahme. Damit war es möglich, detailreiche und den Wirkungszusammenhang der Kooperation berücksichtigende Fallstudien erstellen zu können. Damit geht das Potenzial einher, relevantes Wissen über die standortbezogenen Spannungsfelder der Kooperation herauszuarbeiten, aus denen ein tieferes Verständnis über den Entwicklungsbedarf der Einzelschule hervorgeht (Reh, 2004).

5.2 Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation

Bibliografische Angaben:

Kielblock, S. & Reinert, M. (2023). Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation. In K. Lossen, F. Osadnik, H. G. Holtappels, N. Mcelvany, F. Lauermann & A. Edele (Hrsg.), *Ganztagsschule erfolgreich gestalten* (S. 107-117). Münster, New York: Waxmann.

Der Beitrag knüpft am Desiderat einer systematischen Strukturentwicklung an und lässt sich als konsequente Weiterführung der herausgearbeiteten Aspekte nach Kielblock et al. (2020) verstehen, da diese als Fundament einer Schulentwicklungsmaßnahme genutzt werden sollen. Die Fokussierung auf den Bereich der Schulentwicklung wird damit begründet, dass Schulentwicklungsmaßnahmen ein geeignetes Medium sind, mit dem Strukturveränderungen erreicht werden können. So ermöglichen sie eine gezielte und längerfristige Entwicklungsperspektive für Schulen und stellen zugleich einen Raum dar, in dem die multiprofessionelle Personalmixtur in Gänze partizipieren kann (Thimm, 2008). Dabei kann der gemeinsamen Bearbeitung von Rahmenbedingungen und Prozessen besonderes Potenzial zur Diskussion und Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zugeschrieben werden (Hippel, 2011), die sich wiederum förderlich auf die strukturelle Einbindung der pädagogischen Akteure auswirken kann (Tillmann & Rollett, 2011). Führt man die genannten Vorteile zusammen, so bieten Schulentwicklungsmaßnahmen das zielgerichtete und langfristige Potenzial zur Aushandlung von Transparenz über die Organisationsstrukturen, mit dem zugleich auch der Fokus auf „die an den Schulstandorten existierenden und das Handeln der Akteure strukturierenden Bedingungen und Voraussetzungen für deren Handeln“ (Killus & Paseka, 2020) gelegt wird. Zum Zeitpunkt des Beitrags ließ sich jedoch keine publizierte Schulentwicklungsmaßnahme identifizieren, die sowohl einen ganztagsschulischen Schwerpunkt als auch einen Schwerpunkt im Bereich der multiprofessionellen Kooperation hatte. Im Zentrum des Beitrags steht daher die Frage, wie eine Schulentwicklungsmaßnahme auszugestaltet ist, mit der die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen konkret (weiter-)entwickelt werden kann.

Die Datengrundlage stellten Gruppendiskussionen mit Expert*innen aus verschiedenen Bereichen dar (Schulleitungen, Schulentwickler*innen, Fortbildner*innen und Berater*innen). Die Befragungen fanden zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten statt und hatten das Ziel, vertiefende Einblicke über die Ausgestaltung von Schulentwicklungsmaßnahmen im Feld der multiprofessionellen Kooperation zu gewinnen. Es handelte sich dabei um ein iteratives Vorgehen, indem den Expert*innen die Ergebnisse und Erkenntnisse jedes vorgelagerten Treffens zurückgespiegelt, diskutiert und weiter ausgeschärft wurden. Für den explorierenden Charakter der Analyse wurde ein induktives Vorgehen und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) genutzt, da nicht die Interpretation der Aussagen im Vordergrund stand (,Wie‘ wird etwas gesagt), sondern die manifesten Inhalte, die die Expert*innen teilten (,Was‘ wird gesagt).

Da das inhaltliche Fundament bereits durch die Ansatzpunkte zur Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation nach Kielblock et al. (2020) gelegt wurde (siehe Kapitel 5.1), dienen die Analyseergebnisse des Beitrags als Erfolgskriterien für die Gestaltung der strukturellen Rahmenbedingungen der Maßnahme. Die gewonnenen Erkenntnisse mündeten in vier wesentliche Merkmale einer gelingenden Schulentwicklungsmaßnahme, wie sie in Abbildung 6 zu finden sind. Die einzelnen Kriterien sollen an dieser Stelle vertiefend ausgeführt werden. Ihre Rückbindung an den Schulentwicklungsdiskurs findet sich dagegen in Kapitel 4.2.

5.2.1 Merkmale für gelingende Schulentwicklung im Bereich der multiprofessionellen Kooperation

Schulentwicklung als Prozess: Die Schulentwicklungsmaßnahme sollte als kontinuierlicher Prozess und nicht als einmalige Veranstaltung konzipiert sein. Dieser Prozess beginnt mit einer spezifischen Diagnose des aktuellen Zustands der multiprofessionellen Kooperation am jeweiligen Schulstandort. Diese Diagnose ist wichtig, um bestimmen zu können, welche Akteure oder Akteursgruppen im Entwicklungsprozess involviert werden sollten. Eine wesentliche Unterstützungsstruktur im Prozess können externe Berater*innen einnehmen, mit denen eine neutrale Analyse örtlicher Bedingungen sichergestellt werden kann. Für die Abbildung des Prozesscharakters eignet sich ein modularer Aufbau der Maßnahme. Die inhaltlichen Module beziehen sich dabei auf zentrale Entwicklungsbereiche der multiprofessionellen Kooperation. Im Falle von ‚StEG-Kooperation‘ waren dies die Ansatzpunkte nach Kielblock et al. (2020). Je nach Entwicklungsstand der jeweiligen Ganztagschule können die Module entweder komplett oder als Baukasten für die individuelle Entwicklung durchlaufen werden.

Optimierung des bereits Guten: Im Fokus der Schulentwicklungsmaßnahme steht die Einzelschule als Ganzes. Daher sollten nicht ausschließlich Herausforderungen der Kooperation im Fokus stehen. Vielmehr sollte innerhalb der Schulentwicklungsmaßnahme auch darauf abgezielt werden, bereits etablierte und funktionierende (Kooperations-)Strukturen und (Kooperations-)Praktiken zu erkennen und zu würdigen. Dies kann dazu beitragen, Widerstände gegenüber Veränderungen zu reduzieren und das Engagement der Beteiligten zu steigern.

Das multiprofessionelle Gefüge als aktiver Teil der Schulentwicklung: Im Kontext der multiprofessionellen Kooperation ist die Partizipation möglichst aller pädagogisch Tätigen des Schulstandorts am Schulentwicklungsprozess ein zentrales Kriterium. Daher gilt es zumindest für den Prozess, die räumliche und zeitliche Grenzziehung zwischen den pädagogischen Bereichen systematisch aufzubrechen. So kann gewährleistet werden, dass sich die Schulentwicklungsmaßnahme nicht auf spezifische Personengruppen beschränkt. Treten beim Versuch des Aufbrechens von Grenzen organisatorische Probleme auf, dann könnte dies bereits ein Indikator für die Notwendigkeit der Schaffung geeigneter raum-zeitlicher Schnittstellen sein. Die Ganztagschule als personelles Ganzes sollte demnach im Kern des Entwicklungsgeschehens berücksichtigt werden.

Kompetente Begleitung der Schulentwicklung: Die Expert*innen sind sich einig, dass die Qualität einer Schulentwicklungsmaßnahme wesentlich von den Fähigkeiten der Durchführenden abhängt. So sollten diese nicht nur die Module professionell leiten können,

sondern auch über umfangreiche praktische Erfahrungen im Bereich der Ganztagschulen verfügen. Ein kurzer Exkurs zeigt zudem die besondere Bedeutung der Durchführenden, die über die bloße Leitung der Maßnahme hinausgehen. Reinert et al. (2022) betonen die Bedeutung externer Berater*innen, besonders vor dem Hintergrund von Schwierigkeiten beim Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Handlungspraxis. Dieses Übersetzungsproblem wird von den Autor*innen als ‚just in time‘ Übersetzungsleistung beschrieben, bei der im Moment der Vermittlung wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgreich in die praktische Tätigkeit der Teilnehmenden übersetzt werden. Aufgrund der Personen- und Perspektivenvielfalt in der multiprofessionellen Kooperation eignen sich Trainertandems, um unterschiedliche Perspektiven einbringen und die Kooperation bereits in der Durchführungssituation vorleben zu können.

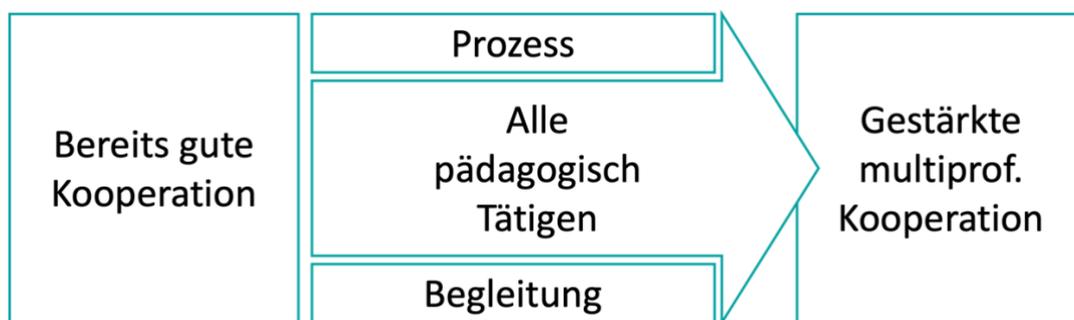


Abbildung 6: Kriterien für gelingende Schulentwicklung nach Kielblock und Reinert (2023)

5.2.2 Rückbindung des Beitrags an die Leitfragen des Promotionsvorhabens

Bindet man die Erkenntnisse des Beitrags an die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, dann stellt er Schulentwicklungsmaßnahmen als konkrete Ansatzpunkte heraus, mit denen die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen strukturell (weiter-)entwickelt werden kann. So ermöglichen sie eine gezielte und langfristige Entwicklungsperspektive für Schulen und bieten Raum für die Beteiligung der verschiedenen Berufsgruppen (Thimm, 2008). In der Fokussierung auf den gesamten Personalkörper steckt dabei auch die Möglichkeit zur Konsensbildung, die für die Implementierung schulischer Innovationen überaus hilfreich ist (Wenzel, 2010). Daneben kann durch die gemeinsame Arbeit an Rahmenbedingungen und Prozessen gut auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Personals eingegangen und damit auch die strukturelle Einbindung der pädagogischen Akteure verbessert werden (Hippel, 2011; Tillmann & Rollett, 2011). Schulentwicklungsmaßnahmen bieten in dieser Lesart eine zielgerichtete und langfristige Möglichkeit, Transparenz über Organisationsstrukturen zu schaffen und dabei gleichzeitig danach zu fragen, durch welche Handlungen sie hervorgebracht oder verändert werden. Vor dem Hintergrund des Mangels an veröffentlichten und evaluierten Schulentwicklungsmaßnahmen im Themenbereich der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen ist der forschungsbasierte Ansatz zur Identifizierung von Schulentwicklungsmerkmalen im genannten Themenbereich besonders wertvoll anzusehen. Hierfür spricht nicht nur der Einbezug des Expert*innengremiums, welches Schulentwicklungsprojekte als geeignete Formate zur Förderung der Kooperation versteht, sondern auch, dass die Analyseergebnisse Merkmale zutage bringen, die nahtlos am

Schulentwicklungsdiskurs anknüpfen können (siehe Kapitel 4.2). Insgesamt liefert der Beitrag durch die vier genannten Merkmale theoretisch fundierte und praktische Rahmenbedingungen für eine Schulentwicklungsmaßnahme, denen in Kombination mit den strukturellen Ansatzpunkten nach Kielblock et al. (2020) ein inhaltliches Fundament zugrunde liegt, mit dem die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen strukturell (weiter-)entwickelt werden kann. Damit bietet er sich schließlich auch als hilfreichen Ausgangspunkt für die Konzeption und Analyse schulischer Interventionsmaßnahmen an, die nach Kielblock und Rinck (2022) im Kontext der multiprofessionellen Kooperation ein Desiderat darstellen.

5.3 Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Eine explorative Fallstudie

Bibliografische Angaben:

Reinert, M. (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. *Eine explorative Fallstudie*. *Z f Bildungsforsch* 10 (2), 231–246.

Der Beitrag lässt sich als vertiefende Betrachtung eines Befunds verstehen, der erstmalig in Reinert et al. (2021) zu finden ist. Aus der Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme ging hervor, dass die Vielfalt des pädagogischen Personals zu einer gesteigerten Komplexität in der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen führt. Laut den Autor*innen zeigt sich an den betrachteten Ganztagschulen u. a. eine Zentralisierung der Kooperation auf die Ganztagskoordination, die mit Vermittlungsleistungen zwischen den pädagogischen Zuständigkeitsbereichen einhergeht. Aus den Analysen von Reinert et al. (2021) tritt die Ganztagskoordination als relevanter Akteur für die multiprofessionelle Kooperation in Erscheinung, über deren konkretes Handeln aufgrund des methodischen Zuschnitts der Studie jedoch nur wenig in Erfahrung gebracht werden konnte. Ein ähnliches Bild zeigte auch der Forschungsdiskurs zur multiprofessionellen Kooperation insgesamt, da sich vertiefende und qualitative Auseinandersetzungen zur Rolle der Ganztagskoordination als Leerstelle herausstellten. Ausgangspunkt des Beitrags ist daher die Frage nach der Bedeutung der Ganztagskoordination für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen und die Art und Weise, wie sie von den pädagogisch Tätigen begründet wird.

Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag zunächst theoretisch die angesprochene Komplexitätssteigerung hergeleitet. So expandieren Ganztagschulen durch die multiprofessionelle Kooperation zu einem Ort mit erhöhtem Kooperationsbedarf, der nicht nur die pädagogischen Akteure mit veränderten Anforderungen an das eigene Handeln konfrontiert, sondern insgesamt zu einem erhöhten Koordinationsaufwand führt (Kielblock et al., 2021). Um dieser Herausforderung zu begegnen, können Schulleitungen u. a. sog. Ganztagskoordinationen einsetzen (Fischer et al., 2013). Wie bereits einleitend erwähnt wurde, blieb aufgrund der randständigen Betrachtung jedoch unklar, was genau die Aufgaben von Ganztagskoordinationen sind. Einige Studien und Empfehlungen erwähnten zwar die multiprofessionelle Kooperation als Teil ihres Aufgabenbereichs (bspw. Bertelsmann Stiftung, 2017; Kahnert et al., 2015). Auffällig blieb jedoch, dass der konkrete Wirkungszusammenhang der Kooperation, also die Einbettung des Handelns von Koordinator*innen in die örtlichen Kooperationsprozesse, unberücksichtigt blieb. Eine zentrale Annahme war, dass dies u. a. am methodischen Zuschnitt der Forschungsarbeiten und den darin auffindbaren Selbstbeschreibungen des Tätigkeitsbereiches lag (siehe Altermann et al., 2018; Kahnert et al., 2015). Es ging demnach primär ein Bild darüber hervor, was eingesetzte Koordinator*innen selbst über ihr kooperatives Handeln sagen und welche Kompetenzen aus dieser Selbstzuschreibung heraus notwendig sind. Arbeiten, in denen jedoch die pädagogischen

Akteure das Handeln von Koordinator*innen an ihrer jeweiligen Ganztagschule beschreiben, konnten nicht identifiziert werden.

Auf Grundlage des hier nur skizzierten Desiderats wird im Beitrag anhand einer qualitativen Fallstudie explorativ der Frage nach der Bedeutung der Ganztagskoordination für die multiprofessionelle Kooperation am Beispiel einer Ganztagschule nachgegangen. Die Fokussierung auf einen Fall ist nicht allein auf den explorativen Charakter der Studie zurückzuführen. Zentral war auch das Anliegen, mit einer umfangreichen Fallstudie ein tiefgründiges und gegenstandsnahes Verständnis über den Wirkungszusammenhang der Kooperation zu erlangen (Johnson & Christensen, 2017). Als Datengrundlage diente ein Ausschnitt des empirischen Materials, welches bereits Reinert et al. (2021) nutzten. Auf Grundlage der genannten Fokussierung auf einen Fall wurden insgesamt 28 Leitfadeninterviews und egozentrierte Netzwerkkarten im Beitrag berücksichtigt. Ergänzend dazu wurden die Daten der teilnehmenden Beobachtungen genutzt, die an der ausgewählten Ganztagschule erfolgten. Die Datenanalyse erfolgte in drei Schritten. Im ersten Schritt wurde ein umfangreiches Schulporträt erstellt, dem die Ansatzpunkte zur (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation nach Kielblock et al. (2020) zugrunde lagen. Mit der Erstellung des Schulporträts sollte einerseits die spezifische Kooperationsstruktur der Ganztagschule rekonstruiert werden, andererseits diente es als notwendige Hintergrundfolie, die der Einordnung der Analyseergebnisse dienen. Im zweiten Schritt wurden die Netzwerkkarten analysiert, um feststellen zu können, wo die Befragten die Ganztagskoordination in ihren Netzwerkkarten verorten. Dabei wurden die Netzwerkkarten nach den verschiedenen Berufsgruppen getrennt analysiert und verglichen. Im dritten und letzten Schritt wurden die Leitfadeninterviews dagegen mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, wobei die Ergebnisse der Netzwerkanalyse berücksichtigt wurden. Hier zeigte sich ein Vorteil der bereits in der Erhebungsphase mitgedachten Methodenkombination. Denn die Befragten sollten während des Eintragens in die Netzwerkkarte laut denken, sodass in der Analyse die Gründe für die individuellen Eintragungen nachvollzogen werden können.

Die Erkenntnisse des Beitrags heben die strukturelle Besonderheit der Ganztagskoordination hervor, gleichzeitig aber auch das Handeln von Akteuren, mit dem diese Position als strukturell relevanten Akteur gefestigt wird. Nicht zuletzt wird dabei auch ersichtlich, wie die pädagogischen Akteure die Ganztagskoordination strategisch für die Aushandlung von Zuständigkeiten nutzen. Auf die Ergebnisse des Beitrags soll daher in gebotener Kürze in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen werden.

5.3.1 Ganztagskoordination als Grenze zwischen den Berufsgruppen

Aus der Analyse der Netzwerkkarten ging hervor, dass die Ganztagskoordination als eine Art Grenze zwischen den Berufsgruppen fungiert. Wie in Abbildung 7 zu sehen ist, positionieren die Lehrkräfte die Ganztagskoordination (dunkle Punkte) in der Nähe des Zentrums ihrer Netzwerkkarten und verorten sie überwiegend im Bereich der intensiven Kooperation. In Relation dazu werden jedoch auch die äußeren Bereiche der Netzwerkkarte auffällig, in denen die Lehrkräfte das weitere pädagogische Personal (helle Punkte) verorten. Zur Vereinfachung dieser (räumlichen) Relation dient die quadratische Trennlinie. Die Netzwerkkarten heben die Ganztagskoordination als zentralen Knotenpunkt hervor, um den herum sich intensive

Kooperationsprozesse mit einer überwiegend homogenen Berufsgruppe vollziehen. In der Rückbindung des Teilergebnisses an die spezifische Kooperationsstruktur des Standorts, die sich u. a. durch das Fehlen raum-zeitlicher Überschneidungen und einem gegenseitigen ‚Nicht-Kennen‘ auszeichnet, zeigte sich, dass die Kooperation primär über die Ganztagskoordinatorin vollzog und damit weniger ein direktes Agieren zwischen den verschiedenen Berufsgruppen war. Führt man diesen Gedanken konsequent weiter, dann handelt es sich bei der Ganztagskoordination zugleich um den Punkt der maximalen Ausweitung der Kooperationsprozesse und damit auch als Punkt, an dem die Kommunikation und Interaktion zwischen den verschiedenen Berufsgruppen endet. Die Ganztagskoordination kann in diesem Sinne als Grenze verstanden werden, da sie zum einen ganz praktisch den Endpunkt einer spezifischen räumlichen Ausweitung darstellt. Jedoch auch theoretisch scheint dieses Verständnis nahezuliegen. So sind Grenzen erwartbare Phänomene in Bereichen, in denen die Notwendigkeit bereichsübergreifender Arbeit vorherrscht. Gleichzeitig zeichnen sie sich durch Abbrüche in der Interaktion aus und ihnen liegen soziokulturelle Differenzen als Entstehungsmomente zugrunde (Akkerman & Bakker, 2011).

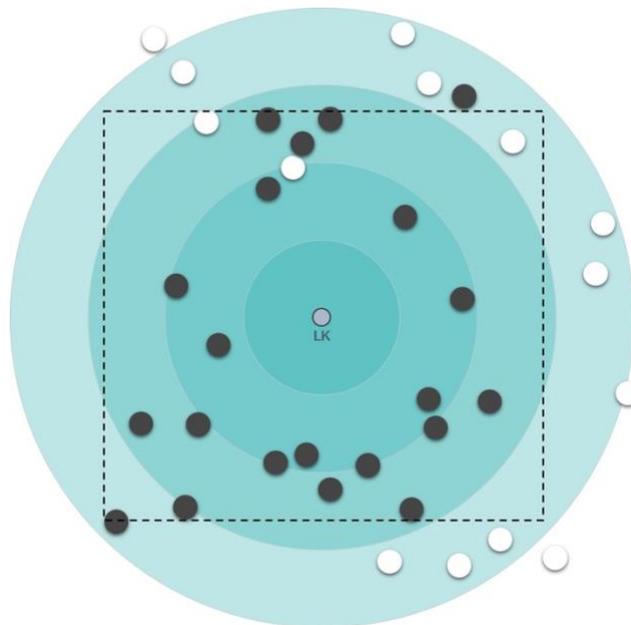


Abbildung 7: Zusammenführung der Verortungen der Lehrkräfte, eigene Darstellung

5.3.2 Die Ganztagskoordination als ‚Broker‘

Blickt man auf die Aussagen der pädagogischen Akteure, die zu den jeweiligen Verortungen führten, dann bestätigt sich das Agieren in ‚getrennten Bereichen‘ sowie die einhergehende multiprofessionelle Kooperation *über* Ganztagskoordination. So kooperieren die pädagogisch Tätigen primär mit der Koordination, um Informationen über die Arbeitsprozesse der anderen Bereiche zu bekommen. Gleichzeitig bemängeln sie den fehlenden Bezug zu den anderen Bereichen des Standorts. Die Kooperation zwischen den Berufsgruppen findet in einem Rahmen des ‚sich nicht Sehens bzw. nicht Kennens‘ statt und eröffnet damit die Perspektive

auf die Ganztagskoordination als ‚Broker‘⁷ in der multiprofessionellen Kooperation. Dadurch, dass sie die Interaktion und den Informationsaustausch zwischen den pädagogisch Tätigen vereinfacht, nimmt die Ganztagskoordination eine zentrale und strukturelle (Brücken-)Position in der Ganztagschule ein. Zentral erscheint zugleich, dass der Koordination ein Repräsentationsstatus zugeschrieben wird, in dem sie gleichermaßen als ‚Eingeweihte‘ und ‚Außenstehende‘ auftritt. Genau diese Zuschreibung von berufsgruppenspezifischer Zugehörigkeit, bei gleichzeitiger Zuschreibung der Nicht-Zugehörigkeit aufgrund der Verkörperung anderer Berufsgruppen, unterstreicht die besondere Position der Ganztagskoordination. So ist sie in besonderer Weise für die (Sonder-)Rolle als Vermittlerin zwischen den Berufsgruppen geeignet, da sie Einblick in die jeweiligen professionsspezifischen Geheimnisse erhält und gleichzeitig Zugang zu allen Bereichen der Ganztagschule hat (Goffman, 2016). Die Ganztagskoordinatorin wird damit als Übersetzungsmedium für die Aufrechterhaltung der Kommunikation und Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Akteuren gesehen. Sie verarbeitet ganztagsrelevante Informationen ganzheitlich und vermag dabei jede Profession extern zu repräsentieren (Long et al., 2013).

Die umfangreiche Einbindung der Ganztagskoordination führt jedoch auch zu Grenzverwischungen zwischen den Berufsgruppen. Die Analysen zeigten hier insbesondere zwei Dynamiken, die förderliche Auswirkungen für die Kooperation hatten, jedoch auch zu Herausforderungen führten. Einerseits führte die intensive Einbindung der Ganztagskoordination dazu, dass sie einigen Akteuren als reflexiver Ausgangspunkt diente, um Kooperationserfordernisse zu erkennen. Sie bemerken in diesem Sinne, welche Personen an der Schule nicht an der Kooperation teilnehmen, obwohl sie es für gemeinsame Kooperationsprozesse jedoch tun sollten. Die Ganztagskoordinatorin macht auf fehlende, aber notwendige Kooperationen aufmerksam, die für eine bessere Zusammenarbeit aller im Ganztagsschulbetrieb wichtig wären. Führt man diesen Gedanken weiter, so kann durch die Zusammenarbeit mit Ganztagskoordinator*innen die „Balance zwischen individueller Autonomie der Professionellen und ihre[r] Bereitschaft zu kooperieren“ (Idel, 2016, S. 38) erhalten bleiben und organisationsbewusstes Handeln entstehen. Andererseits zeigt die Analyse, dass die Zusammenarbeit mit der Ganztagskoordination von einigen als ausreichend für den Schulalltag angesehen wird. Im Gegensatz zu der zuvor beschriebenen Öffnung für weitere Kooperationsmöglichkeiten und -partner*innen, zeigt sich hier eine Tendenz zur Abschottung, bei der die übergreifenden Kooperationsmöglichkeiten nicht mehr klar erkennbar sind. Nicht nur das ‚große Ganze‘ der Kooperation verschwimmt, sondern auch das organisationsbewusste Handeln der Akteure. Einige Akteure nutzten schließlich auch die Erfahrung aus der Kooperation mit der Ganztagskoordination, um die Grenzen zwischen den jeweiligen Bereichen zu sichern. Für derartig drastische Abgrenzungen stand das Funktionieren der Kooperation, jedoch auch die Zuschreibungen von Identitäten im Vordergrund. Beispielhaft sei hier die Aussage einer Befragten aufgeführt, die einen kooperierenden Hort als ‚festes und starres System‘ beschreibt.

⁷ Weitere begriffliche Fassungen dieser Akteure sind u. a. „Boundary Spanner“ (Sendzik et al., 2012) oder „Boundary Crossers“ (Akkerman & Bakker, 2011). Insbesondere die Brückenfunktion zwischen verschiedenen Akteuren und Bereichen eint jedoch die Begriffe, sodass diese als synonym verstanden werden.

5.3.3 Rückbindung des Beitrags an die Leitfragen des Promotionsvorhabens

Bindet man die Ergebnisse des Beitrags an die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, dann wird einerseits erneut der gewinnbringende Einsatz der strukturellen Ansatzpunkte nach Kielblock et al. (2020) deutlich. Als deduktives Raster ermöglichten sie die Erarbeitung einer schulspezifischen Kooperationsstruktur, aus der reichhaltige Wechselwirkungen nachgezeichnet werden konnten. Erst dadurch wurde die strukturelle Besonderheit der Ganztagskoordination mitsamt den örtlichen Praktiken, die die besondere Relevanz hervorbringen, erkennbar. Denn die Erkenntnisse des Beitrags zeigen, dass die Ganztagskoordination eine strukturelle Schlüsselfunktion in der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen einnimmt, indem sie als Grenze und Vermittlerin zwischen den verschiedenen Berufsgruppen fungiert. Damit konnte zugleich eine Leerstelle in der Ganztagschulforschung mit Erkenntnissen angereichert werden, da zum Zeitpunkt des Beitrags primär allgemeines Beschreibungswissen über die Relevanz der Ganztagskoordination vorlag. Der Beitrag dagegen bietet ergänzendes Erklärungswissen, welches bis dato in dieser Detailtiefe nicht zu finden war.

Hierfür spricht nicht allein die Hervorhebung der Ganztagskoordination, die deutlich über ihre Funktion als (zusätzliche) Steuerungsinstanz hinausgeht und sich im Falle des Beitrags anhand ihrer strukturellen Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation zeigt. Denn auch für die Auseinandersetzung mit strukturellen Fragen der Kooperation bieten die Erkenntnisse hilfreiche Grundlagen. Es zeigt sich, dass die Ganztagskoordination durchaus als Unterstützungsstruktur für die Schulleitung und für basale Fragen zur Organisation der Ganztagschule beschrieben wird (Fischer et al., 2013). Dabei steht nicht allein die Sicherstellung des Informationsflusses im Fokus, der sich wie im Beitrag durch fehlende raumzeitliche Schnittstellen zwischen den Berufsgruppen ergab. Bedeutsam scheint er auch vor dem Hintergrund einer relativen Unverbundenheit der pädagogischen Akteure zu sein, die sich in einem lose gekoppelten System wie Schule grundlegend zeigen kann (Pfänder et al., 2018). Folgt man dieser Argumentation, dann verwundert es nicht, dass Rother (2021) die Schnittstellenfunktion der Ganztagskoordination zwischen den additiv verbundenen Bereichen im Ganztage hervorhebt und dabei auf die Vermittlungsleistungen durch Kontroll- und Zuständigkeitskoordinationen verweist.

Im Beitrag werden die Vermittlungsleistungen jedoch überbeansprucht und zeigen sich in Form einer Zentralisierung der Kooperation auf die Koordination. Dies führt einerseits zu strukturverhärtenden Dynamiken in der bereichsübergreifenden Kooperation. Die organisatorisch bedingte Trennung der pädagogischen Bereiche wird in diesem Fall durch die Handlungen der Akteure (auch wissentlich) aufrechterhalten. Zu nennen sind hier die Grenzverwischungen, in denen das ‚organisatorische und personelle Ganze‘ durch die starke Einbindung der Koordination bis zur Unkenntlichkeit verschwimmt. Damit verschwimmt und erhärtet sich zugleich die multiprofessionelle Kooperation als ein strukturelles Problem am Ganztagschulstandort. In der Konsequenz treten die pädagogischen Akteure aufgrund fehlender Partizipationsmöglichkeiten bereichsübergreifend als „vorbereitendes, aber nicht beschlussfähiges Gremium“ (Breuer & Steinwand, 2015, S. 270) auf, da primär die Ganztagskoordination am pädagogischen Alltag partizipiert, nicht jedoch das multiprofessionelle Gefüge. Hier jedoch eine Unmündigkeit der Akteure zu vermuten, wäre zu

kurz gegriffen. Denn was auf den ersten (Forschungs-)Blick als strukturelles Problem identifiziert wird, bekommt vor dem Hintergrund des Aushandlungsgeschehens, welches nach Thieme (2021) konstitutiv für die multiprofessionelle Kooperation ist, strategische Relevanz. Denn einige Akteure nutzen die Ganztagskoordination mitsamt ihrer Vermittlungsfunktion zwischen den pädagogischen Bereichen strategisch für die Aushandlung von Zuständigkeiten. Der strategische Rückgriff auf die Koordination lässt sich als Schutz der Zuständigkeitsbereiche (ähnlich einer ‚Firewall‘) vor unerwünschtem Zugriff verstehen (auch Breuer & Steinwand, 2015). Was als Diskrepanz zwischen äußerer Struktur – Koordination als organisationale Unterstützungsstruktur – und innerer Struktur – strategische (Aus-)Nutzung der Koordination – erscheint, lässt sich vielmehr als Handlung kompetenter Akteure verstehen.

Andererseits gehen aus der Zentralisierung der Kooperation auf die Ganztagskoordination auch strukturverflüssigende Dynamiken hervor. Die umfangreiche Einbindung der Koordination wird von mehreren Akteuren als Anlass genommen, die personelle Zusammensetzung von raum-zeitlichen Schnittstellen zu reflektieren. Ihnen fällt dabei auf, wer an den implementierten Kooperationsmöglichkeiten nicht teilnimmt, es aber im Sinne gemeinsamer Kooperationsprozesse tun müsste. Die Koordination wird damit ein reflexiver Ausgangspunkt für die wechselseitige Bezugnahme in der multiprofessionellen Kooperation (siehe auch Reinert et al., 2021). Diese Form der Grenzbearbeitung kann in Anlehnung an Düring (2011) als Angrenzungsdynamik verstanden werden, da sich die pädagogisch Tätigen durch die angestoßenen Reflexionsprozesse, möglicherweise auch durch veränderte Handlungsmuster dem organisatorischen Ganzen anzunähern beginnen.

Schließlich wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass die zahlreichen Nebenschauplätze der multiprofessionellen Kooperation die eingesetzten Ganztagskoordinator*innen mit Anforderungen und Belastungen konfrontieren, die zu Überlastungen dieser Position führen können. Insbesondere für Kooperationsstrukturen, in denen die Koordination einen zentralen Dreh- und Angelpunkt für die Kooperation darstellt, wäre der überlastungsbedingte Ausfall fatal. Mit dem Beitrag wird daher auch die Notwendigkeit unterstrichen, die Rolle der Koordination und ihre Arbeitsbedingungen weiter zu erforschen. Hierfür benötigt es weiterführendes Erklärungswissen, welches beim Blick auf den aktuellen Forschungsdiskurs weiterhin eine Nische darzustellen scheint. So lassen sich weiterhin keine Forschungsarbeiten identifizieren, in denen das Handeln der Ganztagskoordination in den spezifischen Wirkungszusammenhang der Kooperation eingebettet wird. Demnach bleibt für den Kontext der multiprofessionellen Kooperation weiterhin zu konstatieren, dass relativ unklar ist, was Ganztagskoordinationen an Ganztagschulen genau machen.

5.4 Fallstudien zur Kooperation an Ganztagschulen: Die Mensa als bedeutender Nebenschauplatz der multiprofessionellen Kooperation?

Bibliografische Angaben:

Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2021). Fallstudien zur Kooperation an Ganztagschulen: Die Mensa als bedeutender Nebenschauplatz der multiprofessionellen Kooperation? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (3), 287-299.

Der Beitrag knüpft an den inhaltlichen und begrifflichen Vorarbeiten des Dissertationsprojekts an. Er konzentriert sich dabei auf fest in den Tag verankerte Kooperationszeiten und -orte, sog. raum-zeitliche Schnittstellen und reiht sich damit in Forschungsarbeiten ein, in denen institutionalisierte Räume und Zeiten für Kooperation gleichermaßen als Qualitätsaspekt der Einzelschule sowie der multiprofessionellen Kooperation herausgearbeitet werden (Fuchs, 2023). Beispielhaft sei hier auf die Implementierung von Arbeitsräumen oder Teamsitzungen hingewiesen, mit denen u. a. die Hoffnung auf eine strukturell abgesicherte Form der Kooperation sowie einen verbesserten Dialog über Schülerinnen und Schüler verbunden sind (Radisch et al., 2018). Mit der Ermöglichung von Berührungspunkten zwischen den Berufsgruppen geht zudem der Abbau von Berührungängsten einher (Speck, 2020). Vor diesem Hintergrund werden raum-zeitliche Schnittstellen zurecht als wesentliches Element zur strukturellen Absicherung der multiprofessionellen Kooperation verstanden, mit dem insbesondere auch der situative und sich als Mehraufwand darstellende Gelegenheitscharakter kooperativen Handelns aufgefangen werden kann (Kielblock et al., 2020). Im Beitrag wird Kooperation jedoch als ein „situativ sich ereignendes Geschehen“ (Breuer, 2015, S. 18) verstanden, welchem grundlegend ein situativer Charakter innewohnt. Die Überfokussierung auf fest in den Tag verankerte Schnittstellen blendet damit einerseits genau den fluiden Charakter der Kooperation aus, der aufgrund des Fehlens raum-zeitlicher Überschneidungen eine wichtige Funktion im pädagogischen Alltag einnimmt (bspw. als Tür- und Angelaustausch). Andererseits liegt die Vermutung nahe, dass mit dem Ausblenden des Gelegenheitscharakters der Kooperation systematisch auch raum-zeitliche Nebenschauplätze verschlossen bleiben, in denen kooperatives Handeln nicht nur stattfindet, sondern die schulspezifisch eine wichtige Funktion für die organisatorische Fragilität der multiprofessionellen Kooperation einnehmen.

Wie auch in den vorangegangenen Beiträgen wurde eine methodische Herangehensweise gewählt, mit der sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen als auch die spezifischen Begründungen für die Kooperation in der Schulmensa tiefgründig untersucht werden konnten. So dienten die Ansatzpunkte nach Kielblock et al. (2020) als deduktive Grundlage, um die spezifische Kooperationsstruktur der Ganztagschulstandorte identifizieren und in detailreiche Schulporträts überführen zu können. Als Datengrundlage dienten hierfür insgesamt 48 Leitfadeninterviews, die zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten durchgeführt wurden. Die Teilnehmer*innen umfassten nicht nur Schulleitungen, Ganztags- und Hortleitungen, sondern auch Lehrkräfte sowie weiteres pädagogisch tätiges Personal aus allen pädagogischen Bereichen der jeweiligen Schulstandorte. Die deduktive Analyse ermöglichte es, die

einzel schulische Realität abzubilden, ohne den spezifischen Wirkungszusammenhang der Kooperation von Beginn an zu stark einzuengen. Im Zuge der Analysen stellte sich heraus, dass die Schulmensa aufgrund der fehlenden raum-zeitlichen Schnittstellen einen besonderen Stellenwert im Wirkungszusammenhang der Ganztagschulen einnahm. Aus diesem Grund wurde im zweiten Schritt der Analyse ein induktiver Zugang gewählt, um das Augenmerk auf die individuellen Begründungen zur Nutzung der Mensa legen zu können. Abschließend erfolgte eine fallübergreifende Analyse, mit der die Fallstudien anhand ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachtet werden konnten. Die Ergebnisse des Beitrags zeigen am Beispiel der beiden Fallstudien, wie die Mensa aufgrund struktureller Herausforderungen von den pädagogisch Tätigen als fluide Schnittstelle im Alltag genutzt wird und welche kompensatorische Funktion sie damit an den Ganztagschulstandorten einnimmt (siehe Abbildung 8).

5.4.1 Die Schulmensa als Nebenschauplatz in der multiprofessionellen Kooperation

Obwohl strukturelle Kooperationsmöglichkeiten wie Teamsitzungen oder aber auch das Leitungstreffen existieren, verlagerte sich der organisatorisch notwendige Austausch an beiden Ganztagschulen in die Schulmensa. Als Begründungen für die Verlagerung führen die pädagogisch Tätigen sowohl die fehlenden Partizipationsmöglichkeiten an den Schnittstellen als auch die fehlende Verteilung der besprochenen Inhalte in die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche auf. Trotz der genannten Strukturierungsversuche bleibt die multiprofessionelle Kooperation an beiden Schulen insgesamt fragil und strukturell unzureichend abgesichert, sodass von keiner gemeinsamen oder abgestimmten Praxis gesprochen werden kann. Die Schulmensa tritt daher einerseits als sich fluide in den pädagogischen Alltag einfügender Ort hervor, an dem die raum-zeitliche Trennung der betrachteten Ganztagschulen aufgehoben wird. Diese Aufhebung wird von den Befragten unterstrichen, indem sie Schulmensa als Begegnungsort festhalten, an dem auch das multiprofessionelle Gefüge sichtbar wird. Nicht verwunderlich, dass sie damit zugleich zum Ort des Austauschs wird, an dem sich die Akteure systematisch mit Informationen über den pädagogischen Alltag versorgen, deren Erhalt aufgrund der bemängelten Kommunikationsstruktur zumindest ungewiss bleibt. Im Beitrag wird daher insbesondere das Ermöglichen des Einholens und Verteilens von Informationen als kompensatorische Funktion der Schulmensa für die multiprofessionelle Kooperation festgehalten. Dies kann zugleich als Erkenntnisgewinn für die Kooperations- und Ganztagschulforschung verstanden werden, in denen die Schulmensa zwar als zentrales Strukturmerkmal zu finden ist (u. a. bei Schütz, 2016), ihre Bedeutung als (kompensatorischer) Nebenschauplatz der multiprofessionellen Kooperation bisher jedoch nur randständig betrachtet wurde.

Die Aufladung der Schulmensa mit Kooperationsanlässen birgt andererseits die Herausforderung einer Überfrachtung des Settings ‚Mensa‘, bei dem es sich in erster Linie um den zentrale(n) Ort und Zeit des Mittagessens handelt (StEG-Konsortium, 2019). Die multiprofessionelle Kooperation tritt vor diesem Hintergrund nicht als Phänomen in einem ‚luftleeren Raum‘ auf. Vielmehr prallt der zusätzliche Kooperationsbedarf auf ein Betreuungsgeschehen in der sozialen Situation des Mittagessens (Schütz, 2015), sodass ihm ein Störungspotenzial immanent ist. In der Konsequenz spricht dieser Befund nicht allein für ein grundlegendes Reflektieren der Schulmensa als Begegnungs- und Austauschort, in dem das klare Abwägen von Vor- und Nachteilen zentral ist (Fabel-Lamla et al., 2018). Denn auch für

die Kooperationsforschung selbst bietet der Befund einen fruchtbaren Ausgangspunkt für weitere (kritische) Analysen zur multiprofessionellen Kooperation in der Schulmensa. Hintergrund ist hierbei das grundlegende Spannungsverhältnis, in dem sich die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen bewegt. So betont Bauer (2014), dass sich die multiprofessionelle Kooperation in einem Spannungsverhältnis aus dauerhafter Grenzarbeit sowie dem Integrieren pädagogischer Perspektiven zwischen verschiedenen Berufsgruppen vollzieht. Trifft dieses spannungsgeladene Aushandlungsgeschehen auf das zusätzliche Austarieren von Kooperations- und Betreuungsfragen, so lässt sich dies als Verdopplung von Unsicherheit im multiprofessionellen Miteinander verstehen.

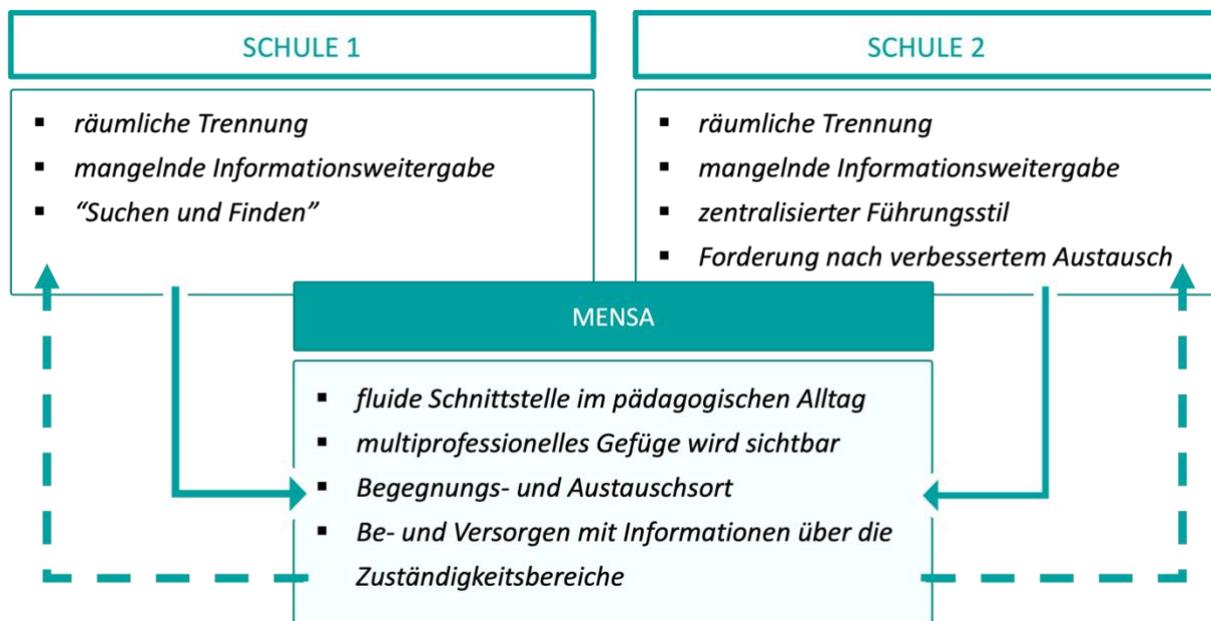


Abbildung 8: Kompensatorische Funktion der Mensa, eigene Darstellung

5.4.2 Rückbindung des Beitrags an die Leitfragen des Promotionsvorhabens

In der Zusammenschau werden zunächst raum-zeitliche Schnittstellen (Hinzke et al., 2015) sowie die Schulmensa (Schütz, 2016) als zentrale Strukturelemente von (Ganztags-)Schulen unterstrichen. Gleichzeitig wird mit dem Beitrag zum einen die Notwendigkeit der Strukturentwicklung unterstrichen. So werden raum-zeitliche Schnittstellen als wichtige äußere Struktur festgehalten, um die Überbrückungsbemühungen der pädagogischen Akteure zu vermeiden (bspw. durch das ‚Suchen und Finden‘ von Personen). Dabei geht es nicht allein um die Bereitstellung von fest in den Tag verankerten Schnittstellen, sondern auch um die Frage, welche Kommunikationsstrukturen greifen, sollte die breite Partizipation an den jeweiligen Kooperationsgefäßen oder die nachgelagerte Verteilung von Informationen nicht möglich sein. So zeigt der Beitrag in den Schulporträts sehr anschaulich, wie die fehlende Teilhabe an Schnittstellen und Informationen für ein Ausbleiben eines kontinuierlichen und regelgeleiteten Austausches führen, wie ihn bspw. Fiegenbaum-Scheffner und Ahrens (2023) für ‚stabile‘ Kooperationspraktiken festhalten. Die mit dem Ausbleiben von Partizipation und Information einhergehende Fragilität der Kooperation kann u. a. zu einem Suchen und Finden von Informationen und Personen führen. Die multiprofessionelle Kooperation wird damit örtlichen

Aushandlungspraxen überlassen und präsentiert sich als Überbrückungsproblem Einzelner (Kunze & Reh, 2020). Wie im Beitrag gezeigt wird, fungiert die Schulmensa nicht ohne Grund als sich fluide in den pädagogischen Alltag einfügender Kooperationsort, mit dem die strukturellen Herausforderungen in der Kooperation zwischen verschiedenen Berufsgruppen systematisch kompensiert werden können.

Zum anderen ist der Beitrag ein schönes Beispiel dafür, wie Denk- und Handlungsmuster Strukturverflüssigungen hervorbringen können. So führen die Überbrückungspraktiken der pädagogischen Akteure dazu, dass sich die multiprofessionelle Kooperation in Nebenschauplätze verlagert, die in der (äußeren) Kooperationsstruktur eigentlich nicht als raum-zeitliche Schnittstellen für die Kooperation angelegt sind. Diese räumliche Umdeutung kann, wie sie im Beitrag anhand der Schulmensa aufgezeigt wird, organisatorische Gründe haben. Blickt man auf die Ergebnisse der Kooperationsforschung, dann liegt jedoch die Vermutung nahe, dass auch die Art und Weise wie Kooperation ausgehandelt wird, einen nicht unerheblichen Anteil am Überbrückungsaufwand hat. So zeigen Silkenbeumer et al. (2018) anhand von Teamsitzungen, wie die Aushandlung von Zuständigkeiten aufgrund fehlender Einblicke in die Tätigkeitsbereiche anderer Berufsgruppen vermieden und somit die Bearbeitung pädagogischer Probleme erschwert wird. Ein institutionell vorgesehene Kooperationssetting wird so zur Aushandlungsfläche für Differenzierungspraktiken. Die ausgebliebene Kooperation gilt es an anderer Stelle wortwörtlich nachzuholen. In der Konsequenz liegt also nahe, dass neben der Unerlässlichkeit strukturell abgesicherter raum-zeitlicher Schnittstellen zugleich auch die Reflexion von Rahmenbedingungen und der Art und Weise, welche Handlungen sich in Ihnen vollziehen, erfolgen sollte. Für diese Entwicklung innerer Strukturen scheint Kooperation der handlungsleitende Modus zu sein, für den es Orte der wechselseitigen Bezugnahme benötigt (Altrichter & Langer, 2008; Killus & Paseka, 2020). Blickt man auf die Ausführungen von Gaiser et al. (2021), dann scheinen insbesondere Schulentwicklungsmaßnahmen geeignete Räume für einen reflexiven und wechselseitigen Bezug darzustellen.

Schließlich werden in der Rückbindung des Beitrags an die Leitfragen des Promotionsvorhabens zwei Aspekte deutlich. Zum einen wird durch die Nutzung der Ansatzpunkte nach Kielblock et al. (2020) nicht nur ein Tiefenverständnis des kooperativen Wirkungszusammenhangs an den Ganztagschulen ermöglicht, aus dem die Schulmensa überhaupt erst als informeller Kooperationsort sichtbar wird. Wie skizziert wurde, tritt sie dabei nicht allein als zentrale(r) Ort und Zeit für das Mittagessen hervor, sondern vielmehr als ein strukturell relevanter Nebenschauplatz der Kooperation, welcher in der Kooperationsforschung bisher nur randständig betrachtet wurde. Damit unterstreicht auch dieser Beitrag die Ansatzpunkte nach Kielblock et al. (2020) als theoretische und praktische Strukturdimensionen, mit denen die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen gezielt (weiter-)entwickelt werden kann. Mit dem Herausstellen der Schulmensa als Nebenschauplatz der Kooperation liefert der Beitrag zum anderen neue Erkenntnisse für die Kooperationsforschung, mit denen auch die empirische Reichhaltigkeit der konstatierten Entwicklungsschwerpunkte erneut untermauert werden.

5.5 StEG-Kooperation – Lessons Learned aus einem Wissenschafts-Praxis-Transferprojekt

Bibliografische Angaben:

Reinert, M., Gaiser, J. M. & Kielblock, S. (2022). StEG-Kooperation – Lessons Learned aus einem Wissenschafts-Praxis-Transferprojekt. S. Tusche & T. Webs (Hrsg.): Potenziale der Ganztagschule nutzen. Forschung – Praxis – Transfer (S. 125-144). Bielefeld: wbv.

Hierbei handelt es sich um den letzten Artikel des Promotionsvorhabens, mit dem schließlich auch ein breitenwirksamer Beitrag zur Ganztagschulentwicklung ermöglicht wird. Insbesondere die Fokussierung des Sammelbands auf forschungs- und praxisnahe Befunde über zentrale Stellschrauben der Ganztagschulentwicklung stellten einen ergiebigen Ausgangspunkt dar. Damit findet das Promotionsvorhaben einen geeigneten Ort für das Abschließen und Transferieren der systematisch erworbenen Erkenntnisse in den Schwerpunktbereichen der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 3.3).

Im Beitrag wird die Herausforderung des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Logik des Praxissystems (Ganztags-)Schule als Ausgangspunkt genommen, um am Beispiel der Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘ (siehe Kapitel 3.1) ein theoretisch fundiertes Praxisbeispiel aufzuführen, mit dem nicht nur der Wissenstransfer im Bereich der multiprofessionellen Kooperation gelingen, sondern auch ihre (Weiter-)Entwicklung erreicht werden kann. Dabei wird zunächst betont, dass insbesondere die kontextspezifische Anpassung des wissenschaftlichen Wissens als ein aktiver Übersetzungsprozess zu verstehen ist, in dem spezifische Handlungslogiken und organisationale Rahmenbedingungen der Einzelschulen wirksam werden (Gräsel, 2019). Die Verbreitung evidenzbasierten Wissens präsentiert sich daher nicht allein durch das Fehlen einer „annähernd überzeugende[n] Theorie“ (Rolff, 2019, S. 49) als komplexer Prozess, sondern vielmehr durch die spezifischen Bedingungen und Logiken der Bildungspraxis selbst (Hartmann et al., 2017). Folgt man dieser Argumentation, dann kann theoretisch fundierten, anwendungsbezogenen und empirisch evaluierten Praxisbeispielen, die sich zudem durch einen klaren Ganztagsbezug auszeichnen, enormes Potenzial zugeschrieben werden. ‚StEG-Kooperation‘ und dessen Erkenntnisse werden im Beitrag explizit als ein derartiges Beispiel aufgeführt. Neben dem Mehrwert des Praxisbeispiels sei insbesondere auf den in ‚StEG-Kooperation‘ verfolgten Schwerpunkt der multiprofessionellen Kooperation hingewiesen. So halten Kielblock und Rinck (2022) fest, dass empirische Evaluationen zu Interventionsmaßnahmen in diesem Themenbereich eine Forschungslücke darstellen. Der Artikel des Promotionsvorhabens knüpft einerseits an der Transferproblematik an und liefert anhand von ‚Lessons Learned‘ wichtige Gelingensbedingungen für den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis. Wie zudem gezeigt wird, leistet er andererseits einen Beitrag zur grundlegenden Strukturentwicklung an Ganztagschulen, indem er anhand der Wirkungen der Maßnahme zentrale Stellschrauben und Bedingungen für die Gestaltung der multiprofessionellen Kooperation benennt.

Für das methodische Vorgehen wurde ein mehrstufiger qualitativer Forschungsansatz gewählt. Als Datengrundlage dienten die Gruppeninterviews mit den Schulentwickler*innen, die mit der Durchführung der Maßnahme betraut wurden und im Durchführungsprozess eine wichtige Schlüsselfunktion als sog. ‚Change-Agents‘⁸ einnahmen. Durch die Einbindung dieser Change-Agents sollten die Teilnehmenden im Veränderungsprozess motiviert und systematisch unterstützt werden (Jäger, 2004). Ergänzendes Datenmaterial stellten die Leitfadeninterviews dar, die während des Durchführungsprozesses der Maßnahme mit den Praktiker*innen einer teilnehmenden Ganztagschule durchgeführt wurden. Der Datenanalyse lag die inhaltliche Strukturierung nach Kuckartz (2018) zugrunde und griff im ersten deduktiven Analyseschritt auf die ‚Gelingensbedingungen für Transferprozesse in Schulen‘ nach Holtappels (2019) zurück. Für die anschließende Feincodierung der Transferbedingungen wurde dagegen ein induktives Vorgehen gewählt. So konnte das hohe Abstraktionsniveau der Gelingensbedingungen systematisch mit dem Wissen aus ‚StEG-Kooperation‘ befüllt werden.

Die Ergebnisse unterstreichen die Komplexität des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Schulpraxis, wie sie bereits in der Einführung des Unterkapitels skizziert wurde. Trotz dieser herausfordernden Ausgangslage gelang es jedoch der Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘ projektbegleitend die Pendelbewegung zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis aufrechtzuerhalten (Heer & Sauerwein, 2021). Dies führte dazu, dass mit der Schulentwicklungsmaßnahme nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgreich transferiert, sondern schließlich auch einige konkrete Veränderungen in der multiprofessionellen Kooperation an den betrachteten Ganztagschulen bewirkt werden konnten. Im Folgenden Kapitel soll daher zunächst am Beispiel von ‚Lessons Learned‘ ein Fokus auf die Transferarbeit in ‚StEG-Kooperation‘ geworfen werden, bei denen es sich zugleich um die zentralen Erkenntnisse des Beitrags handelt (5.5.1). Auf Basis der ‚Lessons Learned‘ werden im Nachgang einige Wirkungen von ‚StEG-Kooperation‘ aufgezeigt, die auf das Strukturentwicklungspotenzial der Maßnahme hinweisen (5.5.2).

5.5.1 ‚Lessons Learned‘ für gelingenden Wissenstransfer

Aus den Analysen gingen zentrale Bereiche hervor, die im Kontext der Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘ ganz wesentlich für das Gelingen des Wissenstransfers eine Rolle spielten.

Kommunikation über Ziele und Inhalte: Hierbei handelt es sich um ein wesentliches Element, um bereits im Vorfeld von Schulentwicklungsmaßnahmen das Ziel, den zeitlichen Umfang sowie die inhaltliche Gestaltung der Maßnahme kommunizieren zu können. Bereits in diesem vorgelagerten Schritt lohnt sich im Falle von Ganztagschulen die breite Einbindung und Partizipation möglichst aller pädagogischen Akteure, um u. a. die schulspezifischen Prozesse und Bedingungen thematisieren, die besondere Rollen der Schulleitung reflektieren und erste Aushandlungsprozesse über die anstehende Maßnahme initiieren zu können. Die Berücksichtigung des durchführenden sowie des wissenschaftlichen Personals kann zudem bereits zu einem frühen Zeitpunkt ein erstes Austarieren des Spannungsverhältnisses zwischen

⁸ Unter Change-Agents können Personen oder Personengruppen verstanden werden, die (schulische) Veränderungsprozesse systematisch beeinflussen und gestalten (Feldhoff, 2011)

Theorie und Praxis sowie eine Sensibilisierung für die differierenden Handlungslogiken ermöglichen (Heer & Sauerwein, 2021).

Analyse von Entwicklungsbeständen und -bedarfen: Nicht nur die Identifikation organisationaler Stellschrauben, in denen kooperatives Handeln eingebettet ist, sondern auch die spezifischen Handlungsmuster und -logiken stellen einen wichtigen Ausgangspunkt dar, um örtliche Entwicklungsstände und -bedarfe analysieren und Veränderungen ermöglichen zu können. Im Rahmen von ‚StEG-Kooperation‘ hat sich der Dreischritt aus (1) Handlungsmuster aufzeigen, (2) Bedarfe kommunizieren und (3) Veränderungen initiieren als zielführender Ansatz gezeigt. In diesem multiperspektivischen Aushandlungsprozess sind die Durchführenden der Maßnahme besonders gefordert und auf eine kluge und aktivierende methodische Gestaltung angewiesen⁹.

‚In-Kontakt-Treten‘ der pädagogischen Akteure: Fernab der gemeinsamen Herausarbeitung spezifischer Bedingungen und Handlungsmuster stellte sich im Kontext der multiprofessionellen Kooperation allein die gemeinsame Teilnahme der verschiedenen Akteure als förderliche Bedingung für die (Weiter-)Entwicklung der Kooperation dar. Denn den Aussagen zufolge geht es nicht allein um die Inhalte, sondern verstärkt auch um das ‚In-Kontakt-Treten‘, welches aufgrund fehlender Überschneidungen im pädagogischen Alltag nicht der Fall ist. Der ganztagspezifische Fokus der Maßnahme ermöglichte es damit, spezifische Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu adressieren und gezielt in die Schulentwicklung einzubinden.

Übersetzungsfunktion der Durchführenden: Vor dem Hintergrund der Transferproblematik wurde im Falle von ‚StEG-Kooperation‘ insbesondere die zentrale Rolle der eingesetzten Schulentwickler*innen mitsamt ihrer Vermittlungsfunktion in der konkreten Durchführungssituation hervorgehoben. Als Denkfolie wurde dabei eine Art ‚Just-In-Time-Übersetzungsleistung‘ der theoretischen Inhalte in konkrete handlungspraktische Empfehlungen angeboten. Zusätzlich benennt der Beitrag spezifische Anforderungen an Vermittler*innen, die für den Erfolg von Schulentwicklungsmaßnahmen wichtig sind.

Aktivierung der Adressat*innen: Hierbei geht es um die Notwendigkeit der aktiven und motivierenden Einbindung der Teilnehmenden, die sich an den spezifischen Bedingungen des Standorts orientieren soll. Wie es der Vorteil einer breiten Partizipation bereits vermuten lässt, stellt neben der Schaffung berufsübergreifender Gesprächsmöglichkeiten insbesondere das Einholen von Feedback zu den einzelnen Modultagen und zur Maßnahme insgesamt eine geeignete Strategie zur Aktivierung der Adressaten dar. Leitfragen wie ‚Was hat mich am meisten beeindruckt?‘ können hierbei angestoßene Prozesse, aber auch die Reflexion und das gegenseitige Verständnis unter den Teilnehmenden fördern. Im Kontext des multiprofessionellen Gefüges ist es wichtig, dass das gemeinsame Arbeiten auch innerhalb zufällig zusammengesetzter Gruppen und mit vielfältigen Methoden ermöglicht wird.

Offenheit der Praxis für die Maßnahme: Durch die Berücksichtigung der vorab genannten Punkte wurde die Schulentwicklungsmaßnahme als kurzweilig, anwendungsbezogen und praxisnah eingeschätzt. Damit ging eine erweiterte Akzeptanz der Maßnahme einher. In

⁹ Das Konzept und die genutzten Methoden der Schulentwicklungsmaßnahme sind in StEG-Kooperation (2020) als OER zu finden.

Kombination mit der modularen Zusammensetzung der Maßnahme, durch die auch die Zeitspanne zwischen den Modulen genügend Zeit für das Erkennen und Umsetzen von Veränderungen bot, konnte schließlich auch der Gestaltungsspielraum im Veränderungsprozess erhöht werden.

Passungsverhältnis von Kontextbedingungen und Maßnahme: Aus der Berücksichtigung der vorgelagerten Schritte geht das Potenzial einer Maßnahme hervor, die an den spezifischen Kontextbedingungen der Ganztagschulen ausgerichtet ist. Rahmenbedingungen werden in einer breiten Zielgruppe reflektiert, mögliche Strukturschwächen identifiziert und systematisch als Ansatzpunkte für personalisierte und methodisch unterstützte Veränderungen genutzt. Diese Ausgestaltung trägt dazu bei, dass die Maßnahme nicht nur theoretisch fundiert, sondern auch praktisch relevant und wirksam ist. Wichtig ist dabei, dass genau die Zuschreibung eines hohen Passungsverhältnis zwischen Maßnahme und Schulstandort von den Teilnehmenden als Gegenentwurf zu anderen Maßnahmen genutzt wird.

5.5.2 Benennung zentraler Stellschrauben in der multiprofessionellen Kooperation

„StEG-Kooperation“ wurde von den Befragten als praxisbezogene Schulentwicklungsmaßnahme hervorgehoben, die die genannten Gelingensbedingungen für den Wissenstransfer aufweist. In Kombination mit einem theoretischen Fundament, dem die Ansatzpunkte nach Kielblock et al. (2020) zugrunde liegen, konnten durch die praktische Durchführung der Maßnahme konkrete Veränderungen initiiert werden. So konnte auch ein wesentlicher Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation erreicht werden (umfangreich in Reinert et al., 2021). Im Folgenden sollen einige Wirkungen aufgezeigt und zur besseren Nachvollziehbarkeit den Ansatzpunkten nach Kielblock et al. (2020) zugeordnet werden.

Schnittstellen: In allen betrachteten Ganztagschulen werden raum-zeitliche Schnittstellen als strukturelle Herausforderungen und zu entwickelnder Kernaspekt für die multiprofessionelle Kooperation aufgeführt. Nicht verwunderlich, dass daher an den Schulen die Schaffung eines „Meeting-Points“ erfolgt, oder die Einrichtung eines gemeinsamen Arbeitsraumes diskutiert wird. Dabei zeigt sich, dass neben der Bereitstellung äußerer Strukturen auch die inneren Strukturen eine wesentliche Relevanz besitzen. Dies führt dazu, dass nicht nur die physische Anordnung von Zuständigkeitsbereichen und deren Zugangsmöglichkeiten eine erhebliche Rolle zu spielen scheinen, sondern auch die Werte und Normen, die in Bezug auf raum-zeitliche Schnittstellen wirkmächtig sind. Deutlich(er) wird dies durch den Blick auf zwei Ganztagschulen, in denen bereits während der Maßnahme das Lehrkräftezimmer in ein „Teamzimmer“ umbenannt wurde. Den Beteiligten sollte damit eine zusätzliche Schnittstelle zur Verfügung stehen, in der sich nicht nur getroffen, sondern auch gemeinsam gearbeitet werden kann. Damit wurde einem erweiterten Personenkreis physischer Zugang zu einer Schnittstelle ermöglicht. Zusätzlich zur konkreten Einrichtung der neuen Schnittstelle betonte eine Schule dagegen auch die symbolische Wirkung des Zugangs, denn die Beteiligten am Standort hielten die neue „Offenheit“ im Miteinander hervor.

Routinen: Nicht verwunderlich, dass neben raum-zeitlichen Überschneidungen auch Kommunikationsstrukturen in ihrer Relevanz benannt werden. So können die fehlenden Überschneidungen zwischen den Berufsgruppen insgesamt zu einer fehlenden Partizipation in der Kommunikation, jedoch auch zu kommunikativen Brüchen in der Kooperation führen. An

zwei Schulen wurden daher Kommunikationsmedien, wie Mitteilungsbücher oder aber auch Whiteboards implementiert, um bspw. tagesaktuelle und wichtige Informationen über Schüler*innen oder organisatorische Details festzuhalten. Für die Sicherung eines bereichsübergreifenden Informationsflusses legt eine Schule weiterhin einen festen Teilnehmer*innenkreis im Leitungstreffen fest, der in seiner Bedeutung für eine Kommunikationsstruktur vorher nicht reflektiert wurde.

Kontextbezug: Durch den dauerhaften Bezug auf die standortspezifischen Rahmenbedingungen zeigten sich auch die strukturellen Herausforderungen der jeweiligen Ganztagschulen. So führt bspw. die Analyse des Raumkonzepts bei einer Schule dazu, dass kurzerhand von der Umfunktionierung eines Betreuungsraumes abgesehen wurde. Ursprünglich sollte dieser Raum als zusätzlicher Unterrichtsraum dienen. Mit dem Verzicht der Umfunktionierung konnte eine Verstärkung der prekären Raumsituation für die Betreuung vermieden werden. Aber auch die Situation, dass an keinem der Standorte die Entwicklungsbedürftigkeit schriftlicher Vereinbarungen kommuniziert oder als relevante Zielgröße erkannt wurde, unterstreicht die Bedeutung des Kontexts. So konnten ‚schriftliche Vereinbarungen‘ als inhaltlicher Bestandteil bereits in den iterativen Schleifen der Konzeptionsphase entfernt werden (siehe Gaiser et al., 2021).

5.5.3 Rückbindung des Beitrags an die Leitfragen des Promotionsvorhabens

In der Zusammenschau wird anhand der Erkenntnisse des Beitrags der Mehrwert empirischer Evaluationen von Interventionsmaßnahmen im Feld der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen sichtbar. So gehen aus den Analysen konkrete Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis hervor. Dabei zeigen sie am Beispiel von Ganztagschulen zugleich, wie kooperative Settings insgesamt eine Ermöglichungsbedingung für gelingenden Transfer darstellen, da mit ihnen die Akteursvielfalt als Kontextmerkmal von Ganztagschulen systematisch berücksichtigt werden kann (siehe auch Gräsel, 2019). Denn die kontinuierliche Teilnahme möglichst aller Akteure im multiprofessionellen Gefüge ermöglicht eine Reflexion, Irritation und Bearbeitung individueller Deutungs- und Handlungsmuster. In diesem Aushandlungsprozess scheint erhebliches Potenzial für Wissenstransfer zu liegen. Schließlich wird mit dem Beitrag auch die Funktion von (externen) Change Agents hervorgehoben, die dank ihrer Vermittlungsprozesse die Pendelbewegung zwischen ‚Konzepttreue‘ und ‚Konzeptferne‘ in der konkreten Durchführungssituation austarieren (Heer & Sauerwein, 2021; Lohse-Bossenz et al., 2020). So kann fortlaufend ein hohes Passungsverhältnis zwischen theoretischer Fundierung und praktischer Relevanz aufrechterhalten werden.

Anhand der genannten Beispiele wird jedoch auch der Bezug zur Ganztagschulentwicklung sichtbar. Denn die Kombination aus Ganztagsbezug, theoretischer Fundierung, praktischer Anwendung und empirischer Evaluation ist ein geeignetes Beispiel dafür, wie die Gestaltung ganztagsschulischer Rahmenbedingungen reflektiert und Adaptionen hervorgebracht werden können (Auferbauer, 2024). Die Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘ ist damit zugleich eine mögliche Blaupause für die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Der ganztagsschulische Schwerpunkt der Maßnahme, in dem möglichst alle pädagogisch Tätigen als Zielgruppe vorgesehen sind, bietet einen strategischen Ansatz, um die partizipativen Kräfte des gesamten Personals für die (Weiter-)Entwicklung der

Kooperation aktivieren zu können. Die aktive Partizipation des multiprofessionellen Gefüges bietet dabei die Möglichkeit einer schrittweisen und praxisnahen Implementierung von Veränderungen, die an den Bedürfnissen und örtlichen Bedingungen ausgerichtet ist. Damit wird ein nährreicher Boden für die Akzeptanz und Nachhaltigkeit der initiierten Veränderungen gelegt, die im besten Falle zu einer verbesserten Qualität der Ganztagschule führt. Schulentwicklungsmaßnahmen wie ‚StEG-Kooperation‘ lassen sich in diesem Sinne zurecht als ein ‚Medium‘ zur längerfristigen Aushandlung von (Kooperations-)Strukturen und (Kooperations-)Prozessen verstehen (Thimm, 2008).

Schließlich soll auf Grundlage des Beitrags ein Blick auf den Schwerpunkt der Strukturentwicklung für die multiprofessionelle Kooperation geworfen werden. Erneut sei auf die Nutzung der Ansatzpunkte nach Kielblock et al. (2020) hingewiesen, welche sich durch einen strukturbildenden Charakter auszeichnen und das Fundament der Maßnahme darstellen. Mit der Durchführung der Schulentwicklungsmaßnahme geht demnach unweigerlich eine ganztagspezifische Adressierung von Strukturen im Modus der (multiprofessionellen) Kooperation und damit ein grundlegendes Strukturentwicklungspotenzial einher (Altrichter & Langer, 2008).

6 Zusammenfassung des wissenschaftlich erbrachten Beitrags

Wie in Kapitel 1.3 umfangreich hergeleitet wurde, stellt die systematische Entwicklung von Strukturen für die multiprofessionelle Kooperation eine Leerstelle in der Ganztagschulforschung dar. Die leitende Annahme in der vorliegenden Arbeit war dabei, dass dies ein Produkt der vielfältigen Forschungsbefunde im Bereich der multiprofessionellen Kooperation selbst sein kann. So zeichnen die Befunde ein umfangreiches Bild über die Kooperation an Ganztagschulen, die, ähnlich wie es Maag-Merki et al. (2021) für den Schulentwicklungsdiskurs festhalten, einer katalogartigen und ganzheitlichen Aufzählung von entwicklungsrelevanten Dimensionen von Ganztagschulen gleichen, ohne dabei mögliche Interdependenzen in den Blick zu nehmen. In dieser konsequenten Lesart wäre die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen ein komplexer Prozess, bei dem in Rückbindung an den Forschungsdiskurs alle Dimensionen der Einzelschule gleichsam entwicklungsbedürftig sind und unklar ist, welche Wechselwirkungen zu erwarten sind. Aus diesem theoretisch durchaus erhellenden Gesamtbild tritt unweigerlich die Frage auf, welche Dimensionen von Ganztagschule praktisch angesprochen werden müssen, wenn explizit die (Weiter-)Entwicklung von Strukturen für die multiprofessionelle Kooperation angestrebt wird.

Vor dem Hintergrund des Desiderats und in der Zusammenschau der aufgeführten Publikationen treten zwei Schwerpunktbereiche hervor, in denen der wissenschaftliche Beitrag des Dissertationsvorhabens sichtbar wird und mit denen sich die Leitfragen der vorliegenden Arbeit beantworten lassen (siehe Abbildung 9). Beide Schwerpunktbereiche werden daher im letzten Kapitel fokussiert und durch die Einordnung der entsprechenden Publikationen in gebotener Kürze verdeutlicht. Aufgrund ihrer Verwobenheit werden im ersten Unterkapitel (6.1) die ersten beiden Leitfragen beantwortet. Durch die Verortung in einem anderen Themenbereich erfolgt im Anschluss die Beantwortung der dritten Leitfrage (6.2.). Der abschließende Blick auf die Limitationen des Promotionsvorhabens stellt den Abschluss des Kapitels dar (6.3).



Abbildung 9: Zusammenfassung des wissenschaftlichen Beitrags der Promotion, eigene Darstellung

6.1 Strukturelle Ansatzpunkte zur (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen

Auf Grundlage des Desiderats sind folgende Leitfragen hervorgegangen:

- | | |
|-------------|---|
| Leitfrage 1 | Was sind strukturelle Ansatzpunkte, mit denen die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen systematisch (weiter-)entwickelt werden kann? |
| Leitfrage 2 | Wie lassen sich die strukturellen Ansatzpunkte empirisch untermauern? |

Die im Dissertationsvorhaben herausgearbeiteten strukturellen Ansatzpunkte zur (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen nach Kielblock et al. (2020) stellen eine theoretisch fundierte und vor allem praxisorientierte Grundlage für die systematische Entwicklung der Kooperation an Ganztagschulen dar. Steht demnach die Frage im Zentrum, was strukturelle Ansatzpunkte für die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation sind, dann sollten folgende Dimensionen systematisch in den Blick genommen werden:

1. Kontext
2. (Pädagogische) Akteure
3. Raum-zeitliche Schnittstellen
4. Routinen
5. Schriftliche Vereinbarungen
6. Zusammenarbeit im Team

Ihre empirische Relevanz erhalten die Aspekte jedoch nicht allein dadurch, dass sie aus der Analyse von Gruppendiskussionen mit Expert*innen hervorgegangen und damit selbst ein empirisches Produkt sind. Vielmehr geht mit ihrer Herausarbeitung die Notwendigkeit einher, weitere empirische Befunde zu generieren, mit denen die Bedeutsamkeit der Aspekte untermauert wird. Die Gefahr einer weiteren katalogartigen Aufzählung wird jedoch durch die verschiedenen Forschungsbeiträge des Promotionsvorhabens widerlegt, indem die empirische Evidenz der Aspekte sukzessive untermauert wurde. So dienten sie in allen Beiträgen als ‚Forschungsbrille‘ mit denen die einzelschulischen Kooperationsstrukturen systematisch erhoben, analysiert und nachvollzogen werden konnten. Wie die Beiträge zeig(t)en, gingen aus dieser Auseinandersetzung neue Erkenntnisse für die Kooperationsforschung hervor.

In **Reinert (2020)** wird die Ganztagskoordination als ein struktureller Akteur identifiziert, der in der Kooperationsforschung bisher wenig beachtet, in seiner Schlüsselfunktion innerhalb der multiprofessionellen Kooperation jedoch wichtige strukturfestigende und -verflüssigende Dynamiken hervorbringen kann. Einerseits kann die Ganztagskoordination durch ihre Brückenfunktion Kooperation und Kommunikation fördern, andererseits kann die Überbeanspruchung dieser Position zu Herausforderungen führen. Beispielhaft sei hier auf die strategische Nutzung der Koordination hingewiesen, die auf einen Schutz des eigenen Zuständigkeitsbereichs abzielt. Die Ganztagskoordination wird in diesem Sinne von Akteuren gezielt für die (unauffällige) Aushandlung von Zuständigkeiten genutzt. Indem der Beitrag die umfangreiche Einbindung der Ganztagskoordination in den spezifischen Wirkungszusammenhang der Kooperation aufzeigt, bietet er sich zudem als wertvolle Reflexionsfläche über die Gestaltung und Optimierung von Kooperationsstrukturen an. Denn der Beitrag erhellt schließlich auch eine Forschungslücke, indem er empirisch fundiertes Erklärungswissen über das Handeln der Ganztagskoordination anbietet und dabei zugleich aufzeigt, welche Auswirkungen und Belastungen dies auf die (Kooperations-)Struktur hat.

Im Beitrag von **Reinert und Gaiser (2021)** wird mit der Schulmensa dagegen ein Nebenschauplatz der multiprofessionellen Kooperation identifiziert, der vor dem Hintergrund von raum-zeitlichen und kommunikativen Strukturdefiziten besondere Bedeutung bekommt. So führen u. a. die fehlenden Überschneidungen zwischen den Berufsgruppen und die mangelhafte Verteilung von Informationen dazu, dass die Schulmensa als Ort genutzt wird, an dem die strukturellen Defizite kompensiert werden. Der Mangel an formellen Kooperationsstrukturen führt im Falle des Beitrags zu einem Überbrückungsbemühen der pädagogischen Akteure und hebt die Mensa als fluide Schnittstelle im pädagogischen Alltag hervor. In der Herausarbeitung der kompensatorischen Funktion der Schulmensa zeigt der Beitrag jedoch zugleich Überlastungsmomente des ‚Settings Mensa‘ und diskutiert potenzielle Herausforderungen für die multiprofessionelle Kooperation. Denn der zusätzliche

Kooperationsbedarf prallt in der Mensa auf ein Betreuungsgeschehen, sodass Kooperation auch als ein grundlegendes Störungsmoment verstanden werden kann. Nicht verwunderlich, dass der Beitrag mit der Aufforderung an die Kooperationsforschung endet, die Schulmensa nicht allein als zentrale(n) Ort und Zeit für das Mittagessen zu verstehen, sondern vielmehr als ein strukturell relevanter Nebenschauplatz der Kooperation, der in vielfältige Handlungspraxen eingewoben ist und an Ganztagschulen spezifisch hervorgebracht wird.

Wie bereits einleitend erwähnt, stellte auch die methodische Anlage in den Forschungsbeiträgen einen wesentlichen Beitrag für das Generieren neuer Erkenntnisse dar, mit der wiederum die theoretische und praktische Relevanz der Aspekte unterstrichen wird. So ließen sich durch die Aspekte überaus detailreiche Schulporträts erstellen, auf deren Grundlage der allgemeine Wirkungszusammenhang der Kooperation, jedoch auch die Wechselwirkungen einzelner Dimensionen analytisch nachvollzogen werden konnten. Auch für nachfolgende Untersuchungen im Kontext der multiprofessionellen Kooperation sind die Aspekte daher ein nützliches Instrumentarium, um die spezifische Reziprozität zwischen (Kooperations-)Struktur und (Kooperations-)Handeln nachzeichnen zu können. Einen Katalysator dafür scheint die Einbindung einer vielfältigen Gruppe aus Expert*innen in den iterativ angelegten Forschungsprozess darzustellen. Bereits im Vorfeld des Forschungsprozesses konnten dadurch systematisch Informationen sowie handlungsleitendes Erfahrungswissen für einen klar begrenzten Problembereich generiert, diskutiert und fortlaufend adaptiert werden (Bogner et al., 2014).

Vor diesem Hintergrund deutet sich jedoch ein weiterer Vorteil an, der an dieser Stelle als Deutungsangebot angeführt wird und auf die Praxiswirksamkeit des Expert*innenwissens abzielt. So erscheint der Rückgriff auf Expert*innen als zielführend, da sich dadurch Rekontextualisierungen vorwegnehmen lassen. Rekontextualisierungen können in diesem Zusammenhang vereinfacht als Prozess der Anpassung und Neuinterpretation von Vorgaben (oder Innovationen) verstanden werden (Fend, 2008a). Der frühzeitige Einbezug von Expert*innen wäre damit als eine Art Übersetzungsleistung zweiter Ordnung vorstellbar, da praktische Handlungsbedingungen bereits in theoretischen Konzeptionsphasen antizipiert und berücksichtigt werden (u. a. Reinert et al., 2022). Daraus resultierende Vorteile können sich einerseits in der konstruktiven Auseinandersetzung mit der „Spannung zwischen analytischen und praktisch-konzeptionellen Perspektiven“ (Idel et al., 2017, S. 50) zeigen, da das Austarieren zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis vorgelagert erfolgt. Als komplexes Vermittlungsgeschehen beflügelt es damit andererseits die Durchführbarkeit von Konzepten oder Schulentwicklungsprozessen. Zudem verweisen Übersetzungsleistungen zweiter Ordnung auf Vorgänge, die in der Regel allein durch die Praxiswirksamkeit des Expert*innenwissens als vorausgesetzt gelten, aber nicht nachvollziehbar beschrieben sind.

Schließlich soll auch die praktische Relevanz der Ansatzpunkte skizziert werden. Mit den Erkenntnissen in diesem Themenbereich stehen Einzelschulen mehrere Ansatzpunkte zur Verfügung, auf deren Grundlage die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation systematisch adressiert werden kann. Ziel könnten bspw. eine allgemeine Erhebung des strukturellen Ist-Standes mitsamt potenziellen Interdependenzen, oder aber auch der Blick auf besondere Einzeldimensionen sein. Für beide Fälle bieten sich die Ansätze nach Kielblock et al. (2020) als ein hilfreiches und erprobtes Instrumentarium an, mit dem die Zusammenhänge oder aber auch Einzeldimensionen gezielt (und weniger elaboriert) erhoben,

analysiert und evaluiert werden können. Der hierfür notwendige Methodenkoffer findet sich kostenlos in StEG-Kooperation (2020) und bietet für jede Einzeldimension praxistaugliche Erhebungsmethoden. Fernab der sechs Ansatzpunkte können auch die ergänzenden Erkenntnisse als fruchtbare Bezugspunkte für eine systematische Auseinandersetzung mit den Kooperationsstrukturen am jeweiligen Schulstandort sein. Leitfragen könnten hier sowohl die auf die Eingebundenheit der Ganztagskoordination oder aber auch auf die Bedeutung der Schulmensa am Standort zugeschnitten sein. Deutlich wird, dass sich die Beiträge auch als ganz praktische Impulsgeber oder Irritationsmomente für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen verstehen lassen.

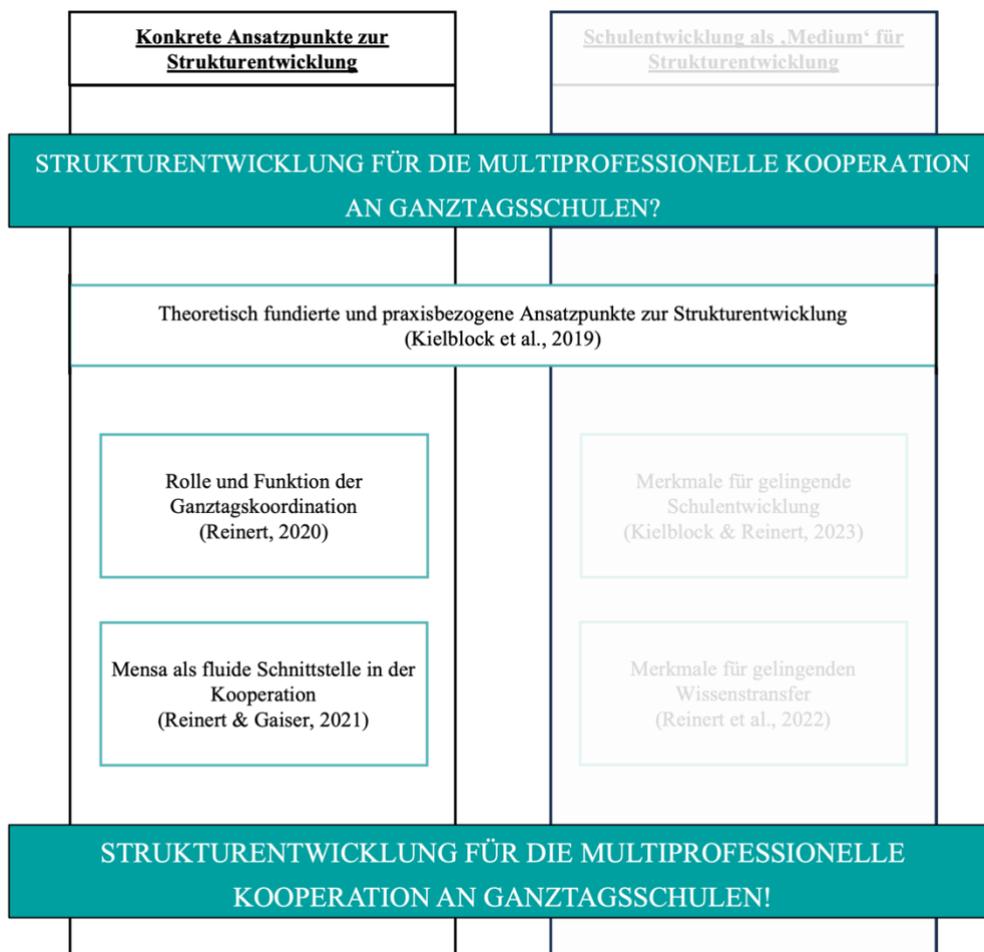


Abbildung 10: Wissenschaftlicher Beitrag im Themenbereich "(Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation", eigene Darstellung

6.2 Schulentwicklung als ‚Medium‘ für Strukturentwicklung

Leitfrage 3 | Welcher Erkenntnisgewinn geht aus der Evaluation von Interventionen hervor, deren Ziel es ist, die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen zu entwickeln?

An dieser Stelle soll zunächst an die Ausführungen von Kielblock und Rinck (2022) erinnert werden, in denen insbesondere Evaluationen von Interventionsstudien im Themenbereich der multiprofessionellen Kooperation als Leerstelle im Forschungsdiskurs aufgeführt werden. Wie gezeigt wurde, liegen den Beiträgen die Daten der Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘ zugrunde, deren Ziel es war, die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen zu stärken. Vor diesem Hintergrund werfen einige Beiträge des Promotionsvorhabens nicht nur Licht auf einen randständig betrachteten Forschungsbereich, sondern liefern dabei zugleich wichtige Erkenntnisse für den Schulentwicklungsdiskurs.

Der Beitrag von **Kielblock und Reinert (2023)** schreibt Schulentwicklungsmaßnahmen besonderes Potenzial für Strukturveränderungen in der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen zu. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass zum Zeitpunkt des Beitrags keine Schulentwicklungsmaßnahmen identifiziert werden konnten, die sowohl über einen ganztagsschulischen Schwerpunkt als auch einen Schwerpunkt im Bereich der multiprofessionellen Kooperation verfügen. Auf Grundlage von Interviews mit Expert*innen und pädagogischen Akteuren wird diese Leerstelle vom Beitrag adressiert, indem zentrale Erfolgskriterien für Schulentwicklungsmaßnahmen herausgearbeitet werden: Schulentwicklung als Prozess, Optimierung des bereits Guten, das multiprofessionelle Gefüge als aktiver Teil der Schulentwicklung sowie die kompetente Begleitung der Schulentwicklung. Anhand der Erfolgskriterien werden zugleich Rahmenbedingungen erkenntlich, an denen sich Schulentwicklungsmaßnahmen orientieren sollten, wenn sie neben ihrem Entwicklungsanliegen auch ihr theoretisches Potenzial in die praktische Umsetzung übertragen möchten. Abschließend werden die Schulentwicklungsmaßnahme StEG-Kooperation (2020) sowie die Aspekte nach Kielblock et al. (2020) mitsamt ihres strukturellen Schwerpunkts als Orientierungshilfe aufgeführt.

Nicht verwunderlich, dass die Aspekte nach **Kielblock et al. (2020)** nicht nur als nützliches Instrumentarium zur Analyse des Wirkungszusammenhangs der Kooperation, sondern auch als inhaltliches Fundament von Schulentwicklungsmaßnahmen dienen. So werden mit den Aspekten sechs Schlüsselbereiche sichtbar, die für die (Struktur-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation von besonderer Bedeutung sind. Durch den Einbezug von Expert*innen werden diese Bereiche außerdem durch detailreiche und praxisnahe Beschreibungen angereichert, sodass bereits in der Anlage der Schlüsselbereiche ein hohes Transfer- und Wirkungspotenzial zu finden ist. Da mit der Identifizierung der Schlüsselbereiche unweigerlich die Frage einhergeht, wie die recht abstrakten Schlüsselbereiche inhaltlich und

methodisch umgesetzt werden können, wurden im Nachgang der Durchführung der Schulentwicklungsmaßnahme das Konzept, die Inhalte und Methoden als OER veröffentlicht¹⁰.

Schließlich wird der Beitrag zur Strukturentwicklung in **Reinert et al. (2022)** in zwei Argumentationssträngen aufgezeigt. Ausgehend von der Transferproblematik, die sich in der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis zeigt, wird mit der Schulentwicklungsmaßnahme ‚StEG-Kooperation‘ ein empirisch fundiertes Praxisbeispiel aufgeführt, welches sowohl zentrale Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung aufweist (Kielblock & Reinert, 2023) als auch über ein praxisbezogenes Fundament im Kontext der multiprofessionellen Kooperation verfügt (Kielblock et al., 2020). Auf dieser Grundlage und im Nachgang der Durchführung der Maßnahme konnten im Beitrag ‚Lessons Learned‘ für erfolgreichen Wissenstransfer identifiziert werden, unter deren Berücksichtigung schließlich auch konkrete Wirkungen in der schulischen Praxis erzielt werden konnten.

Betrachtet man die Beiträge des Themenbereiches in Gänze, so werden Schulentwicklungsmaßnahmen, die dem Konzept von ‚StEG-Kooperation‘ folgen, aus theoretischer und praktischer Perspektive nicht nur als geeignetes ‚Medium‘ zur Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation, sondern auch für deren Strukturentwicklung ausgeschärft. Denn das Promotionsvorhaben liefert zentrale Merkmale und transferförderliche Bedingungen für Schulentwicklungsmaßnahmen, die es als Rahmenbedingungen zu beachten gilt. Zugleich bietet es mit den strukturbildenden Ansatzpunkten nach Kielblock et al. (2020) ein geeignetes inhaltliches Fundament. Diese Kombination wurde in ‚StEG-Kooperation‘ umgesetzt und sorgte nach der praktischen Durchführung der Maßnahme u. a. zu konkreten Veränderungen in der Raum-, Zeit- und Kommunikationsstruktur an den teilnehmenden Ganztagschulen. Allein dieses empirische Nachzeichnen der Zusammenhänge von förderlichen Merkmalen und Bedingungen von Schulentwicklungsmaßnahmen, den darin genutzten Inhalten sowie den erreichten Wirkungen, unterstreicht die Nützlichkeit und Notwendigkeit von Interventionen und deren Evaluation.

Fernab des Wirkungserfolgs, der sich durch eine bestimmte (Aus-)Gestaltung von Schulentwicklungsmaßnahmen erreichen lässt, sei auf Grundlage der Erkenntnisse des Dissertationsvorhabens noch einmal abschließend auf das grundlegende Strukturentwicklungspotenzial von Schulentwicklungsmaßnahmen im Bereich der multiprofessionellen Kooperation geschaut. Durch den *Fokus auf die* und *die diskursive Reflexion der* „existierenden und das Handeln der Akteure strukturierenden Bedingungen und Voraussetzungen für deren Handeln“ (Killus & Paseka, 2020, S. 110) lassen sich Schulentwicklungsmaßnahmen als strukturgebende Praktiken verstehen. Als Störungsmomente irritieren, festigen oder innovieren sie die Art und Weise, wie verschiedene Berufsgruppen an den jeweiligen Ganztagschulen zusammenarbeiten. Damit legen sie zugleich ein gutes Fundament für die Herausbildung neuer Routinen (und Erwartungen), die das zukünftige Handeln beeinflussen. Im Kontext der multiprofessionellen Kooperation bietet schließlich genau dieses theoretisch fundierte Ausarbeiten der institutionellen Zielvorstellungen oder der

¹⁰ https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19115/pdf/StEG_2020_StEG-Kooperation.pdf

Verständigungsprozesse einen wesentlichen Beitrag für die Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen (Rother et al., 2024).

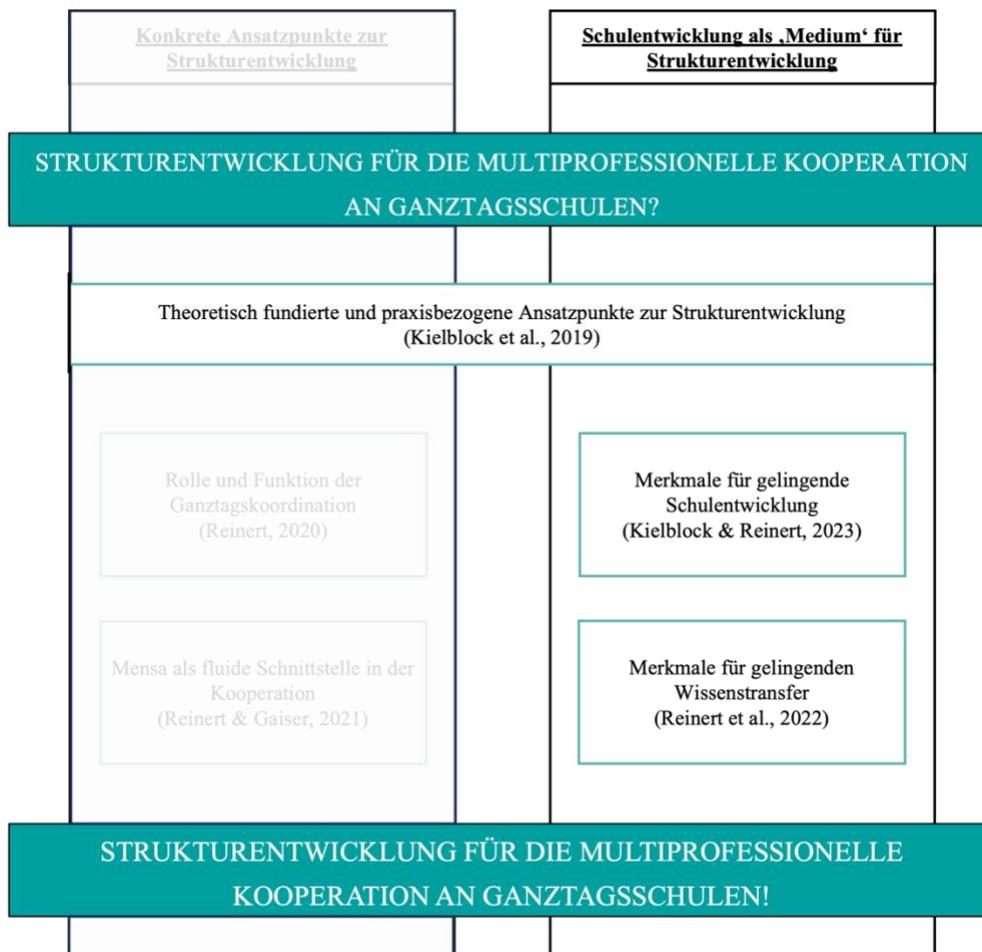


Abbildung 11: Wissenschaftlicher Beitrag im Themenbereich "Schulentwicklung", eigene Darstellung

6.3 Limitationen des Promotionsvorhabens

In gleicher Weise, wie die vorliegende Arbeit in den genannten Themenbereichen Erkenntnisse hinzufügt, so bleiben durch die methodischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen einige Perspektiven systematisch verschlossen. Daher sollen an dieser Stelle einige Limitationen benannt und reflektiert werden.

Einen limitierenden Aspekt stellt das methodische Vorgehen in einigen Forschungsbeiträgen dar. So stand in einigen Analysen die Fokussierung auf die manifesten Inhalte des Datenmaterials im Zentrum (,Was wird gesagt‘). Ziel der Analysen war es demnach, sowohl Informationen als auch Prozesswissen über Schwerpunktbereiche der multiprofessionellen Kooperation gewinnen zu können und dieses im Zuge der Analyse anhand auftretender Wechselwirkungen beschreiben zu können. Der deskriptive Ansatz der Beiträge wurde durch die Nutzung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unterstrichen, führt mit dieser Entscheidung jedoch auch zum systematischen Ausschluss latenter Inhalte (,Wie wird etwas gesagt‘) (Koch, 2016). Diese Leerstelle in den Analysen spricht an dieser Stelle nicht gegen die

wohlbegründete Entscheidung zur Methode, vielmehr auf einen Bereich des Datenkorpus, der mit ergänzenden Methoden weiter ausgeschöpft werden kann. Eng an die Auswahl des Forschungsdesigns ist schließlich auch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse gebunden. Zwar sind aus dem Dissertationsvorhaben durchweg erklärungsstarke Fallstudien hervorgegangen, mit denen Leerstellen erhellt sowie bestehende Erkenntnisse in der Kooperationsforschung unterstrichen wurden, ihre Erklärungskraft beschränkt sich dennoch auf die zugrunde liegenden Fälle. Die ‚Betonung des Neuen‘ im Kontext der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen sollte daher weiterführend in den Blick genommen werden. Neben der Rückspiegelung der Ergebnisse an die Teilnehmenden der Studie scheinen auch hier Diskussionsrunden mit Expert*innen strategisches Potenzial zu bieten (Kuckartz, 2018).

Fernab methodischer Limitationen scheinen auch definatorische Positionierungen einen limitierenden Faktor darzustellen. Den wahrscheinlich prominentesten Platz nimmt dabei die bewusste Entscheidung ein, multiprofessionelle Kooperation als „pädagogische Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen“ (Kielblock & Rinck, 2022, S. 87) zu verstehen. Die bewusste Erhöhung des Abstraktionsniveaus ermöglichte jedoch eine möglichst ganzheitliche und offene Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand ‚multiprofessionelle Kooperation‘, wie sie für das qualitative Vorgehen in der Arbeit handlungsleitend ist (Ackermann et al., 2012). So (1) werden Attribuierungsversuche vermieden, die den Gegenstand nicht nur (vor-)verengen, sondern die sich u. a. als normative Erwartungen an die Kooperation lesen lassen. So ist es im Kontext der Organisationsentwicklung hinlänglich bekannt, dass normativ überhöhte Konzepte eher Irritationswert als praktisches Umsetzungspotenzial bieten (Matthiesen et al., 2024). Zugleich (2) wird multiprofessionelle Kooperation damit als ein Phänomen greifbar, welches einen fluiden Charakter besitzt und von Akteuren situativ hervorgebracht wird. Fernab dieser methodischen Entscheidung gilt ungeachtet, dass allein durch die Positionierung bestimmte Lesarten der Kooperation unbeachtet bleiben.

In der Rückschau bleiben schließlich auch aufgrund des zeitlichen Entstehungskontexts des Datenmaterials bestimmte Diskursstränge unangetastet. Aus dieser Vielfalt an Themen drängt sich insbesondere das Thema ‚Digitalisierung‘ auf und die Frage, welche Rolle sie in den Kontexten der multiprofessionellen Kooperation und Schulentwicklung einnimmt. Denn die Vermutung liegt nahe, dass insbesondere die jüngsten Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz nicht unerhebliche Auswirkungen auf die multiprofessionelle Kooperation, möglicherweise auch auf die Kooperation an (Ganztags-)Schulen insgesamt haben.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. & Klein, E. D. (2019). Schulentwicklung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 678-688). Münster; New York: Waxmann.
- Ackermann, F., Ley, T., Machold, C. & Schrödter, M. (2012). Was (ver)heißt qualitativ forschen in der Erziehungswissenschaft? - Eine Einleitung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 7-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), S. 132-169.
- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW*. Dortmund: Deutsches Jugendinstitut e.V./ Technische Universität Dortmund.
- Altrichter, H. (2010). Mikropolitik in der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 96-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Langer, R. (2008). Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 40-47.
- Arnoldt, B., Furthmüller, P., Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2018). Aktuelle Entwicklungen der ganztagsschulischen Angebote in Deutschland. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen: Ein Überblick* (S. 249-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Auferbauer, M. (2024). Multiprofessionelle Kooperation in der Schule - warum, wie viel und mit wem? In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule 3. Kooperationsfeld Grundschule* (S. 50-61). Münster; New York: Waxmann.
- Bastian, J. & Hinzke, J.-H. (2023). *Unterrichtsentwicklung : Grundlagen - Handlungsmöglichkeiten - Wirkungen*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273-286). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumann, J. & Götz, T. (2016). Schulen verstehen und entwickeln. *Lehren & Lernen*, 8/9(42), 46-51.
- Bebbon, M., Demski, D. & Schmid-Kühn, S. M. (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung. Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule*, 115(1), 11-24.
- Beck, A. & Maykus, S. (2016). Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 146-172). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Bertelsmann Stiftung. (2017). *Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganzttag*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/170511e_ganzttagsschule_doppelseiten_small-mehr-schule-wagen-empfehlung_fuer-guten-ganzttag.pdf.
- BMFSFJ. (2023). *Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkindern nach § 24a SGB VIII*: ITES - Institut für Theorie und Empirie des Sozialen.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M. & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule - ein einführender Problemaufriss. *Friedrich Jahresheft*, 37.
- Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & Otto, H.-U. (2020). Ganztagsbildung als Konzept und Referenzrahmen: Einleitung in die zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 3-9). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 199-202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 102–113). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz und München: UKV Verlagsgesellschaft mbH.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, A. & Steinwand, J. (2015). Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagschulen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 264-282). Wiesbaden: Springer VS.
- Brisson, B. (2021). *Qualität für den Ganzttag: Befunde aus 15 Jahren Ganztagschulforschung im Überblick*. Frankfurt a.M.
- Brust, T. (2021a). Multiprofessionelle Personalentwicklung als Schulleitungsverantwortung. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 152-166). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brust, T. (2021b). Wege zur zukunftsfähigen multiprofessionellen Schule. *Schulverwaltung Hessen/ Rheinland-Pfalz*(6), 168-170.
- Burow, O.-A., Plümpe, C. & Bornemann, S. (2020). Schulentwicklung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1163-1176). Wiesbaden: Springer VS.
- Coelen, T. & Rother, P. (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 111-126). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- de Boer, H. & Spies, A. (2014). Kooperationssettings im Kontext inklusiver Grundschulentwicklungsprozesse. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 186-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1469-1479). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, S. (2014). *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.
- Düring, D. (2011). *Kooperation als gelebte Praxis. Steuerungshandeln in Sozialraumteams der Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, B. & Scharenberg, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstruktur - aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme. *DDS - Die deutsche Schule*, 115(4), 295-301.
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195-213). Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen. *Friedrich Jahresheft*, 37.
- Fabel-Lamla, M., Rohde, D. & Weis, F. (2018). Krach als Begleiterscheinung von multiprofessioneller Zusammenarbeit? Oder: Ein Blick auf die Frage »Wem gehört das Klassenzimmer?«. In H. Asselmeyer & B. Oelker (Hrsg.), *Wenn's im Lehrerzimmer kracht. So begegnen Sie Konflikten mit Lehrkräften professionell* (S. 83-107). Köln: Carl Link.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, T. & Radisch, F. (2021). Why Must Everything Be So Complicated? Demands and Challenges on Methods for Analyzing School Improvement Processes. In A. O. Groote Beverborg, T. Feldhoff, K. Maag Merki & F. Radisch (Hrsg.), *Concept and Design Developments in School Improvement Research. Longitudinal, Multilevel and Mixed Methods and Their Relevance for Educational Accountability* (S. 9-26). Zürich, Rostock: Springer.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiegenbaum-Scheffner, D. & Ahrens, M. (2023). Es geht nur gemeinsam - multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In A. Altermann, A. Beck, S. Spannruft, R. Steinhauer & M. Vossiek (Hrsg.), *Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Fischer, N. & Kielblock, S. (2022). Was leistet die Ganztagschule? Grundlagen, Designs und Ergebnisse der Ganztagschulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 412-431). Wiesbaden: Springer VS.

- Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Rauschenbach, T. (2013). *Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main; Dortmund; Gießen; München: DIPF; IFS; JLU; DJI.
- Fuchs, E. (2023). Kooperationszeiten in gebundenen Ganztagsklassen. In *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (Bd. 27, S. 385-390). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 361-384). Wiesbaden: Springer VS.
- Gaiser, J. M. (2021). *Schulentwicklung und Lernkultur an Ganztagschulen in Deutschland*. Frankfurt a. M.
- Gaiser, J. M., Reinert, M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2021). StEG-Kooperation: Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 212-238). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft* (3. Auflage). Frankfurt/ New York: Campus.
- Goffman, E. (2016). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (16. Auflage). München und Berlin: Piper.
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 2-11). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205–219.
- Gräble, K. & Fehlau, M. (2021). *Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule. Eine qualitative Studie*.
- Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien. Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium* (S. 178–200). Münster; New York: Waxmann.
- Hartmann, U., Decristan, J. & Klieme, E. (2017). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 179-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Heer, J. & Sauerwein, M. (2021). Schulentwicklung als Kooperationsprojekt zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis am Beispiel von StEG-Tandem. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 135-150). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Matthes, D. (Hrsg.). (2023). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung - Schulkultur - Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hinzke, J.-H., Maleyka, K. & Paseka, A. (2015). Strukturen für Kooperation schaffen. Begründungen - Formen - Wirkungen - Gelingensfaktoren. *Hamburg macht Schule*, 27(2), 6-9.
- Hippel, A. v. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Bd. 57, S. 248-267). Weinheim, Basel: Beltz.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274-293.
- Holtappels, H. G., Ackeren, I. v., Kamarianakis, E., Kamski, I., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Webs, T. (2021). Das Schulentwicklungsdesign des Projekts "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". In I. v. Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 38-71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G., Krinecki, J. & Menke, S. (2013). *Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagsschulforschung*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 73-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S. (2016). Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule. Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 23-43). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Idel, T.-S. (2021). Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 184-200). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Idel, T.-S. (2022). Fallstudien zur Einzelschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 133-150). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Graßhoff, G. (2023). (Un)Doing School jenseits des Unterrichts. Ethnographische Annäherungen an Praktiken "pädagogischer Laien". In *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität* (S. 141-154). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Idel, T.-S., Huf, C. & Pauling, S. (2017). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Primus. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule: Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 49-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Johnson, B. & Christensen, L. B. (2017). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (6. Aufl.). London u. a.: SAGE.
- Kahnert, J., Hoeft, M., Neuber, K., Lorenz, R., Gerick, J., Jarsinski, S. & Schwanenberg, J. (2015). *Einführung des gebundenen Ganztags an Gymnasien. Praxistipps für die Ganztagskoordination*. Münster; New York: Waxmann.
- Kielblock, S. (2023). Guter Ganzttag durch kooperative Steuerung. Organisation und Arbeitsweise von Steuerungsgruppen. *impaktmagazin*, 6-17.
- Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2017). Professionenvielfalt an Ganztagschulen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2017. Junge Geflüchtete in der Ganztagschule* (S. 113–123). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Kielblock, S. & Reinert, M. (2023). Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation. In K. Lossen, F. Osadnik, H. G. Holtappels, N. Mcelvany, F. Lauermann & A. Edele (Hrsg.), *Ganztagschule erfolgreich gestalten* (S. 107-117). Münster, New York: Waxmann.
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47-66.
- Kielblock, S. & Rinck, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in schulischen Settings - Eine Forschungsübersicht. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagschule nutzen. Forschung - Praxis - Transfer* (S. 87-102). Bielefeld: wbv.
- Kielblock, S. & Stecher, L. (2014). Ganztagschule und ihre Formen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 13-28). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kielblock, S., Wazinski, N. & Maaz, K. (2021). *Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung hinsichtlich der Qualität für den Ganztag*. Frankfurt a.M.
- Killus, D. & Paseka, A. (2020). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In M. Warnt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 101-114). Berlin: wvb.
- KMK. (2022). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland — Statistik 2018 bis 2022*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2022_Bericht.pdf.
- Koch, S. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27-39). Wiesbaden: Springer VS.

- Krebs, T., Scheffel, M., Barisic, M. & Zorn, D. (2019). *Zwischen Bildung und Betreuung. Volkswirtschaftliche Potenziale des Ganztags-Rechtsanspruchs für Kinder im Grundschulalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis. Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1441-1454). Wiesbaden: Springer VS.
- Lohse-Bossenz, H., Seidenfuss, M., Dörfler, T., Vogel, M. & Rehm, M. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln: Befunde aus der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)*, 38(2), 185–197.
- Long, J. C., Cunningham, F. C. & Braithwaite, J. (2013). Bridges, brokers and boundary spanners in collaborative networks: a systematic review. *BMC Health Services Research*, 13(1), S. 1-13.
- Maag-Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159-180). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthiesen, K., Muster, J. & Laudenbach, P. (2024). *Die Humanisierung der Organisation. Wie man dem Menschen gerecht wird, indem man den Grossteil seines Wesens ignoriert*. München: Vahlen.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meinefeld, W. (2017). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12., S. 265-275). Reinbek: Rowohlt.
- Niehoff, S., Fussangel, K., Lettau, W.-D. & Radisch, F. (2019). Individuelle Förderung in der Ganztagschule - ein Anlass zur Kooperation? *Die deutsche Schule*, 111(2), S. 187-204.
- Paseka, A. (2023). Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung - Schulkultur - Schule als Organisation* (S. 64-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schritteser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 9-47). Wien: facultas.wuv.
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M. & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for educational research online*, 10(1), S. 5-23.
- Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2018). Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2018. Lehren und Lernen in der*

- Ganztagsschule. Grundlagen - Ziele - Perspektiven* (S. 118-149). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Rahm, S. & Rabenstein, K. (2015). Kooperation an der Ganztagsschule. In S. Rahm, K. Rabenstein & C. Nerowski (Hrsg.), *Basiswissen Ganztagsschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven* (S. 140-154). Weinheim; Basel: Beltz.
- Rauschenbach, T. (2023). Ganztagsrechtsanspruch für Kinder im Grundschulalter – Qualitätsstandards für eine kindgerechte Ausgestaltung. In K. Böllert, J. Demski & O. Bokelmann (Hrsg.), *Ganztagsbildung: Kooperation von Jugendhilfe und Schule?* (S. 1-18). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2004). Welches Wissen benötigt die „pädagogische Praxis“? Wissen über Schulentwicklungsprozesse. In U. Popp & S. Reh (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen* (S. 75-87). Weinheim, München: Juventa.
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams - Kooperationspraktiken an Ganztagsschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–197). Münster: Waxmann.
- Reinert, M. (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen. Eine explorative Fallstudie. *Zeitschrift für Bildungsforschung (zbf)*, 10(2), 231-246.
- Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2021). Fallstudien zur Kooperation an Ganztagsschulen: Die Mensa als bedeutender Nebenschauplatz der Kooperation? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(3), 287-299.
- Reinert, M., Gaiser, J. M. & Kielblock, S. (2022). StEG-Kooperation – Lessons Learned aus einem Wissenschafts-Praxis-Transferprojekt. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagsschule nutzen. Forschung - Praxis - Transfer* (S. 125-144). Bielefeld: wbv.
- Reinert, M., Gaiser, J. M., Warth, J. & Stecher, L. (2021). Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 239-266). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 49-60). Münster; New York: Waxmann.
- Rother, P. (2021). Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung als Hoffnungsträger? Zur Rolle der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule für den Abbau von Bildungsbenachteiligung. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 96-111). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rother, P., Coelen, T. & Dollinger, B. (2020). Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagsschule. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1-18). Wiesbaden: Springer VS.

- Rother, P., Sauerwein, M. & Fischer, N. (2024). Qualität in der Ganztagschule – Qualität im Ganzttag. *Soziale Passagen*.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). Qualitative research. The essential guide to theory and practice. London und New York: Routledge.
- Schiller-Merkens, S. (2008). *Institutioneller Wandel und Organisationen. Grundzüge einer strukturationstheoretischen Konzeption*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, C. (2009). Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperationen. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 517-526). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüpbach, M., Jutzi, M. & Thomann, K. (2012). Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperation in zehn Tagesschulen: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Schüpbach, M., Lilla, N. & Groh, N. (2020). Eine inklusive ganztägige Bildung - multiprofessionelle Kooperation als wichtiges Element. In R. Braches-Chyrek & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder* (S. 104-115). Opladen: Barbara Budrich.
- Schütz, A. (2015). Zur Funktion der Mahlzeit: Beobachtungen – Diskurs – Ausblick. In *Schulkultur und Tischgemeinschaft: Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen* (S. 217-230). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (2016). Das Mittagessen in der Ganztagschule - eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting. In V. Täubig (Hrsg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag* (S. 169-189). Weinheim Basel: Beltz.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen*. (S. 331-350). Münster u.a.: Waxmann.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K. & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130-157). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1455-1467). Wiesbaden: Springer VS.
- StEG-Konsortium. (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main.
- StEG-Kooperation. (2020). *Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Das Konzept*. Gießen.
- Steiner, C. (2019). Ganzttag: Eine Chance für gutes Lernen. 15 Jahre Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland. In B. Stiftung (Hrsg.), *Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 13-24). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Thieme, N. (2021). Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 152-166). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thimm, K. (2008). Personelle Kooperation und Fortbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 809–818). Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, K. & Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 29–47). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Webs, T. & Manitius, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 9-16). Bielefeld: wbv.
- Wenzel, H. (2010). Schulinterne Lehrerfortbildung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 295-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Eigene Darstellung basierend auf den Daten des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2002 – 2022).....	2
Abbildung 2:	Eigene Darstellung einer egozentrierten Netzwerkkarte.....	9
Abbildung 3:	Vorgehen bei der Analyse der Netzwerkkarten, eigene Darstellung.....	11
Abbildung 4:	Eigene Darstellung der Schwerpunktbereiche sowie der Beiträge insgesamt.....	12
Abbildung 5:	Einordnung der Kriterien für eine gelingende Schulentwicklung nach Kielblock und Reinert (2023) in zentrale Anforderungen für Schulentwicklungsprozesse nach Feldhoff und Radisch (2021); eigene Darstellung.....	17
Abbildung 6:	Kriterien für gelingende Schulentwicklung nach Kielblock und Reinert (2023)	29
Abbildung 7:	Zusammenführung der Verortungen der Lehrkräfte, eigene Darstellung.....	32
Abbildung 8:	Kompensatorische Funktion der Mensa, eigene Darstellung.....	38
Abbildung 9:	Zusammenfassung des wissenschaftlichen Beitrags der Promotion, eigene Darstellung.....	47
Abbildung 10:	Wissenschaftlicher Beitrag im Themenbereich „(Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation“, eigene Darstellung.....	50
Abbildung 11:	Wissenschaftlicher Beitrag im Themenbereich „Schulentwicklung“, eigene Darstellung.....	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Forschungsdesign und Evaluationskonzept von StEG-Kooperation nach Gaiser et al. (2021).....	19
Tabelle 2:	Übersicht über die Schritte des Forschungsprozesses nach Kielblock et al. (2020).....	24
Tabelle 3:	Übersicht der Ansatzpunkte zur Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation nach Kielblock et al. (2020), ergänzt um strukturelle Schwerpunktbereiche.....	25

Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht entstanden, ohne das leise und dennoch immer präsente Vertrauen meines Betreuers, Prof. Dr. Ludwig Stecher. Erstaunlich wie man es schafft Mentor, Inspirator und Gestaltungsraum zugleich zu sein.

Für die überaus sympathische und neugierige Übernahme der Zweitbetreuung möchte ich natürlich auch Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke danken.

Natürlich möchte ich mich auch bei den vielen Kolleg*innen bedanken, deren Einfallsreichtum, konstruktive Kritik und Diskussionswille wichtige Bezugspunkte in meiner (Denk-)Arbeit waren. Ganz besonders möchte ich hier das Gießener Team der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen hervorheben.

Ein großes Dankeschön gebührt auch Hans-Georg Jörgens, der mit seinem unermüdlichen und wachsamem Blick jede (Beitrags-)Korrektur anreicherte und wichtige inhaltliche Irritationsmomente generierte. Ich weiß die wertvolle Zeit zu schätzen und erinnere mich sehr gerne daran.

Schließlich zu all jenen, die zwar am Ende der Danksagung genannt werden, jedoch meinen emotionalen Nah- und Schutzraum darstellen. Allen voran gilt mein größter Dank dem engsten Kreis meiner Familie, der mich fortwährend und emotional auf dieser Reise begleitet hat. Ein dickes Dankeschön für all die Unterstützung, den unerschöpflichen Humor und die Herzenswärme geht schließlich an Matthias Schmidhuber, Milena Recht, Manuel Schnitger, Johanna Schneider und Jeanne Flaum.

Gießen, im Juli 2024

Martin Reinert

Anhang

Anlage 1: Auflistung der Publikationen

Kielblock, S., **Reinert, M.** & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 12 (1), 47-66.

Kielblock, S. & **Reinert, M.** (2023). Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation. In K. Lossen, F. Osadnik, H. G. Holtappels, N. McElvany, F. Lauermann & A. Edele (Hrsg.), *Ganztagschule erfolgreich gestalten* (S. 107-117). Münster, New York: Waxmann.

Reinert, M. (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. *Eine explorative Fallstudie. Z f Bildungsforsch* 10 (2), 231–246.

Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2021). Fallstudien zur Kooperation an Ganztagschulen: Die Mensa als bedeutender Nebenschauplatz der multiprofessionellen Kooperation? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (3), 287-299.

Reinert, M., Gaiser, J. M. & Kielblock, S. (2022). StEG-Kooperation – Lessons Learned aus einem Wissenschafts-Praxis-Transferprojekt. S. Tusche & T. Webs (Hrsg.): *Potenziale der Ganztagschule nutzen. Forschung – Praxis – Transfer* (S. 125-144). Bielefeld: wbv.
