Justus-Liebig-Universität Gießen

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Förderliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Zieldimensionen der Ganztagsschule in der Kooperation mit außerschulischen Partnern

Kumulative Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Vorgelegt von Diplom-Pädagogin Bettina Arnoldt

Erstgutachter: Prof. Dr. Ludwig Stecher

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jochen Wissinger

März 2021

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Menschen bedanken, die zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen haben. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ludwig Stecher für die Betreuung und Begutachtung der Dissertation. Sehr herzlich bedanke ich mich auch bei Prof. Dr. Jochen Wissinger für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Ich danke dem BMBF für die Förderung der Promotionsstelle, über die es ermöglicht wurde, die im – ebenso vom BMBF langjährig finanzierten – Projekt StEG begonnenen Arbeiten abzuschließen. Ich danke auch Prof. Dr. Birgit Reißig und Dr. Christine Steiner des Forschungsschwerpunkts „Übergänge im Jugendalter“ am Deutschen Jugendinstitut in München dafür, dass sie mir im Arbeitsalltag hierfür den Rücken freigehalten haben.

Mein Dank gilt auch dem gesamten StEG-Team, deren Namen hier alle aufzuzählen den Rahmen sprengen würde, für die über die Jahre immer wieder erfolgten anregenden fachlichen und methodischen Diskussionen. Es war ein sehr fruchtbares Arbeitsklima in einem angenehmen Arbeitsverbund, das mich persönlich sehr weitergebracht hat.

Zwei Beiträge dieser Arbeit sind in Ko-Autorenschaft mit Prof. Dr. Ivo Züchner entstanden, bei dem ich mich ebenso bedanken möchte.

Darüber hinaus bedanke ich mich besonders bei Dr. Edith Kast und Markus Achatz für das gewissenhafte Korrekturlesen und die wertvollen Hinweise.

Zusammenfassung

Durch den Ausbau von Ganztagsschulen nimmt die Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren zu. Dies hat unter anderem mit der konzeptionellen Ausrichtung von Ganztagsschule zu tun, die eine Verbindung von formalen und non-formalen Angeboten vorsieht. Bund und Länder haben in ihren Regelungen zu Ganztagsschule festgelegt, dass vielfältige außerschulische Partner bei der Gestaltung des zusätzlichen Angebots einzubeziehen sind. Dies bedeutet, dass außerschulische Akteure daran beteiligt sind, einerseits die Ziele von Ganztagsschule, wie beispielsweise eine verbesserte individuelle Förderung, umzusetzen und andererseits Qualitätsmerkmalen, wie u. a. die Verbindung von Angebot und Unterricht, gerecht zu werden.

Der Forschungsstand zeigt auf, dass es verschiedene Formen, Abstufungen und Intensitäten von Kooperationsbeziehungen gibt. Ebenso findet sich eine Reihe von normativ gesetzten und empirisch beobachteten Gelingensbedingungen von Kooperation. Als theoretischer Rahmen wird zum einen das Governance-Konzept herangezogen, da sich anhand der drei zentralen Begriffe des Konzepts Akteurkonstellation, Handlungskoordination und Mehrebenensystem die Zusammenarbeit von Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren einordnen und analysieren lässt. Zum anderen wird auf Modelle des Organisationslernens zurückgegriffen, um Veränderungsprozesse, die in den Organisationen durch die Kooperation angestoßen werden, erklären zu können.

Die Arbeit geht der übergreifenden Frage nach, unter welchen Bedingungen sich Kooperationsbeziehungen von Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren im Zuge des Ausbaus und im Verlauf der Entwicklung von Ganztagsschulen gestalten und welchen Beitrag die Kooperationspartner zu den Qualitäts-/Zieldimensionen von Ganztagsschule „individuelle Förderung“ und „Verbindung von Angebot und Unterricht“ leisten. In sieben Beiträgen wird die Frage schrittweise empirisch bearbeitet. Hierfür wird auf die quantitativen Daten der ersten Förderphase (2005 bis 2011) der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) zurückgegriffen, die nahezu bundesweit und längsschnittlich standardisierte Befragungen in Ganztagsschulen bei allen Beteiligten Personengruppen durchgeführt hat. Für die Analysen wurde hauptsächlich die Stichprobe der Kooperationspartner verwendet, die je nach Messzeitpunkt 676 bis 812 Fälle umfasste. Hierbei kamen Varianz- und Regressionsanalysen sowie Wachstumskurvenmodelle zur Anwendung.

Ein wesentliches Ergebnis ist, dass die Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen stark nach der Art der Kooperationspartner variiert. Verschiedene Gruppen von außerschulischen Akteuren sind in unterschiedlichem Maß in die Schule eingebunden und strukturell abgesichert. Sie gehen aber auch mit unterschiedlichen Erwartungen und Haltungen in die Kooperation und bewerten dadurch gleiche Rahmenbedingungen verschieden. Die Kinder-

und Jugendhilfe weist beispielsweise im Vergleich zu anderen außerschulischen Akteuren in einigen Gelingensbedingungen eine höhere Ausprägung auf, bewertet die Kooperation aber kritischer. Mithilfe des Governance-Konzepts kann dieses Ergebnis interpretiert werden: Die Handlungslogiken der Kinder- und Jugendhilfe sind denen der Schule weniger ähnlich als die von anderen Partnern, wie z. B. Musikschulen oder Sportvereinen. Zudem haben sie einen höheren Anspruch an die Zusammenarbeit. Daher verläuft ihre Kooperationsbeziehung zur Ganztagsschule durchschnittlich konfliktreicher als die von anderen Gruppen außerschulischer Akteure.

Aufgrund eines breiten und differenzierten Angebots und dem Einsatz spezifischer Methoden, wie z. B. Partizipation, tragen außerschulische Partner zur individuellen Förderung von Ganztagsschulen bei. Eine Verbindung von Angebot und Unterricht findet sich insgesamt – in verschiedenen Ausprägungen – in rund der Hälfte der Kooperationsbeziehungen. Eine höhere Verbindung hängt von der Art des Angebots und dem Vorhandensein bestimmter Rahmenbedingungen ab: So sind etwa institutionalisierte Gelegenheiten zum Austausch innerhalb des multiprofessionellen Personals notwendig sowie Arbeitsverhältnisse, die einen solche Kommunikation zulassen.

Insgesamt sind förderliche Rahmenbedingungen jedoch nicht stark ausgeprägt und nehmen auch im Verlauf der Zeit nicht zu. Es überwiegen Kooperationsbeziehungen, die sich als additiv beschreiben lassen, was im Widerspruch zu dem steht, was mit Ganztagsschule angestrebt wurde. Anhand der Modelle des Organisationslernen lässt sich erkennen, dass für integrativere Formen der Kooperation höherstufige Lernprozesse in den Organisationen notwendig werden, die jedoch voraussetzungsreich sind und daher seltener stattfinden.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung ……..……i

Zusammenfassung ……..…iii

1. Einleitung ……...1

2. Ganztagsschulausbau seit der Jahrtausendwende ……..…….2

2.1. Hintergrund, Erwartungen und Ziele ……...2

2.2. Inhalte der Ganztagsschule ……6

2.3. Organisation des Ganztagsbetriebs ……..……7

3. Kooperationen an Ganztagsschulen …..…….....9

3.1. Kooperationspartner ……..10

3.1.1. Arten von Kooperationspartnern …..……11

3.1.2. Merkmale der Kooperationspartner …….....14

3.2. Kooperationsbeziehung ……..…19

3.2.1. Formen der Kooperation ……20

3.2.2. Verbindung von Angebot und Unterricht ……24

3.3. Gelingensbedingungen ……..…27

4. Theoretische und konzeptionelle Anbindung der Thematik ……32

4.1. Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern vor dem Hintergrund von Governance …….....……..32

4.2. Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern vor dem Hintergrund von Organisationslernen ……..35

5. Fragestellungen ……..40

6. Datenbasis und Methoden ……..……..41

7. Beiträge der Arbeit ……..……...……44

8. Gesamtdiskussion ……..……47

8.1. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse ……..……47

8.2. Einordnung der Ergebnisse mit Bezug auf Kapitel 3 ……...….51

8.3. Einordnung der Ergebnisse mit Bezug auf Kapitel 4 ……54

8.4. Fazit ……..58

8.5. Limitationen der Arbeit ……..…60

9. Literaturverzeichnis ……...….61

10. Anhang ……..……79

10.1. Originalbeiträge ……79

10.2. Eigenständigkeitserklärung ……..190

1. Einleitung

Ganztagsschule erfährt seit dem Auflegen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) im Jahr 2003 einen deutlichen quantitativen Ausbau. Damit verbunden sind viele Erwartungen, insbesondere eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Reduktion von Bildungsbenachteiligung und eine Erleichterung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Die Ziele sollen durch das Einbeziehen zusätzlicher, vielfältiger non-formaler Angebote erreicht werden, wobei die (konzeptionelle) Verbindung dieser Angebote mit dem Unterricht als ein Qualitätskriterium von Ganztagsschule angesehen wird.

Die Organisation des Ganztagsbetriebs wird von Bund und Ländern als eine Aufgabe betrachtet, die in Kooperation mit außerschulischen Partnern zu gestalten ist. Die Ziele der Ganztagsschule umzusetzen und Qualität im Ganztag zu sichern, ist demnach eine gemeinsame Aufgabe von Schule und außerschulischen Partnern. Auch wenn es vor dem Ausbau der Ganztagsschule bereits Kooperationen zwischen Schule und anderen Partnern – z. B. der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Schulsozialarbeit oder Betriebe im Rahmen der Berufsorientierung – gegeben hat, sind Umfang und Intensität der Zusammenarbeit im Kontext von Ganztagsschule deutlich höher. Dabei lassen sich Unterschiede zwischen den Kooperationsbeziehungen in den Formen, Rahmenbedingungen und Bewertungen je nach Art der Kooperationspartner feststellen. Das Bearbeiten der gemeinsamen Aufgabe „Ganztag“ erfordert einen stärkeren wechselseitigen Bezug der Organisationen, der Veränderungsprozesse sowohl aufseiten der Ganztagsschule als auch aufseiten der außerschulischen Partner nötig macht: Bisher überwiegend allein arbeitende Organisationen müssen sich öffnen und mit anderen Akteuren gemeinsam Ziele formulieren und erreichen.

Ziel dieser Arbeit ist zu zeigen, unter welchen Bedingungen sich Kooperationsbeziehungen von Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren im Zuge des Ausbaus und im Verlauf der Entwicklung von Ganztagsschulen gestalten und welchen Beitrag die Kooperationspartner zu den Qualitäts-/Zieldimensionen von Ganztagsschule „individuelle Förderung“ und „Verbindung von Angebot und Unterricht“ leisten.

Hierfür wird zunächst in die Hintergründe des Ausbaus von Ganztagsschulen Einblick gegeben und dargestellt, wie Ganztagsschulen heutzutage in Deutschland verfasst sind (Kapitel 2). Das anschließende Kapitel 3 behandelt die Kooperationsbeziehungen zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren. Nach einer ausführlichen Darstellung der Kooperationspartner (3.1) werden verschiedene Ansätze zur Systematisierung von Kooperationsbeziehungen vorgestellt (3.2) und die Gelingensbedingungen von Kooperation sortiert und beschrieben (3.3). Zur theoretischen und konzeptionellen Rahmung der Arbeit werden Aspekte des Governance-Konzepts (4.1) und Modelle zum Organisationslernen (4.2)

vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Fragestellung erläutert (Kapitel 5) sowie die Datenbasis und Methoden (Kapitel 6), mit denen die (Teil-)Fragestellungen bearbeitet worden sind. Kapitel 7 gibt einen Überblick über die Beiträge, die in diese Arbeit einfließen und in denen den Fragestellungen schrittweise nachgegangen worden ist. Die Gesamtdiskussion (Kapitel 8) beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse (8.1), um diese im Anschluss an die Systematisierungen der Kooperationsbeziehungen und Gelingensbedingungen anzulegen (8.2) und vor dem Hintergrund von Governance und Organisationslernen zu interpretieren (8.3). Sie endet mit einem Fazit (8.4) und dem Verweis auf Limitationen der Arbeit (8.5).

2. Ganztagsschulausbau seit der Jahrtausendwende

2.1. Hintergrund, Erwartungen und Ziele

Nachdem in Deutschland im 19. Jahrhundert eine ganztägige Organisation der Schule üblich war, setzte sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts die Halbtagsschule durch (Ludwig, 2005, S. 261f.; Stötzel & Wagener, 2014, S. 50). Auch nach dem zweiten Weltkrieg blieben Ganztagsschulen eine Seltenheit. Es entwickelte sich jedoch ein Betreuungssystem für Schulkinder, allerdings mit sehr unterschiedlichen Verläufen in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) (Stötzel & Wagener, 2014, S. 50). In der DDR wurde ein dichtes Netz an Horten aufgebaut, die organisatorisch dem Bildungssystem zugeordnet waren (Gängler, Weinhold & Markert, 2013, S. 158). Rund 85 Prozent der Kinder in der Primarstufe besuchten dort den Schulhort (Geißler, 2004, S. 166). Bis zur zehnten Jahrgangsstufe gab es zudem ein umfangreiches außerunterrichtliches Angebot, mit dem rund 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht wurden (ebd., S. 166). In der BRD waren Horte der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet und in deutlich geringerem Maße ausgebaut. 1980 gab es lediglich für 2,1 Prozent der 6- bis 14-Jährigen einen Hortplatz (Gängler et al., 2013, S. 159). Ganztagsschulen gab es ebenso vereinzelt. So lag beispielsweise 1985 die Quote der Ganztagsschülerinnen und -schüler in Westdeutschland bei etwa vier Prozent (Stötzel & Wagener, 2014, S. 50). Ganztagsschulen wurden zu dieser Zeit in der BRD oftmals im Zusammenhang mit Gesamtschulen diskutiert und eingeführt (Ludwig, 2005, S. 272) und waren daher vor allem ein Angebot für Jugendliche.

Zur Jahrtausendwende verstärkte sich die Diskussion um einen möglichen Ausbau von Ganztagsschulen. Aufgrund des anhaltenden Strukturwandels von Gesellschaft und Wirtschaft und den Ergebnissen Deutschlands in internationalen Vergleichsstudien wurde Handlungsbedarf für eine Bildungsreform gesehen (Arbeitsstab Forum Bildung, 2002,

S. 15). Das Forum Bildung – ein Bündnis aus Ministerinnen und Ministern aller Bundesländer, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Vertreterinnen und Vertretern der Sozialpartner, der Kirchen, Studierenden und Auszubildenden – erarbeitete vor diesem Hintergrund, über Zuständigkeitsgrenzen hinweg, Empfehlungen für eine solche Reform (ebd., S. 5). Eine der zwölf Empfehlungen lautet „Individuelle Förderung". In diesem Punkt wird die „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagsschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens" angeraten. Begründet wird dies mit dem erweiterten Zeitrahmen, der Ganztagsschulen zur Verfügung steht. Darüber hinaus wird schulischen Ganztagsangeboten auch aufgrund methodischer und erzieherischer Aspekte ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung, insbesondere zur Vermeidung von Benachteiligungen und zur Förderung von Begabungen, zugetraut. An dieser Stelle wird auch konstatiert, dass Ganztagsschulen einen wichtigen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten (ebd., S. 23).

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2006) benannte als weitere familienpolitische Gründe für Ganztagsschule die „Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz durch systematische Einbindung in die Bildungsabläufe; Senkung der Zahl von Sozialtransfers abhängiger (v. a. allein erziehender) Eltern; Ausgleich der Chancen von Kindern mit unterschiedlichen Startbedingungen; Verbesserung der Ausschöpfung des Erwerbspersonenpotentials mit Blick auf die demographische Entwicklung" (S. 33). Damit war der Ausbau der Ganztagsschulen auch eine Reaktion auf prekäre Lebenslagen von Familien, „auf veränderte Modelle der Arbeitsteilung in Familien, auf die zunehmende Erwerbsbeteiligung der Frauen, auf Änderungen im Scheidungsrecht, auf unsichere Altersbezüge" (Andresen, Richter & Otto, 2011, S. 207).

Eine Länderumfrage der Kultusministerkonferenz in den Ministerien im Jahr 2015 ergab, dass die Motive zum Ausbau der Ganztagsschule über die Bundesländer hinweg ähnlich waren. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels in Familien- und Erwerbstrukturen sollte der Ausbau von schulischen Ganztagsangeboten „vor allem der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf dienen. Sozialpolitisch kommt dies der Frauenförderung zugute, aber auch der Erhöhung der Chancen- und Teilhabegerechtigkeit in Schule und Gesellschaft und damit der Unterstützung der elterlichen Erziehungsarbeit" (Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK], 2015a, S. 4).

Somit lassen sich vier zentrale Motivstränge identifizieren, die mit dem Ausbau von Ganztagsschulen assoziiert sind: (1) das familienpolitische Motiv einer erweiterten Betreuung von Kindern und einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie, (2) das wirtschaftspolitische Motiv einer besseren Ausschöpfung und Förderung von Begabungen, (3) das

kinder- und jugendpolitische Motiv einer Erweiterung des Bildungsbegriffs und einer stärkeren Orientierung an Schülerinnen und Schülern sowie (4) das bildungs- und sozialpolitische Motiv einer Reduktion von Bildungsungleichheiten und Erhöhung von Bildungschancen (Coelen & Dollinger, 2012, S. 767).

Mit dem im Jahr 2003 von der damaligen Bundesregierung aufgelegten Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurden vier Milliarden Euro für bauliche Maßnahmen zum Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung gestellt. Auch wenn einzelne Länder wie Nordrhein-Westfalen (Quellenberg, 2008, S. 30) und Rheinland-Pfalz (Tillmann, 2004, S. 196) bereits vorher Förderprogramme zum Ausbau von Ganztagsschulen gestartet hatten, setzte dieses Programm den entscheidenden Veränderungsimpuls (Mattes & Reh, 2020, S. 925), der sich an seitdem bundesweit steigenden Zahlen von Ganztagsschulen ablesen lässt. Im Schuljahr 2002/2003 wurden 16,3 Prozent aller Verwaltungseinheiten (in öffentlicher und privater Trägerschaft) als Ganztagsschulen bzw. Schulen mit ganztägigem Angebot gezählt. 9,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler waren in diesem Schuljahr im Ganztag angemeldet (KMK, 2006, S. 1*, S. 30*). Nach Auslaufen des IZBB-Programms im Schuljahr 2009/2010 waren 47,7 Prozent aller Verwaltungseinheiten Ganztagsschulen bzw. Schulen mit ganztägigem Angebot. Gleichzeitig zählten 27,1 Prozent aller Schülerinnen und Schüler als Ganztagsschülerinnen bzw. -schüler (KMK, 2015b, S. 1*, S. 30*). Im Schuljahr 2018/2019 (Stand Veröffentlichung aktuellste Zahlen) zählten 67,8 Prozent der Verwaltungseinheiten als Ganztagsschulen bzw. Schulen mit ganztägigem Angebot. Gleichzeitig waren in diesem Schuljahr 45 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Ganztag angemeldet (KMK, 2020, S. 1*, S. 35*).

Es lassen sich zu Beginn des IZBB-Programms unterschiedliche Ausbauschwerpunkte je nach Bundesland und Schulform erkennen, und auch knapp zwanzig Jahre später ist der Anteil der Ganztagsschulen nicht gleichmäßig über alle Bundesländer und Schulformen verteilt. Einige ostdeutsche Bundesländer (z. B. Sachsen, Thüringen) hatten aufgrund der Überführung der Horte in ganztagsschulische Angebote hohe Ausbauzahlen bei Grundschulen und auch Nordrhein-Westfalen setzte seinen Schwerpunkt zunächst auf den Primarbereich. Andere Länder (z. B. Baden-Württemberg, Bayern) wandelten zunächst Schulen zu (teil-)gebundenen Ganztagsschulen um, die eine Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf aufwiesen (ausführlicher hierzu Arnoldt, Furthmüller, Kielblock & Gaiser, 2018, S. 257-260). Auch variiert die Organisationsform nach Schulform und Bundesland. Grundschulen, Realschulen und Gymnasien sind überwiegend als offene Ganztagsschulen geführt, in den anderen Schulformen der Sekundarstufe I sind durchschnittlich mehr als die Hälfte der Ganztagsschulen in (teil-)gebundener Form organisiert (ebd., S. 256).

Die Kultusministerkonferenz einigte sich im Rahmen des IZBB-Programms auf eine bundesweite Definition von Ganztagsschule, die vorrangig organisatorische Bedingungen mit dem Ziel festlegt, eine bundesweite Statistik auflegen zu können. Inhaltlich wurden die formalen Aspekte um die Forderung ergänzt, dass Unterricht und Ganztagsangebote in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen sollen:

> Ganztagsschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I
>
> - 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 Ganztagsschulbetriebs 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, 2006, S. 4)

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) formulierte darüberhinausgehend im Rahmen des Investitionsprogramms inhaltliche Aspekte, die es mit Ganztagsschulen verbindet. Voraussetzung zum Erhalt von Fördermitteln aus dem Investitionsprogramm war das Erstellen eines pädagogischen Konzepts (BMBF, 2003a, S. 3), das sich an folgenden Leitzielen orientieren sollte: Individuelle Förderung und Eröffnen von Lernchancen, Veränderung von Unterricht und Lernkultur, Soziales Lernen, Partizipation, Öffnung von Schule, Kreative Freizeitgestaltung, Qualifizierung des Personals (BMBF, 2003b, S. 7).

Zusätzlich haben alle 16 Bundesländer Vorgaben erarbeitet, die in den Schulgesetzen, Richtlinien und Verwaltungsvorschriften Niederschlag fanden. Dadurch sind Ganztagsschulen in ihrer Ausgestaltung – auch unabhängig vom Investitionsprogramm – an rechtliche, organisatorische und inhaltliche Vorgaben gebunden. Eine Studie, die eine Dokumentenanalyse zu diesen ganztagsschulbezogenen Regelungen über alle Bundesländer hinweg durchführte, kam zu dem Ergebnis,

> dass die meisten Zielformulierungen Aspekte der Verbesserung schulischer Leistungen und Lernprozesse fokussieren. . . . Auch Zielsetzungen, die die ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen betreffen, werden häufig benannt. Der Ganztagsschule wird insbesondere zugeschrieben, die Stärkung personaler und sozialer Kompeten-

zen zu fördern. Einige Länder betonen, dass ganztägige Bildung und Betreuung zu mehr Chancengerechtigkeit führen soll. (Berkemeyer, 2015, S. 167f.)

2.2. Inhalte der Ganztagsschule

Entgegen der intuitiven Wort-Assoziation ist die Idee von Ganztagsschule in Deutschland nicht, dass den ganzen Tag Unterricht stattfindet. Obwohl ausdrücklich das Ziel der Verbesserung der Schulleistungen besteht, wird mit der Ganztagsschule ein erweitertes Bildungsverständnis verbunden (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006, S. 9). Die Ganztagsschule wird als ein Ort verstanden, an dem formale, non-formale und informelle Bildungszusammenhänge miteinander verknüpft werden können (ebd., S. 15). Es wird auf ein vielfältiges Angebot gesetzt, was den unterschiedlichen Interessen der Schülerschaft entgegenkommen soll (ebd., S. 28). Charakteristisch ist eine Struktur, die zusätzlich zum Unterricht viele weitere Elemente enthält, wie beispielsweise Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten, Fördermaßnahmen, Projekte, freizeitpädagogische Angebote, neue Unterrichtsfächer (Appel, 2004, S. 72).

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) [1], die den Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland bundesweit und mit längsschnittlich angelegten Teilstudien über viele Jahre begleitete, zeigte bereits für das Schuljahr 2004/2005, dass Ganztagschulen über ein großes Repertoire an zusätzlichen Angeboten verfügen. So hatten fast alle Ganztagsschulen Sport, musisch-künstlerische Angebote und Hausaufgabenhilfe/-betreuung und drei Viertel der Schulen Freizeitangebote im Programm (Holtappels 2008a, S. 192). Daran hat sich auch bis zur letzten, aktuellen StEG-Schulleitungsbefragung im Schuljahr 2017/2018 kaum etwas geändert, außer dass ein Teil der Ganztagsschulen die Hausaufgabenbetreuung durch aufgabenbezogene Lernzeiten ersetzt hat. Darüber hinaus ist das Vorkommen verschiedener außerunterrichtlicher Angebotselemente schulformspezifisch geprägt. Fördermaßnahmen finden sich zu 75 Prozent in der Primarstufe und zu 90 Prozent in der Sekundarstufe I. Fachbezogene Angebote finden sich – je nach Thema – an 70 bis 80 Prozent der Gymnasien, an 50 bis 67 Prozent der anderen Schulformen der Sekundarstufe I und an 30 (Fremdsprachen, Mathematik) bis 70 Prozent (Deutsch/Lesen) der Grundschulen. Handwerklich/hauswirtschaftliche Angebote sind an rund der Hälfte der Gymnasien zu finden und an rund 80 Prozent der anderen Schulformen der Sekundarstufe I sowie Grundschulen. Angebote zum sozialen Lernen bieten schulformübergreifend 60 bis 70 Prozent der Ganztagsschulen an (StEG-Konsortium, 2019, S. 105-117).

[1] Mehr zum Hintergrund und der Anlage der Studie in Kapitel 6

Nach den Vorstellungen des BMBF soll der erweiterte Zeitrahmen die Möglichkeit zur individuellen Förderung „durch eine Pädagogik der Vielfalt, die konsequent die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt“ (BMBF, 2003b, S. 7), geben. Damit wird die zweite Empfehlung des Forum Bildung aufgegriffen, in der ein weites Verständnis von individueller Förderung vertreten wird, bei dem es nicht nur um die Verbesserung von Schulleistung bzw. Fachkompetenzen geht, sondern um „die gezielte Förderung von intellektuellen, künstlerischen, kreativen, sozialen und psychomotorischen Begabungen“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2002, S. 22). Hierzu gehört nicht nur ein vielfältiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Erweiterung der Lehr-Lernkultur, beispielsweise durch den Einsatz verschiedener Methoden.

Mit Blick auf die Leitidee der individuellen Förderung muss aber nicht jede Schule alles anbieten. Die Einzelschule hat die Möglichkeit das Ganztagsangebot entsprechend ihrer spezifischen Situation, wie Schülerzusammensetzung und lokales Umfeld, auszugestalten. Schulen mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern können ihren Schwerpunkt auf fachbezogene Angebote legen, Schulen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern auf Förderkurse, Schulen im ländlichen Raum können über Freizeitangebote die eingeschränkte Vereinslandschaft ausgleichen. Wie bereits gezeigt, lässt sich auch empirisch feststellen, dass das Angebotsprofil schulformspezifisch ausgestaltet wird. Aber auch die konzeptionellen Leitideen weisen je nach Schulart Unterschiede auf. So verfolgt in der Primarstufe ein geringerer Anteil an Schulen das Zielbündel der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung als in der Sekundarstufe I. Gymnasien setzen deutlich seltener auf die Öffnung der Schule zum Umfeld als andere Schulformen (StEG-Konsortium, 2019, S. 75-78).

2.3. Organisation des Ganztagsbetriebs

Schulen haben die Möglichkeit, den Ganztagsbetrieb vollständig in Eigenregie zu organisieren und umzusetzen. Jedoch weist die pädagogische Idee, die mit dem Ausbau der Ganztagsschulen verbunden ist, wie bereits erwähnt, in Richtung Vielfalt von Angeboten und Methoden (BMBF, 2003b, S. 6f.). Diese Idee ist leichter durch eine Ausdifferenzierung des Personals und der Anbieter der Angebote zu realisieren. Damit einhergehend wird in Vereinbarungen und Richtlinien zu Ganztagsschulen die Möglichkeit eröffnet, dass die Realisierung des Ganztagsbetriebs über die Kooperation mit außerschulischen Akteuren, die sich im Feld von Bildung und Betreuung bewegen, erbracht werden kann. So steht in der Verwaltungsvereinbarung zum IZBB, dass auch Schulen mit angegliederten Horten und Kooperationsmodelle zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe gefördert werden,

wenn in einem pädagogischen Konzept die Weiterentwicklung zu einem fachlich integrierten Ganztagsangebot dargelegt wird (BMBF, 2003a, S. 3). Ebenso finden sich entsprechende Festlegungen auf Ebene der Bundesländer. Beispielsweise wird im Erlass für die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ausdrücklich erwähnt, dass die Angebote außerhalb der Unterrichtszeit mit einer Vielzahl von Partnern, insbesondere aus der Kinder- und Jugendhilfe, des Sports und der Kultur erbracht werden sollen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, 2003, Art. 4). Auch im gemeinsamen Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe wird die Erforderlichkeit betont, dass beim Ausbau der ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung an Schulen die Angebote der Jugendhilfe, des Sports, der Kultur und anderer Träger das schulische Angebot ergänzen und erweitern (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 6).

Administrativ wird die Grundidee eines kooperativen Ganztags durch die Modalitäten der Finanzierung der Ganztagsschulen gestützt. Je nach Anzahl der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Kinder bzw. Jugendlichen oder Gruppen erhalten Ganztagsschulen zusätzliche Lehrerwochenstunden, um den erweiterten Zeitrahmen personell füllen zu können (KMK, 2015a, S. 7). Es besteht hierbei in der Regel die Möglichkeit, die zusätzlichen Lehrerwochenstunden zumindest teilweise zu kapitalisieren, d. h. die entsprechenden Mittel für die Beschäftigung von anderem Personal einzusetzen (Berkemeyer, 2015, S. 182f.). Auf diese Weise kann entweder anders qualifiziertes Personal, z. B. pädagogische Fachkräfte, an der Schule angestellt werden oder es können Kooperationen mit außerschulischen Bildungsanbietern bezahlt werden, deren Personal dann Leistungen im Ganztag erbringt. Das heißt, Ganztagsschulen sind mit einer gewissen Selbstständigkeit ausgestattet, was die Finanzierung und die Auswahl von Personal und Kooperationspartnern angeht. Insbesondere offene Ganztagsschulen weisen „in ihrer alltäglichen Praxis ein deutlich höheres Maß an Autonomie und wesentlich mehr vernetzte Steuerungsstrukturen auf, als dies an einer ‚normalen' Halbtagsschule vorkommt" (Tillmann, 2020, S. 1157). Gleich mit Beginn des IZZB-Programms wurden in den meisten Bundesländern Rahmenvereinbarungen zwischen Kultusbehörden und Vereinen bzw. Verbänden auf Landesebene geschlossen, um Kooperationen vor Ort, also zwischen der Einzelschule und z. B. einem örtlichen Sportverein, zu erleichtern (KMK, 2015a, S. 11).

Organisatorisch lassen sich zwei vorherrschende Formen der kooperativen Gestaltung des Ganztagsbetriebs finden. Eine Form besteht darin, den gesamten Ganztagsbetrieb weitgehend durch einen außerschulischen Träger organisieren zu lassen. Der außerschulische Träger kann hierbei auch weitere außerschulische Akteure für die Durchführung von Ganztagsangeboten einbeziehen. Ein typisches Beispiel hierfür ist das sogenannte Trägermodell im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, bei dem in der Regel ein Jugendhilfeträger für

den Ganztagsbereich zuständig ist (Börner et al., 2014, S. 14). Ein anderes typisches Beispiel ist die Realisierung des Ganztagsbetriebs durch die Kooperation von Grundschule und Hort, wie es weit verbreitet in einigen ostdeutschen und vereinzelt in westdeutschen Bundesländern vorkommt (Markert, 2011, S. 110f.). Bei der anderen Form organisiert die Schule den Ganztagsbetrieb und bezieht außerschulische Akteure bei der Durchführung von Ganztagsangeboten mit ein (KMK, 2015a, S. 10). Empirisch zeigt sich, dass 23 Prozent der Grundschulen, 22 Prozent der Gymnasien und 18 Prozent der anderen Schulformen mit Sekundarstufe I im Schuljahr 2017/2018 den Ganztagsbetrieb ohne Kooperationspartner organisiert und durchgeführt haben. Alle anderen greifen bei der Gestaltung des Ganztags mehr oder weniger stark auf außerschulische Akteure zurück (StEG-Konsortium, 2019, S. 31f.).

3. Kooperationen an Ganztagsschulen

Um die Motive, die beim Ausbau der Ganztagsschulen im Vordergrund stehen – insbesondere die Erweiterung des formalen, curricularen Bildungsangebots um non-formale Bildungsangebote, kompensatorische Angebote und Betreuung –, ernsthaft verfolgen zu können, sind Schulen darauf angewiesen, mit außerschulischen Partnern zu kooperieren (Coelen & Dollinger, 2012, S. 770; Voigt, Pommerening, Büttner & Sturzbecher, 2018, S. 4). Für die Erfüllung des ganzheitlichen Bildungsauftrags sind pädagogisch-fachliche und methodische Kompetenzen erforderlich, die über die Kernkompetenzen von Lehrkräften hinausgehen, und insbesondere zu den professionellen Merkmalen von pädagogischen Fachkräften außerschulischer Bildungsakteure, wie z. B. der Kinder- und Jugendhilfe, Sportvereinen und Musikschulen, gehören (Arnoldt & Züchner, 2020, S. 1084). Die Erwartung ist, dass Kooperationspartner mit ihren Leistungen die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützen (Arnoldt, 2009, S. 78f.), zu einem vielfältigen außerunterrichtlichen Angebot beitragen und insbesondere solche Kompetenzen fördern, die nicht im Fokus des Unterrichts stehen (Arnoldt, 2008a, S. 90; Arnoldt & Züchner, 2020, S. 1084).

Kooperationen mit außerschulischen Akteuren sind bei der Mehrheit der Schulen fester Bestandteil bei der Gestaltung des Ganztagsbetriebs. Bereits kurz nach dem Start des IZBB-Programms berichteten 71 Prozent der Schulleitungen, dass Kooperationspartner Ganztagsangebote an ihrer Schule durchführen (Arnoldt, 2011a, S. 318). Im Schuljahr 2017/2018 sind es rund 80 Prozent Schulen, die ihren Ganztag vollständig oder teilweise mit Kooperationspartnern gestalten (StEG-Konsortium, 2019, S. 31f.). Bei den außerschulischen Akteuren handelt es sich um Organisationen, die Angebote für Kinder und/oder Jugendliche im Bereich Bildung, Betreuung, Erziehung und/oder Freizeit bereitstellen. Sie bringen eigene Fachkräfte mit ihren spezifischen Kompetenzen und Methoden und eigenen Themen

in die Schule und tragen somit zum erweiterten Bildungsangebot der Schule bei. Dies wird ausführlicher im Abschnitt 3.1 dargestellt.

Schulen arbeiten auch mit Einzelpersonen, wie beispielsweise Künstlerinnen und Künstlern oder Handwerkerinnen und Handwerkern, zusammen oder stellen pädagogische Fachkräfte ein. Diese Art der Kooperation von Ganztagsschule mit Einzelpersonen bzw. von Lehrkräften mit pädagogischen Fachkräften wird in dieser Arbeit jedoch nicht betrachtet. Der Fokus liegt auf der Ebene der Organisationen.

Die außerschulischen Akteure sind in unterschiedlichem Maß in die Ganztagsschule involviert. Dies lässt sich zum einen an der Intensität der Kooperation ablesen, zum anderen an der Stärke der Einbindung des Partners in die Schulorganisation. Die Abstufung reicht von der Durchführung eines einzelnen Angebots pro Woche bis hin zur Organisation des gesamten Ganztagsbetriebs. Neben organisatorischen Aspekten unterscheiden sich Kooperationsbeziehungen auch darin, inwieweit eine inhaltliche Abstimmung des Angebots erfolgt oder eine konzeptionelle Auseinandersetzung in pädagogischen Fragen stattfindet. Diese Facetten der Kooperationsbeziehung werden im Abschnitt 3.2 ausgeführt. An verschiedenen Stellen wurden Gelingensbedingungen für die Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren formuliert bzw. empirisch beobachtet. In Abschnitt 3.3 werden diese vorgestellt und systematisiert.

3.1. Kooperationspartner

In den Schulgesetzen oder Erlassen der Bundesländer zu Ganztagsschulen wird auf die Zusammenarbeit mit Partnern verwiesen. In einigen Ländern ist die Kooperation darüber hinaus ausdrücklich vorgesehen oder Teil der Definition von Ganztagsschule. So formuliert beispielsweise der Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2010, S. 1): „Eine zentrale Grundlage ist die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur und Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern“. Zudem erhalten hier die Schulen nur dann Zuwendungen für die außerunterrichtlichen Angebote im Ganztag, wenn sie eine Aufstellung von abgeschlossenen und geplanten Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Schulträger bzw. den offenen Ganztagsschulen und anerkannten Trägern der freien Kinder- und Jugendhilfe und anderen Trägern, insbesondere aus dem Sport- und Kulturbereich vorweisen können (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, 2003). In Mecklenburg-Vorpommern sieht die Verwaltungsvorschrift zum ganztägigen Lernen vor, dass sich Ganztagsschulen durch eine enge Kooperation mit außerschulischen Partnern und die Einbindung außerschulischer Lernorte mit ihrem Umfeld vernetzen sollen. Hierzu müssen im pädagogischen Ganztagskonzept Aussagen getroffen

werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur Mecklenburg-Vorpommern [BM M-V], 2018). Auch in der Bremischen Verordnung zur Regelung der Ganztagsschule wird aufgeführt, dass die Schulen mit regionalen außerschulischen Partnern kooperieren sollen und das Ganztagsschulkonzept ein Konzept zur Kooperation mit außerschulischen Partnern, dem Jugendamt und freien Trägern der Jugendhilfe enthalten muss (Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, 2013). Im Schulgesetz von Thüringen ist festgelegt, dass an Grundschulen für die außerunterrichtliche Betreuung und Förderung der Schülerinnen und Schüler Horte geführt werden. In den Klassenstufen 5 und 6 können Schulen Ganztagsangebote vorhalten, wobei die Schule sich außerunterrichtlichen Angeboten öffnet, insbesondere solchen der Träger der Kinder- und Jugendhilfe (§ 11 ThürSchulG).

Dieser Grundgedanke, dass Ganztagsschule (nur) in Kooperation mit außerschulischen Partnern realisiert werden soll, wird in einigen Ländern (z. B. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern) durch Rahmenvereinbarungen gestützt, die die Bundesländer mit den Landesverbänden außerschulischer Akteure abgeschlossen haben. Zweck der Rahmenvereinbarungen ist die Unterstützung der Kooperation der Einzelschule vor Ort, indem Rahmenbedingungen vorgegeben werden, z. B. was bei einer Kooperationsvereinbarung zu beachten ist und welche Ressourcen bereitgestellt werden. Bei den Landesverbänden der außerschulischen Akteure handelt es sich um Wohlfahrtsverbände, Hilfsorganisationen, Jugendringe, Kirchen, Verbände der kulturellen Bildung, Volkshochschulen, Musikschulen, Sportvereine, Museumspädagogik, Tanzlehrer/-schulen, Feuerwehr, Heimatpflege, Umwelt und vielen mehr (KMK 2015a, S. 9-11).

Es wird bei der Sicht auf die rechtlichen Grundlagen auf Länderebene deutlich, dass von Seiten der Schulministerien der Ganztag als Kooperationsprojekt verstanden wird. Dabei ist nicht ein spezifischer außerschulischer Akteur im Blick, der als idealer Partner für Schulen angesehen wird, sondern eine Vielfalt an Partnern aus unterschiedlichen Bereichen. Damit wird den Zielen Rechnung getragen, dass mit der Einrichtung der Ganztagsschulen der Gedanke der Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld verbunden ist (z. B. Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern) und eine ganzheitliche Bildung (z. B. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) (Berkemeyer 2015, S. 170f.) bzw. eine Vielfalt von Bildungs-, Betreuungs-, Freizeit- und Förderangeboten (z. B. Nordrhein-Westfalen, Bremen) im Fokus steht (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2010; Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, 2013).

3.1.1. Arten von Kooperationspartnern

Die Grundidee der Gestaltung der Ganztagsschule in Kooperation mit vielfältigen außerschulischen Akteuren lässt sich auch empirisch nachzeichnen. Die Studie zur Entwicklung

von Ganztagsschulen hat seit 2005 bei Schulleitungen erhoben, mit welchen Kooperationspartnern sie bei der Durchführung des Ganztagsbetriebs zusammenarbeiten. Im Schuljahr 2017/2018 wurde den Schulleitungen, die angaben, dass sie mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten, eine Liste mit 16 potentiellen Kooperationspartnern vorgelegt, zu denen sie angeben sollten, ob sie mit diesen zur Durchführung von Ganztagsangeboten zusammenarbeiten (siehe Tabelle 1). Auffällig ist, dass an allen Schulformen mit Abstand am häufigsten Sportvereine genannt werden. An 80 Prozent der Grundschulen und an rund zwei Dritteln der weiterführenden Schulen ist dies der Fall. Anbieter aus dem musisch-künstlerischen Bereich, also Musik- und Kunstschulen sowie Theater, sind Kooperationspartner von knapp der Hälfte der Grundschulen und rund 40 Prozent der weiterführenden Schulen. Alle anderen außerschulischen Akteure werden jeweils von deutlich weniger Ganztagsschulen als Partner aufgeführt, wobei es schulformspezifische Unterschiede gibt. Horte sind Partner von einem Fünftel der Grundschulen, Jugendzentren und Jugendsozialarbeit von jeweils gut einem Fünftel der nichtgymnasialen Schulen der Sekundarstufe I. Von jeweils rund 14 Prozent der Gymnasien werden Wohlfahrtsverbände und Jugendsozialarbeit als Partner genannt. Darüber hinaus lassen die offenen Angaben unter der Kategorie „Sonstiges“ erkennen, dass Ganztagsschulen über die vorgegebenen Kategorien hinaus auch mit weiteren Vereinen und Organisationen im Umfeld der Schule (z. B. Naturschutzvereine, Volkshochschulen, Hilfswerke, Feuerwehr, Museen) im Rahmen des Ganztagsbetriebs zusammenarbeiten.

Im zu der Befragung veröffentlichten Bericht werden manche Einzelitems zu einer Oberkategorie zusammengefasst: Kunstschulen, Musikschulen und -vereine sowie Theater gehen zusammen mit Bibliotheken und Kirchengemeinden in die Oberkategorie „Kulturelle Bildung“ ein. Jugendzentren, Jugendsozialarbeit, Wohlfahrtsverbände, Hort, Jugendamt und Jugendverband bilden zusammen die Oberkategorie „Kinder- und Jugendhilfe“ (StEG-Konsortium, 2019, S. 33). Auch im Vergleich mit den beiden Oberkategorien ist der Sport der am häufigsten vorhandene außerschulische Akteur an Schulen. Mit der kulturellen Bildung arbeiten 55 Prozent der Grundschulen und je gut 40 Prozent der weiterführenden Schulen zusammen. Die Kinder- und Jugendhilfe nennen je rund die Hälfte der Grundschulen und der nichtgymnasialen Schulen der Sekundarstufe I sowie 37 Prozent der Gymnasien als Kooperationspartner (siehe Tabelle 1).

Neben der inhaltlichen Zusammenfassung der einzelnen außerschulischen Akteure gibt es noch weitere Möglichkeiten der Gruppierung. Nicht immer gelingt eine trennscharfe Unterscheidung der Oberkategorien bzw. Gruppen. So könnten beim eben genannten Beispiel Anbieter der kulturellen Bildung auch der Kinder- und Jugendhilfe angehören. Dennoch ist das Zusammenfassen in Oberkategorien lohnenswert, da es die Unübersichtlichkeit über

die Menge der vielen verschiedenen Anbieter reduziert und Analysepotential für weitergehende Auswertungen eröffnet, denn Kooperationspartner einer Oberkategorie ähneln sich – je nach Zuschnitt der Gruppen – in bestimmten Rahmenbedingungen, wie z. B. Ressourcen oder Zielen.

Tabelle 1

Anteil von Ganztagsschulen, die mit der jeweiligen Art von Kooperationspartner zusammenarbeiten, nach Schulform

	Gesamt	Grundschulen	Schulen der Sek. I (ohne Gym.)	Gymnasien
Sportverein, -bund, -schule	70,9	79,5	66,5	64,9
Kunstschule, Musikschule, Musikverein, Theater	39,6	47,1	39,9	38,8
Jugendzentrum, -club, -treff	16,4	14,0	21,3	9,8
Jugendsozialarbeit/Beratung	15,3	8,7	21,5	13,5
Wohlfahrtsverband	13,2	11,8	14,0	14,0
Bibliothek	10,9	11,2	11,9	8,3
Hort	9,2	21,3	3,0	1,0
Betrieb, Unternehmen	9,1	3,9	14,2	7,3
Bildungswerk, -träger	7,9	5,3	10,8	6,2
Kirchengemeinde	7,8	11,2	6,2	5,2
Agentur für Arbeit, Berufsberatung	6,6	-	12,8	4,6
Jugendamt, -pflege, -förderung	6,2	6,7	6,6	4,1
Einrichtungen des Gesundheitswesens	4,1	2,0	6,4	2,6
Polizei	3,2	2,2	4,3	2,6
Jugendverband, -ring	2,3	1,4	3,0	2,6
Oberkategorie „Kulturelle Bildung“[2]	47,1	55,4	42,1	43,0
Oberkategorie „Kinder- und Jugendhilfe“[3]	47,1	48,5	50,5	36,6
n	987	357	437	193

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2018; nur Schulleitungen mit Kooperationspartnern; eigene Berechnungen; gewichtete Daten; Angaben in %

Bereits mit den Daten der ersten StEG-Erhebung habe ich in meinen eigenen Arbeiten Gruppierungen vorgenommen. Eine Variante ist die Unterscheidung der Kooperationspartner in gewerbliche, öffentliche und frei-gemeinnützige Anbieter (Arnoldt, 2008a, S. 89). Zu den öffentlichen Anbietern werden städtische oder gemeindenahe Einrichtungen gezählt, wie z. B. das Jugendamt, die Polizei, eine Bibliothek oder ein Museum. Den frei-gemeinnützigen Anbietern werden Verbände, Vereine und Initiativen jenseits von Markt und Staat zugeordnet, beispielsweise ein Wohlfahrtsverband, eine kirchennahe Organisation

[2] Die Oberkategorie „Kulturelle Bildung“ setzt sich zusammen aus den drei Items „Kunstschule, Musikschule, Musikverein, Theater“, „Bibliothek“, „Kirchengemeinde“.
[3] Die Oberkategorie „Kinder- und Jugendhilfe setzt sich zusammen aus den sechs Items „Jugendzentrum“, „Jugendsozialarbeit“, „Wohlfahrtsverband“, „Hort“, „Jugendamt“, „Jugendverband“.

oder ein Sportverein. Gewerbliche Anbieter lassen sich in die Bereiche Dienstleistung und Industrie aufteilen und können z. B. ein Betrieb der Chemieindustrie, ein Fitnessstudio oder ein Optiker sein (ebd., S. 87). In dieser Gruppierungsvariante sind bedeutsame Unterscheidungsmerkmale die Finanzierung und das Personal. Gewerbliche Anbieter arbeiten im Gegensatz zu öffentlichen und frei-gemeinnützigen Anbietern gewinnorientiert. Während gewerbliche und öffentliche Anbieter hauptberufliches Personal beschäftigen, sind frei-gemeinnützige Anbieter von nebenberuflich beschäftigtem und ehrenamtlichem Personal geprägt. Diese Faktoren beeinflussen die Möglichkeiten, wie der Partner die Kooperation mit Schule ausgestalten kann. Sie haben beispielsweise einen Einfluss darauf, ob das Personal, das die Ganztagsangebote durchführt, über die Zeit verfügt, die Angebote vor- und nachzubereiten und ob es für diese Zeit auch bezahlt wird.

Eine weitere Variante der Gruppierung ist die Unterscheidung in konfessionelle und nichtkonfessionelle außerschulische Akteure, um die spezifische Wertausrichtung der Partner in der Schule zu berücksichtigen. Allerdings ist der Anteil der konfessionellen Akteure an allen außerschulischen Partner nicht besonders hoch: In der Ausgangserhebung von StEG betrug er 5,5 Prozent (Arnoldt, 2008a, S. 88). In den StEG-Schulleitungsbefragungen wurde diese Variable nicht explizit abgefragt, jedoch kooperieren im Jahr 2018 7,8 Prozent der Ganztagsschulen mit Kirchengemeinden (siehe Tabelle 1). Hinzu gerechnet werden kann ein unbestimmter Teil der 13,2 Prozent Wohlfahrtsverbände, zu denen auch die Caritas und die Diakonie gezählt werden.

3.1.2. Merkmale der Kooperationspartner

Das auf öffentlich-politischer Ebene formulierte und auf rechtlicher Ebene festgehaltene Ziel eines erweiterten Bildungsangebots von Ganztagsschule lässt sich im Grunde nur über das Einbeziehen außerschulischer Akteure bewerkstelligen. Für die breite Palette der geforderten Themen, die Ganztagsschule anbieten soll, sind die Lehrkräfte nicht ausgebildet, außerschulische Akteure sind hingegen auf non-formale Bildungsangebote spezialisiert. Sie verfügen über die entsprechenden Fachkräfte mit einschlägigen Ausbildungen und dort erworbenem Methodenrepertoire. Dieser Sachverhalt soll am Beispiel der von Ganztagsschulen am häufigsten genannten Kooperationspartner verdeutlicht werden: der Kinder- und Jugendhilfe, den Sportvereinen und den Musikschulen.

Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein heterogenes Feld sozialpädagogischer Arbeit, das seine Grundlage im SGB VIII hat (Krüger & Zimmermann, 2008, S. 125). Ihre Aufgaben liegen

darin, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, um eine eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu werden, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen und dazu beizutragen, dass für sie positive Lebensbedingungen und eine kinder- und familienfreundliche Umwelt geschaffen werden“ (ebd., S. 128). Sie umfasst eine Reihe von verschiedenen Bereichen, wie z. B. Jugendarbeit, Jugendschutz, Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung (Jordan, 2017, S. 580). Für die Kooperation mit Ganztagsschulen sind vor allem die Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit von Bedeutung (StEG-Konsortium, 2015, S. 36).

In der *Kinder- und Jugendarbeit* „wird ein Bildungsverständnis geltend gemacht, das im Unterschied zu Schule und Unterricht über die Wissensvermittlung hinausgeht und sich an Konzepten einer ‚ganzheitlichen‘ Persönlichkeitsbildung orientiert“ (Rosenbauer & Uhlendorff, 2020, S. 900). Sie kann noch einmal in die offene Kinder- und Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit unterteilt werden. Die *Jugendverbandsarbeit* hat zum Ziel, individuelle, soziale und politische Orientierung durch Erziehung und Bildung zu vermitteln und will so zur Herausbildung der persönlichen Identität und Wertorientierung der Kinder und Jugendlichen beitragen (Schäfer, 2017, S. 557). „Ihre Arbeit konzentriert sich insbesondere auf die politische und soziale Jugendbildung und Angebote der Geselligkeit, der Freizeitgestaltung und des Sports“ (ebd.). Das Besondere an der Jugendverbandsarbeit ist, dass sie „von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“ ist (§ 12 SGB VIII). Jugendverbände sind in der Regel vereinsförmig organisiert, weshalb sie grundsätzlich u. a. durch die Merkmale Mitgliedschaft und Ehrenamt gekennzeichnet sind (Richter, 2018, S. 233). Eine der vorrangig eingesetzten Methoden ist die Gruppenarbeit (Gängler, 2018, S. 711). Neuere Entwicklungen zeigen eine Ausweitung der Arbeitsansätze und Methoden, insbesondere die Hinzunahme von offenen Angeboten für Kinder und Jugendliche. In diesem Zusammenhang öffnet sich die Jugendverbandsarbeit auch für Nichtmitglieder (Schäfer, 2017, S. 558f.). Dadurch haben sich auch die Arbeitsformen ausdifferenziert, so gewinnen z. B. auch sozialräumliche und geschlechtsspezifische Ansätze an Bedeutung (Gängler, 2018, S. 713). In der Jugendverbandsarbeit sind vorrangig ehrenamtliche Personen tätig, die von hauptamtlich tätigen pädagogischen Fachkräften (Bildungsreferentinnen und Bildungsreferenten) begleitet werden (Schäfer, 2017, S. 559).

„Im Unterschied zur mitglieder- und werteorientierten Jugendverbandsarbeit ist die *offene Kinder- und Jugendarbeit* durch die Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit und eine nicht an Mitgliedschaft gebundene Teilnahme charakterisiert“ (Deinet & Icking, 2020, S. 875). Zudem ist Partizipation ein grundlegendes Prinzip ihrer Arbeit. Sie weist eine große Bandbreite an konzeptionellen Ansätzen auf, wie etwa geschlechtsbezogene, interkulturelle und cliquenorientierte Ansätze, Medien- und Kulturarbeit, subjekt- und beziehungsorientierte Arbeit, Demokratiebildung, abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze. Ähnlich vielfältig

sind die Methoden, die beispielsweise Projektarbeit, Gruppenarbeit, mobile aufsuchende Ansätze, Beratung und internationale Jugendbegegnungen umfassen (Deinet & Sturzenhecker, 2013). Ganztagsangebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit finden nicht immer in den Räumlichkeiten der Schule statt, sondern auch in den Jugendeinrichtungen selbst, die teilweise über eine gute Ausstattung (beispielsweise ein Tonstudio) verfügen (Deinet & Icking, 2020, S. 882).

Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt verfügen 63 Prozent der dort tätigen Personen über eine fachlich einschlägige formale Qualifizierung im Bereich Soziale Berufe, bei 46 Prozent ist dies auch mit einem akademischen Abschluss verbunden. 15 Prozent der tätigen Personen haben keine abgeschlossene Ausbildung, bei diesen handelt es sich z. B. um Praktikantinnen und Praktikanten oder Freiwillige. Die Personen ohne fachlich einschlägige Ausbildung sind z. B. Personen mit einer Qualifikation in Hauswirtschaft oder im künstlerischen Bereich (Mühlmann & Pothmann, 2019, S. 117f.). Hinzu kommt, dass rund ein Viertel der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit allein von Ehrenamtlichen ohne Beteiligung von haupt- oder nebenberuflichen Angestellten durchgeführt wird, wobei dieser Wert bei gruppenbezogenen Angeboten (33 %) höher liegt als bei offenen Angeboten (12 %) (ebd., S. 119).

Jugendsozialarbeit richtet sich im Vergleich zur Jugendverbandsarbeit und der offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht an alle junge Menschen, sondern insbesondere an solche Jugendliche, die „zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 SGB VIII). Das Ziel der Jugendsozialarbeit „ist die sprachliche, schulische, berufliche und soziale Integration junger Menschen, d. h. deren chancengleiche Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (Füllbier, 2017, S. 546). Als Handlungsfelder können Jugendberufshilfe, Integrationshilfen für junge Menschen mit Migrationshintergrund, geschlechtsspezifische Sozialarbeit, Jugendwohnen, Schulsozialarbeit und aufsuchende Jugendsozialarbeit identifiziert werden. Die Inhalte der Angebote richten sich auf die Vermittlung von beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten und die Stärkung von Schlüsselqualifikationen und sozialen Handlungskompetenzen. Durch die unterschiedlichen Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit werden eine Vielzahl von Methoden eingesetzt, u. a. Coaching, Casemanagement, individuelle Begleitung, Beratung, Vermittlung, mobile Jugendarbeit (ebd., S. 547). Auch „werden Jugendliche unter Einbeziehung ihrer Kompetenzen und Ressourcen beteiligt. In der pädagogischen Praxis wird dies u. a. durch individuelle Förder- bzw. Integrationspläne, an denen die jungen Menschen mitwirken, umgesetzt“ (ebd., S. 546). Insbesondere das Handlungsfeld der schulbezogenen Jugendsozialarbeit hat sich seit der Jahrtausendwende stark weiterentwickelt. In diesem Bereich steht die Unterstützung für Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung des Schulabschlusses und des Übergangs in die Arbeitswelt im Fokus, es

werden aber auch präventive Projekte angeboten (Pingel, 2018, S. 742). Durch ihr spezifisches Aufgabenfeld ist es die Jugendsozialarbeit gewohnt, im regionalen Kontext mit Arbeitsverwaltung, Schule und Wirtschaft zusammenzuarbeiten (Füllbier, 2017, S. 549) und bringt daher Erfahrung als potenzieller Kooperationspartner von Ganztagsschulen mit. Die Beschäftigten in der Jugendsozialarbeit verfügen zu zwei Dritteln über einen einschlägigen Hochschulabschluss, zehn Prozent haben einen Fachschulabschluss und knapp ein Viertel hat einen sonstigen Abschluss (Schilling, 2019, S. 126).

Organisierter Sport

Der organisierte Sport wird überwiegend von gemeinnützigen Turn- und Sportvereinen angeboten, die wiederum in Mitgliederorganisationen (z. B. Fachverbände, Landessportbünde) zusammengeschlossen sind (Kreft, 2017, S. 979). Bei ihrer Hauptaufgabe, der Organisation von Sportangeboten im Bereich des Breiten- und Leistungssports, legen Sportvereine Wert auf eine gemeinwohlorientierte Ausrichtung der Angebote. Dies spiegelt sich in den von den Vereinen genannten Zielen wider. Hierzu gehören u. a. die Vermittlung von Werten wie Toleranz und Fair-Play, das Engagement für eine gleichberechtigte Partizipation von Jungen und Mädchen, Gemeinschaft und Geselligkeit, Vermittlung von persönlichen und sozialen Kompetenzen und die Integration von Menschen verschiedener Bevölkerungsgruppen, wie z. B. Menschen mit niedrigerem Einkommen oder Personen mit Migrationshintergrund (Breuer & Feiler, 2017, S. 7f.). Daher „bieten viele Sportvereine heute ihren jugendlichen Mitgliedern auch sportübergreifende Angebote wie z. B. Ferienspaßaktionen, Fahrten, Bildungsveranstaltungen, Kinderfestspiele, Seminare/Lehrgänge, Feste, Disco/Tanzveranstaltungen, Bastelgruppen u.a.m.“ (Kreft, 2017, S. 981). Sportvereine sind überwiegend vom Ehrenamt geprägt, von der Vorstandsebene bis hin zu der Ausführungsebene (Trainerinnen und Trainer, Personen mit Übungsleiterschein, Schieds- und Kampfrichterinnen und -richter) (Breuer & Feiler, 2017, S. 20). Nur ein geringer Teil der Vereine (6,4 %) verfügt über hauptberuflich Beschäftigte in Führungspositionen (Breuer & Feiler, 2019, S. 23). Die Qualifikationen der Trainerinnen, Trainer und Personen mit Übungsleiterschein sind vielfältig. Mit knapp 60 Prozent sind Lizenzen eines Fachverbandes oder Landessportbundes am häufigsten verbreitet. Seltener ist eine Ausbildung ohne Lizenz eines Fachverbandes oder Landessportbundes, ein sportwissenschaftliches Studium, eine Ausbildung eines kommerziellen Anbieters oder eine sonstige Ausbildung für die Tätigkeit im Sport. Ein Fünftel der Trainerinnen, Trainer und Personen mit Übungsleiterschein verfügt über (noch) keine Ausbildung für die Tätigkeit im Sport (ebd., S. 50)

Außer den Sportvereinen sind mittlerweile auch kommerzielle Sportangebote flächendeckend verbreitet. Zum kommerziellen Sport gehören beispielweise Fitnessstudios, Tanz-,

Tennis- und Zweikampfschulen, Yoga, Tai Chi, Reiten sowie Infrastrukturangebote wir Kletterhallen, Hochseilgärten, Skihallen, Wasserskianlagen, Surf- und Tauchspots (Thieme, 2015, S. 162). Beim kommerziellen Sport handelt es sich um „Sportarrangements, deren Anbieter eine Dienstleistung offerieren, ohne damit unmittelbar pädagogische oder organisation-partizipative Wirkungen anzustreben“ (ebd., S. 163).

Musikschulen

Musikschulen gibt es in privater und öffentlicher Trägerschaft, mit einem höheren Anteil an öffentlichen Musikschulen (Dartsch, 2019, S. 84). Die öffentlichen Musikschulen

> nehmen als gemeinnützige Einrichtungen bildungs-, kultur-, jugend- und sozialpolitische Aufgaben wahr . . . . Zentrale Werte des Verbands sind die Ermöglichung musikalischer Teilhabe für alle, die Gewährleistung von Kontinuität und gemeinschaftlichen Bildungserlebnissen, die Sicherung der Angebote in struktureller Hinsicht, der Mitvollzug gesellschaftlicher Entwicklungen und das Bekenntnis zu musik-kultureller Vielfalt. (ebd.).

Musikschulen verfügen über Rahmenlehrpläne, Curricula, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien, in denen Inhalte und Ziele der Ausbildung in einem mehrjährigen, kontinuierlichen Unterricht formuliert werden und die sowohl der musikalischen Breitenförderung als auch der speziellen Begabtenförderung bis hin zur Berufsvorbereitung gerecht werden sollen (Verband deutscher Musikschulen, 2004, S. 64). Die Angebotspalette „umfasst ganzheitliche musikalische Grundbildung, eine große Bandbreite an Instrumental- und Vokalfächern in Klassen-, Gruppen und Einzelunterricht, eine Vielfalt an Ensemblefächern unterschiedlicher Besetzungen und Stilistiken“ (ebd.). Außerdem gibt es musiktheoretische und -geschichtliche Ergänzungsfächer. An Musikschulen arbeiten Musiklehrkräfte (ebd., S. 6), wobei öffentliche Musikschulen ein musikpädagogisches Fachstudium oder eine vergleichbare Qualifikation voraussetzen, bei privaten Musikschulen ist ein einschlägiges Studium nicht zwingend erforderlich (Dartsch, 2019, S. 85, S. 96). Gut ein Drittel der Musikschullehrkräfte (36,2 %) sind fest angestellt, der andere – deutlich größere – Teil arbeitet auf Honorarbasis (Simon, 2017, S. 5). Für 35 Prozent der Musikschullehrkräfte ist die Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen Bestandteil der Arbeit (ebd., S. 9).

Zwischenfazit

Anhand der Beispiele sind die unterschiedlichen Voraussetzungen für das Eingehen einer Kooperation mit Ganztagsschule zu erkennen. Musikschulen sind von ihrer Verfasstheit Schulen ähnlich: Sie verfügen über Rahmenlehrpläne und Curricula, ihr Personal ist häufig

akademisch qualifiziert. Dadurch kann jedoch die Gefahr bestehen, dass sich bei der Zusammenarbeit ein Konkurrenzverhältnis entwickelt. Da Musik auch ein Unterrichtsfach ist, sind Abstimmungen notwendig, wie sich der Musikunterricht der Schule und das Musikangebot der Musikschule ergänzen. Problematisch hierbei kann der hohe Anteil an Honorarkräften in Musikschulen sein, da dadurch nicht gewährleistet ist, dass Kooperationszeiten bezahlt werden.

Auch die Angebote der Sportvereine bewegen sich inhaltlich nah am Unterrichtsfach Sport und fordern ebenso eine intensivere Abstimmung mit der Ganztagsschule heraus. Allerdings erschwert die organisatorische Struktur der Sportvereine, die vom Ehrenamt geprägt ist, eine intensive Auseinandersetzung mit Schule. In der konkreten Kooperation ist zudem ein Ausbildungsgefälle zwischen (Sport-)Lehrkräften und Personen mit Übungsleiterschein vorhanden, das ein Anerkennungsverhältnis erschweren kann.

Die Kinder- und Jugendhilfe geht inhaltlich in eine Lücke des schulischen Angebots und kann daher selbstbestimmter über das Angebot walten. Wenn sie mit hauptberuflichem Personal in die Schulen geht, kann sie als starker Partner mit qualifizierten Fachkräften auftreten. Diese Personalsituation ist jedoch nicht überall gegeben, insbesondere die Jugendverbandsarbeit ist durch den hohen Ehrenamtsanteil schwach aufgestellt und ist möglicherweise methodisch weniger flexibel als es die offene Kinder- und Jugendarbeit ist.

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen sind zu berücksichtigen, wenn die Kooperationen bewertet werden. Wie sich die hier theoretisch hergeleiteten Unterschiede zwischen den Kooperationspartnern empirisch zeigen, ist ausführlich in Arnoldt 2008a beschrieben. Anhand der Auswertungen der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (siehe Kapitel 6) wird dort dargestellt, wie sich die verschiedenen Arten der Kooperationspartner in ihren Beweggründen, ihren Kooperationsleistungen und ihrem Personaleinsatz unterscheiden. Zudem ist deutlich geworden, dass außerschulische Akteure aufgrund ihrer Angebots- und Personalstruktur einen Beitrag zum Ziel von Ganztagsschulen der individuellen Förderung leisten. Diese Thematik ist Thema der Veröffentlichung Arnoldt 2009.

3.2. Kooperationsbeziehung

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Kooperationspartnern, aber auch bei den Schulen, gestalten sich die Kooperationsbeziehungen auf vielfältige Weise. Sie können sich unter anderem unterscheiden nach den Zielsetzungen, Inhalten bzw. Themen, nach der Art der Aktivitäten, nach dem Grad der Gleichberechtigung der Partner, nach dem Grad der Freiwilligkeit, nach Entscheidungsbefugnissen, nach Kompetenzen, nach dem zeitlichen Rahmen und nach den Rahmenbedingungen (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp,

2012, S. 326). Die Komplexität kann reduziert werden, indem verschiedene Formen und Intensitäten von Kooperation systematisiert werden, wie in den folgenden Abschnitten 3.2.1 und 3.2.2 dargestellt wird.

3.2.1. Formen der Kooperation

Grundsätzlich kann unter Kooperation „die Zusammenarbeit oder das Zusammenwirken von Individuen oder sozialen Gebilden bzw. Systemen verstanden werden“ (Dizinger, 2015, S. 15). In der Regel werden weitere Bedingungen festgelegt, um von Kooperation sprechen zu können. Zumeist handelt es sich dabei um „eine gemeinsame Zielorientierung, gemeinsame Kommunikation bzw. Kommunikationssysteme und soziale Normen“ (ebd.). Viele Definitionen betonen zudem, dass Kooperation intentional und/oder planvoll stattfindet (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012, S. 26). In der Sozialpsychologie wird darüber hinaus auf die Bedeutung von Vertrauen, einer gewissen Autonomie und der Norm von Reziprozität hingewiesen (Spieß, 2004, S. 199). Es gibt aber auch Definitionen, die weitergehen und in gewisser Weise normative Setzungen vorgeben. Zum Beispiel ist für van Santen und Seckinger (2003) Kooperation ein Verfahren, bei dem u. a. „eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird“ (S. 29). Andere Definitionsversuche sehen in Kooperation eine besonders intensive Form der Zusammenarbeit (Valentin, 2014, S. 306).

Dieser etwas unbestimmten Definitionslage setzen manche Autorinnen und Autoren den Versuch entgegen, Kooperation in Niveaustufen zu unterteilen bzw. Typen festzulegen, die überwiegend nach Intensität oder Stärke der Verschränkung beider Partner abgestuft sind (Euler, 2004; Floerecke & Holtappels, 2004; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Für die Kooperation zwischen Lehrkräften differenzieren Gräsel et al. (2006) zwischen Austausch, arbeitsteiliger Kooperation und Kokonstruktion. Der Austausch beinhaltet ein wechselseitiges Informieren und hat Gelegenheitscharakter. Für diese Form der Kooperation muss noch keine Zielabstimmung stattfinden (ebd., S. 209). Bei der arbeitsteiligen Kooperation wird eine gemeinsame Zielstellung benötigt, Autonomie besteht in der Aufgabendurchführung und das Ergebnis wird wiederum mit dem Partner abgestimmt. Vertrauen ist insofern notwendig, als die Partner sich darauf verlassen müssen, dass der Partner die geplanten Aufgaben wie besprochen durchführt (ebd., S. 210). Bei der Kokonstruktion wird gemeinsam an Aufgaben gearbeitet. Die Autonomie ist dadurch stärker eingeschränkt als bei der arbeitsteiligen Kooperation, das Vertrauen ist wichtiger (ebd., S. 211). Zu beachten ist, dass die Autorinnen und der Autor konstatieren, dass ein „Mehr“ an Kooperation oder intensivere Formen der Zusammenarbeit nicht grundsätzlich besser seien und jede Abstufung je nach Aufgabe oder Kontext einen eigenen Wert habe (ebd., S. 209). Dieses Modell ließe sich

auch auf die Ebene der Kooperation zwischen Organisationen übertragen. Dafür spricht, dass sich ein ähnliches Modell in der berufspädagogischen Forschung zur Lernortkooperation finden lässt, bei der Schule und außerschulische Akteure (z. B. Betriebe) im Rahmen der Berufsorientierung zusammenarbeiten. Euler (2004, S. 15) unterscheidet in diesem Feld die Stufen Information, Abstimmen und Zusammenwirken, wobei die genauere Darstellung der einzelnen Stufen deutlich macht, dass sie den Typen von Gräsel et al. stark ähneln – d. h. Abstimmen weitgehend der arbeitsteiligen Kooperation und Zusammenwirken weitgehend der Kokonstruktion entspricht.

Floerecke und Holtappels (2004, S. 905) beschreiben für die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe eine Typologie mit drei Abstufungen: additiver Arbeitsverbund, kooperativ-hierarchischer Arbeitsverbund und integrativer Arbeitsverbund. Der additive Arbeitsverbund sieht eine arbeitsteilige Arbeitsweise vor, bei der die Handlungsbereiche getrennt sind. Die Jugendhilfe würde bei diesem Typ nur „komplementär-außerunterrichtliche“ (ebd.) Inhalte abdecken. Beim kooperativ-hierarchischen Arbeitsverbund gibt es gemeinsame „Arbeitszusammenhänge (z. B. Kooperation in Planung, Beratung, Konferenzen), wobei Jugendarbeit primär nachgeschaltete Dienstfunktionen mit außerunterrichtlichen oder unterrichtsergänzenden Spezialaufgaben erhält“ (ebd.). Der integrative Arbeitsverbund wird als symmetrische Kooperation verstanden, bei der die Schule zu einem „Lern- und Lebensraum mit sozialerzieherischen Komponenten (z. B. gemeinsame Konzeptentwicklung, Planung, Beratung, Teamarbeit)“ (ebd.) ausgestaltet wird. Bei dieser Typologie wird demnach nicht nur nach Intensität abgestuft, sondern auch nach der Stellung der Partner zueinander. Dieser zusätzliche Aspekt wird bei einem Modell der Lehrerkooperation (wie etwa bei Gräsel et al.) nicht benötigt, ist jedoch bei einer multiprofessionellen Kooperation genauso relevant wie bei der Kooperation zwischen ungleichen Organisationen. Denn bei einer multiprofessionellen Kooperation treffen Personen unterschiedlicher Professionen, mit nicht gleichrangigen Ausbildungsabschlüssen und in verschiedenen Anstellungsverhältnissen aufeinander. Dies lässt sich auf die Ebene der Organisationen übertragen: In ihnen arbeiten Personen mit spezifischen Qualifikationen unter spezifischen Rahmenbedingungen. Die Frage, inwieweit die Partner in einem gleichberechtigten oder hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen, ist in solchen Konstellationen wesentlich für die Kooperation.

Darüber hinaus gibt es Versuche, Kooperation auf andere Weise zu differenzieren, oftmals als Ergebnis qualitativer Studien zu einem spezifischen Feld. So haben beispielsweise Markert und Wiere (2008) sechs Typen für die Kooperation zwischen Grundschule und Hort identifiziert, die sich hauptsächlich aus dem Zusammenspiel von dem Grad der Eigenständigkeit der Partner und dem Grad der gemeinsamen Verantwortung ergeben. Bei einer anderen Klassifikation, die sich auf die Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik in praxisbezogenen Abgangsklassen bezieht, sind vier Typen rekonstruiert worden, die sich

in der Funktion, die die Sozialpädagogik für die Schule hat, unterscheiden. Hier sind die Fragen nach dem hierarchischen Verhältnis und nach dem Vertrauensverhältnis von Bedeutung für die Einteilung (Thielen, 2010).

Tatsächlich ist insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe die Diskussion um das Thema, in welches Verhältnis man sich als Kooperationspartner von Schule begibt, sehr lebhaft. Zentral aufgegriffen wurde es im Elften Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2002), der das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung zum Leitmotiv hatte, und auf den sich in der Diskussion vielfach bezogen wird. Hierin wurde festgestellt, dass die Kinder- und Jugendhilfe gegenüber der Schule lange Zeit in der Rolle eines ungleichen, ergänzenden Partners war und als „kompensatorischer Reparaturbetrieb“ (ebd., S. 114) diente. Vor dem Hintergrund der sich veränderten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen sind schulische und außerschulische Bildung nun gemeinsam für die öffentliche Erziehung verantwortlich, weshalb ein gleichberechtigtes Miteinander und partnerschaftliches Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe gefordert wird (ebd.). Für den konkreten Fall der Ganztagsschule wird das Umsetzen dieser Forderung als unrealistisch eingeschätzt, da die organisatorische Hoheit und Verantwortung bei der Schule liegen (Benz, 2018, S. 146; Maykus, 2011, S. 215; Merchel, 2005, S. 184; Spies & Stecklina, 2005, S. 13) und die Ganztagsangebote somit als schulische Veranstaltungen ablaufen (Nörber, 2004, S. 443). Dadurch wird die Gefahr gesehen, dass die Kinder- und Jugendhilfe von der Schule als Dienstleisterin funktionalisiert wird und somit ihre institutionelle Eigenständigkeit geschwächt wird (Deinet & Sturzenhecker, 2014, S. 419). Als Gegenentwurf lassen sich zwei Konzepte ausmachen: Zum einen besteht der Ansatz, dass die (jeweiligen Bereiche der) Kinder- und Jugendhilfe ihr spezifisches Aufgabenselbstverständnis, ihr Bildungsverständnis und ihre eigenständigen Handlungsformen gegenüber der Schule aufrechterhalten. Jede Annäherung an Schule – so die Begründung – birgt die Gefahr einer Vereinnahmung und Instrumentalisierung durch die Schule (Berse, 2004, S. 90; Olk, 2005, S. 54f.). Zum anderen wird die Idee vertreten, dass beide Bereiche (Schule und Kinder- und Jugendhilfe) über eine gemeinsame Abstimmung ein inhaltliches Gesamtkonzept im Sinne eines ganzheitlichen, erweiterten Bildungsansatzes erarbeiten (Dieminger & Wiezorek, 2013, S. 32; Marmann, 2004, S. 37f.; Maykus, 2017, S. 245; Merchel, 2005, S. 175). Prüß, Bettmer, Hartnuß und Maykus (2001, S. 19) haben mögliche Ausprägungen dieses Beziehungsgeflechts systematisiert und dabei vier Muster benannt: (1) Additive Struktur: Beide Professionen arbeiten mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander, aber ohne jede wechselseitige Unterstellung oder Abhängigkeit; (2) Integrative Struktur: Kinder- und Jugendhilfe wird in die Schule voll eingebunden, erfüllt dabei aber vor allem Dienstleistungen im Sinne der Lückenfüllung; (3) Delegative Struktur: Schule weist der Kinder- und Jugendhilfe die Aufgaben zu, die sie für notwendig hält. Hier können

keine sozialpädagogischen Ziele und Aufgaben selbständig von der Kinder- und Jugendhilfe verfolgt werden; (4) Kooperative Struktur: Schule und Kinder- und Jugendhilfe sehen sich als gleichwertige, gleichberechtigte Partner in einem Prozess gemeinsam zu lösender Aufgaben und Probleme an, die arbeitsteilig in Eigenverantwortung bewältigt werden. Der Frage, inwieweit es der Kinder- und Jugendhilfe gelingt, ihre eigenen Prinzipien und Handlungsweisen in der Kooperation mit Ganztagsschule aufrechtzuerhalten, wird in der Veröffentlichung Arnoldt 2009 empirisch nachgegangen.

Bei anderen Arten von außerschulischen Akteuren findet sich die Diskussion weniger ausgeprägt, dennoch wird ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis als Idealvorstellung angestrebt. Die Forderung nach einer Kooperation auf Augenhöhe ist auch bei Sportvereinen (Neuber, 2015, S. 44; Schulz-Algie, Derecik & Stoll, 2009, S. 27) und bei der Medienbildung (Brüggen, Bröckling & Wagner, 2017, S. 15) verbreitet. Im Bereich der politischen Bildung wird stärker differenziert, was normativ wünschenswert wäre und was in der Praxis zu einem besseren Gelingen der Kooperation beiträgt (Becker, 2017, S. 13f.). So konstatieren einige Autorinnen und Autoren, dass es auch für die politische Bildung förderlich ist, wenn die Kooperation auf Augenhöhe stattfindet (Bludau, 2016, S. 242; Erben & Waldmann, 2008, S. 65). Chehata und Thimmel (2011, S. 50) stellen fest, dass Jugendbildungsarbeit nur dann ein gewinnbringender Partner sein kann, wenn sie sich mit ihrer eigenständigen Bildungsprofessionalität einbringt. Andere Autorinnen und Autoren kommen zu dem Schluss, dass Kooperationen dann reibungsloser verlaufen, wenn Schule und Partner in einer Art Dienstleistungsverhältnis zueinander stehen. Dadurch, dass ein Partner die Defizite des Anderen ausgleicht, würde eine Win-win-Situation entstehen (Becker, 2017, S. 13).

In einer Studie, die die Sicht der Schulen auf Kooperation untersuchte, stellte sich heraus, dass auch Schulen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und ein gleichberechtigtes Miteinander zwischen allen Partnern als wichtige Punkte beim Ausbau von Ganztagsangeboten benennen (Gängler, Bloße & Lehmann, 2013, S. 345).

Empirisch lässt sich nachzeichnen, dass sich die Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und außerschulischen Akteuren stark danach unterscheiden, in welchem hierarchischen Verhältnis sie zueinanderstehen. In der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen wurde bei den Kooperationspartnern erhoben, ob sie sich als gleichberechtigter Partner sehen oder nicht und wie zufrieden sie mit diesem Verhältnis sind. Ergebnis war, dass sich rund die Hälfte von ihnen als gleichberechtigter Partner der Ganztagsschule sieht. „Kooperationspartner, die sich gleichberechtigt fühlen, sind mit diesem Verhältnis in der Regel zufrieden. Von den 47,6 Prozent der Kooperationspartner, die sich in einer nachgeordneten Rolle sehen, hätte rund ein Fünftel lieber mehr Verantwortung“ (Arnoldt, 2008b, S. 125). Diese Einschätzungen der Kooperationsbeziehung variiert nach Art der außerschulischen

Akteure: So sieht sich die Kinder- und Jugendhilfe häufiger als gleichberechtigt an als andere Partner, zudem ist sie eher unzufrieden mit ihrem Verhältnis zur Ganztagsschule, wenn sie sich in einer nachgeordneten Rolle sieht (ebd.).

Kooperationsbeziehungen variieren auch danach, in welcher Intensität sie stattfinden. So bieten manche Kooperationspartner unregelmäßige Projekte an Ganztagsschulen an, andere führen einmal pro Woche ein Angebot durch, und wieder andere gestalten den Ganztagsbetrieb mit täglichen Angeboten und Aufsichtspflichten für verschiedene Jahrgangsstufen. Daher lassen sich die Kooperationspartner auch danach systematisieren, mit welchem Wochenstundenumfang sie in der Ganztagsschule mitwirken. Insgesamt zeigt sich, dass sich die Jugendhilfe mit deutlich mehr Wochenstunden in den Ganztagsbetrieb einbringt als andere außerschulische Akteure (Arnoldt & Züchner, 2008, S. 27). In Arnoldt 2008a wird genauer ausgeführt, welche außerschulischen Akteure welche Angebote mit welcher Frequenz durchführen.

3.2.2. Verbindung von Angebot und Unterricht

Eine spezifische Form, die Intensität von Kooperationsbeziehungen genauer zu beschreiben, ist die Verbindung von Angebot und Unterricht. Hierbei geht es darum, zwischen den zunächst getrennten Bereichen – curricularem Unterricht und zusätzlichem Angebot – einen wechselseitigen Zusammenhang herzustellen. Dieser kann sowohl auf konzeptioneller Ebene als auch auf Ebene der praktischen Umsetzung erfolgen und auf Inhalte und Methoden bezogen sein. Die Verbindung ist in zwei Richtungen realisierbar: Zum einen können in den Angeboten die im Unterricht angestoßenen Lehr-Lern-Prozesse unterstützt, aufgearbeitet, fortgeführt oder erweitert werden (Hopf & Stecher, 2014, S. 76; Prüß, 2020, S. 966). Zum anderen können die Angebote „auf den Unterricht zurückwirken und diesen im Sinne neuer Gestaltungs- und Vermittlungsanstöße verändern“ (Hopf & Stecher, 2014, S. 76). Je stärker die Verbindung von Angebot und Unterricht ausfällt, desto intensiver ist die Zusammenarbeit – auf konzeptioneller Ebene, aber auch auf Ebene der praktischen Umsetzung. Eine höhere Verbindung beider Elemente gilt einerseits als Beleg für eine ernsthafte Integration des Ganztagsbetriebs und dessen Gestaltungsbereiche in die Schul- und Lernkultur und andererseits als Chance, um bei der pädagogischen Arbeit Lernprozesse und Lernergebnisse der einzelnen Felder gezielt aufeinander zu beziehen (Kamski & Holtappels, 2010, S. 47). Hiermit sind zwei Bereiche angesprochen, die – wie in Kapitel 2 ausgeführt – bedeutend für Ganztagsschulen sind und in denen durch die Abstimmung der beiden Bereiche eine Verbesserung erwartet wird: die ganzheitliche Sicht auf Bildung und die individuelle Förderung. Die Verbindung von Angebot und Unterricht kann also als ein Qualitätskriterium angesehen werden (Hopf & Stecher, 2014, S. 76), mit dessen Hilfe

sich den Zielen von Ganztagsschule angenähert werden kann. Da der Angebotsbereich in großen Teilen von den Kooperationspartnern gestaltet wird, liegt auch bei der Verbindung von Angebot und Unterricht die Herausforderung unter anderem in der (gelingenden) Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Akteuren bzw. von multiprofessionellen Teams.

Die konzeptionelle Verbindung von Angebot und Unterricht ist zudem Teil der KMK-Definition von Ganztagsschulen (KMK, 2006, S. 4), was die Bedeutung der Thematik unterstreicht. Auch auf Ebene der Bundesländer gehört dieser Aspekt in der Regel zur Definition von Ganztagsschule, z. B. in der Verwaltungsvorschrift „Ganztägiges Lernen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“, der Sächsischen Ganztagsangeboteverordnung, der Verordnung zur Regelung der Ganztagsschule Bremen, und den Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus zu offenen und gebundenen Ganztagsschulen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020a, 2020b, 2020c; BM M-V, 2018; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2017; Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, 2013).

Die wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen hat in einer qualitativen Studie die Bandbreite von verschiedenen Formen der Verbindung von Angebot und Unterricht untersucht und konnte dabei drei Gruppen von sogenannten Verzahnungsaktivitäten identifizieren (Haenisch, 2009, S. 26). Die erste Gruppe umfasst Aktivitäten, die sehr eng auf den Unterricht bezogen sind. „Dazu gehören Angebote, die Themen des Unterrichts zeitnah ergänzen, und dabei den Kindern die Möglichkeit eröffnen Gelerntes anzuwenden, zu üben, zu wiederholen oder auch zu erweitern“ (ebd.). In der zweiten Gruppe sind Aktivitäten gebündelt, die in lockerer Verbindung zum Unterricht stehen. „Es handelt sich hierbei um Angebote, die sich z. B. auf Schwerpunkte des Schulprogramms beziehen oder die eine Beteiligung des offenen Ganztags an Projekten der Schule und des Unterrichts implizieren“ (ebd.). Die dritte Gruppe von Aktivitäten bringt die Verbundenheit des offenen Ganztags zur Schule zum Ausdruck, in dem sie das Spektrum der Schullebensaktivitäten verbreitert. Hier besteht der Mehrwert der Verbindung nicht in der direkten curricularen Verknüpfung, sondern in der Verbreiterung von Vielfalt, in einer komplementären Funktion der Ganztagsangebote, wodurch ein größerer Umfang an ganzheitlichen Förderansprüchen gewährleistet werden kann (ebd., S. 6). Die Studie kommt zu dem Schluss, dass ein „Mehr“ an Verzahnung nicht immer an sich besser und über die Frage eines sinnvollen Maßes der Verzahnung noch zu diskutieren sei (ebd., S. 7). Damit teilt sie die Einschätzung von Gräsel et al. (2006, S. 209), dass jede Abstufung von Kooperation seinen eigenen Wert habe.

In der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen wurde das Thema Verbindung von Angebot und Unterricht seit 2005 quantitativ erforscht. Schulleitungen, Personal und Kooperationspartner erhielten Itemlisten, über die sie Auskunft zum Ausmaß der Verbindung von Angebot und Unterricht gegeben haben. Die abgefragten Items greifen die Bereiche (1) der konzeptionellen Verbindung, (2) des Austauschs z. B. von Information, Methoden oder Inhalten, (3) der Abstimmung von Inhalten sowie (4) der direkten Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften auf. Die aktuelle Befragung der Ganztagsschulleitungen im Schuljahr 2017/2018 kommt zu dem Ergebnis, dass eine Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten am häufigsten darüber stattfindet, dass Lerndefizite aus dem Unterricht in Förderangeboten oder Lernzeiten aufgearbeitet werden. Dieser Aussage wird an zwei Dritteln der Grundschulen und über 80 Prozent der weiterführenden Schulen (eher) zugestimmt. Ein Austausch über die Lernentwicklung und Zusammenarbeit bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler findet an rund 70 Prozent der Grundschulen, 60 Prozent der Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) und an 41 Prozent der Gymnasien (eher) statt. An rund der Hälfte der Grundschulen und Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) tauschen sich Lehrkräfte und Ganztagspersonal über Lerninhalte und -methoden aus und entwickeln gemeinsam Konzepte und Lernarrangements. An Gymnasien findet dies an gut 30 Prozent der Ganztagsschulen statt. Seltener werden konzeptionelle Verbindungen vorgenommen (StEG-Konsortium, 2019, S. 83-88). In der ersten StEG-Schulleitungsbefragung 2005 wurden auch Bereiche der Verbindung von Angebot und Unterricht erfasst, die sich weniger stark auf das Lernen beziehen. Damals gaben knapp die Hälfte der Schulleitungen an, dass Projekt- und AG-Themen regelmäßig mit den Fachunterrichtsthemen in Verbindung stehen oder sich daraus ergeben. 57 Prozent stimmten (eher) zu, dass sich Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal kontinuierlich über Unterricht, erweiterte Lernangebote und Freizeitformen austauschen (Holtappels, 2008b, S. 150). Ein über alle Befragungszeitpunkte durchgehendes Ergebnis ist, dass die Verbindung von Angebot und Unterricht an gebundenen Ganztagsschulen stärker ausgeprägt ist als an offenen (ebd.; StEG-Konsortium, 2019, S. 88). Umso mehr ist das Ergebnis der qualitativen Studie an offenen Ganztagsgrundschulen im Blick zu behalten, dass auch bei der Organisationsform mit freiwilliger Teilnahme „ein breites Spektrum bildungsfördernder Verbindungen von Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten“ vorhanden ist (Haenisch, 2009, S. 5).

Wie sich die Verbindung von Angebot und Unterricht aus Sicht der Kooperationspartner empirisch darstellt und welche Faktoren zu einer stärkeren Verbindung beitragen, ist ausführlich in der Veröffentlichung Arnoldt 2011b dargestellt. Für die Ermöglichung und Unterstützung der Aktivitäten zur Verbindung von Angebot und Unterricht müssen entsprechende Strukturen und Ressourcen vorhanden sein, wie Gremien und Zeitkontingente (Haenisch,

2009, S. 21-24). Diese Rahmenbedingungen einzurichten, ist Aufgabe der kooperierenden Organisationen. Sie fallen in den Bereich der Gelingensbedingungen von Kooperation und werden im nächsten Abschnitt behandelt.

3.3. Gelingensbedingungen

Viele Studien haben den Versuch unternommen, die Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern zu identifizieren. Die meisten konzentrieren sich dabei auf ein Feld von außerschulischen Akteuren, wie Jugendhilfe allgemein (z. B. Fischer & Kurz-Adam, 2012; Floerecke & Holtappels, 2004; Prüß et al., 2001), Jugendarbeit (Schröder & Leonhardt, 2010; Sturzenhecker, Richter & Karolczak, 2014), Hort (Markert & Weinhold, 2009; Reichert-Garschhammer & Wildgruber, 2015), Sport (Neuber, 2015; Schulz-Algie et al., 2009), Medienbildung (Brüggen et al., 2017), Unternehmen (Faßhauer, 2015; Trempler et al., 2014), Quartiersmanagement (Floerecke, Eibner & Pawicki, 2011), politische Bildung (Becker, 2017; Bludau, 2016; Riß & Thimmel, 2008; Wohning, 2017), freie Wohlfahrt (Ramseger, Preissing & Pesch, 2009). Manche Studien ordnen die ermittelten Bedingungen zusätzlich nach Kategorien. Eine Möglichkeit ist die Einteilung in Phasen bzw. Stadien der Kooperation, beispielsweise Initiierungsphase, Vorbereitung der Kooperation und Organisation der Zusammenarbeit (Brüggen et al., 2017). Eine andere Möglichkeit ist die Aufteilung nach Makro-, Meso- und Mikroebene (Floerecke et al., 2011). Gängler et al. (2013) sowie Bludau (2016) ordnen die Gelingensbedingungen den verschiedenen Partnern – Schule und außerschulischer Akteur – zu. Eine andere Variante ist die thematische Aufteilung, beispielweise in rechtliche, qualifikations- und organisationsbezogene Bedingungen (Prüß et al., 2001). Einige Studien formulieren Hemmnisse oder Hürden für Kooperation (z. B. Brüggen et al., 2017; Floerecke et al., 2011; Gruner, 2011). Drei Arbeiten haben den Versuch unternommen, die Ergebnisse mehrerer Studien zusammenzufassen und zu bündeln bzw. nebeneinander darzustellen (Becker, 2017; Holtappels, Krinecki & Menke, 2013; Gruner, 2011).

Was den meisten Studien fehlt, ist die Klärung der Frage, was als gelungene Kooperation angesehen wird. Dies müsste eigentlich als Grundlage dafür dienen, um geeignete Rahmenbedingungen zu formulieren. Es sind viele Ziele von Kooperation denkbar: eine dauerhafte Kooperation, gute Schülerleistungen, Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, Arbeitszufriedenheit des Personals, Sicherstellung des Angebots u. v. m. Es ist davon auszugehen, dass andere Gelingensbedingungen relevant sind, wenn eine gelungene Kooperation an den Ergebnissen auf Schülerseite gemessen wird als wenn eine strukturelle Absicherung oder Personalzufriedenheit im Fokus stehen. Was in diesem Zusammenhang auch selten thematisiert wird, ist der zeitliche Umfang der Kooperationsleistung. Sicherlich

gelten viele Gelingensbedingungen für alle Kooperationsbeziehungen. Dennoch sind bei Kooperationsbeziehungen, in denen ein außerschulischer Akteur viele Wochenstunden mit hohem Personaleinsatz in der Schule gestaltet, weitergehende Bedingungen erforderlich als für solche, über die einmal pro Woche ein Angebot eingebracht wird (Arnoldt, 2011a, S. 312). Zudem gibt es die Gruppe der Kooperationspartner, die die Trägerschaft des Ganztagsbetriebs innehaben, wie z. B. im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen oder bei manchen Schule-Hort-Konstellationen, die über eine gesonderte Stellung verfügen (Arnoldt & Züchner, 2020, S. 1085). Auch in diesem Fall ist die Notwendigkeit von weitergehenden Bedingungen erwartbar.

Floerecke und Holtappels (2004), auf die in den Arbeiten Arnoldt 2008b und Arnoldt 2011a Bezug genommen wird, sind einen anderen Weg gegangen und dieser Problematik begegnet, indem sie zunächst Qualitätsdebatten jeweils in der Jugendhilfe und im Schulsektor aufgegriffen haben, um im Anschluss beide Perspektiven aufeinander zu beziehen. Hierbei haben sie eine Unterscheidung zwischen Faktoren der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität vorgenommen und darauf aufbauend ein Anforderungsprofil für die Konstitution gelingender Kooperation formuliert. Durch die Benennung der Ergebnisqualität werden die Ziele der gelungenen Kooperation für beide Partner deutlich.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die gesamten Ergebnisse aller Studien wiederzugeben. Allerdings können die häufiger genannten Aspekte thematisch gebündelt werden, wobei sich sieben Bereiche herauskristallisieren, die für eine gelingende Kooperation als relevant anzusehen sind: (1) Ressourcen und Planungssicherheit, (2) Kommunikation und Kommunikationsstrukturen, (3) Absprachen und Verbindlichkeit, (4) Hierarchie, (5) Verzahnung, (6) Haltung und Einstellung, (7) Qualitätssicherung.

(1) Ressourcen und Planungssicherheit: Es werden ausreichend Ressourcen in sämtlichen Bereichen als wichtig erachtet. Benötigt werden eine angemessene finanzielle (Gängler et al., 2013, S. 176; Prüß et al., 2001, S. 94; Riß & Thimmel, 2008, S. 75; Schulz-Algie et al., 2009, S. 27), personelle (Becker, 2017, S. 17; Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014, S. 64; Speck, Olk & Stimpel, 2011a, S. 79; Wohning, 2017, S. 38), materielle (Speck et al., 2011a, S. 79) und zeitliche Ausstattung (Becker, 2017, S. 17; Brüggen et al., 2017, S. 60; Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014, S. 64; Faßhauer, 2015, S. 40; Floerecke & Holtappels, 2004, S. 918; Ramseger et al., 2009, S. 52; Reichert-Garschhammer & Wildgruber, 2015, S. 24; Speck et al., 2011a, S. 79; Wohning, 2017, S. 37) sowie geeignete Räumlichkeiten (Prüß et al., 2001, S. 98; Wohning, 2017, S. 37). Die Ressourcen müssen zudem langfristig bzw. kontinuierlich zur Verfügung stehen, damit Planungssicherheit besteht (Brüggen et al., 2017, S. 63; Floerecke et al., 2011, S. 192; Floerecke & Holtappels, 2004, S. 917; Sturzenhecker et al., 2014, S. 298). Für die Planungssicherheit ist es auch notwendig, dass die

Partner zuverlässig sind, also ein geringer personeller Wechsel auftritt und es eine Vertretungsregelung gibt (Schulz-Algie et al., 2009, S. 27).

(2) Kommunikation und Kommunikationsstrukturen: In diesen Bereich fallen die Forderung nach festen Ansprechpersonen (Brüggen et al., 2017, S. 65; Faßhauer, 2015, S. 40; Riß & Thimmel, 2008, S. 74; Schulz-Algie et al., 2009, S. 26; Speck et al., 2011a, S. 80) und die Benennung von Kooperationsbeauftragten bzw. die Einrichtung einer Schnittstelle (Horky & Noller, 2018, S. 427; Jutzi, Schüpbach & Thomann, 2013, S. 99). Außerdem wird ein regelmäßiger Kontakt und Austausch als wichtig erachtet (Faßhauer, 2015, S. 40; Floerecke et al., 2011, S. 192; Gängler et al., 2013, S. 175f.; Horky & Noller, 2018, S. 425; Markert & Weinhold, 2009, S. 22; Ramseger et al., 2009, S. 51; Schulz-Algie et al., 2009, S. 27). Hierfür ist die Etablierung von Kommunikationsstrukturen (Prüß et al., 2001, S. 98; Riß & Thimmel, 2008, S. 74) bzw. Teamstrukturen (Ramseger et al., 2009, S. 54; Reichert-Garschhammer & Wildgruber, 2015, S. 24; Schröder & Leonhardt, 2010, S. 30) und das Bilden von Arbeitskreisen, (Ganztags-)Gremien, Steuerungsgruppen (Brüggen et al., 2017, S. 66; Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014, S. 64; Markert & Weinhold, 2009, S. 22; Prüß et al., 2001, S. 98; Speck et al., 2011a, S. 80) zur Institutionalisierung der Kommunikation von Bedeutung. Auch die Teilnahme der außerschulischen Partner an schulischen Gremien (Prüß et al., 2001, S. 98; Schulz-Algie et al., 2009, S. 27) wird als Gelingensbedingung genannt. Ein weiterer Baustein im Bereich der Kommunikation ist das gegenseitige Kennenlernen der jeweils anderen Organisationen mit ihren Strukturen, Aufgaben und Selbstverständnissen (Brüggen et al., 2017, S. 60; Gruner, 2011, S. 28; Sturzenhecker et al., 2014, S. 299) sowie das Kennenlernen der anderen Professionen (Horky & Noller, 2018, S. 425) und deren Kompetenzen (Schütz & Reupold, 2010, S. 31). Die Angebote der außerschulischen Partner sollten in der Schule bekannt sein (Gängler et al., 2013, S. 176; Prüß et al., 2001, S: 98).

(3) Absprachen und Verbindlichkeit: In den Studien werden diverse Absprachen zwischen den Partnern als erforderlich angesehen. Dies sind zum einen Absprachen über formale Aspekte, wie die Klärung von Zuständigkeiten (Floerecke et al., 2011, S. 192; Floerecke & Holtappels, 2004, S: 918; Gruner, 2011, S. 28), die Klärung rechtlicher Fragen wie z. B. Aufsichtsplicht, Dienst- und Fachaufsicht (Fischer & Kurz-Adam, 2012, S. 485; Schulz-Algie et al., 2009, S. 27), aber auch Fragen des Datenschutzes (Horky & Noller, 2018, S. 425). Zum anderen sind dies inhaltliche Absprachen, wie beispielsweise eine Verständigung über die Angebotsform (Fischer & Kurz-Adam, 2012, S. 485), die Inhalte der Zusammenarbeit (Neuber, 2015, S. 44) und eine verbindliche Aufgabenbeschreibung (Floerecke & Holtappels, 2004, S. 915). In diesen Bereich fällt auch die sehr häufig genannte Verständigung über Ziele. Während einige Studien eine Verständigung bzw. Klarheit über Erwartung und Zielvorstellung für ausreichend halten (Brüggen et al., 2017, S. 63; Floerecke & Holtappels,

2004, S. 917; Neuber, 2015, S. 44; Prüß et al., 2001, S. 94; Voigt et al., 2018, S. 10), betonen andere Studien, dass die Ziele gemeinsam verfolgt (Gängler et al., 2013, S. 176; Ramseger et al., 2009, S. 51) oder auch gemeinsam erarbeitet werden sollten (Jutzi et al., 2013, S. 99). Es wird als günstig angesehen, wenn die Ziele regelmäßig überprüft werden (Floerecke & Holtappels, 2004, S. 918). Übereinstimmend über die meisten Studien wird das Abschließen einer Kooperationsvereinbarung als Mittel dafür angesehen, um eine Verbindlichkeit der Absprachen zu gewährleisten (Brüggen et al., 2017, S. 63; Fischer & Kurz-Adam, 2012, S. 485; Floerecke et al., 2011, S. 192; Floerecke & Holtappels, 2004, S. 918; Gängler et al., 2013, S. 175; Gruner, 2011, S. 28; Markert & Weinhold, 2009, S. 22f.; Ramseger et al., 2009, S. 55; Speck et al., 2011a, S. 80).

(4) Hierarchie: Eine Reihe von Studien verweist auf die Bedeutung der Stellung der Partner zueinander. So wird es als Gelingensbedingung angesehen, wenn die Partner gleichberechtigt sind (Gruner, 2011, S. 28; Markert & Weinhold, 2009, S. 22), eine symmetrische Wechselbeziehung haben (Floerecke & Holtappels, 2004, S. 916) und die Kommunikation auf Augenhöhe stattfindet (Erben & Waldmann, 2008, S. 65; Floerecke et al., 2011, S. 191; Gängler et al., 2013, S. 176; Neuber, 2015, S. 44; Schröder & Leonhardt, 2010, S. 27; Voigt et al., 2018, S. 37). Auch das Anstreben einer Win-win-Situation wird als förderlich betrachtet (Becker, 2017, S. 13; Gängler et al., 2013, S. 175; Ramseger et al., 2009, S. 52).

(5) Verzahnung: Es gibt einige Gelingensbedingungen, die auf eine Integration der Elemente der einzelnen Partner zielen. Hierbei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: eine formale und eine konzeptionelle Ebene. Der formalen Ebene kann die Verankerung der Angebote des Partners in das Schulprogramm bzw. -konzept (Prüß et al., 2001, S. 99; Schröder & Leonhardt, 2010, S. 29) und die Einbindung der Lehrkräfte in den Ganztag (Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg 2014, S. 13, Speck et al., 2011a, S. 79) zugeordnet werden. In den Studien werden zudem Aspekte genannt, die sich auf einer konzeptionellen Ebene bewegen, wie das Entwickeln eines gemeinsamen Bildungsverständnisses (Schröder & Leonhardt, 2010, S. 27), die kooperative Entwicklung eines Leitbildes (Ramseger et al., 2009, S. 51), die Integration der verschiedenen Inhalte und Akteure in eine gemeinsame Bildungskonzeption (Becker, 2017, S. 17; Floerecke & Holtappels, 2004, S. 916), die Verbindung von Angebot und Unterricht zu einem ganzheitlichen Bildungsansatz (Speck et al., 2011a, S. 81), wie die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Ideen (Schröder & Leonhardt 2010, S. 27) sowie das Schaffen gemeinsamer Handlungsfelder (Ramseger et al., 2009, S. 51).

(6) Haltung und Einstellung: Auch wenn die Intention bei der Identifikation von förderlichen Rahmenbedingungen von Kooperation eigentlich darin besteht, eine gelingende Zusammenarbeit unabhängig vom Verhalten und Engagements einzelner Personen zu sichern,

benennen viele Studien persönliche Eigenschaften als Gelingensbedingung. So wird Engagement von den Akteuren (Brüggen et al., 2017, S. 60) und auch einzelnen Personen (Floerecke et al., 2011, S. 191; Trempler et al., 2014, S. 92), Interesse und die Bereitschaft zur Kooperation (Becker, 2017, S. 17) sowie (mehr) Interesse der Schule an den außerschulischen Partnern (Faßhauer, 2015, S. 40; Gängler et al., 2013, S. 176) als wichtig erachtet. Zudem wird sich mehr Unterstützung durch die Schulleitung (Gängler et al., 2013, S. 176; Schröder & Leonhardt, 2010, S. 25) bzw. gegenseitige Unterstützung (Sturzenhecker et al., 2014, S. 299) gewünscht. Vielfach wird Wertschätzung, Anerkennung, Respekt und Akzeptanz gegenüber des jeweils anderen gefordert, wobei dies deutlich häufiger von der Schule als vom außerschulischen Partner angemahnt wird (Chehata & Thimmel, 2011, S. 48; Floerecke et al., 2011, S. 192; Gängler et al., 2013, S. 176; Gruner, 2011, S. 28; Horky & Noller, 2018, S. 424; Ramseger et al., 2009, S. 51; Riß & Thimmel, 2008, S. 74). Eine weitere Einstellung, die als Gelingensbedingung identifiziert wurde, ist die Bereitschaft und Flexibilität, sich auf die zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen sowie räumlichen Gegebenheiten der Schule einzulassen und gegebenenfalls die eigenen Konzepte anzupassen (Brüggen et al., 2017, S. 62; Schulz-Algie et al., 2009, S. 27; Speck et al., 2011a, S. 80).

(7) Qualitätssicherung: Manche Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Anforderungen in Bezug auf die Personalqualifikation nötig sind. Zum einen wird ein Standard für die Qualifikation des Personals im Ganztag gefordert (Fischer & Kurz-Adam, 2012, S. 485), zum anderen werden Qualifizierungsstandards in schul- und sozialpädagogischen Ausbildungsgängen mit Blick auf das Thema Ganztag für nötig befunden (Prüß et al., 2001, S. 94; Schulz-Algie et al., 2009, S. 28). Zudem werden gemeinsame Fortbildungen als Gelingensbedingung betrachtet (Prüß et al., 2001, S. 95; Ramseger et al., 2009, S. 51; Reichert-Garschhammer & Wildgruber, 2015, S. 24; Speck et al., 2011a, S. 80). Zur Qualitätssicherung kann auch der Bereich der Evaluation gezählt werden. Es sollte eine regelmäßige Reflexion über die Kooperation stattfinden (Speck et al., 2011a, S. 80), Rückmeldung gegeben werden (Horky & Noller, 2018, S. 426), über Konflikte kommuniziert (Sturzenhecker et al., 2014, S. 299; Voigt et al., 2018, S. 10) und nach adäquaten Problemlösungen gesucht werden (Floerecke et al., 2011, S. 192).

Dass die vielen einzelnen Faktoren, die zu einer gelingenden Kooperation beitragen (sollen), nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, darauf weisen Huber et al. (2012, S. 355f.) hin. Sie komprimieren die Vielzahl der Gelingensbedingungen auf die vier Aspekte Kompetenzen, Motivation, Legitimation und Ressourcen. Diese vier Aspekte bilden einen Zusammenhang, so dass eine gelingende Kooperation nur dann machbar ist, wenn Bedingungen aus allen Aspekten gegeben sind. Das heißt, eine Kooperation wird nicht erfolgreich sein, wenn Kompetenzen vorhanden sind, aber keine Motivation oder wenn Kompetenzen und Motivation vorliegen, aber nicht ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen usw.

Inwieweit Gelingensbedingungen von Kooperation in den Ganztagsschulen vorhanden sind, wie sie sich im Verlauf der Zeit entwickeln und wie sie sich nach den verschiedenen Arten von Kooperationspartnern und -beziehungen unterscheiden, wird ausführlich in den Veröffentlichungen beschrieben, die Teil der vorliegenden Arbeit sind (Arnoldt, 2008b, 2011a; Arnoldt & Züchner, 2008, 2020; zum Personaleinsatz: Arnoldt 2008a; zur Verbindung von Angebot und Unterricht: Arnoldt, 2011a). Zudem wird hier auch analysiert, welche Gelingensbedingungen mit einer positiven Bewertung der Kooperation, mit einem gleichberechtigten Kooperationsverhältnis und einer dauerhaften Zusammenarbeit zusammenhängen (Arnoldt, 2008b).

4. Theoretische und konzeptionelle Anbindung der Thematik

Durch den Ausbau der Ganztagsschulen sind sowohl Schulen als auch außerschulische Akteure gefordert, auf diese Reform im Bildungssystem zu reagieren. Schulen stehen vor der Herausforderung, sich von einer Halb- in eine Ganztagsschule umzuwandeln, außerschulische Akteure müssen sich fragen, ob sie sich auf Ganztagsschule einlassen, inwieweit sie Teil von Ganztagsschulen werden. Wenn beide Seiten eine Kooperationsbeziehung eingehen, dann ist es ihre gemeinsame Aufgabe, die Ziele der Ganztagsschule umzusetzen und Qualität im Ganztag zu sichern. Dies erfordert einen stärkeren gegenseitigen Bezug der Organisationen, der Veränderungsprozesse in den jeweiligen Organisationen nötig macht: Bisher überwiegend allein arbeitende Organisationen müssen sich öffnen und mit anderen Organisationen gemeinsame Ziele formulieren und erreichen. Um das Verhältnis der verschiedenen Akteure im Rahmen der Ganztagsschule einordnen und erklären zu können, eignet sich das Governance-Konzept, das in Abschnitt 4.1 erläutert wird. Die Veränderungsprozesse, die in den Organisationen durch die Reform angestoßen wurden, werden in Abschnitt 4.2 anhand von Theorien zum Organisationslernen bzw. der Lernenden Organisation gerahmt.

4.1. Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern vor dem Hintergrund von Governance

Wie die Darstellungen in den vorigen Kapiteln deutlich gemacht haben, ist die Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren im Kontext des Ausbaus von Ganztagsschulen ein komplexes Geflecht verschiedenster Kooperationsbeziehungen, die voraussetzungsvoll sind. Dieses Geflecht kann mit dem Konzept Governance eingeordnet und bewertet werden. Denn gegenüber der klassischen Halbtagsschule verfügen Ganztagsschulen über

mehr Autonomie, um das jeweils standortspezifische Konzept des Ganztagsbetriebs umzusetzen (Tillmann, 2020, S. 1157). Hierbei treten unterschiedliche Akteure (Schule, Schulbehörde, Gemeinde, freie Anbieter) miteinander in Verhandlung und dann gegebenenfalls in Kooperation. Die beteiligten Akteure müssen zu einem Arbeitsbündnis finden, das für alle zu einem befriedigenden Arbeitsergebnis führen soll. Das heißt, Steuerung ist in diesem Bereich weniger hierarchisch geprägt, sondern findet als „Governance“ in einem Netzwerk handelnder Akteure statt (ebd.).

Governance ist keine Theorie, sondern eine Betrachtungsweise (Benz, 2004a, S. 24; Heinrich, 2007, S. 39), die verschiedene theoretische Ansätze miteinbezieht (Altrichter & Maag-Merki, 2010, S. 28). Das bedeutet, dass mit dem Konzept Governance nicht die präzise Beschreibung einer bestimmten Realität verbunden ist, sondern die Einnahme einer bestimmten Perspektive auf die Realität (Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007, S. 9). Diese Perspektive zielt darauf, „Strukturen, Mechanismen und Wirkungen der Bewältigung von Interdependenz zwischen individuellen, kollektiven und korporativen Akteuren zu beleuchten“ (ebd., S. 18). Dadurch können Koordinationsdefizite oder -leistungen sichtbar gemacht werden (Altrichter & Maag-Merki, 2010, S. 22). Die Educational-Governance-Perspektive, die aus den Disziplinen Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie und Politikwissenschaft gespeist wird, lenkt „die Aufmerksamkeit der empirischen Bildungsforschung darauf, dass Leistungen der Bildungssysteme durch die Koordination von vielen Akteuren entstehen, die durch Interdependenzen voneinander abhängig sind und Akteurkonstellationen ausbilden“, wobei die Handlungskoordination in einem Mehrebenensystem im Fokus der Analyse steht (Brüsemeister, Altrichter & Heinrich, 2010, S. 126). Hiermit sind die drei zentralen Begriffe der Governance-Perspektive angesprochen: Akteurkonstellation, Handlungskoordination und Mehrebenensystem (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S. 11).

Unter Akteurkonstellation wird eine Struktur verstanden, „die das Handeln der Akteure beeinflusst und durch das Handeln der Akteure wieder verändert wird“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 27). „Akteurskonstellationen beeinflussen z. B. Erwartungen, Handlungskapazitäten und -optionen der Akteure“ (ebd.). Die Einordnung und Bewertung der Kooperationsbeziehung mithilfe des Begriffs Akteurkonstellation erscheint zielführend, da mit diesem offengelegt wird, dass sich die Art und Weise, wie ein Akteur im Zuge von Entwicklungsprozessen handelt und einflussreich wird, aufgrund von Interdependenzen mit anderen Akteuren verändert. Dabei versuchen die Akteure, sich wechselseitig durch Normen oder Ressourcen zu beeinflussen (Brüsemeister et al., 2010, S. 127). Da die dafür nötigen Ressourcen begrenzt sind und die Wertvorstellungen voneinander abweichen, sind Akteurkonstellationen grundsätzlich konflikthaft (Lepsius, 1997, S. 61).

„Handlungskoordination findet in Akteurskonstellationen dadurch statt, dass die einzelnen AkteurInnen strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten (soziale Strukturiertheit der Situation) reproduzieren resp. adaptieren“ (Heinrich, 2007, S. 49). In der Governance-Perspektive wird die Art und Funktionalität des Zusammenwirkens der verschiedenen Akteure analysiert (Altrichter & Maag-Merki, 2010, S. 22), also „*wie* AkteurInnen durch bestimmte Handlungen oder Entscheidungen auf weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter AkteurInnen Einfluss nehmen“ (Heinrich, 2007, S. 49; Hervorhebung im Original). Die Berücksichtigung dieses zweiten zentralen Begriffs erhellt die Problematik, dass

> Handlungskoordinierung in der Regel zwischen Akteuren stattfindet, die in unterschiedlichen institutionellen Kontexten agieren und deren Handlungsziele und -optionen oft erst in politischen Prozessen nach den Regeln dieser Institutionen bestimmt werden müssen. . . . Verhandeln etwa Regierungen, Verwaltungen und Verbände, dann unterliegen sie nicht nur den Spielregeln der Verhandlungen, in der sie miteinander eine Einigung anstreben, sondern auch der Willensbildung und Kontrolle in ihren eigenen Institutionen. (Benz et al., 2007, S. 23)

Auf Ganztagsschule übertragen bedeutet das, wenn Schulleitung und Kooperationspartner über eine Kooperationsvereinbarung verhandeln, agieren sie nicht nur als Einzelpersonen, sondern in dem Bewusstsein, dass sie gleichzeitig eine Organisation vertreten und in dieser Organisation wiederum die Aushandlungen rechtfertigen müssen.

„Mehrebenensysteme . . . entstehen, wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen den Ebenen koordiniert werden müssen“ (Benz, 2004b, S. 127). „Da sich die zu bearbeitenden Aufgaben und Probleme nicht an Grenzen der Zuständigkeit halten, werden sie beinahe systematisch überschritten“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32). Diese grenzüberschreitende Koordination erstreckt „sich sowohl auf vertikale Beziehungen von Akteuren eines Handlungssektors, als auch auf horizontale Beziehungen zwischen Akteuren *verschiedener* Handlungssektoren“ (ebd., S. 33; Hervorhebung im Original). Durch die grenzüberschreitende Koordination können Schnittstellenprobleme auftreten, „die sich aus den unterschiedlichen Handlungslogiken, Werthierarchien, Sprachen und Aufmerksamkeitsprioritäten der Ebenen ergeben“ (Altrichter & Maag-Merki, 2010, S. 25). Die Anwendung des Begriffs Mehrebenensystem kann zur besseren Einordnung und Bewertung der Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren beitragen, da mit diesem deutlich gemacht wird, dass Akteure verschiedene Leistungen erbringen und Funktionen erfüllen, die miteinander verzahnt sind. Probleme werden entsprechend als multikausal verursacht angesehen, die nur bereichsübergreifend gelöst werden können (Brüsemeister, 2007, S. 64).

Altrichter und Heinrich (2007) formulieren drei Fragen, die für die Analyse von Governance-Konstellationen und -entwicklungen entscheidend sind und die auch als geeignet für die Analyse der Kooperation von Ganztagsschule mit außerschulischen Partnern erscheinen:

> - Was sind die *charakteristischen Differenzen* (z. B. bzgl. unterschiedlicher Aufgaben, Ressourcen, Zuständigkeiten, Handlungslogiken, Entscheidungsprioritäten, Informationen, Kompetenzen, Zeithorizonte) zwischen den Akteuren in Hinblick auf die untersuchte Koordinationsaufgabe?
>
> - Welche *spezifischen Orte und Instrumente der Handlungskoordination* sind zu beobachten, die über diese charakteristischen Differenzen hinweg zwischen den Akteuren „vermitteln" sollen?
>
> - Kann man innerhalb eines Systems Akteurkonstellationen unterscheiden, in denen die *Handlungskoordination mit unterschiedlichem Aufwand und Problemanfälligkeit* geschieht – z. B. aufgrund relativer Ähnlichkeit (oder wenigen Differenzen in Hinblick auf Aufgaben, Handlungslogiken, Entscheidungsprioritäten usw.) oder aufgrund der Existenz von *institutionalisierten Fassungen systematischer Grenzüberschreitungen*? (ebd., S. 68f.; Hervorhebungen im Original)

Neben diesen drei Fragen – die sich vorrangig mit dem Status Quo der Kooperationsbeziehung beschäftigen – ist es für die Analyse auch entscheidend zu berücksichtigen, dass das Eingehen einer Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern eine in dieser Form neue Situation darstellt. Das heißt, sowohl bei den Ganztagsschulen als auch bei den außerschulischen Akteuren sind Veränderungsprozesse in den jeweiligen Organisationen nötig, um diese Kooperationsbeziehung eingehen und die gemeinsame Aufgabe der Gestaltung des Ganztagsbetriebs bewältigen zu können. Dafür wird im Folgenden auf die theoretische Hintergrundfolie des Organisationslernens bzw. der Lernenden Organisation Bezug genommen.

4.2. Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern vor dem Hintergrund von Organisationslernen

Bei der gemeinsamen Gestaltung des Ganztagsbetriebs von Schule und außerschulischen Akteuren wurde eine Reihe von Bedingungen identifiziert, damit eine gelingende Kooperation stattfinden kann (siehe Abschnitt 3.3). Das Einlassen auf die Zusammenarbeit und die damit verbundene Berücksichtigung der Gelingensbedingungen erfordert eine Veränderung in den Einstellungen, Konzepten und Strukturen bei den beteiligten Organisationen.

Das heißt, die Organisationen müssen sich wandeln bzw. entwickeln und hierbei Lernprozesse vollziehen. Damit sind Konzepte des Organisationslernens bzw. der Lernenden Organisation angesprochen.

Eichler (2008, S. 87) unterscheidet zwischen Organisationslernen und Lernenden Organisationen. Während Organisationslernen die vorwiegend theoretische Rahmung darstellt, bezieht sich die Metapher der Lernenden Organisation vor allem auf die praxisrelevante Seite. Das Konzept des Organisationslernens ist eine Möglichkeit, den Wandel von Organisationen unter Rückgriff auf Lernmodelle zu beschreiben. Lernmodelle haben im Gegensatz zu Entwicklungs- oder Selektionsmodellen den Vorteil, dass sie den Organisationen einen aktiven Part zuschreiben: Über die Mitglieder wird Organisationen „sowohl die Fähigkeit zur Reflexion als auch zur Variation ihres Reaktionsrepertoires zuerkannt“ (ebd., S. 86).

> Grundsätzlich kann man sagen, eine Organisation lerne, wenn sie sich die Informationen (Wissen, Verständnis, Know-How, Techniken oder Praktiken) jedweder Art auf welchem Weg auch immer aneignet. In diesem übergeordneten Sinne lernen alle Organisationen im guten wie im schlechten immer dann, wenn sie ihren Informationsstand erweitern, und es gibt keine Einschränkungen dafür, wie diese Erweiterungen zustande kommen. (Argyris & Schön, 2006, S. 19)

Organisationslernen bezieht sich demnach auf die Veränderung bzw. Weiterentwicklung des Organisationswissens über beispielsweise Ziele und Bedingungen der Organisation, das dann auf einer höheren Stufe Ausgangsbasis für weitere Entwicklung sein kann. Dabei sind Organisationsstrukturen von Bedeutung, da sie je nach Ausgestaltung das Organisationslernen ermöglichen oder beschneiden können (Holtappels, 2010, S. 100).

Organisationslernen kann auf verschiedenen Stufen bzw. Lernniveaus stattfinden. In der Regel werden drei Stufen unterschieden, wobei oftmals auf Argyris und Schön (1978) mit ihrer Einteilung in Single-Loop-Lernen (auch: Einfachschleifen-Lernen, Verbesserungslernen), double-loop-Lernen (auch: Doppelschleifen-Lernen, Veränderungslernen) und Deutero-Lernen (auch: Metalernen) verwiesen wird (Eichler, 2008, S. 100-102; Göhlich, 2016, S. 14; Holtappels, 2010, S. 103). Beim Single-Loop-Lernen „handelt es sich um eine Korrektur eines wahrgenommenen mismatch zwischen erwartetem und tatsächlichem Ergebnis, welche innerhalb des bestehenden Norm- und Zielgefüges durchgeführt wird“ (Eichler, 2008, S. 100). Als double-loop-Lernen werden kognitiv höherstufige Lernprozesse bezeichnet, bei denen die bisherigen Normen, Werte, Ziele und Strategien analysiert und gegebenenfalls verändert werden (Eichler, 2008, S. 101; Holtappels, 2010, S. 103). „Die Stufe des Deutero-Lernens bzw. Metalernens ist erreicht, wenn Organisationen fähig sind, über bis-

herige Lernerfahrungen (single- oder double) bzw. den jeweiligen Lernkontext zu reflektieren und künftige Lernprozesse aktiv selbst zu steuern und zu kontrollieren“ (Eichler, 2008, S. 102).

Für das Organisationslernen bedarf es zunächst einer Initialzündung, durch die Lernprozesse ausgelöst werden, zum Beispiel interne Spannungen, Visionen oder Vergleiche mit anderen Organisationen (Eichler, 2008, S. 89). Im Fall des Ausbaus von Ganztagsschulen ist es die Notwendigkeit auf die Reform zu reagieren, indem neue Kooperationen eingegangen werden. Und auch das Eingehen einer Kooperation selbst führt zur Anregung von Lernprozessen (Alke, 2018, S. 675; Feld, 2011, S. 232; Merchel, 2005, S. 174; Tippelt, Kadera & Buschle, 2014, S. 76). Im weiteren Verlauf geschieht das Lernen in Organisationen in einem dynamischen Prozess, wobei Schley (1998, S. 22f.) fünf Phasen unterscheidet: (1) eine zielorientierte Planungsphase, (2) eine turbulente und dynamische Aktionsphase, (3) eine Reflexionsphase zur Bewusstmachung des Prozesses, (4) eine Phase der Erkenntnisgewinnung, die aus der Reflexion resultiert und in die (5) Transferphase mündet, durch die weitere Planungen auf einer höherer Ebene der Erkenntnisse ansetzen können.

Es wird deutlich, dass das Lernen von Organisationen ein komplexer Prozess ist, der viele Bausteine und zirkuläre Abläufe beinhaltet. Konflikt und Widerspruch gehören daher ebenso dazu wie die Einsicht, dass solche Prozesse Zeit benötigen (Burow, Plümpe & Bornemann, 2020, S. 1165; Schley, 1998, S. 28). Daher haben mehrere Autoren Merkmale von Lernenden Organisationen bzw. förderliche und hinderliche Faktoren für Lernprozesse herausgearbeitet. Als förderlich wird die Artikulation eines Soll-Zustands, also das Setzen von Zielen und Entwickeln von Strategien, angesehen (Bea & Göbel, 2019, S. 468; Doppler & Lauterburg, 2019, S. 187; Eichler, 2008, S. 87). Die Strukturen von Lernenden Organisationen sind durch flache Hierarchien gekennzeichnet, bei einem demokratischen und partizipativen Führungsstil (Eichler, 2008, S. 10, S. 87; Kuper, 2008, S. 160). Für die Förderung von Organisationslernen werden intraorganisationale netzwerkartige Strukturen als günstig eingeschätzt (Alke, 2018, S. 675; Eichler, 2008, S. 109). Trotz Aufweichens der zentralen Steuerung gilt eine Unterstützung und Absicherung durch die Leitung und die Auswahl von Schlüsselpersonen als handlungsleitendes Prinzip bei der Organisationsentwicklung (Doppler & Lauterburg, 2019, S. 202). Um Transparenz zu schaffen, ist der Aufbau funktionierender Informations- und Kommunikationsströme ein förderlicher Faktor für Lernprozesse (ebd., S. 199; Eichler, 2008, S. 110; Maykus, 2020, S. 1124). Weitere Merkmale von Lernenden Organisationen sind Personalentwicklung, die Belohnung von Engagement und eine fehlerfreundliche Arbeitsatmosphäre (Bea & Göbel, 2019, S. 481; Eichler, 2008, S. 87).

Ebenso gibt es mehrere hinderlichere Faktoren von Organisationslernen. Hierzu zählen defensive Verhaltensmuster einzelner Organisationsmitglieder, die aus bedrohlich oder unangenehm empfundenen Situationen resultieren (Eichler, 2008, S. 104). Außerdem sind in Organisationen hinderliche Normen, Privilegien oder Tabus anzutreffen. Hiermit ist gemeint, dass Widerstände entstehen können, wenn durch Veränderungsprozesse gewohnte Handlungsmuster, bereitgestellte Ressourcen oder gültige Machtordnungen hinterfragt werden (Bea & Göbel, 2019, S. 476; Eichler, 2008, S. 105; Schley, 1998, S. 40). Auch eine fehlende Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen, die häufig durch Informationsmangel oder Reaktanz hervorgerufen wird, kann Organisationslernen behindern (Bea & Göbel, 2019, S. 477; Eichler, 2008, S. 105; Schley, 1998, S. 19f.). Darüber hinaus werden zwei Faktoren als hinderlich angesehen, die weniger mit dem Verhalten der einzelnen Organisationsmitglieder zu tun haben: Zum einen kann eine große Anzahl zu berücksichtigender Umweltfaktoren die Identifikation relevanter Informationen erschweren und zum anderen können zurückliegende Erfolge darüber hinwegtäuschen, dass ein aktueller Bedarf an Veränderung besteht (Eichler, 2008, S. 105).

Diese für Organisationen allgemein formulierten Bedingungen lassen sich auf Schulen übertragen und konkretisieren. So halten Holtappels und Rolff (2010, S. 76f.) fest, dass Schulen dann als Organisationen lernen, wenn

> sie in professioneller Weise im Kollegium und in der Schulgemeinschaft ihre pädagogische Arbeit im Hinblick auf Strukturen, Prozesse und Wirkungen ständig überprüfen und hohe Gestaltungs- und Problemlösefähigkeit entwickeln, um auf neue oder veränderte Gegebenheiten angemessen reagieren zu können. Für diese Selbstentwicklungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit müssen sie Kapazitäten für organisationales Lernen aufbauen, sowohl in den Organisationsstrukturen (z. B. Zeitorganisation, Personaleinsatz, Angebotsformen) als auch in der Organisations- und Lernkultur (Lernformen, Förderung, Lehrerkooperation, Entscheidungsprozesse), um aus Erfolgen und Fehlern zu lernen und notwendige Korrekturen vorzunehmen sowie Konzepte und Gestaltungsformen zu entwickeln. Diese Kapazität von Organisationslernen umfasst in besonderem Maße aber auch Ziel- und Wertorientierungen, die Entwicklung von Wissen und Kompetenzen, Kooperation und Teamlernen, Führung und Management, Partizipation, Beziehungen zur schulischen Umwelt, Qualitätssicherung und Zielüberprüfung.

Schulen unterscheiden sich von vielen anderen Organisationen darin, dass in ihnen Lehrkräfte arbeiten und dieser Beruf als Profession gilt. Professionell orientierte Praktiker entwickeln „häufig eine kritische, tendenziell ablehnende Einstellung zu den bürokratischen Strukturen und Methoden großer Organisationen“ (Vanderstraeten, 2008, S. 105). Umso schwieriger ist es, unter diesen Bedingungen für Schulleitungen Initiativen zu implementieren und Entscheidungen durchzusetzen. Die neueren Anforderungen an Schulen, wie Implementation von Qualitätssicherung oder Entwicklung zu einer Ganztagsschule, bringen für die beteiligten Personen neue Aufgaben mit sich: Neben der Herstellung günstiger Rahmenbedingungen für den Unterricht und der Durchführung von Unterricht wird eine Kompetenz für die Gestaltung der Organisation Schule erforderlich. „Das Konzept der Professionalität erfährt damit eine Erweiterung, indem neben der Fokussierung auf die Interaktionsebene des Systems eine weitere Fokussierung auf die Ebene der Organisation tritt“ (Kuper, 2008, S. 156). Damit verbunden ist auch die Aufhebung der isolierten Arbeit und individuellen Verantwortung von Lehrkräften im Klassenzimmer hin zu einer kollektiven Verantwortung als Gruppe von Professionellen (ebd.).

Im Rahmen des Ausbaus von Ganztagsschulen sind darüber hinaus spezifische Merkmale von Bedeutung, wobei sich an Schulen andere Anforderungen stellen als an Kooperationspartner. Schulen sind durch den Ganztagsschulausbau „auf der Suche nach verlässlichen Kooperationspartnern, um die für sie neuen Herausforderungen in der Gestaltung der Ganztagskontexte zu bewältigen“ (Deinet & Icking, 2020, S. 879). Sie sind auch gefordert, neue Steuerungsformen, wie die Delegation vielfältiger Aufgaben in selbstgesteuerte Fach-, Jahrgangs- oder Projektteams, zu entwickeln und stehen vor der Herausforderung, alle am Ganztag beteiligten Personen (Lehrkräfte, pädagogische und andere Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) und Gruppierungen (Kooperationspartner) bei der Entwicklung gemeinsamer Leitbilder einzubeziehen (Burow et al., 2020, S. 1172). Die außerschulischen Akteure reagieren auf den Ganztagsschulausbau mit konzeptionellen Änderungen (Deinet & Icking, 2020, S. 879). So ist beispielsweise die Offene Kinder- und Jugendarbeit auf die Kooperation mit Schule angewiesen, „um den Bestand der eigenen Angebote bzw. die aktuellen Ressourcen zu sichern“ (ebd., S. 880). Die Kinder- und Jugendhilfe überarbeitet infolgedessen ihre Angebotspalette und überdenkt ihre Leistungserstellung (Eichler, 2008, S. 78; Zipperle, 2015, S. 246). Es finden sich mehrere Beispiele, in denen der Blick verstärkt auf die bildenden Prozesse der Angebote gelegt wird (Bracker & Riekmann, 2020, S. 887; Schalkhaußer & Thomas, 2011, S. 221) oder aber aufgrund des von Ganztagsschulen artikulierten Bedarfs auch jenseits der Jugendsozialarbeit kompensatorische Angebote ins Programm genommen werden (Zipperle, 2015, S. 256). Generell

wird konstatiert, dass die schulbezogene Jugendhilfe Ganztagsbildung nur dann angemessen fördern kann, wenn sie entsprechende Entwicklungsprozesse vollzieht (Maykus, 2020, S. 1125).

Hieran lässt sich erkennen, dass der Ausbau der Ganztagsschulen sowohl für Schule als auch die anderen Bildungsakteure organisationale Veränderungsprozesse hervorruft, die jedoch nicht unabhängig von der Kooperationsbeziehung stattfinden. Das Besondere ist in diesem Fall, dass Schule nicht nur sich selbst verändern muss, sondern dass sie dies im Zusammenspiel mit außerschulischen Bildungsakteuren tut, die sich ebenfalls durch das Eingehen der Kooperation und das Sich-Einlassen auf Ganztagsschule ändern müssen. Eine Organisation ist demnach nicht nur vor die Aufgabe gestellt, aufgrund von Umweltanreizen Organisationslernen innerhalb der eigenen Organisation anzustoßen und zu vollziehen, sondern sie ist zusätzlich gefordert, dieses Organisationslernen in Abstimmung mit einer anderer Organisation zu tun. Die Komplexität der Ebenenabstimmung (Makro-, Meso-, Mikroebene) wird dadurch dupliziert (auf Schulseite und auf Partnerseite). Denn Handlungsergebnisse einer Ebene bieten zugleich den Handlungskontext für eine andere, sodass Rekontextualisierung durch die wechselseitige Berücksichtigung und Rückkopplung der Handlungen im Ergebnis als eine Verschränkung von Handlungsebenen angesehen werden kann (Pfänder, Schurig, Burghoff & Otto, 2018, S. 13). Dadurch kommt es zu einer Vervielfachung der Anforderungen (Maykus, 2011, S. 55), die auch in einer Überforderung münden kann, wodurch die Kooperationsfähigkeit abnimmt (Sturzenhecker et al., 2014, S. 299f.). Zudem ist hierin ein Paradox zu sehen: „Die Einrichtungen sollen sich nach innen umstrukturieren, was eine Selbstbeschäftigung und damit verbunden einen Abschluss nach außen bewirkt, sich aber gleichzeitig Institutionen und Professionen zum Zwecke der Kooperation öffnen, was eine stabile organisationelle Identität und Struktur verlangt“ (ebd.).

5. Fragestellungen

Mit den in diese Arbeit eingebrachten Beiträgen wird die übergreifende Fragestellung verfolgt, unter welchen Bedingungen sich Kooperationsbeziehungen von Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren im Zuge des Ausbaus und im Verlauf der Entwicklung von Ganztagsschulen gestalten und welchen Beitrag die Kooperationspartner zu den Qualitäts-/Zieldimensionen von Ganztagsschule „individuelle Förderung“ und „Verbindung von Angebot und Unterricht“ leisten. Beide Aspekte wurden aus der Vielzahl an Leitzielen der Ganztagsschule herausgegriffen, da sie jeweils eine besondere Bedeutung haben. Die Ermöglichung einer verbesserten individuellen Förderung war – wie in Kapitel 2 erläutert – einer der Hauptgründe für den Ausbau von Ganztagsschulen. Die Verbindung von Angebot und

Unterricht ist – wie in Kapitel 3 erläutert – ein zentrales Qualitätsmerkmal von Ganztagsschule, das als einziges Eingang in die KMK-Definition gefunden hat. Diese übergreifende Fragestellung wird in mehreren, aufeinanderfolgenden Beiträgen schrittweise bearbeitet.

Zuerst wird untersucht, wer zu Beginn des Ganztagsschulausbaus Kooperationspartner von Ganztagsschulen ist, welche Beweggründe sie haben, welche Kooperationsleistung sie erbringen und welches Personal sie hierfür einsetzen. Es wird zudem analysiert, ob es bei diesen Aspekten Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von außerschulischen Partnern gibt (Arnoldt, 2008a; Arnoldt & Züchner, 2008). Hieran schließt sich die Bearbeitung der Frage an, welchen Rahmenbedingungen die Kooperationsbeziehungen unterliegen, wie die Kooperationsbeziehungen bewertet werden und ob sich ein Zusammenhang zwischen den Gelingensbedingungen und der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit feststellen lässt (Arnoldt, 2008b).

Im nächsten Schritt wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Kooperationspartner zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen liefern. Hierfür wird untersucht, inwieweit die außerschulischen Akteure individuelle Förderung als Ziel ihrer Arbeit an Ganztagsschulen sehen, ob es hierbei Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von außerschulischen Partnern gibt und ob sich anhand der durchgeführten Angebote Hinweise auf ihren Beitrag zur individuellen Förderung ablesen lassen. In diesem Zusammenhang werden auch Auswertungen zum Thema durchgeführt, ob und unter welchen Bedingungen die Kinder- und Jugendhilfe bei ihrer Arbeit an Ganztagsschulen ihre Prinzipien und Arbeitsweisen aufrechterhalten kann (Arnoldt, 2009).

In einem weiteren Schritt wird betrachtet, wie die Verbindung zwischen Angebot und Unterricht aus Sicht der Kooperationspartner an Ganztagsschulen ausgeprägt ist, von welchen Rahmenbedingungen eine höhere Verbindung abhängt und wie sich die Verbindung von Angebot und Unterricht aus Sicht der Kooperationspartner über die Zeit entwickelt (Arnoldt, 2011b). Auf den Ergebnissen dieser Arbeiten aufbauend wird analysiert, wie sich die Rahmenbedingungen der Kooperationsbeziehungen über die Zeit verändern und ob sich neu entstehende Kooperationen von länger bestehenden unterscheiden (Arnoldt, 2011a). Ein Resümee über diese Fragen unter Berücksichtigung neuester Entwicklungen wird in Arnoldt und Züchner 2020 gezogen.

6. Datenbasis und Methoden

Die Fragestellungen der für diese Arbeit zusammengestellten Artikel werden ausschließlich mithilfe der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) bearbeitet. StEG wurde im Jahr 2004 zur wissenschaftlichen Begleitung des Auf- und Ausbaus von

Ganztagsschulen im Rahmen des IZBB-Programms initiiert und hatte eine Projektlaufzeit bis einschließlich 2019. Das Projekt wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und in enger Begleitung mit den Kultusministerien der Länder umgesetzt. Beraten wurde es von einem administrativen und einem wissenschaftlichen Beirat.

StEG durchlief drei Förderphasen, die sich jeweils durch verschiedene Schwerpunkte auszeichneten. Die erste Phase lief von 2004 bis 2011 und hatte die Entwicklung und Gestaltung der Ganztagsschulen sowie die Nutzung und Wirkung der Teilnahme auf Schülerseite im Fokus. Im Mittelpunkt der zweiten Phase von 2012 bis 2015 stand die Analyse spezifischer Ganztagsangebote und deren Angebotsqualität. In der dritten Phase, die von 2016 bis 2019 dauerte, wurde das Thema der individuellen Förderung stärker beleuchtet. Die Auswertungen, die in den dieser Arbeit zugrundeliegenden Artikeln aufgegriffen und interpretiert werden, sind insbesondere aus dem Datenmaterial der ersten Förderphase entstanden.

Das Besondere der ersten Förderphase liegt im Design der in diesem Zeitraum durchgeführten Studie. Nur hier wurden bundesweit Ganztagsschulen[4] und alle an Ganztagsschule beteiligten Personengruppen im Längsschnitt befragt. Anhand von Schullisten der Bundesländer wurden 373 Ganztagsschulen nach einem repräsentativen Verfahren gezogen, von denen sich 357 beteiligten. Zu den Befragtengruppen gehörten die Schulleitungen, alle Lehrkräfte, alle an der Schule angestellten weiteren pädagogisch tätigen Personen, die Schülerinnen und Schüler jeweils zweier Klassen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 sowie deren Eltern. Zusätzlich wurden die Schulleitungen um eine Liste mit allen ihren Kooperationspartnern gebeten, die ebenfalls angeschrieben und um Teilnahme gebeten wurden. Die Befragung fand mithilfe eines quantitativ-standardisierten paper & pencil-Fragebogens in den Jahren 2005, 2007 und 2009 statt. Alle bereits befragten Personen wurden im Längsschnitt verfolgt und wiederholt befragt. Zudem wurden Personen, die zum Zeitpunkt der Erhebungen 2007 oder 2009 neu in die Klassen bzw. Schulen gekommen waren, mit in die Stichprobe aufgenommen. Dadurch eröffnet sich neben der Anwendung von Längsschnittanalysen auch die Gelegenheit, Kohortenvergleiche durchzuführen. Dies ist insbesondere bei den Personal- und Kooperationspartner-Stichproben von Vorteil, da hier die Fluktuation größer ist als in der Schülerpopulation. Ausführlichere Darstellungen zur Stichprobe, deren Ziehung, ihrer Repräsentativität und zu Gewichtungsverfahren finden sich be-

[4] Genauer: Es nahmen Schulen aus 14 Bundesländern teil; das Saarland und Baden-Württemberg beteiligten sich nicht.

zogen auf die Ausgangserhebung bei Quellenberg, Carstens und Stecher (2008) und bezogen auf den Längsschnitt bei Furthmüller, Neumann, Quellenberg, Steiner und Züchner (2011).

Im Rahmen dieser Arbeit ist die Befragung der Kooperationspartner von besonderen Interesse, da die Auswertungen und Analysen überwiegend auf Basis dieser Daten vorgenommen wurden. Die Schulleitungen gaben in der Ausgangserhebung 2005 insgesamt an, 1.170 Kooperationspartner zu haben. Davon beantworteten 676 den Fragebogen, was einem Rücklauf von 57,8 Prozent entspricht. Zum zweiten Messzeitpunkt verfügten die Schulen zusammen über 1.616 Kooperationspartner, von denen 812 an der Befragung teilnahmen (Rücklaufquote 50,2 %). Von diesen hatten 311 Fälle bereits in 2005 einen Fragebogen ausgefüllt. Im Jahr 2009 nannten die Schulleitungen 1.659 Kooperationspartner, von denen sich 729 (Rücklaufquote 43,9 %) an der Befragung beteiligten. 143 Kooperationspartner nahmen zu allen drei Messzeitpunkten an der Befragung teil und konnten für Längsschnittanalysen herangezogen werden (Furthmüller et al., 2011, S. 54). Ausfallanalysen ergaben, dass Kooperationspartner in öffentlicher und freier Trägerschaft mit größerer Wahrscheinlichkeit an allen drei Befragungen teilnahmen als gewerbliche außerschulische Akteure. Unterschiede nach Schulform oder der regionalen Lage der Schule (Ost-West-Unterschiede) ließen sich nicht nachweisen (ebd., S. 55f.). Unabhängig vom Rücklauf der Fragebögen belegt auch die Auswertung der Listen der Schulleitungen, dass die Fluktuation von Kooperationspartnern an Ganztagsschulen hoch ist: Nur rund ein Drittel der Kooperationspartner der Gesamtstichprobe wurde von den Schulen zu allen drei Messzeitpunkten genannt. Die Zusammensetzung der verschiedenen Arten von außerschulischen Partnern veränderte sich dadurch im Verlauf der Zeit jedoch nicht (Arnoldt, 2011a, S. 317).

Das Datenmaterial der Kooperationspartner wurde punktuell um Angaben der Schulleitungen ergänzt. Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden deren Informationen über Rahmenbedingungen an den Ganztagsschulen sowie Angaben zur Schulstruktur benötigt. Von den 357 teilnehmenden Schulleitungen der Ausgangsstichprobe beteiligten sich zum zweiten Messzeitpunkt 343 und zum dritten Messzeitpunkt noch 326 Schulleitungen (Furthmüller et al., 2011, S. 44).

Für die Auswertung der Daten kamen diverse uni-, bi- und multivariate Analyseverfahren zur Anwendung. Mit den Querschnittsdaten wurden Faktorenanalysen zur Skalenbildung, Varianzanalysen, lineare und logistische Regressionsanalysen gerechnet. Für die Auswertung der Längsschnittdaten wurde auf Verfahren der Messwiederholung, Kohorten- und Panelvergleiche sowie latente lineare Wachstumskurvenmodelle zurückgegriffen. Details sind jeweils in den Artikeln beschrieben.

7. Beiträge der Arbeit

In die Arbeit fließen sieben Veröffentlichungen ein, die im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen entstanden sind. Es handelt sich hierbei um Artikel in peer reviewten Zeitschriften und Herausgeberbänden sowie um eine Expertise. Allen ist gemeinsam, dass sie die Rolle der außerschulischen Akteure an Ganztagsschulen und das Kooperationsverhältnis zwischen diesen beiden Partnern auf Basis des quantitativen Datenmaterials von StEG in den Blick nehmen. Alle sieben Arbeiten sind vollständig in ihrer veröffentlichten Originalfassung dem Anhang beigefügt:

- Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganztagsschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2., korrigierte Auflage, S. 86-105). Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen - Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2., korrigierte Auflage, S. 123-136). München: Juventa.
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschule in Deutschland. Expertise für die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)*. Berlin: AGJ.
- Arnoldt, B. (2009). Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft (S. 63-80). Weinheim: Beltz. (peer reviewed)
- Arnoldt, B. (2011a). Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung von Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 312-329). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arnoldt, B. (2011b). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15 (S. 95-107). Wiesbaden: VS. (peer reviewed)
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2020). Kooperation von Ganztagsschulen und außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch*

Ganztagsbildung (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1083-1096). Wiesbaden: Springer VS.

Die beiden Artikel in Allein-Autorenschaft aus dem Jahr 2008 beleuchten die Ausgangssituation zu Beginn des Ganztagsschulausbaus. Sie liefern erstmals auf bundesweiter Ebene Erkenntnisse zum einen darüber, welche Kooperationspartner an Ganztagsschulen vorzufinden sind, welche Kooperationsleistung sie erbringen und welches Personal sie einsetzen (Arnoldt, 2008a) und zum anderen darüber, wie Gelingensbedingungen der Kooperation verbreitet sind (Arnoldt, 2008b). In beiden Publikationen werden Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von Kooperationspartnern herausgearbeitet. Die Expertise „Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule“ (Arnoldt & Züchner, 2008) analysiert speziell das Kooperationsverhältnis zwischen Ganztagsschulen und der Kinder- und Jugendhilfe, wobei auch die verschiedenen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe in vergleichender Weise in den Blick genommen werden. Um zu verstehen, warum Kooperationspartner in der Ganztagsschulentwicklung eine so bedeutende Rolle spielen, wurde in Kapitel 2 des Rahmens dieser Arbeit nachgezeichnet, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen der Ganztagsschulausbau angestoßen wurde und mit welchen Begründungen und Erwartungen er verbunden war. In den drei Beiträgen wird deutlich, welche Vielfalt an außerschulischen Akteuren in Ganztagsschulen involviert und wie verschieden die Kooperationsbeziehungen je nach Art der Kooperationspartner sind. Um die Ergebnisse besser einordnen zu können, ist es notwendig, mehr Hintergrundinformationen über die außerschulischen Akteure zu berücksichtigen. Daher wurde in Abschnitt 3.1 herausgestellt, wie sich die außerschulischen Akteure untereinander unterscheiden und mit welchen Beweggründen, Angebotsformen, Arbeitsweisen und Ressourcen sie die Kooperation mit Schule eingehen. Zudem werden Gruppierungsmöglichkeiten vorgestellt, die die Vielfalt der Akteure zu analytisch handhabbaren Größen reduzieren sollen und teilweise in den Artikeln angewendet werden. Zur besseren Interpretation der unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen wurden in Abschnitt 3.2 verschiedene Modelle vorgestellt, die auf theoretischer oder empirischer Basis versuchen, Niveaustufen oder verschiedene Typen der Kooperationsbeziehungen zu bilden.

Der Artikel Arnoldt 2011a analysiert unter Rückgriff der Ergebnisse des Artikels 2008b, wie sich die Gelingensbedingungen der Kooperation im Verlauf der Zeit verändern. Das Themenfeld der Gelingensbedingungen ist etwas unübersichtlich, weil sich eine Vielzahl von kleineren Studien – oftmals mit qualitativem Studiendesign, regional und/oder thematisch eingegrenzt – mit der Identifikation von förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen der Kooperation von außerschulischen Partnern mit Schulen befasst hat. Um die eigenen Befunde besser in Beziehung zum Forschungsstand setzen zu können, wurden in Abschnitt 3.3 einerseits die Studien geordnet und andererseits die einzelnen Gelingensbedingungen

systematisiert. Die Veränderung der Rahmenbedingungen der Kooperationsbeziehung wird in Arnoldt 2011a sowohl als Kohorten- als auch als Panelvergleich analysiert. Insgesamt zeigt sich wenig Veränderung und auch scheinen neue Kooperationen mit steigender Erfahrung kaum Entwicklungen zu durchlaufen, beispielsweise in Bezug auf Veränderungen von strukturellen Rahmenbedingungen. Um Erklärungen für die Stabilität zu erhalten, wurde in Abschnitt 4.2 auf Theorien des Organisationslernen und das Konzept von Schulentwicklung eingegangen.

Der Handbuchbeitrag von Arnoldt und Züchner 2020 bündelt die Erkenntnisse zur Bedeutung der Kooperationspartner in der Ganztagsschulentwicklung, zu den verschiedenen Arten von Kooperationspartnern und Formen von Kooperationsbeziehungen sowie den Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit und bringt sie auf den aktuellen Stand. Zusätzlich gibt es einen Abschnitt zu den Auswirkungen der Kooperation auf Schule und die außerschulischen Akteure. In Abschnitt 4.2 wurde theoretisch gerahmt, wie beispielsweise Kooperationen Veränderungsprozesse in der eigenen Organisation auslösen können.

Arnoldt 2009 behandelt die Frage, welchen Beitrag die Kooperationspartner zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen leisten. Auch hierbei handelt es sich um ein Thema, das je nach Art des außerschulischen Akteurs unterschiedlich ausfällt. Daher ist auch bei diesem Artikel für ein tieferes Verständnis die ausführliche Darstellung der Typen von Kooperationspartnern in Abschnitt 3.1 hilfreich. Die Ergebnisse belegen empirisch die in Kapitel 2 aufgeführten Annahmen über die Rolle der außerschulischen Akteure beim Ganztagsschulausbau in dem Sinne, dass diese tatsächlich auf verschiedene Weise zum Ziel der individuellen Förderung an Ganztagsschulen beitragen. Der Artikel behandelt außerdem die Frage, ob die Kinder- und Jugendhilfe ihre Prinzipien und Arbeitsweisen in der Ganztagsschule aufrechterhalten kann. Auch diesbezüglich bieten der Abschnitt 3.1, wo diese Prinzipien und Arbeitsweisen ausführlich beschrieben wurden, und der Abschnitt 3.2, in dem die Frage nach einem gleichberechtigten Verhältnis von Schule und Partnern behandelt wurde, wichtige einordnende Rahmungen.

Im Artikel Arnoldt 2011b wird dargestellt, wie die Verbindung von Angebot und Unterricht aus Sicht der Kooperationspartner ausgeprägt ist und welche Rahmenbedingungen sowohl aufseiten der Schule als auch aufseiten der Kooperationspartner mit einer höheren Verbindung zusammenhängen. Das Konzept der Verbindung von Angebot und Unterricht als Qualitätsmerkmal von Ganztagsschule wurde ausführlicher in Abschnitt 3.2 beschrieben. Zudem wird in der Veröffentlichung untersucht, wie sich die Verbindung von Angebot und Unterricht im Verlauf der Zeit sowohl im Kohorten- als auch im Panelvergleich verändert. Ergebnis ist, dass sich nur wenig Veränderung feststellen lässt, auch unter Berücksichtigung von Unterschieden in mehreren Merkmalen von Schule und außerschulischen Partnern.

Auch für diesen Artikel sind zur Interpretation der Längsschnittanalysen Fragen des Organisationslernens (Abschnitt 4.2) und von Gelingensbedingungen (Abschnitt 3.3) von Bedeutung.

In mehreren Beiträgen wird darauf verwiesen, dass das Eingehen einer Kooperation im Zuge des Ausbaus von Ganztagsschulen eine neue Situation sowohl für die Schule als auch für die außerschulischen Akteure darstellt (Arnoldt, 2008b, 2011b; Arnoldt und Züchner, 2020). Es treffen hierbei Organisationen aufeinander, die in eigenen Systemen verortet sind und dadurch mit unterschiedlichen Voraussetzungen in der Kooperationsbeziehung aufeinandertreffen. Diese Situation lässt sich mit dem Konzept der Educational Governance einordnen, das in Abschnitt 4.1 vorgestellt wurde. Schwierigkeiten, die in den Kooperationsbeziehungen auftreten (Arnoldt, 2008b, 2011b; Arnoldt und Züchner, 2020), werden am Ende der Arbeit auch vor dem Hintergrund des Governance-Konzepts interpretiert und bewertet.

8. Gesamtdiskussion

Zunächst erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse aller eingebrachten Artikel (9.1). Danach werden die übergreifenden Erkenntnisse mit Bezug auf die sortierenden Modelle und Konzepte von Kooperationsbeziehungen aus Kapitel 3 eingeordnet und auf diese Weise Querbezüge zwischen den einzelnen Artikeln hergestellt (9.2). Die Interpretation der Ergebnisse wird vor dem Hintergrund der theoretischen Modelle aus Kapitel 4 vorgenommen (9.3). Es folgen ein Fazit (9.4) und eine Beschreibung der Limitationen, die mit dem Studiendesign verbunden sind (9.5).

8.1. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Ganztagsschulen kooperieren mit einer Vielzahl von unterschiedlichen außerschulischen Akteuren. Sportvereine werden von den Schulen am häufigsten als Kooperationspartner genannt, den größten Umfang an Kooperationsleistung und die größere inhaltliche Breite an Angeboten haben jedoch die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Öffentliche Anbieter führen häufiger als andere Anbieter Projekte durch und ihre Angebote haben einen Schwerpunkt auf der Förderung von Benachteiligten und Kompetenzvermittlung. Freie Anbieter legen den Fokus auf Freizeitangebote. Gewerbliche Anbieter und die Kinder- und Jugendhilfe weisen eine breite Angebotspalette auf. Die Kinder- und Jugendhilfe zeichnet sich zusätzlich dadurch aus, dass sie Angebote für spezifische Schülergruppen konzipiert und einen Angebotsschwerpunkt bei der Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen hat (Arnoldt, 2008a). Dieses Profil ist insbesondere in den Handlungsfeldern

Beratung, Hilfen zur Erziehung und Jugendamt ausgeprägt, weniger in den Handlungsfeldern Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit (Arnoldt & Züchner, 2008).

Als Beweggründe für das Eingehen einer Kooperation liegen vorrangig nutzerorientierte Motive vor, wie das Ermöglichen guter Freizeitangebote und die Förderung von individuellen Fähigkeiten. Auch das Erreichen neuer Zielgruppen als ein Aspekt der anbieterorientierten Beweggründe spielt eine größere Rolle. Für freie Anbieter sind nutzerorientierte Beweggründe wichtiger als für andere Partner, gewerbliche Anbieter nennen häufiger anbieterorientierte Beweggründe. Kooperationsorientierte Beweggründe, wie z. B. das Entwickeln gemeinsamer Handlungsansätze mit der Schule, werden von öffentlichen Anbietern höher gewichtet als von freien oder gewerblichen Anbietern. Auch für die Kinder- und Jugendhilfe steht dieser Aspekt stärker im Vordergrund als bei anderen Partnern (Arnoldt, 2008a), insbesondere bei den Jugendämtern (Arnoldt & Züchner, 2008).

Mit hauptberuflichem Personal arbeiten im Durchschnitt 40 Prozent der Partner an Schulen, wobei gewerbliche (80 %) und öffentliche Anbieter (58 %) hierbei einen deutlich höheren Anteil aufweisen. Der Qualifikation nach setzen die außerschulischen Partner an den Ganztagsschulen etwa zu gleichen Anteilen akademisch und nicht-akademisch qualifiziertes Personal ein. Personen mit einer einschlägigen pädagogischen Qualifikation machen der Anzahl nach etwas weniger als die Hälfte des eingesetzten Personals aus, sie decken jedoch den deutlich größeren Wochenstundenumfang der durchgeführten Ganztagsangebote ab (Arnoldt, 2008a).

Die Analysen ergaben, dass die außerschulischen Akteure mit ihrem Angebot zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Zum einen ist dieser Aspekt ein wichtiger Beweggrund beim Eingehen der Kooperation und auch das an den Schulen eingesetzte Personal nennt individuelle Förderung als Ziel seiner Arbeit. Bei der Kinder- und Jugendhilfe ist dieser Aspekt höher ausgeprägt als bei anderen Partnern. Zum anderen entsteht ein breiteres und differenzierteres Angebot, was den vielfältigen Interessen der Schülerschaft entgegenkommt. Ergebnis ist auch, dass die Kinder- und Jugendhilfe ihre Arbeitsweisen im Rahmen der Ganztagsschule nicht verändern muss. Für das Prinzip der Freiwilligkeit nutzen sie die Spielräume der an Schule eingeschränkten Möglichkeiten aus und ihr Personal eröffnet den Schülerinnen und Schülern in den Angeboten viele Partizipationsmöglichkeiten (Arnoldt, 2009).

Die Auswertung der Gelingensbedingungen zeigt eine insgesamt eher unterdurchschnittliche Verbreitung der untersuchten Aspekte auf. Im Detail stellt sich die Situation folgendermaßen dar: Gut die Hälfte der Kooperationsbeziehungen sind durch eine Kooperationsvereinbarung untermauert. Inhalt des Vertrages ist aus Sicht der außerschulischen Partner in

drei Viertel der Fälle die Regelung der Kooperationsleistung, in einem Drittel der Fälle rechtliche, finanzielle und organisatorische Aspekte und ein Viertel klärt darin auch die Rolle der Partner bzw. das Verhältnis zueinander. Gewerbliche und freie Anbieter haben häufiger eine Kooperationsvereinbarung mit der Ganztagsschule abgeschlossen als öffentliche Anbieter. Je 13 Prozent der Partner geben an, in Schul- und/oder Lehrerkonferenzen vertreten zu sein. Die Kinder- und Jugendhilfe ist dort mit jeweils 20 Prozent signifikant häufiger vertreten als andere Partner. Rund die Hälfte der außerschulischen Akteure sieht sich als gleichberechtigter Partner der Schule an. Von denjenigen Akteuren, die sich in einer nachgeordneten Stellung sehen, sind jedoch nur rund 20 Prozent damit unzufrieden. Die Kinder- und Jugendhilfe sieht sich häufiger als andere Partner in einer gleichberechtigten Position zur Ganztagsschule und ist eher unzufrieden, wenn sie es nicht ist. Rund die Hälfte der außerschulischen Akteure gibt an, dass ihre Angebote in irgendeiner Form mit dem Unterricht verknüpft sind, wobei die Angebote der öffentlichen Anbieter eine stärkere Verbindung aufweisen als die der anderen Anbieter (Arnoldt, 2008a). Mithilfe von Regressionsanalysen konnte festgestellt werden, dass die Verbindung von Angebot und Unterricht dann höher ausfällt, wenn der außerschulische Partner einen höheren Anteil von hauptberuflichem Personal in der Schule einsetzt, der Schwerpunkt ihrer Angebote auf Bildung (statt z. B. auf Freizeit oder Betreuung) liegt, wenn die Schule bereits längere Erfahrung mit dem Ganztagsbetrieb hat und gemeinsame Fortbildungen mit Lehrkräften und dem außerschulisch angestellten Personal stattfinden (Arnoldt, 2011b).

Die Kooperation wird aus Sicht der außerschulischen Partner im Durchschnitt mit einer Schulnote von 2,2 bewertet. Aspekte der Kooperationsbeziehung werden dabei besser benotet als Aspekte der Ausstattung. Am besten wird die Unterstützung durch die Schulleitung eingeschätzt, am schlechtesten die Möglichkeiten der Mitbestimmung und die finanzielle Ausstattung. Gewerbliche Anbieter bewerten die Ausstattung deutlich schlechter als andere Anbieter, die Kinder- und Jugendhilfe ist kritischer bei Aspekten der Kooperationsbeziehung (Arnoldt, 2008b), wobei sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den einzelnen Handlungsfeldern zeigen (Arnoldt & Züchner, 2008).

Mithilfe von Regressionsanalysen wurde Aufschluss über die Zusammenhänge von Gelingensbedingungen und möglichen Zielgrößen von Kooperation wie Zufriedenheit, Kooperation auf Augenhöhe und Kontinuität gegeben. Ergebnis ist, dass die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit höher ausfällt, wenn die außerschulischen Partner sich als gleichberechtigt wahrnehmen und nutzerorientierte Beweggründe für das Eingehen der Kooperation hoch ausgeprägt sind. Das Vorhandensein eines Arbeitskreises zur Koordinierung bzw. Durchführung der Ganztagsangebote bestehend aus Schule und außerschulischen Partnern hat einen negativen Einfluss auf die Zufriedenheit. Dieses erwartungswidrige Ergebnis

wird damit erklärt, dass so ein Gremium einen erhöhten Arbeitsaufwand bedeutet und eventuelle Meinungsverschiedenheiten hier erst sichtbar werden. Die Einschätzung gleichberechtigter Partner zu sein, hängt mit einem hohen Stellenwert der Kooperation beim außerschulischen Partner, einer höheren Verbindung von Angebot und Unterricht und dem Beweggrund einer verbesserten Kooperationskultur zusammen. Zudem ergaben die Analysen, dass bei länger bestehenden Kooperationsbeziehungen eher kein Kooperationsvertrag vorhanden ist, der außerschulische Partner eher an Schulkonferenzen teilnimmt und der Kooperation einen höheren Stellenwert beimisst als Partner in kürzer bestehenden Kooperationsbeziehungen (Arnoldt, 2008b).

Im Verlauf der Zeit verändern sich die Bedingungen und Einschätzungen der Kooperationsbeziehungen insgesamt nur wenig. Der Anteil der Kooperationen, die auf Grundlage eines Vertrages arbeiten, nimmt nur tendenziell zu. Die Teilnahme an Konferenzen bleibt auf niedrigem Niveau, ebenso die Möglichkeit der gemeinsamen Fortbildungen. Es lässt sich ein signifikanter Anstieg im Vorhandensein von Arbeitskreisen zur konzeptionellen Entwicklung des Ganztags oder zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten, an denen sowohl Vertreter von Schule als auch von außerschulischen Partnern beteiligt sind, von jeweils 20 auf rund 40 Prozent feststellen. Trotzdem arbeitet ein unverändert geringer Teil der Kooperationspartner an Schulprogrammen (12 %) oder Ganztagskonzepten (18 %) mit (Arnoldt, 2011a). Die Verbindung von Angebot und Unterricht nimmt im Verlauf der Zeit nicht zu. Es zeigt sich zudem, dass es sich hierbei nicht um ein stabiles Phänomen handelt: Der Anteil der Kooperationen, die zu allen drei Messzeitpunkten eine Verbindung aufweisen, liegt bei einem Drittel, 39 Prozent sind dauerhaft additiv, in den restlichen 29 Prozent der Fälle finden Wechsel statt. Regressionsanalysen ergaben, dass eine dauerhafte Verbindung von Angebot und Unterricht eher an offenen Ganztagsschulen und bei Schulen mit längerer Ganztagsschulerfahrung vorkommt (Arnoldt, 2011b). Die Zufriedenheit der außerschulischen Partner mit Aspekten der räumlichen, personellen und finanziellen Ausstattung der Kooperation verändert sich nicht im Verlauf der Zeit (Arnoldt, 2011a).

Neu entstandene Kooperationsbeziehungen unterscheiden sich von länger bestehenden darin, dass sie eher einen Kooperationsvertrag abgeschlossen haben, weniger Verbindung von Angebot und Unterricht aufweisen, eine geringere Teilnahme an Schul- oder Lehrerkonferenzen vorliegt und es weniger gemeinsame Fortbildungen gibt. Entgegen der Annahme verändern sich die Merkmale der jungen Kooperationsbeziehungen im Verlauf der Zeit nicht, bis auf den Aspekt, dass ein bedeutender Teil der Kooperationsvereinbarungen um ein gemeinsames pädagogisches Konzept ergänzt wurde. Auch die älteren Kooperationsbeziehungen ändern sich nur darin, dass ein größerer Teil der Kooperationspartner zum späteren Messzeitpunkt einen Vertrag abgeschlossen hat. Daher nähern sich jüngere Ko-

operationsbeziehungen den älteren nicht an. Dies bedeutet, dass eine mangelnde Ausstattung der Kooperation mit Gelingensbedingungen nicht allein durch eine länger bestehende Zusammenarbeit verbessert wird, zumindest nicht über den Zeitraum von vier Jahren (Arnoldt, 2011a).

Auch 15 Jahre nach Beginn des IZBB-Programms gibt es in Bezug auf die qualitative Entwicklung der Kooperationsbeziehungen noch Ausbaubedarf: Auf übergeordneter Ebene sind keine Fortschritte in Bezug auf eine übergeordnete Ganztagskonzeption festzustellen, bei der beispielsweise ganztagsschulische Ziele geklärt sind oder wie außerschulische Bildungsträger systematisch in das Schulsystem eingebunden werden können. Zudem gibt es nach wie vor keine übergreifenden Qualitätsstandards für Kooperationen und Ganztagsangebote (Arnoldt & Züchner, 2020).

8.2. Einordnung der Ergebnisse mit Bezug auf Kapitel 3

In Abschnitt 3.1 wurden die häufigsten Kooperationspartner von Ganztagsschulen genauer vorgestellt unter der Annahme, dass die spezifischen Ausgangslagen und Rahmenbedingungen der verschiedenen Organisationen Unterschiede in den Kooperationsbeziehungen hervorrufen. Dies lässt sich empirisch bestätigen. Werden die Ergebnisse der Analysen nach den unterschiedlichen Arten von Kooperationspartnern sortiert, lassen sich Muster erkennen.

Öffentliche Anbieter arbeiten schon lange und auch bereits vor dem IZBB-Programm mit Schulen und Ganztagsschulen zusammen. Sie kooperieren eher als andere Partner mit dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu fördern, die an der Schule zu kurz kommen. Ihre Angebote sind im Durchschnitt stärker mit dem Unterricht verknüpft als die Angebote der anderen außerschulischen Akteure.

Hinter den freien Anbietern verbergen sich in StEG sehr viele Sportvereine, daher führen diese auch häufiger Sportangebote durch als andere außerschulische Akteure und setzen zu größeren Teilen Ehrenamtliche (z. B. Personen mit Übungsleiterschein) in den Schulen ein. Ihre Beweggründe sind häufiger als bei anderen Kooperationspartnern nutzerorientiert, d. h. sie möchten bessere Freizeitangebote ermöglichen und individuelle Fähigkeiten vertiefen. Im Vergleich zu öffentlichen Anbietern hat ein größerer Anteil der freien Anbieter eine Kooperationsvereinbarung mit der Schule abgeschlossen. Betrachtet man innerhalb dieser Oberkategorie allein die Sportvereine, so lässt sich zusätzlich festhalten, dass bei ihnen das Motiv der Talentsichtung beim Eingehen der Kooperation im Vordergrund steht.

Die gewerblichen Anbieter geben häufiger an, musisch-künstlerische Angebote durchzuführen. Ihre Motivlage ist sehr heterogen: Sie nennen häufiger als andere außerschulischen

Akteure sowohl anbieterorientierte Beweggründe als auch eine verbesserte Kooperationskultur und die Vertiefung individueller Fähigkeiten. In ihren Angeboten setzen sie häufiger hauptberufliches Personal und kaum Ehrenamtliche ein. Kooperationsverträge haben sie überdurchschnittlich oft abgeschlossen, in Schulgremien sind sie aber unterdurchschnittlich vertreten. Gewerbliche Anbieter bewerten die Ausstattung der Kooperation (materielle, personelle, finanzielle Ressourcen) schlechter als andere Partner.

Die Kinder- und Jugendhilfe, die quer zu den Kategorien öffentliche und freie Anbieter liegt, hat überdurchschnittlich oft eine verbesserte Kooperationskultur und nutzerorientierte Beweggründe genannt sowie Aspekte der individuellen Förderung. Stärker als andere außerschulische Akteure bietet sie nicht nur Angebote für alle Schülerinnen und Schüler an, sondern auch für spezifische Schülergruppen. Sie hat eine höhere Angebotsvielfalt im Programm und deckt neben fächerübergreifenden Angeboten auch Betreuungsaufgaben ab. Ihr Personal, das die Angebote durchführt, ist überdurchschnittlich hauptberuflich beschäftigt und zeichnet sich zudem dadurch aus, dass es deutlich mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler in den Angeboten ermöglicht. Die Kinder- und Jugendhilfe sieht sich häufiger als andere Partner in einem gleichberechtigten Verhältnis zur Schule und ist auch häufiger in den schulischen Gremien vertreten als andere Partner. Dennoch bewerten sie die Kooperationsbeziehung zur Schule kritischer. Bei zusätzlicher Betrachtung von Unterschieden innerhalb der verschiedenen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich, dass es vor allem die Jugendsozialarbeit ist, die eine engere und stärker abgestimmte Kooperationsbeziehung mit der Schule aufweist: Ihre Angebote sind durch einen deutlich stärkeren Bildungsbezug und Fördercharakter gekennzeichnet und intensiver mit dem Unterricht verbunden. Die Jugendsozialarbeit hat häufiger als andere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe einen Kooperationsvertrag abgeschlossen und ist zu größeren Anteilen in den Schulgremien vertreten.

In Abschnitt 3.2.1 wurden verschiedene Formen bzw. Abstufungen von Kooperationsbeziehungen vorgestellt. Trotz Unterschieden im Detail geht es bei allen Varianten darum, inwieweit die Angebote der außerschulischen Akteure mit denen der Schule abgestimmt sind oder ob beide Seiten ein gemeinsames Angebot miteinander entwickeln und durchführen. Die Analysen haben gezeigt, dass sich rund die Hälfte der außerschulischen Akteure nicht als gleichberechtigter Partner wahrnimmt und deren Angebote nicht mit dem Unterricht verbunden sind. In diesen Fällen kann davon ausgegangen werden, dass es sich eher um eine arbeitsteilige, additive Kooperation handelt und der Partner vor allem eine Dienstleistung für die Schule erfüllt. Das kann für manche außerschulischen Akteure negativ mit dem Begriff „Lückenfüller“ (Prüß et al., 2001, S. 19) assoziiert sein, für viele bedeutet es aber eine „Win-Win-Situation“ (Becker, 2017, S. 13), bei der eigene Ziele in der Schule verfolgt wer-

den können ohne seine Konzepte und Arbeitsweisen in größerem Maße ändern bzw. anpassen zu müssen. Vor diesem Hintergrund ist auch zu erklären, dass ein größerer Anteil der Kooperationspartner, der sich in einer nachgeordneten Stellung zur Schule befindet, mit diesem Verhältnis zufrieden ist. In der anderen Hälfte der Kooperationsbeziehungen, in denen Angebote im Unterricht vor- und nachbereitet werden oder thematisch mit dem Unterricht koordiniert sind, finden Abstimmungen unterschiedlichen Ausmaßes statt. Der größere Teil dieser Kooperationsbeziehungen wird sich jedoch noch nicht im Sinne einer Kokonstruktion in einem Prozess gemeinsam zu lösender Aufgaben befinden. Diese intensivste Form der Kooperation findet sich anteilig in den 18 Prozent der Angebote wieder, die Bestandteil des Unterrichts sind, beispielsweise wenn hierbei Methoden des Team-Teaching angewendet werden. Ein integrativer Arbeitsverbund, bei dem u. a. gemeinsame Konzeptentwicklung stattfindet, liegt aus Sicht der Kooperationspartner in rund 12 Prozent der Fälle vor.

Die Analysen bestätigen zudem die Einschätzung über die Modelle, dass ein „Mehr“ an Kooperation oder eine intensivere Form der Zusammenarbeit nicht grundsätzlich besser ist. Zieht man die Zufriedenheit mit der Kooperationsbeziehung als Indikator heran, so geht einerseits ein gleichberechtigtes Verhältnis mit einer besseren Bewertung der Kooperation einher, das Vorhandensein eines Ganztags-Arbeitskreises bestehend aus Vertretern von Schule und außerschulischen Vertretern andererseits mit einer schlechteren Bewertung. Dabei handelt es sich um ein bekanntes Phänomen, dass durch die intensive Auseinandersetzung überhaupt erst Konflikte zutage treten können (Dizinger, 2015, S. 26).

In Abschnitt 3.3 wurde aus verschiedenen Studien zusammengetragen, welche Erkenntnisse über Gelingensbedingungen vorliegen. Die Vielzahl der als förderlich angesehenen Rahmenbedingungen wurde in sieben Bereiche gebündelt. In den Analysen der StEG-Daten zeigt sich, dass die in der Literatur genannten Gelingensbedingungen je nach Bereich empirisch unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Insbesondere Kommunikationsstrukturen und Aspekte der Verzahnung sind nicht stark verbreitet. Auch der Bereich der Qualitätssicherung erscheint ausbaufähig: So sind etwa gemeinsame Fortbildungen ein kaum angewendetes Mittel. Etwas besser werden die Bereiche Hierarchie sowie Absprachen und Verbindlichkeit eingeschätzt. Die Ressourcenausstattung der Kooperation und auch der Bereich der Haltung und Einstellung wird eher gut bewertet.

Die Analysen dazu, welche Rahmenbedingungen zu einer höheren Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit, zu einem gleichberechtigten Verhältnis und einer kontinuierlichen Kooperationsbeziehung führen, ergeben, dass die Gelingensbedingungen hierfür jeweils nur einen Teil beitragen. Auch Voraussetzungen bei den außerschulischen Akteuren sind bedeu-

tende Einflussfaktoren. Es kommt ebenso darauf an, aus welchen Beweggründen eine Kooperation angefangen wurde, welche Erwartungen mit der Zusammenarbeit verbunden werden oder welchen Stellenwert die Kooperation mit der Schule beim außerschulischen Akteur hat. Als Gelingensbedingungen mit höherer Bedeutung wurden bei den Analysen Aspekte aus den Bereichen Kommunikationsstruktur, Qualitätssicherung, Verbindlichkeit und Verzahnung identifiziert – vier Bereiche, von denen drei als ausbaufähig eingeschätzt wurden.

8.3. Einordnung der Ergebnisse mit Bezug auf Kapitel 4

Die bis hierhin zusammengetragenen Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass es deutliche Unterschiede in den Kooperationsbeziehungen nach Art der außerschulischen Akteure gibt. Sie lassen jedoch Fragen offen, was die Qualität der Bedingungen der Zusammenarbeit betrifft. Hier gibt es Widersprüche zwischen den eher positiven Bewertungen der Kooperation und den eher schwach ausgeprägten – als förderlich geltenden – Rahmenbedingungen, aber auch Klärungsbedarf bezüglich unterschiedlicher Einschätzungen durch die externen Partner.

Vor dem Hintergrund der Educational Governance sind die Widersprüche erwartbar. Das Konzept verdeutlicht die Komplexität, die hinter der scheinbar einfachen Aufgabe steht, ein Ganztagsangebot an Schulen durchzuführen. Für die gemeinsam zu koordinierende Aufgabe treffen in einem Mehrebenensystem Vertreter aus zwei Organisationen unterschiedlicher Handlungssektoren aufeinander. Diese haben jeweils u. a. eigene Handlungslogiken, Werthierarchien, Kompetenzen. Die Schule als formale Bildungsinstanz erfüllt – auch mit Ganztagsbetrieb – die Funktionen der Qualifikation, Sozialisation und Enkulturation, Personalisation, Selektion und Allokation, Integration und Legitimation (Zeinz, 2009). In erster Linie geht es darum, Zertifikate zu verteilen, die entscheidend für den weiteren Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler sind. Die außerschulischen Akteure bewegen sich im non-formalen Bereich und erfüllen jeweils eigene Funktionen (siehe Abschnitt 3.1). Dabei ist zumindest in der Initiierungsphase einer Kooperation nicht vorauszusetzen, dass die beteiligten Akteure genaue Kenntnis über den anderen Akteur haben. Die Schule steht dabei vor der Herausforderung, dass sie mehreren unterschiedlichen Akteuren gegenübersteht, während umgekehrt alle außerschulischen Akteure sich nur Informationen über Ganztagsschule aneignen müssen. Beim Austausch über die gemeinsame Aufgabe kann es daher leicht zu Schnittstellenproblemen kommen, insbesondere in den Leistungs- bzw. Funktionsbereichen, bei denen es Überschneidungen gibt. Durch das unzureichende Wissen über den jeweils anderen Akteur kann es Vorurteile geben oder zu Missverständnissen kommen,

beispielweise unterschätzen außerschulische Akteure oft die Sozialisations- und Integrationsfunktionen der Schule und Schule unterschätzt häufig die Bildungsfunktion der außerschulischen Akteure (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2011, S. 109; Otto & Rauschenbach, 2008; Sturzenhecker et al., 2014, S. 301f.).

Bei der Handlungskoordination, in diesem Fall der Verhandlung über die gemeinsame Aufgabe (z. B. die Planung des Ganztagsangebots), stehen sich in den meisten Fällen nicht die Personen gegenüber, die das konkrete Angebot durchführen werden. In der Regel wird sich die Schulleitung oder Ganztagskoordination mit einer autorisierten (Führungs-)Kraft des außerschulischen Akteurs über Inhalte, Abläufe, Rahmenbedingungen und eventuell auch über Mitbestimmung und Konzepte austauschen. Diese Personen haben somit einen Wissensvorsprung gegenüber den anderen Mitgliedern ihrer Organisation, und – was besonders relevant ist – damit auch gegenüber denjenigen, die das Angebot in der Schule später durchführen. Absprachen und Vereinbarungen, die sie auf der Führungsebene getroffen haben, müssen sie in ihrer Organisation verbreiten und vertreten, vielleicht auch verteidigen. Wie gut die gemeinsame Aufgabe gelingt, hängt davon ab, wie transparent die Kommunikation in den Organisationen gestaltet ist und wie partizipativ oder direktiv diese erfolgt. Schwierigkeiten können auch entstehen, wenn Bedarfe der ausführenden Personen bei der Verhandlung auf Führungsebene nicht berücksichtigt oder fehleingeschätzt worden sind, wenn ausgehandelte Rahmenbedingungen nicht ausreichend an die ausführenden Personen kommuniziert wurden oder umgekehrt benötigte strukturelle Unterstützungen für die Arbeitsebene nicht verhandelt wurden. Da dieser Kommunikationsprozess arbeits- und zeitintensiv ist, ist es wahrscheinlich, dass es an dieser Stelle zu Problemen in der Kooperation kommen kann. Dabei ist zu erwarten, dass dieser Aufwand eher bei umfangreicherer Kooperationsleistung betrieben wird, und auch eine Nachjustierung der Kooperationsbedingungen in Folgeverhandlungen wahrscheinlicher bei umfangreicheren und/oder längerfristigen Kooperationen ist. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass die Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartner mit hohem Wochenstundenumfang stärker in die Kommunikationsstrukturen der Ganztagsschule eingebunden ist.

Ein weiterer Aspekt der Handlungskoordination ist, dass einzelne Akteure strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten reproduzieren. Insbesondere für die Schule bietet es sich an, ihre Kooperationsbeziehungen zu den verschiedenen außerschulischen Akteuren nach einem für sie bewährten Konzept zu organisieren. Rahmenvereinbarungen auf Länderebene oder Musterverträge unterstützen so eine Strategie, die als Arbeitserleichterung vorgesehen ist, aber auch rechtlichen Unsicherheiten begegnen soll. Nachteil an diesem Vorgehen ist, dass die Eigenheiten der unterschiedlichen externen Partner und der jeweiligen Ganztagsangebote dabei weniger oder nicht berücksichtigt werden können. Folge davon ist,

dass das schematisierte Vorgehen nicht optimal auf die spezifische Kooperationsbeziehung passt und zu Problemen führen kann.

In den Ergebnissen spiegelt sich auch die Bedeutung der Akteurkonstellation wider. Je nach Art des Kooperationspartners werden von Seiten der außerschulischen Akteure verschiedene Erwartungen an die Kooperation gesetzt, die wiederum differierende Bewertungen der Zusammenarbeit nach sich ziehen. So geht die Kinder- und Jugendhilfe stark mit der Erwartung in die Ganztagsschule, dort konzeptionell mitwirken und Schule an sich verändern zu können, indem z. B. über ein neues gemeinsames Bildungsverständnis verhandelt wird. Dabei treffen unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinander, so dass es zu Konflikten kommen kann. Tatsächlich bewertet die Kinder- und Jugendhilfe die Zusammenarbeit mit Ganztagsschule deutlich kritischer als andere außerschulischen Akteure. Eine größere Ähnlichkeit zur Schule haben gewerbliche Anbieter (z. B. Musikschulen) und Sportvereine als größte Gruppe unter den freien Anbietern, die mit ihren Angeboten und Methoden dem Unterricht näher sind als andere externe Partner.

Zudem sind Akteurkonstellationen durch die Beeinflussung durch Ressourcen und Normen kennzeichnet. Hierbei hat die Schule eine machtvollere Stellung, da die Mittel für den Ganztagsbereich über die Kultusministerien an die Schulen vergeben werden, die dann mit diesem Budget haushalten dürfen. Durch diese Regelung besteht die Gefahr, dass sich Ganztagsschulen nicht den für sie passenderen Anbieter aussuchen, sondern den günstigeren. Wenn außerschulischen Akteuren an einer Kooperation mit Schule gelegen ist, hängt dies dann auch davon ab, wie viel eigene Ressourcen sie für die Kooperation bereitstellen können. Unter Umständen kann es dabei auch zu Konkurrenzsituationen zwischen ähnlichen außerschulischen Akteuren kommen, die Angebote an derselben Ganztagsschule durchführen möchten (Becker, 2007, S. 83; Eichler, 2008, S. 151; Michelsen, Rode, Wendler & Bittner, 2013, S. 170; Schröder & Leonhard, 2010, S. 28f.). Gewerbliche Anbieter bemängeln die Ressourcenausstattung der Kooperation stärker als andere Anbieter. Dies scheint zunächst überraschend zu sein, da Organisationen mit dieser Rechtsform Gewinn erzielen können. Das heißt jedoch nicht, dass ihnen dadurch automatisch Mittel für Kooperationen zur Verfügung stehen. Zudem kann dieses Ergebnis auch bedeuten, dass sie höhere Ansprüche an die Grundausstattung legen, die durch die Schulen bereitgestellt werden.

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass sich die Kooperationsbeziehungen im Verlauf der Zeit kaum verändern und die Gelingensbedingungen über die Jahre nicht stärker institutionalisiert werden. Diese Stabilität und die Widersprüche erfordern Erklärungen und können vor dem Hintergrund des Organisationslernens interpretiert werden.

Um Rahmenbedingungen einzuführen, die für Kooperationen förderlich sind, müssen insbesondere Schulen sich verändern, als Organisation lernen. Die Ganztagsschule ist überwiegend der Ort, an dem die Ganztagsangebote stattfinden, an denen die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte aufeinandertreffen, an denen Strukturen verändert werden. Aber auch außerschulische Akteure müssen Lernprozesse initiieren, denn förderliche Rahmenbedingungen bestehen auch aus Haltungen/Einstellungen und qualitätssichernden Maßnahmen wie z. B. Personaleinsatz und -qualifikation. Insbesondere bei der Kinder- und Jugendhilfe sind oftmals Vorbehalte gegenüber der Institution Schule verbreitet, was aus den als gegensätzlich wahrgenommenen Funktionen von Schule und Jugendhilfe resultiert (Benz, 2018, S. 146; Speck, Olk & Stimpel, 2011b, S. 194). Dass Organisationslernen voraussetzungsreich und konflikthaft ist, haben die Ausführungen in Abschnitt 4.2 gezeigt.

Legt man an die Ergebnisse die verschiedenen Niveaus des Lernens an, muss man davon ausgehen, dass ein größerer Teil sowohl der Ganztagsschulen als auch der außerschulischen Akteure auf der Stufe des Single-Loop-Lernens stehen, d. h. es findet eine Korrektur innerhalb des bestehenden Norm- und Zielgefüges statt. Für diese Gruppe der beteiligten Akteure zeigen die Ergebnisse, dass keine weitergehenden Veränderungen angestrebt werden, sondern ein Nebeneinander von zwei Teilen (Schule – außerschulischer Akteur, formale – non-formale Bildung, Unterricht – Angebot), also das additive Modell ausreichend erscheint. Die Schule nimmt dabei nur Anpassungen vor, wie das Zur-Verfügung-Stellen von Räumen und die außerschulischen Partner passen ihr Angebot an die Bedingungen der Ganztagsschule an (z. B. Räume, Zeit, Gruppengrößen und -zusammensetzungen). Diese Haltung steht im Widerspruch zu dem, was mit Ganztagsschule angestrebt wurde, nämlich dass sie ein Ort ist, an dem formale, non-formale und informelle Bildungszusammenhänge miteinander verknüpft werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen (z. B. KMK, 2006, S. 4; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006, S. 15). Für diese Art von Integration des Ganztagsbetriebs in die Schule ist mindestens ein double-loop-Lernen erforderlich, bei dem Normen, Werte, Ziele und Strategien analysiert und gegebenenfalls verändert werden müssen. Diese Stufe findet sich bei dem kleinen Teil der Kooperationsbeziehungen, in denen die außerschulischen Akteure beispielsweise am Ganztagskonzept mitarbeiten. Dadurch werden gewohnte Handlungsmuster, bereit gestellte Ressourcen und gültige Machtordnungen hinterfragt. Dies kann bei den Organisationsmitgliedern, also den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften, Widerstände auslösen. Phasenmodelle des Organisationslernen zeigen neben dem idealtypischen Ablauf eines Lernprozesses auch auf, dass es im Verlauf an vielen Stellen zum Abbruch des Prozesses kommen kann. An Ganztagsschulen kommen erschwerende Faktoren hinzu: (a) Ein Teil der Lehrkräfte kommt mit dem Ganztagsbetrieb nicht direkt in Berührung (StEG-Konsortium, 2019, S. 62-67) und könnte daher für sich persönlich keine Notwendigkeit der

Veränderung sehen; (b) Schulleitungen an Ganztagsschulen sind durch die Organisation des Ganztagsbetriebs ohnehin schon einem sehr hohen Verwaltungsaufwand ausgesetzt (Radisch, Klemm & Tillmann, 2017, S. 41), das Implementieren von für die Kooperation förderlichen Rahmenbedingungen wäre ein weiterer zeitlicher Aufwand, der eventuell nicht (mehr) zu bewältigen ist. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass nur bei einem kleineren Teil der Kooperationsbeziehungen Schulen Gremien für den Austausch zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren einrichten oder gemeinsame Fortbildungen für das gesamte multiprofessionelle Personal ermöglichen.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Schulen bestimmte Strukturen gar nicht erst bereitstellt bzw. einführt. Vor dem Hintergrund der Fluktuation von Kooperationspartnern könnte eine Erklärung hierfür sein, dass Schulleitungen es nicht als lohnenswert erachten, die kurzzeitigen Partner stärker einzubinden. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass bei länger bestehenden Kooperationen keine Verbesserung der Situation eintritt. Hierfür scheinen mehrere Erklärungen möglich, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht empirisch geklärt werden können: Zum einen könnten Schulleitungen förderlichen Rahmenbedingungen nicht die Relevanz beimessen, die sie im vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe stattfindenden Diskurs (Zipperle, 2015, S. 71) haben. Zum anderen könnten Schulleitungen Strukturen zwar verändern wollen, aber auf zu viel Widerstand im Kollegium stoßen.

8.4. Fazit

Es lässt sich der Schluss ziehen, dass Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Akteuren eine Regelhaftigkeit erreicht haben und Ganztagsschulen ohne Partner nur noch selten zu beobachten sind (Arnoldt, 2011a). Durch den Einbezug von Kooperationspartnern in ganztägige Schulorganisationen entsteht ein breiteres und differenzierteres Angebot, was den vielfältigen Interessen der Schülerschaft entgegenkommt. Somit wird die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen und die verschiedenen Begabungen können unterstützt werden. Kooperationspartner betonen zu einem großen Teil den Bildungsaspekt ihrer Angebote und erfüllen demnach weit mehr als Betreuungsaufgaben und rein kompensatorische Funktionen. Sie tragen daher deutlich zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen bei (Arnoldt, 2009). Entgegen dem hohen Stellenwert, den Gelingensbedingungen im Kooperationsdiskurs einnehmen, zeigen die hier durchgeführten Analysen, dass diese Annahme nur zum Teil berechtigt ist. Die förderlichen Rahmenbedingungen sind trotz hoher Zufriedenheit mit den Kooperationsbeziehungen nicht stark ausgeprägt und die Ausgangsbedingungen bei den außerschulischen Partnern erscheinen ebenso wichtig. Diese prägen die Haltung und Herangehensweise an die Kooperation und bestimmen maßgeblich die Bewertung und Kontinuität der Zusammenarbeit (Arnoldt,

2008b). Die Längsschnittanalysen widerlegen zudem die Annahme, dass Gelingensbedingungen im Verlauf der Zeit stärker ausgebaut werden. Stattdessen gewinnen in langjährigen Kooperationsbeziehungen Ganztagsschul- und Kooperationserfahrung an Relevanz gegenüber strukturellen Aspekten (Arnoldt, 2011a). Für einzelne Aspekte, wie die Verbindung von Angebot und Unterricht als zentrales Qualitätskriterium von Ganztagsschule, sind förderliche Rahmenbedingungen dennoch von Bedeutung. Es sind institutionalisierte Gelegenheiten zum Austausch innerhalb des multiprofessionellen Personals notwendig sowie Arbeitsverhältnisse, die einen solchen Austausch zulassen (Arnoldt, 2011b). Für eine qualitative Entwicklung der Kooperationsbeziehungen wird Ressourcensicherheit als unabdingbar angesehen, da ansonsten längerfristige Planungen und somit Investitionen in veränderte Kooperationsstrukturen erschwert werden (Arnoldt, 2011a).

Die Bezugnahme der Ergebnisse auf Modelle und theoretische Konzepte trägt zur besseren Aufklärung der zum Teil unerwarteten Ergebnisse und Widersprüche bei. Es wird deutlich, dass die Art der Kooperationspartner eine wichtige Rolle für die Ausgestaltung und Bewertung der Kooperationsbeziehung spielt – was bereits zu Beginn einer Kooperation Berücksichtigung finden müsste. So sind freie und gewerblich Anbieter in ihren Handlungslogiken der Schule näher als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem streben sie häufiger kein integratives Modell der Kooperation an. Dadurch ist die Kooperationsbeziehung auch ohne besondere Gelingensbedingungen relativ konfliktfrei. Die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe verfolgen häufiger das Ziel einer integrativen Kooperation, bei der ein gemeinsames Bildungsverständnis mit der Ganztagsschule ausgehandelt wird und ihre Kooperationsleistung umfasst deutlich mehr Wochenstunden als von anderen außerschulischen Akteuren. Gelingensbedingungen sind in diesen Kooperationsbeziehungen zwar stärker ausgeprägt, aber immer noch nicht ausreichend vorhanden – zumindest aus Sicht der außerschulischen Partner. Daher und durch den höheren Anspruch an Kooperation verläuft die Beziehung konfliktreicher.

Aufgrund des hohen Aufwands, mit dem Organisationslernen verbunden ist, ist es nachvollziehbar, dass Kooperationsbeziehungen zumeist einer additiven Form zugeordnet werden können. Vor dem Hintergrund, dass die Ganztagsangebote die (personale, soziale, kognitive) Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern sollen, wäre eine bessere Ausstattung der Kooperation mit Ressourcen und Kommunikationsstrukturen dennoch von Bedeutung. Denn selbst wenn sich beide Partner nicht mit konzeptionellen Fragen auseinandersetzen möchten, müssen sich die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte über Schülerinnen und Schüler verständigen können, um die Ganztagsziele zu erreichen. Daher sind auch für diese niedrigschwelligeren Formen der Verständigung institutionalisierte Strukturen notwendig.

Die Gelingensbedingungen der Kooperation und die förderlichen Faktoren für Organisations- bzw. Schulentwicklung ähneln sich in vielen Aspekten. Das Setzen von Zielen, netzwerkartige Strukturen, funktionierende Informations- und Kommunikationsströme, Unterstützung durch die Leitung und Engagement sind Aspekte, die nicht nur in einem Bereich Fortschritte bringen. Schulen, die solche Rahmenbedingungen implementieren, haben nicht nur Vorteile beim Organisationslernen und Gestalten von Kooperationsbeziehungen, sondern sind auch für andere Herausforderungen des Schulalltags, wie z. B. Inklusion, besser aufgestellt.

8.5. Limitationen der Arbeit

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, die den hier zusammengestellten Beiträgen unterliegt, wurde zu Beginn des IZBB-Programms aufgelegt. Da zu diesem Zeitpunkt wenig über Ganztagsschulen bekannt war, war ein Ziel der Studie möglichst viele Bereiche und Themen in der Breite zu erfassen, um einen Überblick über den Ist-Stand zu Beginn des Ausbaus erfassen zu können. Daher konnten die einzelnen Themen nicht in der Tiefe abgefragt werden, wie es für manche Fragestellungen wünschenswert gewesen wäre. So konnten beispielsweise die Gelingensbedingungen von Kooperation nicht erschöpfend abgefragt werden.

Ein anderes Defizit der Studienanlage ist es, dass die Daten der Kooperationspartnerbefragung nur bedingt mit den Datensätzen der anderen Befragtengruppen verknüpft werden können. Die Kooperationspartner lassen sich den Schulen zuordnen und einzelne Kooperationspartner können im Längsschnitt verfolgt werden. Es ist jedoch nicht möglich, die Daten der Personalbefragung mit den Daten der Kooperationspartnerbefragung zu verbinden. Somit kann zum Beispiel nicht analysiert werden, ob das Personal eines Kooperationspartners die gleiche Einschätzung über die Zusammenarbeit hat wie die Führungsebene. Ebenso können die Daten der Kooperationspartnerbefragung nicht mit den Schülerdaten gematcht werden, so dass man die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler über die Ganztagsangebote nicht mit den Angeboten spezifischer Kooperationspartner zusammenbringen kann. Somit kann beispielsweise nicht die Fragestellung beantwortet werden, ob ein Angebot, das aus Sicht des externen Partners stark mit dem Unterricht verbunden ist, zu einer besseren Bewertung der Angebote oder einer günstigeren Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern führt.

Die Repräsentativität der Stichprobe ist in zweierlei Hinsicht etwas eingeschränkt. Zum einen nahmen an der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen insgesamt nur 14 der 16 Bundesländer teil. Es fehlen die Daten aus dem Saarland und Baden-Württemberg. Zum anderen ist man für die Ermittlung der Kooperationspartner der Schulen darauf angewiesen,

dass sich die Schulleitungen an alle ihre Kooperationspartner erinnern, wenn sie die Liste für die Stichprobe erstellen. Hierbei ist davon auszugehen, dass weniger bedeutende Partner eher vergessen werden. Zudem enthielten die Listen zum Teil falsche Postadressen, so dass nicht alle Fragebögen zugestellt werden konnten. Je nach Größe und Struktur der Organisation des außerschulischen Akteurs wurde ein Fragebogen zum Teil deshalb nicht ausgefüllt, weil an der Stelle des Posteingangs nicht bekannt war, wer für die Kooperation mit der Ganztagsschule zuständig ist. Auch aus diesem Grund erhält der Rücklauf eine spezifische Auswahl von Kooperationspartnern.

Insgesamt ist StEG aber nach wie vor die einzige Studie, die nahezu bundesweit das Thema der Kooperation aus verschiedenen Perspektiven im Längsschnitt untersucht hat und hierbei auch die Vielfalt der außerschulischen Akteure berücksichtigt anstatt auf einzelne Kooperationsbereiche zu fokussieren. Nur dadurch war es möglich, die vergleichenden Analysen durchzuführen und Entwicklungen nachzuzeichnen.

9. Literaturverzeichnis

Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. (2012). Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17-29). Münster: Waxmann.

Alke, M. (2018). Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik 64*(5), 659-679.

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55-103). Wiesbaden: VS.

Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-39). Wiesbaden: VS.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). Einführung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 9-13). Wiesbaden: VS.

Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztagsschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Zeitschrift

für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15 (S. 205-219). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0236-x

Appel, S. (2004). *Handbuch Ganztagsschule*. Frankfurt/Main: Wochenschau.

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.). (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn: BLK.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.

Argyris, C. & Schön, D. (2006). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganztagsschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2., korrigierte Auflage, S. 86-105). Weinheim: Juventa.

Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2., korrigierte Auflage, S. 123-136). Weinheim: Juventa.

Arnoldt, B. (2009). Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft (S. 63-80). Weinheim: Beltz.

Arnoldt, B. (2011a). Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung von Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 312-329). Weinheim: Beltz Juventa.

Arnoldt, B. (2011b). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15 (S. 95-107). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0231-2

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.

Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschule in*

Deutschland. Expertise für die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin: AGJ.

Arnoldt, B. & Züchner, I. (2020). Kooperation von Ganztagsschulen und außerschulischen Trägern. In H.-U. Otto, T. Coelen, P. Bollweg & J. Buchna (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1083-1096). Wiesbaden: Springer VS.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020a). *Gebundene Ganztagsangebote an Schulen*. BayMBL. 2020, Nr. 86. Abgerufen am 22.Februar 2021, von https://www.km.bayern.de/eltern/schule-und-familie/ganztagsschule.html

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020b). *Offene Ganztagsangebote an Schulen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 4*. BayMBL. 2020, Nr. 227. Abgerufen am 22.Februar 2021, von https://www.km.bayern.de/eltern/schule-und-familie/ganztagsschule.html

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020c). *Offene Ganztagsangebote an Schulen für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 5*. BayMBL. 2020, Nr. 228. Abgerufen am 22.Februar 2021, von https://www.km.bayern.de/eltern/schule-und-familie/ganztagsschule.html

Bea, F. X. & Göbel, E. (2019). *Organisation: Theorie und Gestaltung* (5. vollständig überarbeitete Auflage). München: UVK.

Becker, H. (2007). *Kultur macht Schule* (Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben im Rahmen des Projekts „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.). Essen: bkj. Abgerufen am 08.Februar 2021, von https://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/10KmS_Eva_Abschluss_web.pdf

Becker, H. (2017). Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In Transferstelle politische Bildung. (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule* (S. 7-25). Essen: TpB. Abgerufen am 11.Februar 2021, von https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2017-TpB-Kooperationen-web.pdf

Benz, A. (2004a). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 11-28). Wiesbaden: VS.

Benz, A. (2004b). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 125-146). Wiesbaden: VS.

Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2007). Einleitung. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 9-25). Wiesbaden: VS.

Benz, S. (2018). "Auch wir haben was zu sagen!" Beitrag zur Qualitätssteigerung in Tagesschulen durch Kooperation in interprofessionellen Teams. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 139-147). Opladen: Budrich.

Berkemeyer, N. (2015). *Ausbau von Ganztagsschulen. Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 11.Februar 2021, von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Ausbau_von_Ganztagsschulen.pdf

Berse C. (2004). Hilfe durch Bildung. *Blätter der Wohlfahrtspflege, 151*(3), 89-91.

Bludau, M. (2016). *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? - Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen: Budrich.

Börner, N., Conraths, A., Gerken, U., Steinhauer, R., Stötzel, J. & Tabel, A. (2014). *Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2014*. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 102-113). Weinheim: Beltz Juventa.

Bracker, R. & Riekmann, W (2020). Jugendvereins- und -verbandsarbeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 887-898). Wiesbaden: Springer VS.

Breuer, C. & Feiler, S. (2017). *Sportentwicklungsbericht 2015/2016. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland* (Kurzfassung). Bonn: Sportverlag Strauß. Abgerufen am 11.Februar 2021, von https://www.bisp.de/SharedDocs/Downloads/Sportentwicklungsberichte/SEB_2015_2016/SEB_2015-2016_deutsch.pdf;jsessionid=CA1A6F9B990408E2F510DA470399E496.1_cid381?__blob=publicationFile&v=1

Breuer, C. & Feiler, S. (2019). *Sportvereine in Deutschland: Organisation und Personen. Sportentwicklungsbericht für Deutschland 2017/2018 – Teil 1*. Bonn: Bundesinstitut für

Sportwissenschaft. Abgerufen am 11.Februar 2021, von https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/Sportentwicklung/SEB/SEB_Bundesbericht_2019.pdf

Brüggen, N., Bröckling, G. & Wagner, U. (2017). *Bildungspartnerschaft zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung*. Berlin: FSM. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Bildungspartnerschaften-zwischen-Schule-und-au%C3%9Ferschulischen-Akteuren-der-Medienbildung.pdf

Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63-95). Wiesbaden: VS.

Brüsemeister, T., Altrichter, H. & Heinrich, M. (2010). Governance und Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 126-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2003a): *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007*. Bonn: BMBF. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://schulbau.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulbau.bildung-rp.de/IZBB/Verwaltungsvereinbarung_Zukunft_Bildung_und_Betreuung.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2003b): *Ganztagsschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“*. Bonn: BMBF. Abgerufen am 09. Februar 2021, von https://ganztag.nepomucenum.de/offen/praesentation/imagbroschuere_bmbf.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2002): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.bmfsfj.de/blob/94598/92135291ed6ca273285998211782bfa1/prm-18653-broschure-elfter-kinder--und-j-data.pdf

Burow, O.-A., Plümpe, C. & Bornemann, S. (2020). Schulentwicklung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1161-1174). Wiesbaden: Springer VS.

Chehata, Y. & Thimmel, A. (2011). *Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation. Evaluationsbericht zum Projekt „PiG” Politische Bildung und Qualität im Ganztag*. Köln: FH Köln. Abgerufen am 09.Februar 2021, von

https://www1.th-koeln.de/imperia/md/content/www_nonformale_bildung/materialiendownlodas/pig_bericht_chehatathimmel.pdf

Coelen, T. & Dollinger, B. (2012). Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagsschule. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 763-777). Wiesbaden: Springer VS.

Dartsch, M. (2019). Ausserschulische musikalische Bildung. In Deutscher Musikrat/Deutsches Musikinformationszentrum. (Hrsg.), *Musikleben in Deutschland* (S. 78-105). Bonn: miz. Abgerufen am 08.Februar 2021, von http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf

Deinet, U. & Icking, M. (2020). Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 875-885). Wiesbaden: Springer VS.

Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (2013). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS.

Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (2014). Zur aktuellen Praxis der Kooperation von Offener Kinder- und Jugendarbeit mit Ganztagsschule. *jugendhilfe 52*(6), 413-420.

Dieminger, B. & Wiezorek, C. (2013*). Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume und ganztägige Bildung*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. Abgerufen am 08.Februar 2021, von https://www.ganztagsschulen.org/_media/laendliche_schulen_doerfliche_sozialraeume_ganztaegige_bildung.pdf

Dizinger, V. (2015*). Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung* (Dissertation). Bielefeld: Universität Bielefeld. Abgerufen am 08.Februar 2021, von https://d-nb.info/107098132X/34

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2019). *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten* (14., aktualisierte Auflage). Frankfurt: Campus.

Eichler, D. (2008). *Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen*. Wiesbaden: VS Research.

Erben, F. & Waldmann, K. (Hrsg.). (2008). *Lernziel Verantwortung. Politische Jugendbildung und Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.). (2014). *Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams*. Berlin: FES. Abgerufen am 09.Februar 2021, von http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10903.pdf

Euler, D. (2004). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation* (S. 12-24). Bielefeld: wbv.

Faßhauer, U. (2015). Bildungspartnerschaften - Lernortkooperation zur Berufsorientierung in Baden-Württemberg. *Berufsbildung, 69*(153), 39-41.

Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Fischer, S. & Kurz-Adam, M. (2012). Jugendhilfe und Ganztagsschule. Perspektiven für eine Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule. *unsere jugend 64*(11+12), 481-490.

Floerecke, P., Eibner, S. & Pawicki, M. (2011). Ganztagsschulen in der sozialraumorientierten Kooperation. Gelingens- und Misslingensbedingungen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 182-196). Weinheim: Beltz Juventa.

Floerecke, P. & Holtappels, H. G. (2004). Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 897-922). Gelsenkirchen: Soziale Theorie und Praxis.

Füllbier, P. (2017). Jugendsozialarbeit. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 546-549). Weinheim: Beltz Juventa.

Furthmüller, P., Neumann, D., Quellenberg, H., Steiner, C. & Züchner, I. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 30-56). Weinheim: Juventa.

Gängler, H. (2018). Jugendverbände und Jugendpolitik. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 739-746). München: Ernst Reinhardt.

Gängler, H., Bloße, S. & Lehmann, T. (2013). *Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der "Richtlinie des sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten" (FRL GTA)* (Abschlussbericht). Dresden: TU Dresden. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/ganztagsschule/2014_04_11_abschlussbericht_GTA.pdf?lang=de

Gängler, H., Weinhold, K. & Markert, T. (2013). Miteinander – Nebeneinander – Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagsschule. *Neue Praxis 43*(2), 154-175.

Geißler, G. (2004). Ganztagsschule in der DDR. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2005. Investitionen in die Zukunft* (S. 160-170). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Göhlich, M. (2016). Theories of Organizational Learning as resources of Organizational Education. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 11-21). Wiesbaden: Springer VS.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik 52*(2), 205-219.

Gruner, P. (2011). *Bildungskooperationen und zivilgesellschaftliches Engagement in der außerschulischen Bildung. Ein Überblick zu Forschungsbefunden und Akteuren*. Bonn: BMBF.

Haenisch, H. (2009). *Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztag* (Der GanzTag in NRW. Beiträge zu Qualitätsentwicklung, Heft 11). Münster: Institut für Soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/Heft_11_-_Verzahnung.pdf

Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS.

Holtappels, H. G. (2008a). Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. Auflage, S. 186-206). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2008b). Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. Auflage, S. 139-163). Weinheim: Juventa.

Holtappels H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 99-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung.*

Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire (S. 73-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holtappels, H. G., Krinecki, J. & Menke, S. (2013*). Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagsschulforschung*. Berlin: DKJS. Abgerufen am 11.Februar 2021, von https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/140422_doku8_lernkultur.pdf

Hopf, A. & Stecher, L. (2014). Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagsschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S. 65-78). Weinheim: Beltz Juventa.

Horky, A.-M. & Noller, W. (2018). Kooperation Polizei – Jugendhilfe – soziale Dienste – Schule in Nürnberg. *jugendhilfe 56*(4), 423-428.

Huber, S., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17-29). Münster: Waxmann.

Jordan, E. (2017). Kinder- und Jugendhilfe. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 580-586). Weinheim: Beltz Juventa.

Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2004). *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“*. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf

Jutzi, M., Schüpbach, M. & Thomann, K. (2013). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 95-110). Bern: Haupt.

Kamski, I. & Holtappels, H. G. (2010). Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Ganztagsschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe* (S. 37-56). Stuttgart: Raabe.

Kreft, D. (2017). Sport. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 978-983). Weinheim: Beltz Juventa.

Krüger, R. & Zimmermann, G. (2008). Strukturen, Leistungen und andere Aufgaben der Jugendhilfe. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 83-93). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kuper, H. (2008). Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 149-162). Wiesbaden: VS Verlag.

Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS.

Lepsius, R. M. (1997). Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Rationalitätskriterien. In G. Göhler (Hrsg.), *Institutionenwandel*. Leviathan, Sonderheft 16 (S. 57-69). Wiesbaden: VS.

Ludwig, H. (2005). Die Entwicklung der modernen Ganztagsschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 261-277). Weinheim: Juventa.

Markert, T. (2011). Schule + Hort = ein Ganztagsangebot? Eine Bestandsaufnahme zur Zusammenarbeit von Grundschule und Hort im Ganztagsangebot. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagsschule. Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 99-114). Weinheim: Beltz Juventa.

Markert, T. & Weinhold, K. (2009). *Ganztagsangebote im ländlichen Raum. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Sachsen*. Dresden: DKJS. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/die-professur/beschaeftigte/thomas-markert/ressourcen/dateien/download/Markert_Weinhold_GS_Hort_laendlicherRaum.pdf?lang=de

Markert, T. & Wiere, A. (2008). *Baustelle Ganztag. Eine empirische Studie zur Kooperation von Horten und Grundschulen mit Ganztagsangeboten in Dresden*. Dresden: Servicestelle Ganztagsangebote in Sachsen. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/die-professur/beschaeftigte/thomas-markert/ressourcen/dateien/download/Markert_Wiere_GS_Hort.pdf?lang=de

Marmann, D. (2004). Neue Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz. Chance oder Konkurrenz für die außerschulische Jugendarbeit? *Zentrum für sozialpädagogische Forschung der*

Universität Trier Arbeitspapier I – 05. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP1/Arbeitspapiere/Arbeitspapier_I-05.pdf

Mattes, M. & Reh, S. (2020). Ganztagsschule zwischen Legitimationsdiskursen und Wandlungsprozessen nach 1945. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 925-937). Wiesbaden: Springer VS.

Maykus, S. (2020). Organisationsentwicklung der schulbezogenen Jugendhilfe. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1123-1134). Wiesbaden: Springer VS.

Maykus, S. (2017). Ganztagsschule und Jugendhilfe – jugendorientiert und kooperativ? *jugendhilfe 55*(3), 240-249.

Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS.

Merchel, J. (2005). Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. (Hrsg.), *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule* (Band 4, S. 169-238). München: DJI.

Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M. & Bittner, A. (2013). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts*. München: oekom.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2014). *Ganztagsgrundschulverordnung – GTVO*. Abgerufen am 09.Februar 2021, von http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/cvr/page/bsbawueprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-GTagGr-SchulVBWrahmen&documentnumber=1&numberofresults=7&doctyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=R&paramfromHL=true#focuspoint

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2018). *Verwaltungsvorschrift „Ganztägiges Lernen an öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“*. Mitteilungsblatt 4/2018. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.mv.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Verwaltungsvorschrift.pdf

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen. (2003). *Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagsschulen im Primarbereich*. Runderlass 11-02 Nr. 19. Abgerufen am 09.Februar 2021, von

https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/Foerderung_OGS.PDF

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. (2010). *Gebundene und offene Ganztagsschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I*. Runderlass 12-63 Nr.2. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf

Mühlmann, T. & Pothmann, J. (2019). Kinder- und Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII). In Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse* (S. 103-122). Opladen: Barbara Budrich.

Neuber, N. (2015). Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag - Status Quo und Herausforderungen. In DOSB & dsj. (Hrsg.), *DOSB/dsj-Fachkonferenz Sport & Schule 2015. Der organisierte Sport zwischen Dienstleister und Mitgestalter im Ganztag* (S. 37-62). Frankfurt/M.: DOSB/dsj. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.dsj.de/fileadmin/user_upload/Mediencenter/Publikationen/Downloads/Fachkonferenz_SportSchule.pdf

Nörber, M. (2004). Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 434-448). Gelsenkirchen: Soziale Theorie und Praxis.

Olk, T. (2005). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. (Hrsg.), *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule* (Band 4, S. 9-100). München: DJI.

Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellem und informellen Bildungsprozessen* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.

Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M. & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagsschulen. *Journal for Educational Research Online 10*(1), 5-23.

Pingel, A. (2018). Jugendsozialarbeit. In K. Böllert (Hrsg.). *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (Band 1, S. 737-754). Wiesbaden: Springer VS.

Prüß, F. (2020). Didaktische Konzepte von Ganztagsschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 953-970). Wiesbaden: Springer VS.

Prüß, F., Bettmer, F., Hartnuß, B. & Maykus, S. (2001). *Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Empirische Analysen zur Entwicklung eines Handlungsfeldes*. Greifswald: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Greifswald.

Quellenberg, H. (2008). Ganztagsschule im Spiegel der Statistik. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. Auflage, S. 14-36). Weinheim: Juventa.

Quellenberg, H., Carstens, R. & Stecher, L. (2008). Hintergrund, Design und Stichprobe. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. Auflage, S. 51-68). Weinheim: Juventa.

Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2017). Was ist eine gute Ganztagsschule? Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis. *Pädagogik 69*(9), 38-42.

Ramseger, J., Preissing, C. & Pesch, L. (2009). *Berliner Bildungsprogramm für die Offene Ganztagsschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele*. Weimar: das netz.

Reichert-Garschhammer, E. & Wildgruber, A. (2015). Gelingengsbedingungen einer guten Kooperation von Hort und Ganztagsschule. Erfahrungen aus bayerischen Projekten. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, *2015* (5), 22-26.

Richter, H. (2018). Demokratie. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. überarbeitete Auflage, S. 233-241). München: Ernst Reinhardt.

Riß, K. & Thimmel, A. (2008). „Politik & Partizipation“ – Evaluationsergebnisse eines Praxisforschungsprojekts. In H. Becker (Hrsg.), *Politik und Partizipation in der Ganztagsschule* (S. 59-86). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Rosenbauer, N. & Uhlendorff, U. (2020). Didaktische Konzepte in der Kinder- und Jugendarbeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 899-909). Wiesbaden: Springer VS.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2017). *Verordnung des Sächsischen Staatsministerium für Kultus über Zuweisungen an allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten (Sächsische Ganztagsangebotsverordnung – SächsGTAVO)*. Abgerufen am 22.Februar 2021, von https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17119-Saechsische-Ganztagsangebotsverordnung

Schäfer, K. (2017). Jugendverbände. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 557-560). Weinheim: Beltz Juventa.

Schalkhaußer, S. & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. München: DJI. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf

Schilling, M. (2019). Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII). In Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse* (S. 133-134). Opladen: Barbara Budrich.

Schley, W. (1998). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck: Studien-Verlag.

Schröder, A. & Leonhardt, U. (2010). *Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS). Aktionsprogramm des Hessischen Ministeriums für Arbeit, Familie und Gesundheit (*Abschlussbericht 2007–2009). Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://sozarb.h-da.de/pkjs/web/pdf/abschlussbericht_aktionsprogramm_hmafg.pdf

Schütz, J. & Reupold, A. (2010). Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. Bildungsbereichsübergreifende Kooperation. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 17*(1), 31-33.

Schulz-Algie, S., Derecik, A. & Stoll, M. (2009). Kooperation von Schule und Sportverein. Zwölf Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperation. *Pädagogik, 61*(3), 26-28.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2006). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004* –. Bonn: KMK. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2015a). *Ganztagsschulen in Deutschland*. Berlin und Bonn. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2015b). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2009 bis 2013* –. Bonn: KMK. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2020). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2014 bis 2018* –. Bonn: KMK. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf

Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen. (2013). *Verordnung zur Regelung der Ganztagsschule*. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.87678.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d

Simon, Jürgen (2017). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern 2017*. Frankfurt/O.: ver.di. Abgerufen am 09.Februar 2021, von http://www.miz.org/downloads/dokumente/910/2017_Umfrage-Musikschullehrkraefte_verdi.pdf

SGB VIII – Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011a). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69-84). Weinheim: Juventa.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011b). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen" (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57 (S. 184-201). Weinheim: Beltz.

Spies, A. & Stecklina, G. (2005). Aktuelle Entwicklungen von Ganztagsschule und Jugendhilfe. In A. Spies, G. Stecklina & Richter, A. (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen* (S. 8-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. *Themenbereich D, Organisationspsychologie* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.

StEG-Konsortium. (2015). *Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19113/pdf/SteG_2015_Ganztagsschule_2014_2015.pdf

StEG-Konsortium. (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule_2017_2018_StEG.pdf

Stötzel, J. & Wagener, A. L. (2014). Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagsschulen in Deutschland. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S. 49-64). Weinheim: Beltz Juventa.

Sturzenhecker, B., Richter, E. & Karolczak, M. (2014). Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. *deutsche jugend 62*(8), 297-304.

Thielen, M. (2010). Soziale Arbeit im Kontext Schule - Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik in praxisbezogenen Abgangsklassen unterer Bildungsgänge. *Zeitschrift für Sozialpädagogik 8*(1), 7-26.

Thieme, L. (2015). Kommerzieller Sport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch* (S. 162-178). Schorndorf: Hofmann.

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG). Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://bildung.thueringen.de/schule/schulwesen/schulrecht/

Tillmann, K. J. (2004). Schulpädagogik und Ganztagsschule. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 193-198). Wiesbaden: VS.

Tillmann, K.-J. (2020). Schulautonomie und neue Steuerung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1149-1159). Wiesbaden: Springer VS.

Tippelt, R., Kadera, S. & Buschle, C. (2014). Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. In L. Zander, N. Kolleck & B. Hannover (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse in Bildungsforschung und Bildungspolitik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 26 (S. 65-78). Wiesbaden: Springer VS.

Trempler, K., Hasselkuß, M., Heckersbruch, C. M., Gräsel, C., Baedeker, C. & Schneidewind, U. (2014). Implementation von Bildungsinnovationen in Netzwerken – Analyse von Schul-Unternehmens-Kooperationen. In L. Zander, N. Kolleck & B. Hannover (Hrsg.),

Soziale Netzwerkanalyse in Bildungsforschung und Bildungspolitik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 26 (S. 79-95). Wiesbaden: Springer VS.

Valentin, K. (2014). Kooperation gelungen. Welche Fragen muss ich mir beantworten, wenn ich als außerschulischer Anbieter von Jugendarbeit mit Schule eine Kooperation eingehen will? *deutsche jugend 62*(7-8), 305-313.

Vanderstraeten, R. (2008). Zwischen Profession und Organisation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 99-113). Wiesbaden: VS.

Van Santen, E. & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis*. München: DJI.

Verband deutscher Musikschulen (2004). *Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagsschule (in offener, teilgebundener und vollgebundener Form)*. Bonn: vdm.

Voigt, J., Pommerening, M., Büttner, M. & Sturzbecher, D. (2018). *Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule - außerschulische Akteure*. Potsdam: IFK. Abgerufen am 09.Februar 2021, von https://fiz-mts.com/wp-content/uploads/2018/06/Projektbericht-BMFSFJ-Demokratief%C3%B6rderung-im-Jugendalter-end.pdf

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006). *Ganztagsschule. Eine Chance für Familien*. Wiesbaden: VS.

Wohning, A. (2017). Mit Kooperationen politischer Bildung politische Aktion ermöglichen. In Transferstelle politische Bildung. (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule* (S. 35-40). Essen: TpB. Abgerufen am 11.Februar 2021, von https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2017-TpB-Kooperationen-web.pdf

Zeinz, H. (2009). Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 87-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagsschule*. Weinheim: Beltz Juventa.

10. Anhang

10.1. Originalbeiträge

1. Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganztagsschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. Auflage) (S. 86-105). Weinheim: Juventa.

   Volltext im Anhang
   Das Literaturverzeichnis ist in einem Gesamt-Literaturverzeichnis des Sammelbandes aufgegangen und fehlt daher an dieser Stelle.

2. Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen - Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. Auflage) (S. 123-136). München: Juventa.

   Volltext im Anhang
   Das Literaturverzeichnis ist in einem Gesamt-Literaturverzeichnis des Sammelbandes aufgegangen und fehlt daher an dieser Stelle.

3. Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschule in Deutschland. Expertise für die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)*. Berlin: AGJ.

   Volltext im Anhang
   Anteil der eigenen Arbeit: 50 Prozent

   Die Expertise wurde im Dezember 2007 fertig gestellt, aber im Jahr 2008 veröffentlicht.

4. Arnoldt, B. (2009). Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft (S. 63-80). Weinheim: Beltz. doi: 10.25656/01:6959

link zum Volltext: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6959/pdf/Arnoldt_Beitrag_von_Kooperationspartnern.pdf

peer reviewed

5. Arnoldt, B. (2011a). Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung von Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 312-329). Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.25656/01:19201
   link zum Volltext: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19201/pdf/Arnoldt_Kooperation_zwischen_Ganztagsschule_und_ausserschulischen_2011.pdf

6. Arnoldt, B. (2011b). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15 (S. 95-107). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/s11618-011-0231-2
   link zum abstract: https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-011-0231-2

   peer reviewed

7. Arnoldt, B. & Züchner, I. (2020). Kooperation von Ganztagsschulen und außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1083-1096). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-23230-6_80

   link zum abstract: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-23230-6_80

   Anteil der eigenen Arbeit 80 Prozent

Bettina Arnoldt

6. Öffnung von Ganztagsschule

Viele Schulen arbeiten bei der Gestaltung des Ganztagsangebots mit Kooperationspartnern zusammen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass sie aufgrund der Rahmenbedingungen nicht in der Lage sind, die verlängerte Schulzeit aus eigener Kraft zu bestreiten. Zum anderen soll dadurch erreicht werden, dass andere lebensweltliche Bereiche der Schülerinnen und Schüler in den schulischen Ganztag einbezogen werden und somit die umfassenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben besser bewältigt werden können. „Denn ganztagsschulische Ziele wie die Verstärkung des Lebensweltbezugs, die Einbeziehung von Schülerinteressen und die Förderung von Lernchancen durch differenzierte Lernzugänge und Lernwege könnten durch die Öffnung zur Lebenspraxis und Schulumwelt eine beträchtliche Erweiterung und Anreicherung erfahren, was in gleichem Maße für die organisatorischen Elemente der Ausgestaltung des Schullebens und des Freizeitbereichs gilt" (Holtappels 1994, S. 135). Welche Aufgaben die Kooperationspartner dabei übernehmen und mit welcher Intensität sie dies tun, ist jedoch sehr unterschiedlich und hängt von den Vorgaben des Landes, der Organisation des Ganztagsbetriebs der Schule sowie von der Art der Kooperationspartner ab.

Nachfolgend wird diese Vielfältigkeit der Kooperationslandschaft aufgezeigt (6.1). Es werden Beweggründe für die Aufnahme einer Kooperation dargestellt, die Angebote beschrieben, die Kooperationspartner durchführen, und gefragt, welches Personal dabei eingesetzt wird. Von besonderem Interesse ist es, ob bezüglich der inhaltlichen Schwerpunkte, der Gestaltung der Angebote sowie der Rahmenbedingungen der Kooperation charakteristische Differenzen zwischen verschiedenen Gruppen von Kooperationspartnern auftreten. Außerdem werden, soweit vorhanden, Unterschiede nach Schularten aufgezeigt (Grundschule bzw. Sekundarstufe I).

Schule öffnet sich bereits in einem ersten Schritt, indem sie ihr Ganztagsangebot in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern gestaltet. Sie kann sich jedoch noch stärker öffnen, wenn sie zusätzlich Lernorte außerhalb der Schule einbezieht und zugleich an regionalen Gremien teilnimmt und sich dadurch in ihrem Sozialraum vernetzt (vgl. Holtappels 2003). Inwieweit Ganztagsschulen diese erweiterten Möglichkeiten bereits wahrnehmen, wird anschließend beschrieben (6.2).

6.1 Die Kooperationspartner von Schulen

Es gibt bisher nur wenige Studien zu Ganztagsschule und speziell zur Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern. Die folgenden Ergebnisse können daher nur ansatzweise mit bisher vorliegenden Befunden verglichen werden. Während sich der momentan bestehende Kooperationsdiskurs hauptsächlich auf Schule und Jugendhilfe beschränkt, zeigt die Pilotstudie der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagsgrundschulen in NRW (vgl. Beher u. a. 2005b), dass Schulen mit weiteren Akteuren zusammenarbeiten, zum Beispiel mit Sportvereinen und Musikschulen. Die Studie „Schule und soziale Netzwerke" (vgl. Behr-Heintze/Lipski 2005) nennt Einrichtungen und Betriebe in der Kommune als zweitwichtigste Kooperationspartner von Schulen.

Im Lichte dieser Befunde wird zunächst dargestellt, wie viele verschiedene Kooperationspartner mit Ganztagsschulen zusammenarbeiten und welchen Anteil die Jugendhilfe dabei tatsächlich hat.[1] Grundsätzlich können die Kooperationspartner zunächst in drei Gruppen unterteilt werden:

- *Öffentliche Anbieter:* Hierunter fallen städtische oder gemeindenahe Einrichtungen wie zum Beispiel das Jugendamt, die Polizei, eine Stadtbibliothek oder ein öffentliches Museum.
- *Frei-gemeinnützige Anbieter:* Unter dieser Kategorie werden Verbände, Vereine und Initiativen jenseits von Staat und Markt zusammengefasst wie zum Beispiel die Arbeiterwohlfahrt, kirchennahe Organisationen oder ein Sportverein.
- *Gewerbliche Anbieter:* Diese werden in die Bereiche Dienstleistung und Industrie untergliedert. Kooperationspartner dieser Kategorie sind beispielsweise ein Betrieb im Bereich der Chemieindustrie, ein Fitnessstudio oder ein Optiker.

Diese Aufteilung ist notwendig, um Unterschiede bezüglich der Voraussetzungen, Ziele und Ausgestaltung der Kooperation aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Kooperationspartner ausreichend berücksichtigen zu können. So werden sich die freien Anbieter allein wegen ihrer Gemeinnützigkeit von den gewinnorientiert arbeitenden gewerblichen Anbietern unterscheiden. Auch sind die mit einer Kooperation verbundenen Ziele der verschiedenen außerschulischen Partner in der Regel nach ihrer Art unterschiedlich, was sich auf das gesamte Kooperationsverhältnis auswirkt. Beispielsweise gehen freie Anbieter die Kooperation mit der Schule aus der

1 Einzelpersonen (wie z.B. ein freischaffender Künstler) werden an dieser Stelle nicht einbezogen, da in diesem Kapitel Kooperationspartner als Organisation im Vordergrund stehen. Sie sind stattdessen dem weiteren pädagogisch tätigen Personal zugeordnet und über diese Gruppe in den Auswertungen berücksichtigt.

Befürchtung heraus ein, dass sich der Ausbau von Ganztagsschulen ansonsten negativ auf die Teilnehmerzahlen ihrer eigenen Angebote auswirkt (vgl. z. B. Stellungnahme des Deutschen Karate Verbands 2005). Manche gewerblichen Anbieter kooperieren dagegen, um die Kompetenzen zukünftiger Auszubildenden zu erhöhen bzw. besser auf die eigenen Bedarfe anzupassen.

Quer zu dieser Unterteilung wird zudem die Jugendhilfe von anderen Anbietern unterschieden, da insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe im Kooperationsdiskurs einen hohen Stellenwert einnimmt und mit ihr besondere Erwartungen bezüglich ihrer Fachlichkeit verknüpft sind. Die Jugendhilfe setzt sich zusammen aus Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (z. B. Jugendamt) und anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe (z. B. Jugendverbände, Wohlfahrtsverbände).

Nach Angaben der antwortenden Kooperationspartner[2] arbeiten Schulen in der Mehrheit mit freien Anbietern (64%) zusammen, weniger mit öffentlichen Einrichtungen (21%) und gewerblichen Organisationen (15%). Die freien Anbieter bestehen zum Hauptteil aus Vereinen (51% aller Kooperationspartner), wobei die größte Gruppe die Sportvereine bilden (26% aller Kooperationspartner). Wohlfahrtsverbände und Jugendverbände machen nur einen kleineren Teil aus (zusammen 10%). Zwei Drittel der Vereine sind Teil bzw. Mitglied einer übergeordneten Organisation bzw. eines Dachverbandes, wobei sie selbst überwiegend auf der Ebene der Kommune, der Stadt oder des Kreises angesiedelt sind. In der Gruppe der öffentlichen Einrichtungen machen Jugendämter und Bibliotheken den größten Anteil aus. Schulen kooperieren hierbei vor allem mit den örtlichen Trägern. Bei den gewerblichen Anbietern dominieren Dienstleistungsunternehmen, wobei die Gruppe der kommerziellen Sport- und Musikschulen überwiegt. Mit der Industrie kooperieren die Schulen fast gar nicht (vgl. Tab. 6.1). Der Jugendhilfe können von allen Kooperationspartnern 22,4 Prozent zugeordnet werden, wobei sich davon rund ein Drittel in öffentlicher und rund zwei Drittel in freier Trägerschaft befinden.

Nur 5,5 Prozent der Kooperationspartner sind konfessionell ausgerichtet. Die Zusammenarbeit von Schule und wertgebundenen Organisationen scheint vorerst im Spannungsfeld von Wertbindung und Wertneutralität von Schule nicht unproblematisch zu sein. Möglicherweise ist dies mit ein Grund für den vorerst relativ schwachen Anteil konfessioneller Partner bei der Kooperation.

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit sich die drei Anbietertypen voneinander unterscheiden hinsichtlich der Beweggründe zur Kooperation, der Kooperationsleistung sowie des eingesetzten Personals. Ebenso wird zu den einzelnen Aspekten jeweils die spezifische Ausprägung der Jugendhilfe dargestellt, sofern diese abweicht. Eine Differenzierung zwischen Trägern der öf-

2 Es liegen Angaben von 676 Kooperationspartnern vor; das entspricht einem Rücklauf von 61 Prozent.

fentlichen und der freien Jugendhilfe wird in der Regel nicht vorgenommen, da die Auswertungen diesbezüglich nur selten ertragreich waren. Muster zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern hinsichtlich Schulformen, Bundesländern oder Regionen ließen sich nicht finden.

Tab. 6.1: Kooperationspartner von Ganztagsschulen nach Art des Anbieters

		in %	in %
Öffentliche Anbieter	Bund	0,3	21,2
	Land	1,1	
	Überörtliche Träger	3,2	
	Örtliche Träger	16,6	
Freie Anbieter	Wohlfahrtsverbände	7,8	63,9
	Jugendverbände/-ringe	2,4	
	Sportvereine	26,4	
	Kultur- und Musikvereine	5,4	
	Schulfördervereine	3,5	
	Sonst. Vereine/Verbände	15,6	
	Initiativen	1,4	
	Kirchengemeinden	1,4	
Gewerbliche Anbieter	Kommerzielle Sportschulen/-stätten	2,4	14,9
	Kommerzielle Musik- und Kunstschulen	2,9	
	Sonstige Dienstleistungen	8,2	
	Industrie	1,4	
	Insgesamt (n=661)	100	100

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

6.1.1 Beweggründe bei der Aufnahme einer Kooperation

Es gibt eine Reihe von Beweggründen, die für das Eingehen einer Kooperation mit Schule ausschlaggebend sein können. So ist für die öffentliche Jugendhilfe die Zusammenarbeit mit der Schule explizit in § 81 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgelegt; gleichzeitig ist sie gesetzlich zum Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen verpflichtet (vgl. BMFSFJ 2005a). Vereine können auf das von Ganztagsschulkindern verkürzte Freizeitbudget reagieren, indem sie beispielsweise ihre Angebote in die Schule verlagern. Auch gewerbliche Anbieter, wie z. B. kommerzielle Musikschulen, werden zum Teil auf diese Veränderungen innerhalb ihrer Zielgruppe reagieren. Die in StEG abgefragten Motive lassen sich in nutzer-, anbieter- sowie kooperationsorientierte Beweggründe aufteilen. *Nutzerorientierten Beweggründen* werden beispielsweise das Ermöglichen besserer Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, die Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen, sowie die bessere Förderung Bildungsbenachteiligter zugeordnet. *Anbieterorientierte Motive* können finanzielle Erwägungen sein, die bessere Auslastung der eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie das Erschließen neuer Zielgruppen. *Kooperationsorientierte Beweggründe* umfassen Gründe, die eine verbesserte Kooperationskultur anstreben, zum Bei-

spiel das Entwickeln gemeinsamer Handlungsansätze mit Schule oder den Ausbau der Vernetzung in der Kommune auszubauen. Zu erwarten ist, dass gewerbliche Anbieter eher anbieterorientierte Beweggründe nennen, da sie die Kooperation stärker unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten bewerten müssen als beispielsweise öffentliche Einrichtungen und Vereine, für die Gewinnorientierung in der Regel keine Zielgröße ist. Zudem ist davon auszugehen, dass die Jugendhilfe größere Erwartungen an die Kooperationskultur stellt, da sie durch ihr eigenes Bildungsverständnis (z. B. Freiwilligkeitsprinzip, Partizipation) eher auf einen Aushandlungsprozess mit Schule angewiesen ist als andere Partner. Die drei beschriebenen Bündel von Motivlagen finden sich wieder in drei entsprechenden Skalen, die durch Faktorenanalysen ermittelt wurden.

Von den nutzerorientierten Beweggründen wird die Ermöglichung besserer Freizeitangebote am wichtigsten erachtet (MW=3,16 – auf einer Skala von 1 bis 4; SD=1,03), gefolgt von der besseren Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten (MW=3,09; SD=0,93) sowie der Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen (MW=3,05; SD=0,99). Die Erschließung neuer Zielgruppen (MW=3,04; SD=1,00) ist unter den anbieterorientierten Beweggründen am bedeutendsten, zudem werden die Erweiterung des eigenen Angebotsspektrums (MW=2,90; SD=0,98) sowie Imagegewinn für die eigene Organisation (MW=2,82; SD=0,94) genannt. Als kooperationsorientierte Beweggründe spielen das Entwickeln gemeinsamer Handlungsansätze mit der Schule (MW=2,78; SD=0,95) sowie eine Veränderung der Schulkultur durch Kooperation (MW=2,71; SD=1,02) eine Rolle.

Auffällig bei den Einzelaspekten ist die besonders hohe Bedeutung der Ermöglichung besserer Freizeitangebote für freie Anbieter, die starke Ausprägung der Kompetenzvermittlung bei öffentlichen Kooperationspartnern sowie die Wichtigkeit der Vertiefung individueller Fähigkeiten für freie und gewerbliche Anbieter. Differenziert man die Befunde zusätzlich nach exemplarisch ausgewählten Kooperationspartnern, so werden weitere Unterschiede deutlich. So ist Talentsichtung, der insgesamt wenig Bedeutung zugemessen wird, für Sportvereine der wichtigste Beweggrund. Jugendämter hingegen betonen den ansonsten selten genannten Ausbau der Vernetzung in der Kommune am stärksten.

Auf Skalenebene sind nutzerorientierte und kooperationsorientierte Beweggründe stärker ausschlaggebend für die Aufnahme einer Kooperation mit Schule als Motivlagen der Anbieterorientierung. Demgegenüber spielen viele anbieterorientierte Beweggründe, wie beispielsweise finanzielle Erwägungen und eine bessere Auslastung der eigenen Mitarbeiter, keine Rolle. Dadurch liegt der Gesamtwert aller anbieterorientierten Motive unter dem Mittelwert von 2,5, ab dem man erst von einer durchschnittlichen Zustimmung zu einem

Beweggrund sprechen kann.[3] Nur die Gruppe der *gewerblichen Anbieter* liegt über diesem Wert; für sie sind anbieterorientierte Beweggründe signifikant wichtiger als für andere Kooperationspartner. Für *freie Anbieter* sind nutzerorientierte Gründe signifikant wichtiger als für öffentliche oder gewerbliche Kooperationspartner. *Öffentlichen Anbietern* sind Motive für eine verbesserte Kooperationskultur am wichtigsten. Hierbei unterscheiden sie sich besonders im Aspekt „Ausbau der Vernetzung in der Kommune" von den anderen Kooperationspartnern, für die dieses Motiv eher nicht zutrifft. Die Kooperationspartner der *Jugendhilfe* nennen – wie bereits angenommen – deutlich stärker die bessere Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die Entwicklung von gemeinsamen Handlungsansätzen mit der Schule sowie den Ausbau der Vernetzung in der Kommune als ausschlaggebende Beweggründe. Zusammengenommen ist für die Jugendhilfe eine verbesserte Kooperationskultur sowie eine Nutzerorientierung bei der Aufnahme einer Kooperation signifikant bedeutender als für andere Kooperationspartner.

Den Annahmen entsprechend findet sich also bei gewerblichen Kooperationspartnern eine stärkere Anbieterorientierung und bei der Jugendhilfe ein größerer Bezug zu Motiven hinsichtlich einer verbesserten Kooperationskultur und der Benachteiligtenförderung. Dass bei gewerblichen Anbietern die Vertiefung individueller Fähigkeiten weit vorn steht, verwundert nicht vor dem Hintergrund, dass sich in dieser Gruppe von Kooperationspartnern viele Musik- und Kunstschulen befinden.

6.1.2 Kooperationsleistung

Die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern besteht nicht nur im Bereitstellen von Angeboten für Schülerinnen und Schüler, auch wenn dies unbestreitbar die Hauptaufgabe darstellt, sondern auch aus fachlichem Austausch. So leisten 56,9 Prozent der Kooperationspartner Informations- und Erfahrungsaustausch mit den Schulen und ein Fünftel führt Fortbildungen für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal durch. 83,6 Prozent der Kooperationspartner bieten Angebote für alle Schülerinnen und Schüler an und 42,9 Prozent für spezielle Schülergruppen (z. B. Förderangebote, Mädchenangebote; Mehrfachnennungen waren möglich). Der Informations- und Erfahrungsaustausch wird signifikant seltener von *freien und gewerblichen Anbietern* geleistet, Fortbildungen signifikant häufiger von *öffentlichen Anbietern* durchgeführt. Die *Jugendhilfe* bietet gemäß ihres Auftrags deutlich häufiger Angebote für spezielle Schülergruppen bzw. Einzelfallhilfe (65,1%) an und entsprechend weniger Angebote für alle Schülerinnen und Schüler (76,9%).

3 Dies ergibt sich aus der Skala von 1=„trifft nicht zu" bis 4=„trifft voll zu", bei der die theoretische Mitte zwischen 2=„trifft eher nicht zu", 3=„trifft eher zu" (also 2,5) liegt.

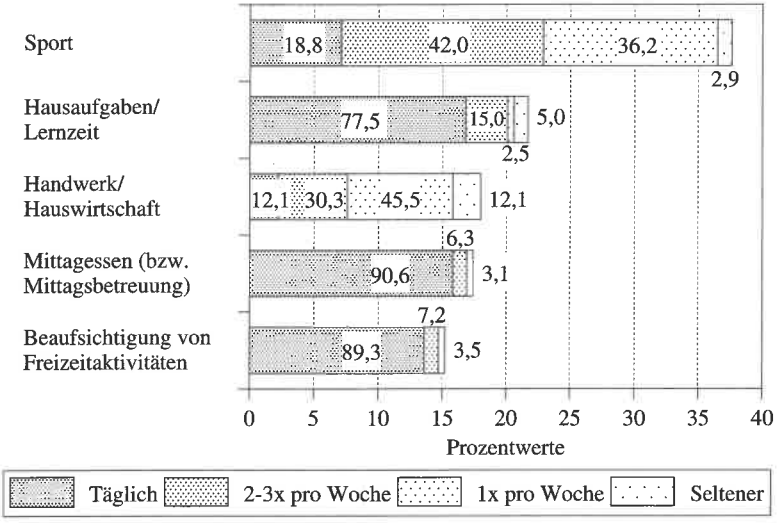
Die verschiedenen Angebote, die Kooperationspartner für alle Schülerinnen und Schüler oder bestimmte Schülergruppen durchführen, können thematisch den Bereichen Hausaufgaben/Förderangebote, fachbezogene Angebote, fächerübergreifende Angebote, Freizeitangebote sowie vorübergehende Angebote zugeordnet werden. Förderangebote werden unterschieden in Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen oder hohen Fachleistungen und spezifische Fördermaßnahmen beispielsweise für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Unter fachbezogene Angebote fallen z. B. Fremdsprachen und naturwissenschaftliche Angebote, aber auch Sport. Fächerübergreifende Angebote umfassen u. a. Kurse speziell zur Förderung sozialen Lernens (z. B. einen Streitschlichtungskurs), Kurse in den Bereichen Technik und neue Medien oder auch handwerkliche bzw. hauswirtschaftliche Kurse. Zu Freizeitangeboten werden beispielsweise ein freies Ballspiel am Nachmittag gezählt oder die Beaufsichtigung von Schülern bei Freizeitaktivitäten in freien Spielzeiten. Unter vorübergehenden Angeboten werden Projekttage oder Projektwochen verstanden, die unregelmäßig und seltener als einmal pro Woche stattfinden.[4]

Um ein differenziertes Bild zu bekommen, mit welchen Angeboten die Kooperationspartner an Schulen den Ganztagsbetrieb mitgestalten, muss unterschieden werden, wie viele Kooperationspartner ein bestimmtes Angebot durchführen und wie häufig ein Angebot durchgeführt wird. Eine Verbindung zwischen beiden Angaben herzustellen ist wichtig, da beispielsweise viele Kooperationspartner Projekte durchführen, diese aber häufig nur unregelmäßig stattfinden. Weniger Kooperationspartner führen Hausaufgabenhilfe durch, dies aber meist täglich. Da die Angebotsgestaltung zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe sehr verschieden ist, werden die Ergebnisse für beide Gruppen getrennt dargestellt.

An *Grundschulen* bietet rund ein Drittel der Kooperationspartner Sportangebote an sowie gut ein Fünftel Hausaufgabenhilfe/Lernzeit. Handwerkliche bzw. hauswirtschaftliche Angebote und die Mittagsmahlzeiten bzw. die Mittagsbetreuung werden jeweils von ungefähr 18 Prozent der außerschulischen Partner durchgeführt und die Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in der Freizeit von 15 Prozent (vgl. Abb. 6.1). Die Hausaufgabenbetreuung, die Mittagsbetreuung sowie die Beaufsichtigung der Freizeitaktivitäten werden überwiegend täglich durchgeführt. Sportliche und handwerkliche/hauswirtschaftliche Angebote werden in der Regel ein- bis dreimal pro Woche durchgeführt.

4 Für die folgenden Auswertungen zum Thema Kooperationsleistung wurden nur Kooperationspartner einbezogen, die ein regelmäßiges Angebot durchführen, also dazu beitragen, den wöchentlichen Ganztagsbetrieb aufrechtzuerhalten. Dadurch fallen 132 (19,5%) der Kooperationspartner aus der Stichprobe, die *ausschließlich* vorübergehende Angebote in Projektform anbieten.

Abb. 6.1: Die fünf Angebote, die von den meisten Kooperationspartnern an Grundschulen angeboten werden und Frequenz ihrer Durchführung (n=184)



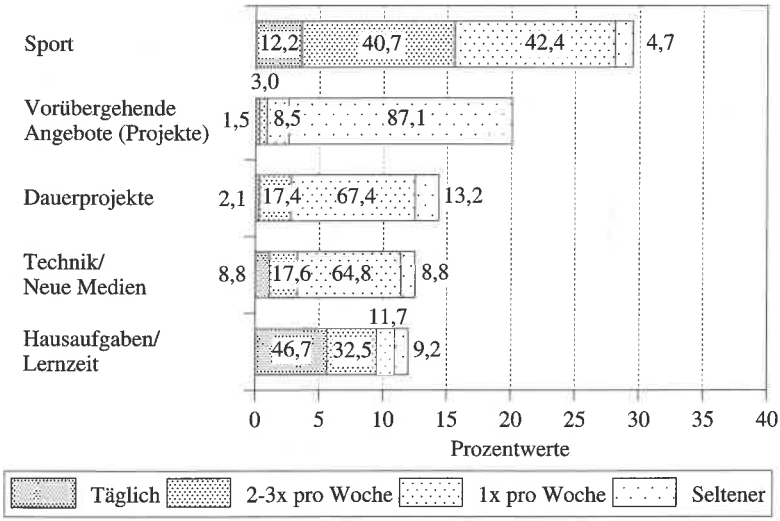
Die Gesamtlänge der Balken zeigt an, welcher Anteil der Kooperationspartner ein bestimmtes Angebot durchführt. Auf den einzelnen Balken selbst ist abgetragen, wie häufig (täglich, 2-3x pro Woche, 1x pro Woche, seltener) das entsprechende Angebot von diesen Partnern durchgeführt wird.

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

Im Vergleich der verschiedenen Arten von Kooperationspartnern gibt es signifikante Unterschiede in den Gebieten Sport und Musik. *Freie Anbieter* führen deutlich häufiger sportliche, *gewerbliche Anbieter* hingegen musisch-künstlerische Angebote durch. Die *Jugendhilfe* sticht in vielen Bereichen hervor: Sie führt signifikant häufiger als andere Partner die Hausaufgabenbetreuung durch, Angebote im Bereich des sozialen Lernens und des Handwerks bzw. der Hauswirtschaft, Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten und Mittagessen sowie vorübergehende und dauerhafte Projekte.

An Schulen der *Sekundarstufe* bieten knapp 30 Prozent der Kooperationspartner Sport an und rund ein Fünftel vorübergehende Angebote. Dauerprojekte, Angebote im Bereich Technik bzw. neue Medien sowie Hausaufgabenbetreuung werden von rund 14 Prozent der Kooperationspartner durchgeführt. Wenn eine Hausaufgabenbetreuung angeboten wird, dann geschieht dies zu 50 Prozent täglich und zu einem Drittel zwei- bis dreimal pro Woche. Sport wird überwiegend zu gleichen Teilen ein- oder zwei- bis dreimal pro Woche angeboten, Dauerprojekte zu zwei Dritteln einmal pro Woche. Die meisten der vorübergehenden Angebote werden seltener als wöchentlich durchgeführt (vgl. Abb. 6.2).

Abb. 6.2: Die fünf Angebote, die von den meisten Kooperationspartnern an Schulen der Sekundarstufe angeboten werden und Frequenz ihrer Durchführung



Vgl. Anmerkung zu Abb. 6.1
Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

Wie auch in der Grundschule führen an Schulen der Sekundarstufe signifikant mehr *freie Anbieter* Sportangebote durch. Die *Jugendhilfe* ist gekennzeichnet durch Schwerpunkte in den Bereichen vorübergehende und Dauerprojekte, Hausaufgaben, Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten sowie soziales Lernen.

Im Vergleich der beiden Schulformen wird deutlich, dass an *Grundschulen* generell mehr und häufiger Angebote durchgeführt werden. An Schulen der *Sekundarstufe* spielt die Hausaufgabenbetreuung, die Beaufsichtigung von Schülern und die Mittagsbetreuung eine nicht mehr so große Rolle wie an Grundschulen. Für beide Schulformen zeigt sich, dass Kooperationspartner in der Regel nicht allein Betreuungsfunktionen (z. B. Mittagsbetreuung, Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in der Freizeit) ausüben. Diese Aufgaben werden überwiegend von solchen Kooperationspartnern übernommen, die auch andere (Bildungs-)Angebote durchführen (z. B. Projekte, Sport).

6.1.3 Personal

Die Angebotsstruktur, die Kooperationspartner an Schulen bereitstellen, ist sehr vielfältig (vgl. Abschnitt 6.1.2) und differiert nach Art der außerschulischen Partner sowie nach Schulstufe. Es ist daher zu vermuten, dass das an Schulen eingesetzte Personal ebenso verschieden ist. So kommt auch die Pilotstudie zur offenen Ganztagsgrundschule in NRW zu dem Ergebnis, dass an Ganztagsschulen von einem heterogenen „Personalmix" gesprochen werden

kann, der sich aus einschlägig und nicht einschlägig qualifizierten Fachkräften zusammensetzt (vgl. Beher u. a. 2005a). Zunächst wird dargestellt, welche Berufsabschlüsse das Personal hat und welche Profession am stärksten im Ganztag vertreten ist. Um Aussagen über die Güte des Personal- und Qualifikationsprofils treffen zu können, werden im Anschluss die Berufsabschlüsse nach pädagogischer Qualifikation sowie nach Ausbildungshöhe gruppiert und ausgewertet. In Kapitel 5 wurde die Qualifikationsstruktur der Lehrkräfte sowie des weiteren pädagogischen Personals anhand eigener Angaben ausgewertet. Dabei wurden *alle* Personen berücksichtigt, die an einer Schule unterrichten und bzw. oder am Ganztagsbetrieb mitwirken, zum Beispiel auch Einzelpersonen, die Ganztagsangebote durchführen. An dieser Stelle wird die Qualifikation derjenigen Personen dargestellt, die *vom Kooperationspartner* an der Schule eingesetzt werden. Es handelt sich somit um eine Teilgruppe des in Kapitel 5 beschriebenen Personals.

Nach Anzahl der eingesetzten Personen überwiegen an *Grundschulen* Übungsleiter im Sport, Erzieher/innen sowie sonstige Personen.[5] An Schulen der *Sekundarstufe* sind ebenso Übungsleiter im Sport am häufigsten vertreten, am zweithäufigsten sonstige Personen ohne Hochschulabschluss und am dritthäufigsten Pädagoginnen und Pädagogen (Uni) bzw. Psychologinnen und Psychologen (vgl. Tab. 6.2).

Nach Wochenstunden betrachtet sind an *Grundschulen* die Erzieherinnen und Erzieher am stärksten eingesetzt. Mit nicht einmal halb soviel Wochenstundenumfang folgt das sonstige Personal ohne Hochschulabschluss. An *Sek. I-Schulen* sind sonstige Personen ohne Hochschulabschluss sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit dem größten Stundenumfang beschäftigt. Übungsleiter im Sport haben zwar zahlenmäßig den größten Anteil, verlieren aber an Bedeutung, sobald man ihren Wochenstundenumfang berücksichtigt.[6]

Für Ganztagsschulen, die mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten, wird die Gefahr einer fehlenden Kontinuität beim außerschulischen Personal gesehen, verbunden mit der Annahme, dass jedes Angebot von einer anderen Person durchgeführt wird. Dies ist besonders für jüngere Schulkinder problematisch, da sie gleich bleibende Bezugspersonen zum Aufbau von Beziehungen benötigen. Setzt man Anzahl und Wochenstunden des Personals miteinander in Beziehung, so zeigt sich, dass Erzieherinnen und Erzieher am längsten in der Schule anwesend sind und auch Sport- und Sonderpädagogen noch rela-

5 Nicht näher spezifiziert; vgl. Tab. 6.2.

6 Da das sonstige Personal ohne Hochschulabschluss und die Gruppe der „Sonstigen" nach Anzahl und Wochenstundenumfang einen hohen Stellenwert einnehmen und nach den momentan vorliegenden Daten nicht weiter interpretiert werden können, muss die Abfrage der Berufsabschlüsse in der zweiten Erhebung weiter differenziert werden.

tiv kontinuierlich vor Ort sind. Übungsleiter im Sport geben in der Regel nur ein Angebot pro Woche, vergleichsweise kurz werden auch Musikpädagogen sowie Personen mit künstlerischen Berufen an Schulen eingesetzt. An Grundschulen, die ihr Ganztagsangebot vor allem mit Erzieherinnen und Erziehern bestreiten, kann demnach von einer gewissen Kontinuität im Personal ausgegangen werden. Dagegen ist an Sek. I-Schulen ein stärkerer Personalwechsel zu verzeichnen.

Tab. 6.2: Von Kooperationspartnern an Ganztagsschulen eingesetztes Personal nach Berufsgruppen

	Anteil am Personal (in %)			Anteil nach Wochenstunden (in %)		
	Gesamt	Primar	Sek. I	Gesamt	Primar	Sek. I
Übungsleiter/in im Sport	18,7	17,6	19,2	5,4	5,6	5,2
Sozialpädagoge/in (FH)	9,2	7,4	10,1	10,3	4,9	13,7
Erzieher/in	9,2	17,4	5,0	20,3	36,1	9,1
Diplom-Pädagoge/in/ -Psychologe/in (Uni)*	8,1	2,5	11,0	4,3	2,3	5,8
Sonst. mit Hochschulabschluss	8,0	6,8	8,7	5,0	5,3	4,8
Musikpädagoge/in	7,1	5,7	7,8	1,4	0,9	1,8
Studierende	4,7	3,3	5,4	3,3	1,5	4,7
Personen mit künstl. Berufen	3,8	5,5	3,0	0,9	1,1	0,8
Sportpädagoge/in	3,5	4,8	2,8	7,3	1,1	11,8
Praktikant/in bzw. anderweitig in Ausbildung	2,3	2,9	1,9	3,4	5,2	2,1
Zivildienstleistender/ Freiwilliges Soziales Jahr	1,9	2,9	1,4	5,5	5,5	5,4
Kinderpfleger/in bzw. Sozialassistent/in	0,5	0,7	0,4	0,9	0,0	1,5
Sonderpädagoge/in bzw. Heilpädagoge/in	0,4	0,4	0,4	0,7	0,8	0,7
Sonst. ohne Hochschulabschluss	11,8	9,9	12,8	16,8	14,3	18,6
Sonstiges	11,3	12,7	10,6	14,6	15,4	14,0
Gesamtprozent	100	100	100	100	100	100
n	2.137	726	1.411	2.137	726	1.411

„Sonstiges" ist nicht näher spezifiziert; Sortierung nach der ersten Spalte
*: $p < .05$ (Bezug auf „Anteil am Personal")
Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

Personen, die keinen Hochschulabschluss haben und pädagogisch nicht einschlägig qualifiziert sind, sind mit vergleichsweise hohem Wochenstundenumfang am Ganztag beteiligt. Sicherlich gibt es an Ganztagsschulen auch Tätigkeitsbereiche, für die eine solche Qualifikation nicht zwingend notwendig ist (z. B. handwerkliche Angebote). Trotzdem entsteht schnell der Verdacht, dass auf höher qualifiziertes Personal aus Kostengründen verzichtet wird. Zur besseren Vergleichbarkeit werden pädagogisch qualifizierte Mitarbei-

ter/innen den anders Qualifizierten gegenübergestellt sowie Akademiker/innen den Nicht-Akademiker/innen.[7]

Hierbei zeigt sich, dass Pädagoginnen und Pädagogen der Anzahl nach etwas weniger an Ganztagsschulen eingesetzt werden als nicht pädagogisch qualifiziertes Personal, dafür aber mit einem deutlich höheren Wochenstundenumfang beschäftigt sind. Dieses Ergebnis gilt für beide Schulformen. Nicht-Akademiker/innen sind nach Anzahl und Wochenstundenumfang mehr an Schulen vertreten als Akademiker/innen (vgl. Tab. 6.3). Zu beachten ist jedoch, dass der Unterschied durch die *Grundschule* verursacht wird, an der besonders viele Erzieher/innen arbeiten. An *Sek. I-Schulen* arbeiten hingegen mehr und länger Akademiker/innen wofür vor allem ein hoher Anteil Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (FH) verantwortlich ist. Dieses Ergebnis entspricht in der Tendenz den Ausführungen in Kapitel 5.

Tab. 6.3: Anteil pädagogisch qualifizierter Personen sowie Akademiker/innen am Gesamtpersonal

	Anteil am Gesamtpersonal (in %)			Wochenstunden (in %)		
	Gesamt (n=1.714)	GS (n=571)	Sek. I (n=1.143)	Gesamt	GS	Sek. I
Pädagogen/innen	47,3	49,4	46,2	61,7	63,5	60,5
Nicht-Pädagogen/innen	52,7	50,6	53,8	38,3	36,5	39,5
	(n=1.780)	(n=576)	(n=1.204)			
Akademiker/innen	49,2	38,9	54,1	48,8	21,6	54,6
Nicht-Akademiker/innen	50,8	61,1	45,9	51,2	78,4	45,4

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

Zwischen den Schulformen findet sich – analog zu Kapitel 5 – zusammengefasst insofern der auffälligste Unterschied, als dass an *Grundschulen* der Ganztag überwiegend mit Erzieherinnen und Erziehern bestritten wird, während an *Sek. I-Schulen*, neben einer großen Zahl von nicht-pädagogisch quali-

7 Unter der Kategorie „Pädagogen/innen" werden zusammengefasst: Erzieher/innen, Sozialpädagogen/innen (FH), Pädagogen/innen (Uni)/Diplompsychologen/innen, Sportpädagogen/innen, Musikpädagogen/innen, Sonderpädagogen/innen, Kinderpfleger/innen/Sozialassistenten/innen. Die Kategorie „Nicht-Pädagoge/innen" umfasst: Sonstige Personen mit Hochschulabschluss, Personen mit künstlerischen Berufen, sonstige Personen ohne Hochschulabschluss, Übungsleiter/innen im Sport. Studierende, Praktikanten/innen, Zivildienstleistende und Sonstige können nicht zugeordnet werden.
Unter der Kategorie „Akademiker/innen" werden zusammengefasst: Pädagogen/innen (Uni)/Diplompsychologen/innen, Sportpädagogen/innen, Musikpädagogen/innen, Sonderpädagogen/innen, Sonstige Personen mit Hochschulabschluss, Sozialpädagogen/innen (FH), Studierende. Die Kategorie „Nicht-Akademiker/innen" umfasst: Erzieher/innen, Kinderpfleger/innen/Sozialassistenten/innen, sonstige Personen ohne Hochschulabschluss, Praktikanten, Übungsleiter/innen im Sport. Personen mit künstlerischen Berufen, Zivildienstleistende und Sonstige können nicht zugeordnet werden.

fizierten Personen ohne Hochschulabschluss, auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (FH) häufig anzutreffen sind. Damit reproduziert sich bei diesen Personalgruppen ein gängiges Muster im pädagogischen Bereich: Je jünger die Zielgruppe, desto geringer das formale Qualifikationsniveau.

Es lassen sich keine Unterschiede zwischen den drei verschiedenen Arten von Kooperationspartnern finden. Die *Jugendhilfe* ist dadurch gekennzeichnet, dass sie an Grundschulen – der Anzahl nach – signifikant mehr Nicht-Akademiker/innen, an Sek. I-Schulen stattdessen signifikant weniger Nicht-Akademiker/innen einsetzt. Dieser Befund geht einher mit dem Einsatz von Erzieherinnen und Erziehern an Grundschulen, die tendenziell mehr von der Jugendhilfe eingesetzt werden als von anderen Kooperationspartnern.

Zusammenfassend kann die Annahme, dass der Personaleinsatz je nach Schulstufe und Kooperationspartner variiert, überwiegend bestätigt werden. Auch findet sich analog zur NRW-Pilotstudie ein heterogener „Personalmix" aus Pädagogen und Nicht-Pädagogen sowie Akademikern und Nicht-Akademikern, wobei jedoch die fachlich einschlägig qualifizierten Personen nach dem Wochenstundenumfang ein stärkeres Gewicht haben.

Eine weitere qualitative Unterscheidung beim Personaleinsatz ist die Frage, ob mit Hauptberuflichen[8], Nebenberuflichen bzw. Honorarkräften oder Ehrenamtlichen gearbeitet wird. Hauptberuflich Angestellte haben aufgrund geregelter Vertragsverhältnisse und eines höheren Stundenumfangs im Allgemeinen eher die Gelegenheit, Angebote vor- und nachzubereiten und den fachlichen Austausch mit Lehrkräften wahrzunehmen. Honorarkräfte werden in der Regel nur für die Dauer des konkreten Angebots bezahlt, wodurch die Vor- und Nachbereitung der Angebote sowie die Abstimmung mit der Schule unbezahlte Überstunden darstellen. Ehrenamtlich Beschäftigte erhalten üblicherweise allenfalls eine Aufwandsentschädigung. Auch bei dieser Gruppe wird ein Engagement über das reine Angebot hinaus weniger zu erwarten sein. Der Einsatz von Hauptberuflichen verspricht also mehr Qualität für das Angebot und die Kooperation, ist aber auch die teuerste Variante für den Kooperationspartner.

Gut 40 Prozent der von Kooperationspartnern an Schulen Beschäftigten sind hauptberuflich, ein Drittel nebenberuflich und gut ein Fünftel ehrenamtlich tätig (vgl. Tab. 6.4). Dieses Ergebnis weicht ab von den Angaben des weiteren pädagogischen Personals selbst (vgl. Kap. 5), die einen um 10 Prozent geringeren Anteil von Ehrenamtlichen ergeben. Dies könnte mit einem niedrigeren Rücklauf der Fragebögen von Seiten der Ehrenamtlichen zu tun haben. Das Verhältnis des Beschäftigungsstatus ändert sich nicht im Vergleich von Grund- und Sek. I-Schulen, aber im Vergleich der verschiedenen Arten von

8 Im Fragebogen gab es bezüglich der Kategorie „hauptberuflich" die Zusatzinformation: Mehr als 10 Stunden pro Woche.

Kooperationspartnern. Den höchsten Anteil von Hauptberuflichen bei zugleich sehr wenigen Ehrenamtlichen setzen *gewerbliche Anbieter* in Schulen ein. Diese arbeiten von ihrer Organisationsstruktur her gesehen vermutlich generell wenig mit Honorarkräften oder Ehrenamtlichen zusammen, so dass dadurch auch der Anteil dieser Personalgruppe an Schulen sehr gering ist.

Tab. 6.4: Anteil von Hauptberuflichen, Honorarkräften und Ehrenamtlichen nach Art des Kooperationspartners

	Hauptberuflich in %	Nebenberuflich/ Honorarbasis in %	Ehrenamtlich in %
Alle Kooperationspartner (n=676)	42,4	35,5	22,1
Öffentliche Anbieter (n=133)	58,0	29,1	12,9
Freie Anbieter (n=400)	30,0	40,8	29,2
Gewerbliche Anbieter (n=93)	80,7	18,0	1,3
Jugendhilfe (n=129)	57,2	30,8	12,0

Jede Zeile ergibt 100%.

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

Freie Anbieter haben mit einem knappen Drittel den höchsten Anteil von ehrenamtlich Beschäftigten. Dieser Befund erklärt sich durch den hohen Anteil von Sportvereinen in dieser Gruppe, die Übungsleiter im Sport überwiegend auf ehrenamtlicher Basis einsetzen. Zudem sind sie durch ihre Vereins- bzw. Verbandsstruktur generell stärker auf nebenberufliche und ehrenamtliche Kräfte angewiesen. Die *Jugendhilfe* beschäftigt an Schulen überdurchschnittlich viele Hauptberufliche und wenige Ehrenamtliche.

6.2 Regionales Umfeld von Schule

Neben der in Kapitel 6.1 beschriebenen inhaltlichen und methodischen Öffnung von Schule durch den Einbezug von Kooperationspartnern kann sich Schule darüber hinaus auch sozialräumlich öffnen, indem außerschulische Lernorte erschlossen und genutzt werden (vgl. Holtappels 2003). Der Aufbau von Beziehungen zum Umfeld der Schule hat zum Ziel, dass ein stärkerer Bezug zu den verschiedenen Lebenswelten hergestellt wird und die kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt werden (vgl. Meffert 2004; Holtappels 1994). Dies schließt ein, dass Schule sich auch in Gremien, die in ihrem Sozialraum zur Vernetzung eingerichtet sind, einbringt (6.2.1).

Um die Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern zu erleichtern und die sich dort vollziehenden Bildungsprozesse stärker zu verzahnen, ist eine intensive Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Bildungsak-

teuren einer Region erforderlich. Für eine strategische Kooperation reicht es nicht aus, dass einzelne Schulen Verträge mit einzelnen Trägern von Ganztagsangeboten abschließen. Darüber hinaus müssen die Steuerungsgremien der kommunalen Jugendhilfe einbezogen werden (vgl. Olk 2005). Regionale Gremien und Arbeitskreise, bei denen die Schule gemeinsam mit anderen Organisationen und Institutionen beteiligt ist, verhelfen zu Institutionalisierung von Abläufen, eröffnen Gelegenheitsstrukturen, dienen der Evaluation und Qualitätsentwicklung und fördern eine Kooperation „auf Augenhöhe" (vgl. Lohre/Kober 2004). In Abschnitt 6.2.2 wird aufgeführt, wie stark verbreitet solche Gremien sind und inwieweit Schulen bzw. Kooperationspartner an ihnen partizipieren.

6.2.1 Außerschulische Lernorte/Schule im Sozialraum

Außerschulische Lernorte sind wichtig, um im Unterricht oder in den Angeboten eine Rückbindung an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Dies kann dadurch zustande kommen, dass beispielsweise der Geschichtsunterricht auch mal in ein Museum oder der Biologieunterricht in die freie Natur verlagert wird. Bei Angeboten von Kooperationspartnern ist die Verlagerung des Lernortes nach außerhalb der Schule leichter möglich, da sie meistens eigene Räume oder Flächen zur Verfügung haben. So haben Jugendfreizeitstätten ihre eigenen Räume, in denen Angebote durchgeführt werden können und die vielleicht von der Ausstattung her dem Angebot besser gerecht werden als ein Klassenzimmer. Auch kann es für bestimmte Angebote zielführend sein, die Gruppe aus der gewohnten Umgebung herauszunehmen, beispielsweise wenn es darum geht, im Bereich des sozialen Lernens Gruppenprozesse innerhalb der Klasse zu reflektieren. Eine Rückbindung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wird auch hergestellt, wenn die Schule im Sozialraum vernetzt ist und Angebote oder Projekte im Stadtteil durchführt. Auf diese Weise erhöht sich einerseits die Identifikation mit dem Nahraum der Schule, andererseits hilft eine Vernetzung der Schule, Bedarfe und Problemlagen im Bereich der Lebenswelt besser zu erkennen und darauf eingehen zu können.

Überwiegend finden die Angebote der Kooperationspartner in den Räumen bzw. auf den Flächen der Schule statt (60%). Immerhin führt gut ein Viertel seine Angebote in den eigenen Räumen/Flächen durch. Andere Varianten (an anderen Orten bzw. je nach Angebot verschieden) kommen nur selten vor. Bei Kooperationspartnern von Grundschulen finden die Angebote bedeutend häufiger in der Schule statt (71%), was sich über die bei Grundschulkindern noch stärkere Notwendigkeit der Aufsicht erklären lässt.

Da der Anteil der außerschulischen Lernorte mit gut 25 Prozent hoch erscheint, lohnt es sich, nach Angebot und Kooperationspartner zu differenzieren. Tatsächlich hängt der Lernort vom Angebot ab: Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht, Dauerprojekte und Beaufsichtigung finden eher in der

Schule statt. Demgegenüber werden Projekte eher in den Räumen des Kooperationspartners und Sportangebote eher an anderen Orten durchgeführt. Ein genauerer Blick zeigt, dass Einrichtungen der offenen Jugendarbeit und gemeindenahe Einrichtungen (Feuerwehr, Museen, Bibliotheken) die Angebote zu einem sehr großen Anteil (70% bis 100%) in den eigenen Räumen stattfinden lassen sowie ein Drittel der Betriebe und ein Viertel der Sportvereine.

Knapp die Hälfte der Grundschulen und über drei Viertel (78,5%) der Sek. I-Schulen führen Projekte im Stadtteil durch (z. B. Anlegen eines Naturpfads, Projekte im Altenheim). Darüber hinaus engagieren sich viele Schulen auch bei Feierlichkeiten im Stadtteil bzw. in der Gemeinde. So nehmen 89 Prozent der Grundschulen und 78 Prozent der Sek. I-Schulen an Veranstaltungen wie Weihnachtsmärkten und Stadtteilfesten teil. Außerschulische Lernorte werden bei regelmäßigen Angeboten noch mäßig genutzt, bei punktuellen Projekten oder Veranstaltungen sind sie bereits ein häufig eingesetztes Element der Ganztagsschulgestaltung.

Zur Vernetzung unterschiedlichster Akteure im Sozialraum gibt es verschiedene Gremien, die je nach Region vorhanden sein können oder nicht. Um Verbreitung und Nutzung solcher Gremien zu beschreiben, wird im Folgenden auf Angaben der Schulleitungen zurückgegriffen. Am stärksten verbreitet ist die Stadtteil-AG, die von einem Drittel der Grundschulen und einem Fünftel der Sek. I-Schulen als Vernetzungsgremium angegeben wird. Präventionsräte sind nur für Sek. I-Schulen bedeutsam (vgl. Tab. 6.5).

Tab. 6.5: Verbreitung von Gremien zur Vernetzung im Sozialraum

	Gremium ist vorhanden (in %)	
	Grundschulen (n=105)	Sek. I-Schulen (n=193)
Stadtteil-AG	35,3	20,8
Gremium im Rahmen der Sozialen Stadt	15,9	15,6
Präventionsrat	0,6	19,4
Beratungsteams	8,1	14,0

Quelle: StEG 2005, Schulleitungsbefragung

Sind die Gremien vorhanden, werden diese auch von den meisten Schulen und vielen ihrer Kooperationspartner genutzt. Zwischen 72 und 100 Prozent der Schulen geben jeweils an, dass sie selbst an einem entsprechenden Gremium teilnehmen. Die Teilnahme von Kooperationspartnern liegt zwischen 66 Prozent bei Beratungsteams und 83 Prozent bei Gremien der Sozialen Stadt. Da die Teilnahme der Kooperationspartner aus Sicht der Schulleitungen berichtet wird, fallen die Zahlen tatsächlich vermutlich höher aus.

6.2.2 *Regionale Vernetzung*

Bezüglich der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern gibt es über den Sozialraum hinaus institutionsübergreifende Gremien, die für eine bildungsbezogene Zusammenarbeit auf regionaler Ebene von Bedeutung sind, da Kooperationen über sie fachpolitisch begleitet und koordiniert werden. Das können Amtsleiterbesprechungen sein, bei denen zum Beispiel das Jugendamt und das Schulamt auf Leitungsebene zusammenkommen oder Steuerungs- und Lenkungsgruppen, bei denen die verschiedenen Ämter und freien Träger auf operativer Ebene Rahmenkonzepte erarbeiten oder über die Verteilung von Ressourcen entscheiden (vgl. Bundesjugendkuratorium 2005). In manchen Kommunen gibt es Qualitätszirkel für Wirksamkeitsdialoge, in denen freie Träger und Schulen (sofern es um bildungsbezogene Themen geht) Maßnahmen unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung und -sicherung evaluieren. Ein weiteres Gremium sind Arbeitsgruppen nach § 78 KJHG, bei denen die Beteiligten beratende Funktion für die Jugendämter ausüben. Auch hier ist Schule involviert, wenn es um bildungsrelevante Themen geht. Die Verbreitung dieser Gremien ist je nach Kommune unterschiedlich. Die Teilnahme der Schule oder Schulverwaltung hängt einerseits von der Verbreitung und Institutionalisierung der Gremien ab, aber auch von der Häufigkeit, mit der bildungsrelevante Themen auf der Tagesordnung sind. Generell muss bei den Aussagen zum Vorhandensein eines Gremiums berücksichtigt werden, dass hier implizit das Wissen um ein Vorhandensein abgefragt wird. Das bedeutet, dass es tatsächlich mehr Gremien gibt als die Schulleitungen angeben.

Da die Einschätzung der Schulleitung über Vorhandensein von und Beteiligung an diesen Gremien zwischen Grundschulen und Sek. I-Schulen stark variiert, werden die Zahlen getrennt aufgeführt. Über die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter von *Grundschulen* teilt mit, dass es erweiterte Schulleiterdienstbesprechungen gibt und 49 Prozent wissen von regelmäßigen Sitzungen der Schul- und Jugendhilfeausschüsse (vgl. Tab. 6.6). Qualitätszirkel sind nach den Aussagen der Leitungen am seltensten vertreten. Außer bei erweiterten Schulleiterdienstbesprechungen und Qualitätszirkeln wird eine Teilnahme an den Gremien nur von weniger als der Hälfte der Grundschulen wahrgenommen.

Schulleitungen von *Sek. I-Schulen* sind im Vergleich zu Grundschulleitungen deutlich weniger Gremien zur fachpolitischen Begleitung von Kooperation bekannt. 54 Prozent wissen zwar von erweiterten Schulleiterdienstbesprechungen und ein Fünftel von regelmäßigen gemeinsamen Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss, bei allen anderen Gremien sind es jedoch nie mehr als 13 Prozent.

Die Teilnahmequoten an solchen Gremien sind teilweise höher, teilweise niedriger als bei den Grundschulen. Deutlich stärker sind Sek. I-Schulleitun-

Tab. 6.6: Fachpolitische Begleitung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Grundschule (n=125)	Gremium vorhanden (in %)	Grundschule ist dort vertreten (in %)[1]
Erweiterte Schulleiterdienstsprechungen	57,8	82,7
Regelmäßige gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss	49,2	25,7
Steuerungs- bzw. Lenkungsgruppe	38,0	49,7
Regelmäßige Amtsleiterbesprechungen	25,8	24,1
Arbeitsgruppen nach § 78 KJHG	16,8	42,0
Qualitätszirkel	11,6	67,1
Sek. I-Schule (n=202)	**Gremium vorhanden (in %)**	**Sek. I-Schule ist dort vertreten (in %)[1]**
Erweiterte Schulleiterdienstsprechungen	53,6	80,6
Regelmäßige gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss	20,4	39,5
Steuerungs- bzw. Lenkungsgruppe	9,3	65,4
Regelmäßigen Amtschef-Konsultationen	13,0	30,1
Arbeitsgruppen nach § 78 KJHG	7,5	35,5
Qualitätszirkel	3,8	57,4

1 Prozentangaben auf die Zahl der Schulen bezogen, die angeben, dass das entsprechende Gremium überhaupt vorhanden ist.

Quelle: StEG 2005, Schulleitungsbefragung

gen im Vergleich zu Grundschulleitungen bei Steuerungs- und Lenkungsgruppen sowie gemeinsamen Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss vertreten.

Dass erweiterte Schulleiterdienstbesprechungen am bekanntesten sind und auch die Teilnahme daran relativ hoch ist, verwundert nicht, da es das schulnahste Gremium ist. Die Unterschiede zwischen Grundschule und Sek. I-Schule könnten kommunenbedingt und daher zufällig sein. Diese Annahme lässt sich mit den vorhandenen Daten jedoch nicht überprüfen.

6.3 Zusammenfassung

1. Schulen kooperieren mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern, wobei Sportvereine besonders häufig vorkommen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch bei den Angeboten von außerschulischen Partnern Sport an erster Stelle steht. Darüber hinaus werden aber auch Projekttage bzw. -wochen und Hausaufgabenhilfe/-betreuung von vielen Partnern angeboten, die Hausaufgaben sogar zu großem Anteil täglich.

2. Bezüglich des eingesetzten Personals wiederholt sich die Bedeutung des Sports, denn der Anzahl nach werden am meisten Übungsleiter im Sport beschäftigt. Berücksichtigt man aber auch die Wochenstundenzahl des Personals, so rücken die Übungsleiterinnen und Übungsleiter in den Hintergrund und es gewinnen vor allem Erzieher/innen, Sozialpädagog/innen sowie sonstige nicht-akademisch Ausgebildete an Gewicht. Ganztagsangebote werden zwar überwiegend mit Hauptberuflichen bestritten, jedoch beträgt der Anteil der Ehrenamtlichen gut ein Fünftel. Dies ist wieder durch den Sport bedingt, der vor allem mit ehrenamtlichen Übungsleiterinnen und Übungsleitern arbeitet.

3. An *Grundschulen* werden vor allem Erzieher/innen eingesetzt. Generell ist an Grundschulen durch höhere Wochenstunden der Beschäftigten von einem geringeren Personalwechsel auszugehen als an *Sek. I-Schulen*. Kooperationspartner führen an Grundschulen mehr und häufiger Angebote durch. Hausaufgaben- und Mittagsbetreuung spielen an Grundschulen eine größere Rolle als an Sek. I-Schulen.

4. Bei der Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von Kooperationspartnern kann zusammenfassend festgehalten werden, dass *öffentliche Anbieter* im Angebotsbereich eher Projekte durchführen und sich dabei auf die Förderung von Benachteiligten und Kompetenzvermittlung konzentrieren. *Freie Anbieter* haben ihren Schwerpunkt im Freizeitbereich, vor allem beim Sport. *Gewerbliche Anbieter* haben eine breite Angebotspalette, außer im Bereich der fachbezogenen Themen.

5. Die *Jugendhilfe* als konzeptionell wichtigster Partner der Schulen macht vorerst nur knapp ein Viertel der Kooperationspartner aus. Jedoch deckt sie mit einem ungefähr doppelt so hohen Wochenstundenumfang Angebote ab, was ihre Bedeutung wiederum erhöht. Durch den hohen Wochenstundenumfang ist es nahe liegend, dass die Jugendhilfe auch mehr Angebote abdeckt als andere Kooperationspartner. Dabei hat sie ihren Schwerpunkt auf der Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher und bietet entsprechend mehr Angebote für spezielle Schülergruppen an. Von der Jugendhilfe werden mehr Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an der Schule eingesetzt als von anderen Kooperationspartnern, was ihre Fachlichkeit unterstreicht. Dadurch werden auch höhere Erwartungen an eine konzeptionelle Abstimmung gerichtet. So nennt die Jugendhilfe beispielsweise das Entwickeln gemeinsamer Handlungsansätze mit der Schule signifikant häufiger als Beweggrund für die Kooperation als andere Partner der Schule.

6. Auch wenn die meisten Angebote der Kooperationspartner grundsätzlich in der Schule stattfinden, werden außerschulische Lernorte ebenfalls genutzt. Dies hängt jedoch von der Art des Kooperationspartners ab. Angebote werden vor allem von gemeindenahen Einrichtungen wie Museen und Bibliotheken in den eigenen Räumen durchgeführt, bei denen das Angebot von der Anlage her

schwer in die Schule zu überführen ist. Weit über die Hälfte der Schulen führen darüber hinaus Projekte außerhalb der Schule durch, und rund drei Viertel sind an Veranstaltungen im Stadtteil beteiligt. Dabei handelt es sich aber um punktuelle Angebote, daher ist die Öffnung von Schule in diesem Bereich noch nicht stark ausgeprägt.

7. Gremien zur Vernetzung im Sozialraum sind nach Angaben der Schulleitungen nicht besonders oft vorhanden, am häufigsten gibt es Stadtteil-AGs. Gibt es solche Gremien, ist die Schule jedoch meistens vertreten. Regionale, institutionsübergreifende Gremien zur bildungsbezogenen Zusammenarbeit sind unterschiedlich stark verbreitet. Am häufigsten gibt es erweiterte Schulleiterdienstbesprechungen. Schulleitungen von *Sek. I-Schulen* nennen in geringerem Maße das Vorhandensein der Gremien als *Grundschulleitungen*. Die Beteiligung ist insgesamt höher bei erweiterten Schulleiterdienstbesprechungen, Qualitätszirkeln sowie Steuerungs- und Lenkungsgruppen. Generell beteiligen sich Schulen eher an Gremien, die im näheren Sozialraum zur Vernetzung eingerichtet sind als an regionalen Gremien, die die ganze Kommune als Bezugsrahmen haben.

Bettina Arnoldt

8. Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit?

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass bei der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern verschiedene Logiken und Selbstverständnisse aufeinandertreffen, in denen ein jeweils anderes Bildungsverständnis vorherrscht, verschiedene Professionen mit unterschiedlichen Handlungsansätzen arbeiten und die Organisationsstrukturen anders aufgebaut sind (vgl. BMFSFJ 2005a; Maykus/Hartnuß 2004; Pauli 2006). Dadurch können Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit entstehen, wenn z. B. die gegenseitige Kenntnis der Systeme nicht ausgeprägt ist und förderliche Rahmenbedingungen fehlen. In der Literatur zu Kooperation von Schule und Jugendhilfe werden eine Reihe von Strukturen genannt, die zu einem besseren Gelingen von Kooperation beitragen sollen. Dabei kann unterschieden werden zwischen Bedingungen auf der strukturellen Ebene und Bedingungen auf der Prozessebene. Auf der *strukturellen Ebene* werden einerseits Faktoren als förderlich angesehen, die eine Kontinuität der Kooperation sichern und andererseits Faktoren, die auf eine gleichberechtigte Kooperation abzielen. Hierzu zählen Aspekte, die die Kooperationspartner in die Schulorganisation einbinden, sei es z. B. durch Abschließen von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen oder die Möglichkeit der Teilnahme von Kooperationspartnern an Schulgremien (vgl. Coelen 2004; Maykus 2004). Die *Prozessebene* subsumiert Faktoren, die sich auf die inhaltliche Abstimmung auf Mitarbeiterebene beziehen. Hierunter fällt beispielsweise die inhaltliche Abstimmung von Unterricht und Angeboten (vgl. Floerecke/Holtappels 2004).

Im Folgenden wird zunächst untersucht, inwieweit die so genannten Gelingensbedingungen bei der Kooperation tatsächlich eine Rolle spielen und inwieweit es dabei Unterschiede zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern gibt. Im Anschluss daran wird die Bewertung der einzelnen Aspekte durch die externen Partner dargestellt (Kap. 8.1). Darauf aufbauend wird im Abschnitt 8.2 untersucht, ob diese Bedingungen die ihnen unterstellte Wirkung tatsächlich hervorrufen. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren eine höhere Zufriedenheit mit der Kooperation bedingen.

8.1 Rahmenbedingungen bei der Kooperation von Schule und externen Partnern

Die meisten Kooperationen bestehen erst seit kürzerer Zeit. Rund die Hälfte (50,8%) der befragten Organisationen kooperiert mit der Schule seit dem Jahr 2003 oder später, also zum Zeitpunkt der Befragung nicht länger als zwei Jahre. Weitere knapp 20 Prozent begannen die Kooperation zwischen den Jahren 2000 und 2002. Bis auf wenige Ausnahmen wurden alle anderen Kooperationen in den 1990er-Jahren begonnen. Die Kooperationsbeziehungen sind in der Regel kontinuierlich. Das Ergebnis ist nicht verwunderlich, da die meisten Schulen der Stichprobe den Ganztagsbetrieb erst seit Beginn des IZBB aufbauen. Ob die Kooperationsbeziehungen über eine längere Zeit stabil bleiben und aus welchen Gründen, kann erst im Längsschnitt geklärt werden.

Eine schriftliche Kooperationsvereinbarung zwischen den beteiligten Partnern unterstreicht einerseits die Verbindlichkeit der Kooperationsbeziehung und regelt andererseits Fragen der Verantwortlichkeiten, Ziele und fachliche Standards (vgl. Nörber 2004; Thimm 2005). 54,2 Prozent der befragten Organisationen geben an, auf Basis einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung zu arbeiten, bei weiteren 5,4 Prozent ist der Vertrag in Vorbereitung bzw. geplant. Das heißt gleichzeitig, dass in rund 40 Prozent der Fälle eine solche Vereinbarung fehlt. Eine solche Situation bedeutet für beide Seiten Unsicherheit und kann besonders bei wechselnden Ansprechpartnerinnen/-partner zu Problemen führen. *Gewerbliche* und *freie Anbieter* haben eher eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen als *öffentliche Akteure*.[1] Warum diese seltener auf Basis eines Vertrags arbeiten, ist nicht über Art und Umfang des Angebots zu erklären. Es ist jedoch zu vermuten, dass freie und gewerbliche Anbieter aus finanzieller Perspektive eher auf eine vertragliche Absicherung angewiesen sind als öffentliche Akteure. Der Hauptbestandteil der Kooperationsvereinbarungen ist die Regelung der Kooperationsleistung; 78,6 Prozent geben dies an. Gut ein Drittel klären darin auch die organisatorischen, rechtlichen und finanziellen Aspekte, ein Viertel geht auf die Rolle und das Verhältnis der Kooperationspartner zueinander ein. 16,4 Prozent klären in der Kooperationsvereinbarung ein gemeinsames pädagogisches Konzept und nur 6,7 Prozent regeln die Mitbestimmung der Partner in Schulgremien. Bei Verträgen zwischen Schule und *Jugendhilfe* werden die Mitbestimmung (13,6%) sowie die Rolle und das Verhältnis der Partner zueinander (32,7%) deutlich häufiger geregelt.

Ein wichtiger Bestandteil einer förderlichen Kommunikationsstruktur zur Unterstützung der konkreten Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Professionen ist die Beteiligungsmöglichkeit der Kooperationspartner in den

1 Zur Einteilung der verschiedenen Gruppen von Kooperationspartnern vgl. Kap. 6.

Schulgremien (vgl. Mack 2006). Allerdings ist zu beachten, dass die rechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern diesbezüglich unterschiedlich sind. In einigen Ländern ist die Teilnahme von Kooperationspartnern bzw. weiterem pädagogisch tätigen Personal an Schul- und Lehrerkonferenzen nicht vorgesehen oder es ist in den Schulgesetzen nicht explizit erwähnt, ob sie in den Gremien nur beratende Funktion oder auch Stimmrecht haben. Deshalb werden nur die Angaben der Kooperationspartner aus solchen Bundesländern verwendet, bei denen die Teilnahme bzw. ein Stimmrecht ausdrücklich vorgesehen ist.[2] Zusammengenommen sind 12,8 Prozent der Kooperationspartner in der Schulkonferenz vertreten. Von diesen haben rund 50 Prozent dort auch Stimmrecht. 13 Prozent der Kooperationspartner sind in der Lehrerkonferenz vertreten; von diesen haben rund 38,5 Prozent dort auch Stimmrecht. Die *Jugendhilfe*, die die Frage der Mitbestimmung häufiger im Kooperationsvertrag regelt, ist tatsächlich auch signifikant häufiger in der Schulkonferenz (20,1%) sowie in der Lehrerkonferenz (22,2%) vertreten; bezüglich des Stimmrechts gibt es aber keine Unterschiede. *Gewerbliche Anbieter* sind signifikant seltener in die Gremien einbezogen.

Trotz der eher geringen Vertretung der Kooperationspartner in Schulgremien sieht sich rund die Hälfte von ihnen (52,4%) als gleichberechtigter Partner der Schulen. Kooperationspartner, die sich gleichberechtigt fühlen, sind mit diesem Verhältnis in der Regel zufrieden. Von den 47,6 Prozent der Kooperationspartner, die sich in einer nachgeordneten Rolle sehen, hätte rund ein Fünftel lieber mehr Verantwortung. Kooperationspartner der *Jugendhilfe* sehen sich häufiger als gleichberechtigter Partner (58%). Wenn sie in einer nachgeordneten Rolle sind, sind sie damit eher unzufrieden. Das bedeutet, dass die Jugendhilfe auch eher den Anspruch der gleichberechtigten Partnerschaft erhebt als andere Kooperationspartner.

Ein Prozessmerkmal, an dem sich das pädagogische Konzept einer Ganztagsschule orientieren sollte, ist die Veränderung von Unterricht und Lernkultur durch die Verknüpfung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit (vgl. BMBF 2003b). Die Umsetzung erfordert aber einen höheren Kooperationsaufwand, der auch nur mit entsprechendem Personal geleistet werden kann und von den Rahmenbedingungen her eher bei gebundenen Ganztagsschulen erwartet wird. Tatsächlich gibt über die Hälfte der Kooperationspartner an, dass ihre Angebote in keiner Weise mit dem Unterricht verknüpft sind. Bei Kooperationspartnern von *Grundschulen* kommt dies sogar in fast 60 Prozent der Fälle vor. Die Mehrheit der Kooperationsangebote erfüllt in dieser Hinsicht also nicht das eben genannte Qualitätsmerkmal.

2 Dies sind bei der Teilnahme an der Lehrerkonferenz zehn bzw. bei der Schulkonferenz acht Bundesländer, beim Stimmrecht in der Lehrerkonferenz sechs bzw. in der Schulkonferenz zwei Bundesländer.

In 32 Prozent der Fälle gibt es eine thematische Abstimmung zwischen Angebot und Unterricht, bei 20 Prozent werden die Angebote im Unterricht vor- und nachbereitet. Immerhin 18 Prozent der Kooperationspartner geben an, dass ihre Angebote Bestandteil des Regelunterrichts sind. Dieses Ergebnis korreliert hoch mit den Angaben der Schulleitungen, die ebenso zur konzeptionellen Verbindung zwischen Unterricht und Angebot an ihrer Schule befragt worden sind: Eine durch Kooperationspartner wahrgenommene starke Verknüpfung von Angebot und Unterricht geht einher mit einer von Schulleitungen berichteten ausgeprägten konzeptionellen Verbindung beider Elemente (r= .271**).

Dass Angebote Bestandteil des Regelunterrichts sind oder im Unterricht vor- und nachbereitet werden, wird signifikant häufiger von Kooperationspartnern von *Schulen mit Sekundarstufe* angegeben. Es ist zu vermuten, dass dieses Ergebnis mit dem relativ größeren Anteil der gebundenen und teilgebundenen Formen an Sek. I-Schulen zusammenhängt, wodurch eine Verknüpfung allein durch die organisatorischen Rahmenbedingungen eher möglich ist (vgl. hierzu auch Kap. 9). *Öffentliche Anbieter* geben insgesamt eine stärkere Verbindung zwischen Unterricht und Angebot an als *freie oder gewerbliche Anbieter. Die Jugendhilfe* zeichnet sich nicht durch eine besonders ausgeprägte Verbindung von Unterricht und Angebot aus. Dieser Befund ist erstaunlich, da von ihr ein höherer Anspruch an die Kooperation zu erwarten ist.

Die genannten Rahmenbedingungen spielen zusammengefasst bei Kooperationsbeziehungen an Ganztagsschulen eine weniger große Rolle als erwartet. Nur rund die Hälfte der außerschulischen Partner arbeitet auf Grundlage eines Kooperationsvertrags und nur ein kleiner Teil ist in Schulgremien vertreten. Von daher mag es erstaunen, dass die Hälfte sich trotzdem als gleichberechtigter Partner wahrnimmt. Eine Verbindung zwischen Unterricht und Angeboten wird überwiegend nicht hergestellt, sie gelingt jedoch besser an Sek. I-Schulen. Es lässt sich nicht feststellen, dass eine bestimmte Art von Kooperationspartnern über alle Bereiche der Strukturen hinweg eine besondere Stellung hat; dies variiert je nach Aspekt. *Öffentlichen Anbietern* gelingt es eher, eine Verbindung von Unterricht und Angeboten herzustellen als anderen Kooperationspartnern. *Gewerbliche Anbieter* sind seltener als andere außerschulische Partner in schulischen Gremien vertreten. Die *Jugendhilfe* hat eine gleichberechtigtere Stellung als andere Kooperationspartner und ist auch stärker in die Schule eingebunden (z. B. durch Kooperationsverträge und Teilnahme in Schulgremien).

Vor dem Hintergrund, dass Schule und außerschulische Partner in ihren Strukturen und ihrem Bildungsverständnis verschieden sind und Gelingensbedingungen der Kooperation nur teilweise verbreitet sind (wie eben ausgeführt), ist anzunehmen, dass die Zusammenarbeit zwischen beiden Parteien nicht immer einfach ist und die Bewertung entsprechend verhalten ausfällt.

Eine globale Einschätzung der Kooperationspartner zu ihrer Zufriedenheit mit der Kooperation ergibt aber ein anderes Ergebnis: Die Zusammenarbeit mit der Schule wird insgesamt mit einer *Schulnote* von 2,21 (Standardabweichung 0,89) als gut bewertet. Dieses zunächst überraschende Ergebnis lässt sich über das Darstellen einzelner Aspekte differenzieren, womit Bereiche ermittelt werden können, die weniger gut abschneiden. Diese Aspekte können einerseits dem Bereich der Kooperationsausstattung zugeordnet werden und andererseits dem Bereich der Kooperationsbeziehung. Der Bereich der Ausstattung umfasst finanzielle, materielle sowie personelle Aspekte, zum Bereich der Beziehung gehören Aspekte wie beispielsweise die Unterstützung durch die Schulleitung und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal.

Am zufriedensten sind die Kooperationspartner mit der Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung. Sie sind auch sehr zufrieden mit dem pädagogischen Gesamtkonzept der Schule, der Rolle und dem Verhältnis der Kooperationspartner zueinander sowie mit der schriftlichen Kooperationsvereinbarung. Eher schlecht schneiden die finanzielle Ausstattung und die Mitbestimmungsmöglichkeiten ab (vgl. Abb. 8.1). Kooperationspartner von *Schulen der Sekundarstufe* bewerten alle Aspekte prinzipiell besser als Kooperationspartner von *Grundschulen*. Signifikant wird der Unterschied bei den Aspekten „Unterstützung durch die Schulleitung" und „Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Mitarbeitern des Kooperationspartners".

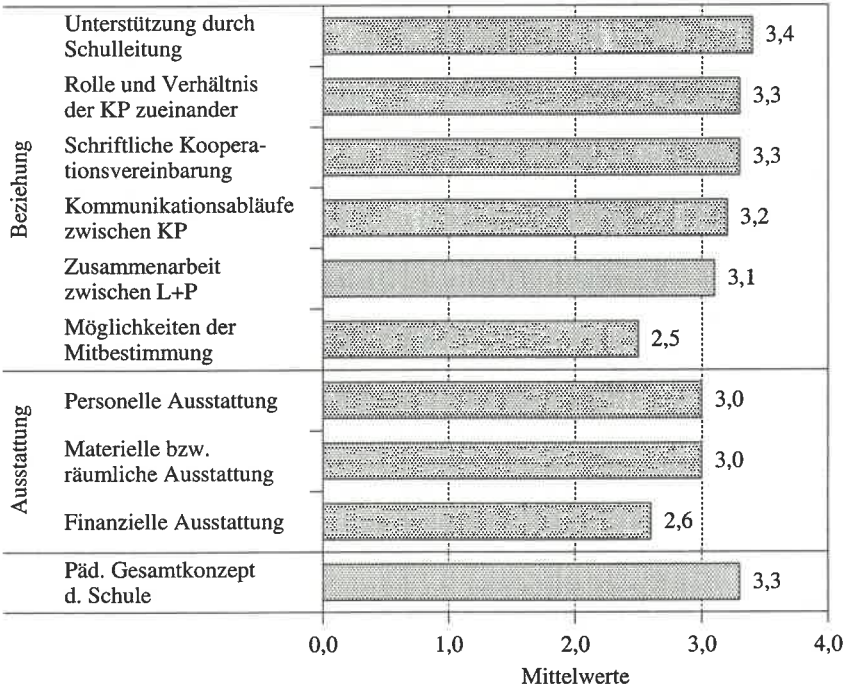
Insgesamt gesehen wird der Bereich der Beziehung besser bewertet als der Bereich der Ausstattung. *Gewerbliche Anbieter* bewerten den Bereich der Ausstattung signifikant schlechter als *öffentliche* oder *freie Anbieter*. Die *Jugendhilfe* beurteilt den Bereich der Kooperationsbeziehung signifikant schlechter. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen von Kooperation sind die insgesamt positiven Einschätzungen besser einzuordnen. Knapp zwei Drittel der Kooperationspartner haben einen Kooperationsvertrag oder schließen demnächst einen ab und mehr als drei Viertel sind mit ihrem Verhältnis zur Schule (gleichberechtigt oder nachgeordnet) zufrieden. Ein Durchschnittswert von 3,3 in diesen Bereichen ist also angemessen, ebenso wie die schlechtere Bewertung der Mitbestimmung, da nur ein kleiner Teil der Kooperationspartner in den Schulgremien vertreten ist.

8.2 Einfluss von Rahmenbedingungen auf Kooperation

Wenn die hier dargestellten Strukturen tatsächlich zu einem besseren Gelingen der Zusammenarbeit beitragen, dann müsste an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass die Qualität der Kooperationsbeziehungen an den untersuchten Schulen nur durchschnittlich ausfällt. Allerdings wurde bereits

aufgezeigt, dass zumindest die externen Partner die Kooperation gut bewerten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die bisher vor allem konzeptionell formulierten Gelingensbedingungen in der Praxis tatsächlich ihre angenommenen positiven Wirkungen erzielen. Um dies zu klären, wird untersucht, inwieweit diese Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Kooperationsbeziehung haben, ob sie ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis begünstigen bzw. eine kontinuierliche Zusammenarbeit unterstützen. Mit Hilfe von Regressionsanalysen wird ermittelt, welche Bedingungen dabei besonders wirksam sind und in welchem Zusammenhang sie mit weiteren Erklärungsfaktoren stehen.

Abb. 8.1: Durchschnittliche Zufriedenheit mit Aspekten der Kooperation (n=687)



1=trifft nicht zu bis 4=trifft voll zu; KP=Kooperationspartner; L=Lehrkräfte; P=weiteres pädagogisch tätiges Personal

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

8.2.1 Rahmenbedingungen und Bewertung der Kooperation

Als Indikator für die Zufriedenheit mit der Kooperation wird die Bewertung der externen Partner anhand einer Schulnote herangezogen. Sie ist geeignet, da sie mit allen einzelnen Aspekten der Zufriedenheit sowie mit den zwei Skalen „Zufriedenheit mit der Ausstattung" (r= -.334**) und „Zufriedenheit mit

der Kooperationsbeziehung" (r= -.672**)[3] hoch korreliert. Aus den Korrelationskoeffizienten wird bereits ersichtlich, dass die Bewertung der Beziehung einen größeren Einfluss auf das Gesamturteil hat als die Bewertung der Ausstattung, da die Korrelation der Schulnote mit der Skala „Zufriedenheit mit der Kooperationsbeziehung" doppelt so hoch ist wie mit der Skala „Zufriedenheit mit der Ausstattung".

In einem ersten Schritt wird anhand von Mittelwertsvergleichen und Korrelationen überprüft, welche Faktoren überhaupt einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Zufriedenheit haben. Es kann dabei jeweils auf Angaben der Kooperationspartner und der Schulleitungen zurückgegriffen werden. Dieses Vorgehen wird für die Strukturqualität, die Prozessqualität und weitere Variablen gesondert durchgeführt. Die Faktoren, die einen signifikanten Zusammenhang mit der Gesamtbewertung der Kooperation aufweisen, werden dann im nächsten Schritt in die Regressionsanalysen aufgenommen. Auch diese werden zunächst separat für die drei Gruppen von Variablen vorgenommen, um aus der Fülle der möglichen erklärungskräftigen Faktoren die relevantesten herauszufiltern. Für das Gesamtmodell wird am Schluss eine Regression mit allen verbleibenden Variablen gerechnet. Da es einen signifikanten Unterschied in der Bewertung zwischen Grundschulen und Sek. I-Schulen gibt, wird der Vorgang nochmals getrennt für beide Schulformen durchgeführt.

Mögliche Variablen der Strukturqualität, die mit einer Bewertung der Kooperation zusammenhängen können, sind Mitbestimmungsmöglichkeiten für die außerschulischen Partner, ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis, das Vorhandensein einer Kooperationsvereinbarung, konzeptionelle Festlegungen im Schulprogramm, die Breite des Ganztagsangebots der Schule, der zeitliche Umfang des Ganztagsbetriebs sowie personelle, finanzielle und materielle Ressourcen. Eine Regressionsanalyse über diese Variablen ergibt, dass vier Aspekte der Strukturqualität für die Benotung der Kooperationsbeziehung relevant sind. Die Kooperation wird signifikant besser bewertet, wenn Kooperationspartner (1) die Möglichkeit zur Teilnahme an der Lehrerkonferenz haben, (2) ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis zur Schule wahrnehmen und (3) Schulen im Ganztagskonzept bzw. Schulprogramm mehr konzeptionelle Festlegungen treffen. Überraschenderweise hat es einen leicht negativen Einfluss, wenn (4) an der Schule nach Aussage des Schulleiters ein Arbeitskreis aus Schule und außerschulischen Partnern zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten eingerichtet ist.

Im Bereich der Prozessqualität werden für die Auswertung Variablen berücksichtigt, die eine Verbindung von Unterricht und Angebot aus Sicht der

3 Die negativen Vorzeichen resultieren aus der unterschiedlichen Kodierungsrichtung. Schulnote: 1=sehr gut, 6=ungenügend; Skalenwerte: 1=niedrige Zufriedenheit, 4=hohe Zufriedenheit.

Kooperationspartner beschreiben sowie Angaben zur konzeptionellen Verbindung von Unterricht und Ganztagselementen aus Sicht der Schulleitungen. Zugrunde gelegt wird die Annahme, dass die Zufriedenheit mit der Kooperation größer ist, wenn die Angebote stärker mit dem Unterricht verknüpft sind, da kein unverbundenes Nebeneinander zwischen Unterricht und Ganztagselementen besteht und somit das Angebot der Kooperationspartner stärker akzeptiert und integriert ist. Andererseits könnte die Bewertung auch schlechter ausfallen, da ein Abstimmen bzw. ein Verknüpfen mit dem Unterricht einen Mehraufwand an Kommunikation sowie der Vor- und Nachbereitung bedeutet und Unterschiede der Professionen vielleicht erst durch die enge Zusammenarbeit zu Tage treten.

Diese Annahme wird durch die Berechnungen gestützt: Besteht keinerlei Verknüpfung zwischen Angeboten und Unterricht, sind die Kooperationspartner signifikant unzufriedener als im Falle einer Verbindung zwischen beiden Elementen. Hingegen führt eine Verknüpfung der Angebote mit dem Unterricht zu einer besseren Bewertung der Kooperationsbeziehung, die aber bei steigendem Grad dieser Verknüpfung wieder nachlässt. Entsprechend zeigt sich in der Regressionsanalyse, dass sich für die Bewertung der Kooperation einzig das Item „Die Inhalte der Angebote sind thematisch mit dem Unterricht abgestimmt", das eine mittlere Ausprägung der Verknüpfung beschreibt, als relevant erweist.

Es ist naheliegend, dass bei einer positiven Bewertung einer Kooperationsbeziehung über die so genannten Gelingensbedingungen hinaus noch weitere Faktoren eine Rolle spielen. Für die folgenden Auswertungen wurden weitere schulstrukturelle Aspekte (Schulgröße, Schulform, Organisationsform, Erfahrungszeitraum der GTS seit Gründungsjahr) einbezogen sowie weitere Rahmenbedingungen beim Kooperationspartner (Beweggründe, Veränderungen beim Partner, Art der Kooperationspartner, Stellenwert und Dauer der Kooperation). Es zeigt sich jedoch, dass Rahmenbedingungen auf Schulseite offensichtlich wenig Einfluss auf die Zufriedenheit haben. So spielt es beispielsweise keine Rolle, an welcher Schulform die Kooperation stattfindet oder mit welcher Organisationsform die Schulen den Ganztag bestreiten (offen vs. gebunden). Ein stärkeres Gewicht haben stattdessen Faktoren auf Seiten der Kooperationspartner. Die Regressionsanalyse ergibt, dass die Kooperation von außerschulischen Partnern besser eingeschätzt wird, wenn sie die Kooperation eher aus nutzerorientierten Beweggründen[4] aufgenommen haben und die Kooperation schon länger besteht.

Wie einleitend beschrieben, gehen nun im nächsten Schritt alle bisher als relevant identifizierten Variablen oder Skalen in das Gesamtmodell für die Regressionsanalyse zur Bewertung der Kooperation ein. Nochmals zusammengefasst sind das: Teilnahme des Kooperationspartners an der Lehrerkonfe-

4 Skala „Nutzerorientierte Beweggründe" (vgl. Kap. 6.1)

renz, gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis, mehr konzeptionelle Festlegungen im Schulprogramm, eher kein Arbeitskreis zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten, inhaltliche Abstimmung zwischen Unterricht und Angeboten, nutzerorientierte Beweggründe sowie eine bereits länger bestehende Kooperation. Dadurch wird die Frage geklärt, welche Variablen für eine positive Bewertung der Kooperation relevant sind, wie hoch dabei der Anteil von Gelingensbedingungen ist und welche Variablen für die Erklärung am bedeutendsten sind (vgl. Tab. 8.1).

Tab. 8.1: Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Bewertung der Kooperation (n=380)

Variablen, Skalen	Standard. Koeff. (b)	t	Sig.
Arbeitskreis aus Schule und außerschulischen Partnern zur Koordinierung bzw. Durchführung von GT-Angeboten (SL)	.157	2,992	.003
Skala „Nutzerorientierte Beweggründe" (K)	-.171	-3,238	.001
Partner ist gleichberechtigt (K)	-.281	-5,321	.000

(K): Angaben der Kooperationspartner; (SL): Angaben der Schulleitung; Abhängige Variable: Schulnote für Gesamtbewertung der Kooperation; R^2= 14%

Quelle: StEG 2005, Schulleitungs- sowie Kooperationspartnerbefragung

Am erklärungskräftigsten erweist sich die Variable, ob sich der Kooperationspartner als gleichberechtigt wahrnimmt. Daneben zeigt sich auch eine höhere Ausprägung der Skala „nutzerorientierte Beweggründe" als bedeutsam. Erstaunlich ist es, dass auch im Gesamtmodell die Variable „Ganztagsarbeitskreis" immer noch eine negative Rolle spielt, die Kooperation also besser bewertet wird, wenn es keinen Arbeitskreis aus Schule und außerschulischen Partnern zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten gibt. In der Regel werden ausgebaute Kommunikationsstrukturen wie zum Beispiel Arbeitskreise als wichtig erachtet, um gegenseitige Erwartungen und Ziele abklären zu können (vgl. Olk 2004). Eine schlechtere Bewertung trotz Kommunikationsstrukturen könnte damit zusammenhängen, dass ein Arbeitskreis einen größeren Arbeitsaufwand bedeutet und eventuelle Meinungsverschiedenheiten erst in einem solchen Arbeitskreis sichtbar werden oder zur Sprache kommen. Die Skala „nutzerorientierte Beweggründe" könnte deshalb zur Erklärung einer positiven Bewertung der Kooperation relevanter sein als andere Faktoren, da die Umsetzung dieser Gründe (z. B. bessere Freizeitangebote ermöglichen, Förderung individueller Fähigkeiten) relativ einfach selbst zu steuern ist und somit Erfolge der eigenen Arbeit schneller sichtbar werden. Insgesamt sind es zwei Variablen der strukturellen Rahmenbedingungen und ein weiterer Faktor, die einen Einfluss auf die Bewertung der Kooperation haben.

Für Grundschulen und Sek. I-Schulen ergibt sich nach analogem Vorgehen (getrennte Modelle für beide Stufen) wie für das Gesamtmodell, dass der entscheidende Einflussfaktor ein vom Kooperationspartner wahrgenommenes gleichberechtigtes Verhältnis ist. Weitere Einflussfaktoren sind je nach Schulform voneinander verschieden. So sind an Grundschulen neben einem gleichberechtigten Verhältnis auch anbieterorientierte Beweggründe sowie ein im Kooperationsvertrag vereinbartes gemeinsames pädagogisches Konzept von Bedeutung, an Sek. I-Schulen hingegen nutzerorientierte Beweggründe sowie eine thematische Abstimmung der Inhalte von Unterricht und Angeboten. Da sich jedoch in allen Modellen das gleichberechtigte Verhältnis als wichtigstes Kriterium für eine gute Bewertung der Kooperation identifizieren lässt, wird im Folgenden untersucht, welche Faktoren zu dieser Wahrnehmung bei den Kooperationspartnern führen.

8.2.2 Rahmenbedingungen und gleichberechtigte Stellung der Partner

Wie eben festgestellt, ist die Wahrnehmung eines gleichberechtigten Verhältnisses für eine positive Bewertung der Kooperation die einflussreichste Größe. Es wird daher ermittelt, welche Bedingungen diese Wahrnehmung unterstützen; das Vorgehen findet analog dem vorhergehenden Abschnitt statt. Da es bezüglich der Gleichberechtigung von Kooperationspartnern keine Unterschiede zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen gibt, muss keine gesonderte Darstellung für diese beiden Schulformen erfolgen.

Schaut man zunächst auf strukturelle Rahmenbedingungen, so sind vor allem zwei Bereiche entscheidend: Zum einen sind die Teilnahme an und ein Stimmrecht in Schulgremien wichtige Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung eines gleichberechtigten Verhältnisses, wobei der Teilnahme an der Lehrerkonferenz die größte Relevanz zukommt. Zum anderen ist die Kooperationsvereinbarung eine bedeutende Größe. Hierbei ist bereits das Vorhandensein eines Vertrags von Bedeutung, wichtig sind aber auch die Inhalte, von denen das Formulieren eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts die größte Rolle spielt.

Bei den Variablen der Prozessqualität sind Items der Verbindung von Unterricht und Angebot einflussreiche Faktoren. Kooperationspartner nehmen sich eher als gleichberechtigt wahr, wenn ihre Angebote Bestandteil des Regelunterrichts sind oder die Inhalte der Angebote thematisch mit dem Unterricht abgestimmt sind.

Bezüglich der weiteren möglichen Einflussfaktoren zeichnet sich ein bereits bekanntes Bild ab: Schulstrukturelle Aspekte wie Schulform, Schulgröße und Organisationsmodell stehen in keinem Zusammenhang mit der Frage, ob ein Kooperationspartner gleichberechtigt ist. Eher von Belang sind Beweg-

gründe eines Partners, die auf eine verbesserte Kooperationskultur[5] zielen sowie der Stellenwert, den die Kooperation für den Partner hat.

Mit Hilfe einer binären logistischen Regressionsanalyse wird ermittelt, welche Faktoren im Zusammenspiel am erklärungskräftigsten sind. Dabei zeigt sich über die Signifikanz und den standardisierten Effektkoeffizienten[6], dass drei Variablen mit unterschiedlicher Gewichtung ein gleichberechtigtes Verhältnis begründen (vgl. Tab. 8.2). Ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis wird am deutlichsten begünstigt durch einen höheren Stellenwert der Kooperation beim außerschulischen Partner. Auch führt eine stärkere Verbindung von Angebot und Unterricht eher zu der Wahrnehmung eines gleichberechtigten Kooperationsverhältnisses. Einen etwas schwächeren Einfluss hat es, wenn bei der Aufnahme der Kooperation der Beweggrund einer verbesserten Kooperationskultur im Vordergrund stand. Nicht entscheidend sind hingegen das Vorhandensein einer Kooperationsvereinbarung sowie die Teilnahme des Kooperationspartners an der Lehrerkonferenz.

Dieser Befund spricht dafür, dass die Haltung und Herangehensweise des außerschulischen Partners an die Kooperation wichtiger für die Wahrnehmung eines gleichberechtigten Verhältnisses sind als strukturelle Gelingensbedingungen. Immerhin hat in diesem Fall auch ein Faktor der Prozessqualität einen bedeutenden Einfluss.

Tab. 8.2: Faktoren, die ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis beeinflussen (n=329)

Variablen, Skalen	Koeff. (b)	SE	Sig.	Standard. Effektkoeff. exp (B*SD)
Kooperationsvertrag (K)	.158	0,130	.222	1,156
Konzept i. Form v. Kooperationsvertr. (SL)	.392	0,241	.103	1,214
Teilnahme Lehrerkonferenz (K)	.560	0,383	.143	1,223
Beweggrund Kooperationskultur (K)	.312	0,153	.041	1,278
Skala Verbindung Unterricht Angebot (K)	.160	0,497	.020	1,342
Stellenwert der Kooperation (K)	.643	0,178	.000	1,635

(K): Angaben der Kooperationspartner; (SL): Angaben der Schulleitungen; Abhängige Variable: Kooperationspartner ist gleichberechtigt; Nagelkerke R^2=16%

Quelle: StEG 2005, Schulleitungs- sowie Kooperationspartnerbefragung

5 Zur Skala „Beweggrund Kooperationskultur" (vgl. Kap. 6.1)

6 Die standardisierten Effektkoeffizienten, die einen Vergleich der Effektstärken ermöglichen, werden errechnet, indem die Koeffizienten b mit der Standardabweichung der zugehörigen Variablen multipliziert werden und das Ergebnis als Exponent der Eulerschen Zahl e verwendet wird (vgl. Andreß u. a. 1997, S. 271). Der Effektkoeffizient kann dahingehend interpretiert werden, dass der Einfluss der Variablen im Modell umso stärker ist, je mehr der Effektkoeffizient vom Wert 1 abweicht. Effektkoeffizienten ohne Exponent weisen auf einen positiven, Effektkoeffizienten mit dem Exponenten -1 auf einen negativen Zusammenhang hin.

8.2.3 Rahmenbedingungen und Kontinuität der Kooperation

Die bereits bekannten Rahmenbedingungen werden nun daraufhin überprüft, inwieweit sie in einem Zusammenhang mit der Kontinuität der Kooperation stehen. Eine dauerhafte Kooperationsbeziehung ist ein Qualitätskriterium, da sie die Planungssicherheit für die beteiligten Partner erhöht und für die Schülerinnen und Schüler mit einem verlässlichen Angebot und beständigen Bezugspersonen einhergeht. Außerdem besteht bei einer kontinuierlichen Kooperationsbeziehung eher die Chance, dass der außerschulische Partner stärker in schulische Angelegenheiten einbezogen wird und ein gleichberechtigteres Verhältnis entsteht. Bei den folgenden Auswertungen bezüglich der Kontinuität ist zu beachten, dass die Kausalität der Ergebnisse unklar ist, das heißt, dass nicht eindeutig zu bestimmen ist, ob beispielsweise die Kooperation kontinuierlich ist, *weil* ein Kooperationsvertrag besteht oder ob der Kooperationsvertrag besteht, *weil* die Kooperation kontinuierlich ist. Über die Richtung solcher Zusammenhänge werden erst mit den Auswertungen der Längsschnittsdaten Aussagen getroffen werden können. Das Vorgehen bei der Analyse entspricht den beiden vorangegangenen Abschnitten. Da es bezüglich der Kontinuität von Kooperation keine Unterschiede zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen gibt, muss keine gesonderte Darstellung für diese beiden Schulformen stattfinden. Als Indikator für die Kontinuität wird die Variable „Kooperation besteht seit x Jahren" verwendet.

Im Zusammenhang mit der Kontinuität der Kooperation spielen schulische Rahmenbedingungen eher eine Rolle als Angaben der Kooperationspartner hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Schule oder zu konzeptionellen Aspekten. Eine Teilnahme oder sogar Stimmrecht bei Schulgremien steht eher in Zusammenhang mit längeren Kooperationsbeziehungen. Überraschenderweise verhält es sich bezüglich der Kooperationsvereinbarungen genau umgekehrt. Die durchschnittliche Kooperationsdauer liegt bei 4 Jahren, wenn ein Vertrag vorliegt und bei etwa 7 Jahren, wenn kein Kooperationsvertrag abgeschlossen wurde. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass vor allem zu Beginn einer Kooperation schriftlich festgelegte Vereinbarungen wichtiger sind als bei länger bestehenden. Auch Arbeitskreise aus Schule und außerschulischen Partnern zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten gibt es eher an Schulen, an denen die Kooperationsbeziehung zum Partner kürzer besteht. Die wichtigsten Faktoren aus dem Bereich der Strukturqualität sind das Vorhandensein einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung sowie die Teilnahme an Schulkonferenzen.

Auch Variablen der Prozessqualität korrelieren mit der Kontinuität der Kooperation. Die Angaben der Kooperationspartner über die Verbindung von Angebot und Unterricht stehen eher in einem Zusammenhang mit der Kontinuität als die Angaben der Schulleitungen zu diesem Thema. Erwartungsgemäß geht eine Verknüpfung, beispielsweise die thematische Abstimmung der

Angebotsinhalte mit dem Unterricht, eher einher mit längeren Kooperationsbeziehungen als mit kürzeren.

Von den weiteren Variablen, die mit einer kontinuierlichen Kooperation korrelieren könnten, sind wiederum schulische Aspekte nicht sehr bedeutsam. Auf Seiten der außerschulischen Partner hängen folgende Bedingungen mit einer dauerhaften Kooperationsbeziehung zusammen: ein höherer Stellenwert der Kooperation sowie die Art der Kooperationspartner. Öffentliche Anbieter kooperieren am längsten mit Schulen (seit 7 Jahren), gewerbliche Anbieter mit durchschnittlichen 4 Jahren am kürzesten. Die Zufriedenheit mit der Kooperation hat zumindest bei der querschnittlichen Auswertung keine Bedeutung.

In die Regressionsanalyse für das Gesamtmodell werden nun alle Variablen, die sich in den Vorberechungen als relevant für Kontinuität erwiesen haben, einbezogen. Davon bleiben drei Variablen übrig, die zusammen 13 Prozent der Varianz erklären (vgl. Tab. 8.3).

Tab. 8.3: Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Kontinuität der Kooperation (n=370)

Variablen, Skalen	Standard. Koeff. (b)	t	Sig.
Teilnahme Schulkonferenz (K)	.163	2,909	.002
Stellenwert der Kooperation (K)	-.170	-3,031	.000
Kooperationsvereinbarung (K)	-.289	-5,427	.000

(K): Angaben der Kooperationspartner; Abhängige Variable: Kooperation besteht seit x Jahren; R^2=13%

Quelle: StEG 2005, Schulleitungs- sowie Kooperationspartnerbefragung

Eine Kontinuität der Kooperation geht in erster Linie einher mit dem Vorhandensein einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung: Eine solche Vereinbarung findet sich häufiger bei den „jüngeren" Kooperationsbeziehungen. Außerdem ist ein höherer Stellenwert der Kooperation beim Partner wichtig sowie die Teilnahme des Kooperationspartners an Schulkonferenzen. Die Kontinuität einer Kooperation hängt also überwiegend mit Bedingungen der Strukturqualität zusammen. Wie einleitend erwähnt, kann aus diesem Befund nicht automatisch geschlossen werden, dass die Möglichkeit zur Teilnahme an Schulgremien zu einer dauerhaften Kooperationsbeziehung führt. Theoretisch könnte es sich auch umgekehrt verhalten: Nämlich dass mit längerer Kooperationsdauer dem außerschulischen Partner eher die Teilnahme an der Schulkonferenz gewährt wird. Einfacher zu interpretieren ist es, dass ein Kooperationspartner, bei dem die Kooperation mit Schulen die Hauptaufgabe der eigenen Arbeit darstellt, eher auf dauerhafte Kooperationen angewiesen ist als andere Partner. Welche Rolle Kooperationsvereinbarungen spielen, kann erst im Längsschnitt ermittelt werden.

8.3 Zusammenfassung

Entgegen dem hohen Stellenwert, den sogenannte Gelingensbedingungen im Kooperationsdiskurs einnehmen, zeigen die hier durchgeführten Analysen, dass diese Annahme nur zum Teil berechtigt ist. Gelingensbedingungen sollten zu einer zufriedenstellenden, gleichberechtigten und kontinuierlichen Kooperationsbeziehung führen. Für die Bewertung der Kooperation ist in diesem Sinne auch die Gelingensbedingung eines gleichberechtigten Verhältnisses die wichtigste Variable. Gleichzeitig hat aber ein Arbeitskreis zur Koordinierung und Durchführung des Ganztagsbetriebs eine negative Wirkung auf die Zufriedenheit. Darüber hinaus sind dann besonders Beweggründe zur Aufnahme einer Kooperation relevant, die per se nicht zu den Gelingensbedingungen zählen.

Wird wegen seiner besonderen Bedeutung das Zustandekommen eines gleichberechtigten Verhältnisses genauer untersucht, sind Gelingensbedingungen auch nur bedingt ausschlaggebend. Der Literatur nach wäre zu erwarten, dass ein gleichberechtigtes Verhältnis durch gute strukturelle Rahmenbedingungen gefördert wird, beispielsweise durch Schaffung von Kommunikationsstrukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. z. B. Maykus/Hartnuß 2004). Diese Faktoren spielen aber nur eine untergeordnete Rolle. Stattdessen ist die Ausgangslage beim Kooperationspartner am bedeutendsten, nämlich ein höherer Stellenwert der Kooperation und Beweggründe, die sich an einer verbesserten Kooperationskultur orientieren. Zusätzlich hat in diesem Fall auch eine stärkere Verbindung zwischen Unterricht und Angebot als prozessbezogene Rahmenbedingung Einfluss auf die Wahrnehmung eines gleichberechtigten Verhältnisses.

Für die Erklärung einer kontinuierlichen Kooperationsbeziehung hingegen scheinen strukturelle Rahmenbedingungen eine größere Bedeutung zu haben. Hier tragen neben einem hohen Stellenwert der Kooperation beim Partner besonders eine schriftliche Kooperationsvereinbarung und die Teilnahme an der Schulkonferenz zur Erklärung bei. Allerdings muss dieses Ergebnis hinsichtlich seiner Kausalwirkung im Längsschnitt überprüft werden. Als Fazit kann geschlossen werden, dass die Ausgangsbedingungen beim Kooperationspartner für eine förderliche Zusammenarbeit mindestens so wichtig sind wie die sogenannten Gelingensbedingungen. Diese Ausgangsbedingungen prägen die Haltung und Herangehensweise der außerschulischen Partner an die Kooperation und bestimmen somit maßgeblich die Bewertung und Kontinuität der Zusammenarbeit.

Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule – eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschulen in Deutschland

Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI)
für die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)

Verantwortlich: Bettina Arnoldt/Ivo Züchner

Dezember 2007

Inhalt

1. Jugendhilfe und Ganztagsschule – thematische Einleitung ……...3
2. Auswertungen und Analysen ……4
2.1 Kooperationen an Ganztagsschulen aus Perspektive der Schulleitungen ……..6
2.2 Angebote der Jugendhilfe an Ganztagsschulen ……10
2.2.1 Vergleich zwischen der Jugendhilfe und anderen Kooperationspartnern ……10
2.2.2 Angebote der Jugendhilfe nach Handlungsfeldern ……...15

2.3 Bedeutung der Kooperation mit Schule für die verschiedenen Jugendhilfeträger ……...20
2.3.1 Stellenwert der Kooperation ……21
2.3.2 Beweggründe für das Eingehen einer Kooperation ……..22

2.4 Personaleinsatz der Kooperationspartner ……24
2.5 Qualität der Kooperation differenziert nach Handlungsfeldern ……...26
2.5.1 Kooperationsverträge/Gemeinsame Konzeptentwicklung ……...27
2.5.2 Verzahnung von Angebot und Unterricht ……29
2.5.3 Beteiligung der Jugendhilfe in Schulgremien ……..30
2.5.4 Personalkooperation ……31

2.6 Qualitätssicherung, Planung, Entwicklung ……...34
2.7 Sozialräumliche Vernetzung …….....38
2.8 Auswirkungen der Kooperationen ……....41
2.9 Bewertung der Kooperation …….....43
2.9.1 Bewertung der Kooperation durch die Jugendhilfe …….....45
2.9.2 Bewertung der Kooperation durch die Schulleitungen …….....49

3. Zusammenfassung ……...…….……....50
3.1 Jugendhilfe und andere Kooperationspartner ……...51
3.2 Jugendhilfe im Binnenvergleich ……...53

Literatur ……..…….55
Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen ……58
Tabellenanhang ……61

1. Jugendhilfe und Ganztagsschule – thematische Einleitung

Der durch das IZBB-Programm angestoßene Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland hat eine neue Dynamik in das Thema Kooperation von Schule und Jugendhilfe[1] gebracht. Schon in den 1990er Jahren hatte das Thema Kooperation von Jugendhilfe und Schule und auch die Diskussion um Möglichkeiten und Formen von Kooperationen zwischen beiden Bereichen einen neuen Antrieb erfahren (vgl. zusammenfassend Olk 2005). Doch der quantitative Ausbau der Ganztagsschulen hat das Thema noch nachdrücklicher auf die Tagesordnung gebracht, sowohl für Schulen als auch für die Träger der Jugendhilfe, die womöglich neue Konkurrenz „um den Nachmittag" fürchten. Wenn nach Daten der KMK von 2005, also zu einem frühen Zeitpunkt des IZBB-Programms, schon 29% der schulischen Verwaltungseinheiten als Ganztagsschulen organisiert waren und etwa 15% der Schülerinnen und Schüler auf Ganztagsschulen gingen (vgl. Quellenberg 2007, S. 16f.), dann kann man davon sprechen, dass die Ganztagschule mittlerweile zu einem bedeutsamen Bestandteil des Schulsystems geworden ist.

2004 haben Kultusministerkonferenz und Jugendministerkonferenz im Bestreben, die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule voranzutreiben, in einem gemeinsamen Beschluss zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe „zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung" Empfehlungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit ausgesprochen, die als einen von drei Kernpunkten die ganztägige Förderung und Betreuung an Schulen umfasste. Die Empfehlungen beinhalten weitreichende Vorschläge zur Organisation des Ganztagsbetriebs, zum Abschluss von Rahmenvereinbarungen auf Länderebene und Vereinbarungen auf regionaler Ebene, zur Öffnung der Schulen durch Angebote der Jugendhilfe sowie der Verzahnung von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung. Auch inhaltlich wird auf die Einbeziehung von Partizipationsansätzen der Jugendarbeit und die Selbstorganisation der Jugendverbände bei der Gestaltung ganztägiger Angebote verwiesen (vgl. JMK/KMK 2004, S. 7).

Auch der 12. Kinder- und Jugendbericht hat sich systematisch mit dem Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule beschäftigt und ein Plädoyer für ein neues Zusammenspiel von Bildung, Betreuung und Erziehung in Verantwortung von Schule und Jugendhilfe abgegeben. Dabei wird gerade im Ausbau der Ganztagschule und der Kooperation von Schule und Jugendhilfe Potential für einen umfassenden Bildungsansatz gesehen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 322ff.). In der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, so lassen sich die zentralen Aussagen sowohl des JMK/KMK-Beschlusses als auch des 12. Kinder- und Jugendberichtes zusammenfassen, werden einerseits die Möglichkeit einer erweiterten fachlichen, sozialen und kulturellen Bildung und andererseits Chancen zur besseren Unterstützung besonders förderungsbedürftiger Kinder und Jugendlicher gesehen (vgl. JMK/KMK 2004, S. 5 u. 9).

[1] Dass im Folgenden häufig der Begriff „Jugendhilfe" statt „Kinder- und Jugendhilfe" verwendet wird, ist ausschließlich der leichteren Lesbarkeit geschuldet.

Mittlerweile finden sich in allen Bundesländern Rahmen(kooperations)vereinbarungen zur Zusammenarbeit der Schulen mit freien Trägern, darunter auch viele mit Trägern der Jugendhilfe. Auch wenn diese teilweise mit Trägergruppen oder einzelnen Verbänden und zum Teil auf regionaler Ebene abgeschlossen werden, etablieren sich damit übergreifende Regelungen für eine Kooperation von Schulen mit anderen Trägern (vgl. Sozialpädagogisches Institut NRW 2006, S. 39).

Die nachfolgenden Analysen sollen dazu beitragen, anhand der Daten der bundesweiten *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen* (StEG) einen Überblick über die Kooperationen von Organisationen der Jugendhilfe und Ganztagsschulen zu geben und über die Ausgestaltung und Bewertung dieser Kooperationen zu informieren.

2. Auswertungen und Analysen

Die folgenden Auswertungen basieren auf den Daten der *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen* (StEG). Diese Studie wird in einem Kooperationsverbund unter Beteiligung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Frankfurt), dem Deutschen Jugendinstitut (München) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund durchgeführt. Untersucht wird der Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland in 14 Bundesländern. In drei Erhebungswellen (2005, 2007 und 2009) werden an über 373 Schulen jeweils die Schulleitungen, die von diesen benannten Kooperationspartner (n=676), die Lehrkräfte (n=8.837), das weitere pädagogisch tätige Personal (n=1.760) sowie Schüler/innen (n=30.562) und deren Eltern befragt (vgl. zur Studie ausführlich Holtappels u. a. 2007).[2] Schwerpunkt der Auswertungen für die Expertise wird die Befragung der *Kooperationspartner* im Rahmen der 1.Welle sein, von denen etwa ein Viertel aus der Kinder- und Jugendhilfe kommen. Zudem werden Daten der Befragungen der Schulleitungen und des weiteren pädagogisch tätigen Personals hinzugezogen. Grundlage der Auswertungen sind die Daten der StEG-Ausgangserhebung 2005.

Die für diese Auswertung herangezogene Befragung der Kooperationspartner der Schulen erfolgte aufgrund der Nennung durch die Schulleitungen der einbezogenen Schulen. Die Schulleitungen wurden gebeten, alle Kooperationspartner anzugeben, die für die Gestaltung des Ganztagsbetriebs von Bedeutung sind. Anhand dieser Abfrage konnten Adressen von 1.136 Kooperationspartnern gewonnen werden, der Rücklauf der versandten Fragebögen lag bei 60% (bzw. 676 Kooperationspartner).

[2] Weitere Informationen zum Rücklauf finden sich in Quellenberg/Carstens/Stecher 2007.

Dieser große Datensatz ermöglicht dabei einerseits einen Vergleich der Kooperationspartner der Jugendhilfe mit anderen Kooperationspartnern. Andererseits können in einer Binnendifferenzierung der Jugendhilfe die Kooperationspartner nach den Handlungsfeldern Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendamt und einer Kategorie Beratung/HzE[3]/Jugendhilfestationen untergliedert werden.

149 der 676 Kooperationspartner wurden aufgrund ihrer Angaben der Jugendhilfe zugeordnet. Dabei ist es nicht in jedem Punkt eindeutig zu bestimmen, inwieweit die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden können. Daher wurden in den folgenden Auswertungen folgende Zuordnungen vorgenommen: Die Wohlfahrtsverbände und auch die Kirchengemeinden wurden als Organisationen der Jugendhilfe eingeordnet, da sie in der großen Mehrheit Träger der Jugendhilfe sind. Die befragten Sportvereine, von denen nach StEG-Daten nur rund 10% auch Träger der Jugendhilfe (Jugendarbeit) sind, wurden aufgrund ihres speziellen Leistungsspektrums in den Ganztagsangeboten nicht hinzugezählt.[4] Die für die Jugendhilfe ermittelten Kooperationspartner (Jugendverbände, Jugendzentren, Jugendämter, Jugendhilfestationen etc.) wurden anschließend inhaltlichen Kategorien zugeordnet. So ergaben sich drei größere Gruppen, die in den weiteren Auswertungen als Jugendarbeit (mit 74 Kooperationspartnern, davon 23 Jugendverbände und 30 Jugendzentren), Jugendsozialarbeit (17) und Jugendämter (sofern nicht Fachabteilung für Jugendarbeit bzw. Jugendförderung) (21) bezeichnet werden sowie eine etwas breitere Kategorie, die sowohl Beratungsstellen, Mehrfachanbieter der Hilfen zur Erziehung als auch Jugendhilfestationen (24) zusammenfasst. Die folgenden Daten werden hier nach Möglichkeit entsprechend differenziert.

Die ersten Ergebnisse von StEG zeigen bereits, dass die Kinder- und Jugendhilfe als Ganzes neben den Sportvereinen der wichtigste Kooperationspartner der Ganztagsschulen ist und dass sie als Kooperationspartner in den Schulen ein breiteres Leistungsspektrum abdecken (vgl. Arnoldt 2007a). Als weiterer, die folgenden Analysen leitender Befund zeigte sich zudem, dass schulstufenbezogene (Grundschulen/Schulen der Sekundarstufe I) und organisationsbezogene Unterschiede (offene, teilgebundene und gebundene Ganztagsorganisation) eine große Bedeutung haben.

[3] HzE = Hilfen zur Erziehung

[4] Der Vergleich der kooperierenden Sportvereine mit den hier untersuchten Jugendhilfeträgern ergab deutliche Differenzen. So kann man bspw. mit Bezug auf das inhaltlichen Angebotsprofil, den Umfang der Angebote als auch beim eingesetzten Personal von einem systematische Unterschied zwischen den Sportvereinen und den hier dargestellten Jugendhilfeträgern feststellen: Erstens konzentriert sich das Angebot der Sportvereine wesentlich auf Sportangebote und freiwillige Freizeitangebote, zweitens hat die inhaltliche Ausrichtung der Angebote der Sportvereine ihre Schwerpunkte vor allem in der Freizeitförderung und Talentsschulung/sichtung und drittens dritten wird als Personal in deutlich geringerem Umfang hauptberufliches sowie beruflich pädagogisch qualifiziertes Personal eingesetzt; Ehrenamtlichkeit und berufliche Nebentätigkeit kennzeichnen diesbezüglich die Angebote der Sportvereine.

Mit der Expertise wird den Fragen nachgegangen, welche Rolle die Kinder- und Jugendhilfe beim Ausbau der Ganztagsschulen spielt und wie die verschiedenen Einrichtungen und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule kooperieren. Dabei geht es zum ersten um eine Bestandsaufnahme der Kooperationen, zum zweiten um die Analyse von Kooperationsstrukturen und Angebotsformen und zum dritten um die Identifizierung von Weiterentwicklungsbedarfen.
Auf folgende Fragestellungen soll die Expertise Antwort gegeben:

- Inwieweit ist die Kinder- und Jugendhilfe am Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland beteiligt? Inwieweit sind die einzelnen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe beteiligt?
- Wer sind für die Ganztagsschulen die wichtigsten Kooperationspartner der Jugendhilfe? Welchen Anteil haben sie an der externen Kooperation?
- Welches Angebotsspektrum erbringt die Kinder- und Jugendhilfe (auch im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern)?
- Inwieweit gibt es für die Jugendhilfe Hinweise auf positive oder negative Effekte der Kooperation mit Schulen?
- Wie kooperieren Schule und Jugendhilfe auf der Organisationsebene miteinander? Wie vernetzt sind sie auch im Sinne einer sozialräumlichen Planung?
- Wie bewerten die beteiligten Akteure die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe? Welche Faktoren tragen zu einer „gelingenden“ Kooperation bei?

2.1 Kooperationen an Ganztagsschulen aus Perspektive der Schulleitungen

Um einen Überblick über die Kooperationslandschaft zu gewinnen, soll zunächst der Blick darauf geworfen werden, mit welchen Partnern die Ganztagsschulen kooperieren. Auch wenn Kooperationen anhand von z. B. Informationsaustausch, Beratung, gemeinsamen Fortbildungen unterschiedliche Gestalt annehmen können, soll zunächst als eine intensive Form der Kooperation die Durchführung von Angeboten für Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Ganztagsbetriebs der Schulen durch Kooperationspartner betrachtet werden. Dabei werden die Angaben der Schulleitungen herangezogen, da über diese Perspektive das Gesamtspektrum der Kooperationen und Kooperationsleistungen an den Ganztagsschulen in den Blick kommt. Insgesamt zeigt sich eine starke Einbindung von Sportvereinen, aber auch der Gesamtheit der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 2.1.1).

An fast 80% der Grundschulen und fast 70% der Schulen der Sekundarstufe I finden Angebote von Sportvereinen bzw. Trägern der Jugendhilfe statt. Dabei gewinnt die Jugendhilfe ihre quantitativ starke Verbreitung durch die Vielzahl der einbezogenen Träger. Kooperiert wird mit Wohlfahrtsverbänden, Erziehungsberatungsstellen, Jugendzentren, Jugendämtern usw.

Tab. 2.1.1: Durchführung von Angeboten durch Kooperationspartner

Grundschulen (n=136)	an % der Schulen	Schulen der Sekundarstufe I (n=220)	an % der Schulen
Sportvereine	79,5	Arbeitsagentur/Berufsberatung	75,1
Kirchengemeinden	44,9	Sportvereine	64,5
Musikschulen	39,6	Polizei	61,3
Bibliotheken	35,7	Betriebe/Unternehmen	58,6
Künstler/innen	34,6	Bibliotheken	52,1
Museen	32,0	**Schulsozialarbeit**	44,5
Wohlfahrtsverbände	31,9	**Kirchengemeinden**	43,2
Polizei	31,8	Banken	42,2
Kindergärten	28,7	Einrichtungen des Gesundheitswesens	41,9
Schulpsychologischer Dienst	26,2	Handwerker/innen als Einzelpersonen	36,0
Erziehungsberatungsstellen	22,8	**Jugendfreizeitzentren/-treffs**	34,2
Summe Träger der Jugendhilfe	74,2	*Summe Träger der Jugendhilfe*	69,9

Fett = Organisationen der Jugendhilfe
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

Es lässt sich zumeist kein Hauptanbieter identifizieren, die Einzelnennungen bestimmter Trägerbereiche variieren sehr stark, bspw. geben nur 20 Schulleitungen an, dass in ihrer Ganztagsschule Angebote von Jugendverbänden stattfinden.[5] Dabei sagt die Nennung, *dass* Angebote durchgeführt werden, noch nichts darüber aus, *in welchem Umfang und in welchem Volumen* die Organisationen an den Ganztagsschulen eingebunden sind.

Tab. 2.1.2: Die aus Sicht der Schulleitungen wichtigsten Kooperationspartner der Ganztagsgrundschulen

	n	Mittelwert	SD
Sportvereine	116	3,4	0,8
Erziehungsberatungsstellen	89	3,2	1,1
Kindergärten	96	3,0	1,2
Jugendamt/Allgemeiner Sozialdienst	103	3,0	1,1
Schulpsychologischer Dienst	98	2,9	1,1
Schulsozialarbeit	80	2,9	1,4
Kirchengemeinden	98	2,8	1,1
Einrichtungen des Gesundheitswesens	92	2,8	1,1
Wohlfahrtsverbände (z. B. Diakonie, Caritas, AWO)	85	2,7	1,2
Künstler/innen als Einzelpersonen	75	2,7	1,1
Musikschule	112	2,7	1,0
Bibliotheken	96	2,7	1,3
Nachrichtlich:			
Familienbildung	*69*	*2,5*	*1,2*
Horte	*88*	*2,4*	*1,0*
Jugendfreizeiteinrichtungen/Jugendclubs	*75*	*2,1*	*1,0*
Kinder- und Jugendheime	*69*	*2,1*	*1,0*
Jugendverbände (z. B. Pfadfinder)	*64*	*2,0*	*0,9*

Skala: 1 = ‚gar nicht wichtig' bis 4 = ‚sehr wichtig'
SD = Standardabweichung[6]
Fett oder *kursiv* = Organisationen der Jugendhilfe
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

[5] Hier stellt sich allerdings die Frage inwieweit die Schulleitungen zwischen Wohlfahrtsverbänden, Jugendverbänden, Sportvereinen oder auch Jugendzentren systematisch differenzieren (können).
[6] Die Angabe der Standardabweichung erfolgt hier und im Folgenden, um die Streuung der Werte zu veranschaulichen. So liegen jeweils ca. 68% aller Werte innerhalb des Wertebereichs Mittelwert + bzw. - eine Standardabweichung.

Nach der Bedeutung der Kooperationspartner für den Ganztagsbetrieb gefragt, verschiebt sich das Bild etwas (vgl. Tab. 2.1.2/Tab. 2.1.3).

Die quantitativ stark verbreiteten Sportvereine sind auch die wichtigsten Partner (MW=3,4) für die Grundschulleitungen. Erziehungsberatungsstellen (MW=3,2) und Kindergärten (MW=3,0) als Organisationen der Jugendhilfe folgen in der Rangfolge gleich im Anschluss.
In den Schulen der Sekundarstufe I wird in der Bewertung der Schulleitungen neben der Schulsozialarbeit (MW=3,3) vor allem den Arbeitsagenturen/der Berufsberatung (MW=3,6) und Betrieben/Unternehmen (MW=3,5) eine hohe Bedeutung zugewiesen, Sportvereine (MW=3,3) und das Jugendamt/ASD (MW=3,2) folgen.

Tab. 2.1.3: Die aus Sicht der Schulleitungen wichtigsten Kooperationspartner der Ganztagsschulen der Sekundarstufe I

	n	Mittelwert	SD
Arbeitsamt/Berufsberatung	175	3,6	0,7
Betriebe/Unternehmen	151	3,5	0,8
Sportvereine	157	3,3	0,8
Schulsozialarbeit	143	3,3	1,1
Handwerker als Einzelpersonen	122	3,3	1,0
Jugendamt/Allgemeiner Sozialdienst	162	3,2	0,9
Polizei	172	3,1	0,8
Schulpsychologischer Dienst	156	3,0	0,9
Erziehungsberatungsstellen	145	3,0	1,0
Bibliotheken	157	2,9	1,0
Gemeindeverwaltung	134	2,8	1,1
Banken	132	2,8	0,9
Einrichtungen des Gesundheitswesens	136	2,7	0,8
Kirchengemeinden	138	2,7	0,9
Nachrichtlich:			
Jugendfreizeiteinrichtungen/Jugendclubs	*135*	*2,6*	*1,1*
Wohlfahrtsverbände (z. B. Diakonie, Caritas, AWO)	*127*	*2,6*	*1,2*
Jugendverbände (z. B. Pfadfinder)	*83*	*1,8*	*1,0*
Kinder- und Jugendheime	*83*	*1,8*	*1,0*
Familienbildung	*79*	*1,8*	*1,0*

Skala: 1 = ‚gar nicht wichtig' bis 4 = ‚sehr wichtig'
SD = Standardabweichung
Fett oder *kursiv* = Organisationen der Jugendhilfe
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

Auffällig ist dabei, dass die Organisationen der Jugendhilfe – neben dem Jugendamt – in der Bewertung der Schulleitungen keine herausragende Rolle einnehmen. Ohne hier über die Ursachen zu spekulieren, kann festgestellt werden, dass die Schulleitungen im Primarbereich Kooperationspartner für „sozial-erzieherische" Unterstützungsleistungen als wichtig einstufen. Dagegen wird im Sekundarbereich I Kooperationspartnern, die im Übergang zum Beruf (Arbeitsagentur/Betriebe/Unternehmen) oder in Bezug auf Problemstellungen arbeiten sowie den Sportvereinen eine höhere Bedeutung zugemessen als bspw. Wohlfahrts- oder Jugendverbänden. Die Jugendarbeit, in diesem Falle Jugendzentren und Jugendverbände, spielen eher

eine Nebenrolle, dabei wird gerade hier am stärksten über Chancen und Probleme in der Kooperation mit Schulen diskutiert (vgl. Pauli 2006; Deinet 2006; Thimm 2006).

Im Sinne der Gesamtverantwortung für den Ganztagsbetrieb wurden die Schulleitungen auch danach gefragt, inwieweit andere Organisationen verantwortlich an der Organisation und der inhaltlichen Gestaltung des Ganztagsbetriebs beteiligt sind. Dabei zeigte sich – mit gewissen schulstufenspezifischen Differenzen –, dass der eigene Schulträger und eigene Fördervereine hierfür eine höhere Bedeutung haben als die Träger der Jugendhilfe (vgl. Tab. 2.1.4).

Tab. 2.1.4: Beteiligung an Organisation und inhaltlicher Gestaltung des Ganztagsbetriebs (Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich)

	Grundschule	Sek. I-Schule	Gesamt
Beteiligung von Schulträger an …	n=80	n=127	n=207
…der Organisation des GT**	71,3	44,1	54,6
…inhaltlicher Gestaltung des GT	16,0	18,9	17,8
Beteiligung von Förderverein an …	n=82	n=123	n=205
…der Organisation des GT	41,5	29,3	34,1
…inhaltlicher Gestaltung des GT*	27,2	15,4	20,1
Beteiligung von Trägern der Jugendhilfe an …	n=99	n=130	n=229
…der Organisation des GT	7,1	14,6	11,4
…inhaltlicher Gestaltung des GT*	11,8	24,2	19,0

*: $p < .05$, **: $p < .01$
GT = Ganztagsbetrieb
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

So zeigt sich, dass gerade in den Grundschulen stark auf den Schulträger und die Fördervereine in der verantwortlichen Gestaltung für den Ganztagsbetrieb zurückgegriffen wird. Auch in den Schulen der Sekundarstufe I spielen diese beiden Gruppen die wichtigste Rolle, wobei hier deutlich stärker auch auf Träger der Jugendhilfe zurückgegriffen wird. Unterschiede mit Blick auf eine offene, teilgebundene oder gebundene Organisationsform zeigen sich in dieser Frage nicht. Allerdings ist auf die relativ hohe Anzahl fehlender Angaben hinzuweisen.[7] Dennoch geben auch nur etwa 9% der Jugendhilfeträger an, dass sie bei der Kooperation als Träger des Ganztags fungieren, sie also den Ganztagsbereich allein aus eigener Kraft oder unter Einbeziehung weiterer Partner organisieren.

Insgesamt lässt sich somit vorläufig festhalten, dass „die Jugendhilfe“ nicht unbedingt eine herausgehobene Rolle als Kooperationspartner von Ganztagsschulen spielt. Kooperationskonstellationen kommen vor allem auf der jeweiligen Schulebene zustande, und ihre Bedeutung als Kooperationspartner gewinnt die Jugendhilfe weniger als Partner in der verantwortlichen Organisation und Gestaltung des Ganztagsbetriebs als vielmehr durch den Einsatz einer Vielzahl von kooperierenden Jugendhilfeträgern.

[7] Zudem ist nicht unbedingt gewährleistet, dass alle Antwortenden ein exaktes Begriffsverständnis der Begriffe „staatliche Träger der Jugendhilfe“ bzw. „freier Träger der Jugendhilfe“ haben.

2.2 Angebote der Jugendhilfe an Ganztagsschulen

Durch den erweiterten Zeitrahmen haben Ganztagsschulen die Möglichkeit, neben dem Fachunterricht zusätzliche Gestaltungselemente und Angebotsformen in den Tagesablauf aufzunehmen. Dazu gehören Fördermaßnahmen und fachnahe Angebote genauso wie fächerübergreifende und Freizeitangebote sowie Mittagessen und nicht angeleitete (ungebundene) Freizeitphasen. Nahezu alle Schulen bieten eine Hausaufgabenbetreuung an, warme Mittagsmahlzeiten sowie Angebote im Bereich Musik, Kunst und Sport (vgl. Holtappels 2007, S. 192).

2.2.1 Vergleich zwischen der Jugendhilfe und anderen Kooperationspartnern

Ein bedeutender Teil des erweiterten Angebots an Ganztagsschulen wird von Kooperationspartnern geleistet. Während von Seiten der Schule überwiegend Fördermaßnahmen und fachnahe Angebote durchgeführt werden, übernehmen Kooperationspartner eher fächerübergreifende Angebote und die Freizeitgestaltung (vgl. Arnoldt/Quellenberg/Züchner 2007, S. 12; Dieckmann/Höhmann/Tillmann 2007, S. 177). Je nach Art des Kooperationspartners lassen sich jedoch Unterschiede im Angebotsspektrum feststellen.

Eine Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern muss jedoch nicht nur aus der Durchführung von Angeboten entweder für alle Schülerinnen und Schüler oder für bestimmte Schülergruppen bestehen. Sie kann auch für den Zweck eines Informationsaustauschs zwischen den Partnern oder der Fortbildung für die pädagogischen Fachkräfte geführt werden. 84% aller Kooperationspartner bieten Angebote für alle Schülerinnen und Schüler an und 43% für spezielle Schülergruppen (z. B. Förderangebote, Mädchenangebote). 57% leisten Informations- und Erfahrungsaustausch und ein Fünftel führen Fortbildungen für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal durch (Mehrfachnennungen waren möglich). Zwischen Partnern von Grundschulen oder weiterführenden Schulen sowie Schulen unterschiedlicher Organisationsformen gibt es in diesem Punkt keine bedeutenden Unterschiede.

Die Organisationen der Jugendhilfe zeichnen sich gegenüber anderen Kooperationspartnern dadurch aus, dass sie stärker Angebote für spezielle Schülergruppen bzw. Einzelfallhilfe durchführen (61%) zu Lasten von Angeboten für alle Schülerinnen und Schüler (77%). Sie gehen zudem in höherem Maße einen Informations- und Erfahrungsaustausch mit den Schulen ein (66%). Bei 19% der Jugendhilfeträger besteht die Kooperation aus Fortbildungen für Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte; hierin unterscheidet sie sich nicht von den anderen externen Partnern (vgl. Tab. 2.2.1).

Tab. 2.2.1: Art der Kooperationsbeziehung nach Kooperationspartner (Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=125)	Andere Organisationen (n=421)
Die Kooperation besteht aus Informations- bzw. Erfahrungsaustausch.*	66,4	54,4
Die Kooperation besteht aus Fortbildungen für Lehr- und pädagogische Fachkräfte.	18,8	21,7
Die Kooperation besteht aus Einzelfallhilfen bzw. Angeboten für spezielle Schülergruppen (z. B. Hilfen zur Erziehung, Arbeit mit Schulverweigerern/innen).***	61,4	37,4
Wir führen Angebote für alle Schülerinnen und Schüler durch.*	77,0	85,7

*: $p < .05$, ***: $p < .001$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Angebote die Gesamtheit aller Kooperationspartner an Ganztagsschulen durchführt, unabhängig davon, ob diese für alle Schülerinnen und Schüler konzipiert sind oder für bestimmte Schülergruppen. Im Anschluss wird das Angebotsprofil der Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern aufgezeigt. Die Darstellung erfolgt getrennt für Partner von Grundschulen und von weiterführenden Schulen, da aufgrund der verschiedenen Zielgruppen Unterschiede im Profil zu erkennen sind.

An Grundschulen werden von 35% aller Kooperationspartner Sportangebote durchgeführt. 22% bieten Hausaufgabenbetreuung an, 21% Projekte, je 18% Mittagsbetreuung und handwerkliche bzw. hauswirtschaftliche Angebote. 17% beaufsichtigen Schülerinnen und Schüler in ihrer (schulischen) Freizeit, 13% führen Angebote im Bereich Technik bzw. neue Medien durch. Fachnahe Angebote (z. B. im Bereich Naturwissenschaft oder Deutsch/Literatur) oder Fördermaßnahmen stehen nur bei einem geringen Teil der Kooperationspartner (zwischen 5% und 12%) auf dem Programm. Auch werden Angebote im Bereich der Schülermitbestimmung und des sozialen Lernens nur von einem geringen Teil der Kooperationspartner an Grundschulen abgedeckt.

In der Sekundarstufe I werden von 31% aller Kooperationspartner Projekte angeboten und 27% führen Sportangebote durch. 15% bieten Dauerprojekte (z. B. Schulchor, Schulgarten) an, 14% Angebote im Bereich Technik/neue Medien. Formen des sozialen Lernens vermitteln 13%, nur 12% bieten Hausaufgabenbetreuung an. Auch für die ältere Zielgruppe gilt, dass nur wenige Partner Fördermaßnahmen oder fachnahe Angebote durchführen. Die Beaufsichtigung von Freizeit oder Mittagessen spielt kaum noch eine Rolle.

Um ein differenziertes Bild darüber zu bekommen, welche Bedeutung einzelne Angebote der Kooperationspartner haben, muss zusätzlich zu der Angabe, *wie viele* Kooperationspartner ein bestimmtes Angebot durchführen, auch berücksichtigt werden, *wie häufig* ein Angebot durchgeführt wird. Eine Verbindung zwischen beiden Angaben herzustellen ist wichtig, da bei-

spielsweise viele Kooperationspartner Projekttage oder -wochen durchführen, diese aber in der Regel nur unregelmäßig stattfinden. An Grundschulen werden die Hausaufgabenbetreuung, Mittagsbetreuung und die Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten überwiegend täglich durchgeführt. Fördermaßnahmen werden eher zwei- bis dreimal pro Woche angeboten, fachnahe Angebote eher einmal pro Woche. Sport und Formen des sozialen Lernens übernehmen Kooperationspartner eher zwei- bis dreimal pro Woche, handwerkliche/hauswirtschaftliche sowie technische Angebote eher einmal wöchentlich. Projekte und interkulturelle Themen stehen seltener als wöchentlich auf dem Plan. In der Sek. I lässt sich zwar eine ähnliche Schwerpunktsetzung bezüglich der Frequenzen finden (z. B. Hausaufgaben eher täglich, Projekte eher seltener als wöchentlich), jedoch finden insgesamt alle Angebote etwas seltener statt als in der Grundschule.

Die Träger der Jugendhilfe bieten im Grundschulbereich vor allem einerseits Hausaufgabenbetreuung (41%), Mittagsbetreuung und Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten (jeweils rund 30%) an, andererseits führt jeweils rund ein Drittel Freizeitangebote zur freiwilligen Teilnahme („ungebunden“), Projekttage oder -wochen sowie hauswirtschaftliche/handwerkliche Angebote durch. Auffällig ist der größere Anteil von Jugendhilfeträgern, die naturwissenschaftliche Angebote durchführen (21%), obwohl das Engagement in fachnahen Angeboten sonst eher gering ist. Im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern zeigt sich, dass die Jugendhilfeträger nicht nur im Gebiet der Betreuung, Beaufsichtigung und Freizeit signifikant stärker vertreten sind, sondern auch bei Angeboten in den Themenfeldern Naturwissenschaft, Deutsch/Literatur und soziales Lernen. Nur in den Bereichen Sport, Musik/Kunst und Fremdsprachen führen weniger Jugendhilfeträger ein Angebot durch als andere Kooperationspartner (vgl. Tab. 2.2.2).

Tab. 2.2.2: Angebote der Jugendhilfe in ganztägigen Grundschulen im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern[8] (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=44)		Andere Organisationen (n=165)	
	n	%	n	%
Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit**	18	40,9	28	17,0
Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen oder hohen Fachleistungen	5	11,4	15	9,1
Spezifische Fördermaßnahmen (z. B. für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft)	5	11,4	10	6,1
Mathematische Angebote	3	6,8	9	5,5
Naturwissenschaftliche Angebote*	9	20,5	15	9,1
Deutsch/Literatur*	7	15,9	7	4,2
Fremdsprachliche Angebote	2	4,5	9	5,5
Musisch-künstlerische Angebote	2	4,5	15	9,1
Sportliche Angebote*	10	22,7	64	38,8
Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote**	14	31,8	23	13,9
Technische Angebote/Neue Medien	7	15,9	20	12,1
Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung (z. B. aktiver Klassenrat)	3	6,8	7	4,2
Formen sozialen Lernens (z. B. Streitschlichtungskurs)*	8	18,2	10	6,1
Formen interkulturellen Lernens (z. B. Auslandspartnerschaften, Austauschprogramme)	3	6,8	9	5,5
Freizeitangebote in gebundener Form (obligatorische Pflichtwahl aus Angebotskatalog)*	12	27,3	19	11,5
Ungebundene Freizeitangebote zur freiwilligen Nutzung (z. B. Ballspiel am Nachmittag)	14	31,8	45	27,3
Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit**	14	31,8	21	12,7
Mittagsmahlzeiten (bzw. Mittagsbetreuung/-aufsicht)*	13	29,5	25	15,2
Vorübergehende Angebote (Projekttage, Projektwochen)	13	29,5	30	18,2
Dauerprojekte (z. B. Chor, Schülerzeitung, Schulgarten)	8	18,2	16	9,7

*: $p < .05$, **$p < .01$

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

In der Sek. I liegen die Schwerpunkte der Jugendhilfeträger etwas anders: Die meisten Partner (46%) bieten vorübergehende Projekte an, 39% Freizeit in ungebundener Form und 35% führen Angebote im Bereich des sozialen Lernens durch. Nur ein Viertel beaufsichtigen die Hausaufgaben. Im Vergleich zur Grundschule nehmen Angebote in Projektform und zum sozialen Lernen oder zum Thema Gemeinschaftsaufgaben/Mitbestimmung zu. Das bereits in der Grundschule zurückhaltende Engagement in fachnahen Themenfeldern lässt in den Schulen der Sekundarstufe I noch weiter nach. Im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern zeigt sich zunächst das gleiche Bild wie im Primarbereich: Jedes Angebot wird eher von Jugendhilfeträgern durchgeführt als von anderen Partnern außer in den Bereichen Sport, Musik/Kunst und Fremdsprachen. Besonders deutlich ist der Unterschied bei der Hausaufgabenbetreuung, den Gemeinschaftsaufgaben/Mitbestimmung, den Formen des sozialen und interkulturellen Lernens sowie bei Freizeitangeboten und Projekten (vgl. Tab. 2.2.3).

[8] Beim Lesen der Tabelle ist zu berücksichtigen, dass Themenbereiche und Organisationsformen zum Teil vermischt sind. So kann z. B. ein Angebot im Bereich Naturwissenschaften als Dauerprojekt oder als Projektwoche organisiert sein. Sportangebote können auch unter gebundenen oder ungebundenen Freizeitangeboten aufgelistet werden.

Tab. 2.2.3: Angebote der Jugendhilfe in ganztägigen Schulen (Sek. I) im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern[9] (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=105)		Andere Organisationen (n=357)	
	n	%	n	%
Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit**	26	24,8	31	8,7
Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen oder hohen Fachleistungen	12	11,4	30	8,4
Spezifische Fördermaßnahmen (z. B. für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft)	6	5,7	18	5,0
Mathematische Angebote	6	5,7	19	5,3
Naturwissenschaftliche Angebote	9	8,6	22	6,2
Deutsch/Literatur	9	8,6	25	7,0
Fremdsprachliche Angebote	4	3,8	18	5,0
Musisch-künstlerische Angebote	3	2,9	15	4,2
Sportliche Angebote	25	23,8	102	28,6
Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote*	19	18,1	33	9,2
Technische Angebote/Neue Medien*	22	21,0	45	12,6
Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung (z. B. aktiver Klassenrat)**	17	16,2	12	3,4
Formen sozialen Lernens (z. B. Streitschlichtungskurs)**	37	35,2	25	7,0
Formen interkulturellen Lernens (z. B. Auslandspartnerschaften, Austauschprogramme)**	10	9,5	9	2,5
Freizeitangebote in gebundener Form (obligatorische Pflichtwahl aus Angebotskatalog)**	22	21,0	38	10,6
Ungebundene Freizeitangebote zur freiwilligen Nutzung (z. B. Ballspiel am Nachmittag)**	41	39,0	77	21,6
Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit**	17	16,2	19	5,3
Mittagsmahlzeiten (bzw. Mittagsbetreuung/-aufsicht)	10	9,5	23	6,4
Vorübergehende Angebote (Projekttage, Projektwochen)**	48	45,7	95	26,6
Dauerprojekte (z. B. Chor, Schülerzeitung, Schulgarten)*	24	22,9	46	12,9

*: $p < .05$, **: $p < .01$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Wird beim Vergleich zusätzlich die Organisationsform der Schule (offen, gebunden) berücksichtigt, zeigt sich, dass der Effekt der besonderen Stellung der Jugendhilfe vor allem in offenen Ganztagsschulen zum Tragen kommt. An gebundenen Schulen bleibt der Unterschied nur im Bereich des sozialen Lernens bestehen und hier auch nur in der Sekundarstufe I.

Bezüglich der Frequenz der Durchführung eines Angebots zeigt sich, dass Kooperationspartner der Jugendhilfe in der Grundschule wie auch in der Sek. I Hausaufgabenbetreuung und Fördermaßnahmen sowie Mittagsbetreuung und Freizeitbeaufsichtigung häufiger anbieten als andere Kooperationspartner. Fachnahe und handwerkliche/hauswirtschaftliche Angebote sowie Angebote im Bereich Technik/neue Medien führen sie in der Grundschule seltener, in den Schulen der Sek. I hingegen häufiger durch als andere Partner.

Das Profil der Jugendhilfe schärft sich auch, wenn man die Information hinzuzieht, welcher Aspekt bei ihren Angeboten im Vordergrund steht. In der Sek. I (und hier speziell in Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen) nennen Träger der Jugendhil-

[9] siehe Fußnote 7

fe Benachteiligtenförderung bzw. Schulsozialarbeit signifikant häufiger als vordergründigen Aspekt; der Freizeitaspekt spielt hingegen seltener eine Rolle (vgl. Tab. 2.2.4).

Tab. 2.2.4: Schwerpunktsetzung in den Angeboten (Primarstufe und Sek. I)(Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=149)	Andere Organisationen (n=522)
Freizeitaspekt	28,2	34,5
Benachteiligungsförderung/Schulsozialarbeit***	30,9	11,5
Bildungsaspekt	32,2	31,4
Betreuungsaspekt	15,4	13,2

***: $p < .001$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Partnern gibt es bezüglich der Aspekte Bildung und Betreuung. In der Grundschule sind die verschiedenen Schwerpunktsetzungen noch nicht so stark ausgeprägt.

Die hohe Bedeutung der Jugendhilfe als Kooperationspartner von Ganztagsschulen zeigt sich auch in der Anzahl der Wochenstunden, die sie mit ihren Angeboten leisten und damit den Ganztagsbetrieb der Schulen stützen.

Tab. 2.2.5: Einbindung der Kooperationspartner nach Wochenstunden

	n	Stunden	SD
Organisationen der Jugendhilfe	80	14:00	12,55
Andere Organisationen	289	6:30	7,22
Insgesamt	369	8:00	9,13

SD = Standardabweichung
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Während ein Jugendhilfeträger im Durchschnitt 14 Wochenstunden Angebote an einer Schule durchführt, sind es bei anderen Partnern im Durchschnitt nur 6:30 Std./Woche (vgl. Tab. 2.2.5). Es gibt diesbezüglich keine Unterschiede zwischen Partnern an Grundschulen und in der Sek. I oder von Schulen mit unterschiedlicher Organisationsform (offen, gebunden).

2.2.2 Angebote der Jugendhilfe nach Handlungsfeldern

Wurde bislang die Jugendhilfe als „Ganzes“ betrachtet, so scheint eine Differenzierung nach Handlungsfeldern innerhalb der Jugendhilfe und teilweise auch eine Differenzierung nach Teilbereichen der Jugendarbeit sinnvoll, deren Organisationen – wie in Tab. 2.1.1 gezeigt – sehr unterschiedlich stark mit Ganztagschulen kooperieren. In der Systematik des SGB VIII kann man beispielsweise unterscheiden zwischen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, der Kindertagesbetreuung, der Hilfen zur Erziehung oder den Hilfen für Familien. Dabei können u. a. die Kindertagesbetreuung und die Jugendarbeit strukturlogisch

stärker als Felder verstanden werden, die ihr Angebot an alle Kinder und Jugendliche richten, während die Jugendsozialarbeit oder die Hilfen zur Erziehung sich konzeptionell eher an benachteiligte Jugendliche richten bzw. stärker auf die Unterstützung in familären und individuellen Problemlagen zielen.

Untersucht man nun die Angebote der Jugendhilfe genauer, so kann man aufgrund der vorliegenden Antworten von Kooperationspartnern aus der Jugendhilfe vier Gruppen unterscheiden: In größerer Anzahl liegen Fragebögen von Organisationen der Jugendarbeit (n=74)[10], der Jugendsozialarbeit (n=17) und aus Jugendämtern (n=21, ohne Jugendpflege) vor. Zudem wurde eine Kategorie gebildet, in denen Organisationen wie Beratungsstellen, Anbieter von Hilfen zur Erziehung sowie Jugendhilfestationen zusammengefasst wurden (n=24). Auch wenn die Fallzahlen für bestimmte belastbare differenzierte Analysen zu klein werden, erscheint zumindest die Darstellung bestimmter Differenzen geboten, um den jeweiligen Organisationen „gerecht" zu werden.

Schon in der Frage, welches die zentralen Inhalte der Kooperationen sind, lassen sich Unterschiede zwischen diesen vier Bereichen erkennen (vgl. Tab. 2.2.6).

Tab. 2.2.6: Art der Kooperationsbeziehungen nach Handlungsfeldern der Kooperationspartner (Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich)

	Jugendarbeit (n=67)	Jugend-sozialarbeit (n=17)	Jugendamt (n=20)	Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=20)
Die Kooperation besteht aus Informations- bzw. Erfahrungsaustausch.	59,4	57,1	89,5	68,4
Die Kooperation besteht aus Fortbildungen für Lehr- und pädagogische Fachkräfte.	9,3	7,7	26,3	29,4
Die Kooperation besteht aus Einzelfallhilfen bzw. Angeboten für spezielle Schülergruppen (z. B. Hilfen zur Erziehung, Arbeit mit Schulverweigerern/innen).***	47,0	53,3	94,4	95,0
Wir führen Angebote für alle Schüler/innen durch.*	85,1	70,6	50,0	75,0

*: $p < .05$, ***: $p < .001$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

So zeichnet sich schon in der Art der Kooperationsbeziehung ein Unterschied zwischen den Organisationen der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit einerseits und den Jugendämtern bzw. den Beratungseinrichtungen und Jugendhilfestationen andererseits ab. Letztere sind sowohl im Bereich des Informations- und Erfahrungsaustauschs stärker einbezogen als auch im Bereich der Fortbildungen. Darüber hinaus sind sie in den Angeboten stärker als die Anbieter

[10] Da entsprechende Fallzahlen vorliegen, konnte wiederum über die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auch die Jugendarbeit unterteilt werden in 1. Jugendzentren (n=30), 2. Jugendverbände (n=23) sowie 3. Organisationen der Jugendkulturarbeit (n=12). Auch diese Arbeitsbereiche weisen in ihrer Entwicklung so strukturelle Unterschiede (bspw. in punkto Zielgruppen, Arbeitsansätzen, Organisationsformen) auf (vgl. dazu Thole 2000), dass davon auszugehen ist, dass sie auch in die Ganztagsschule unterschiedliche Elemente einbringen.

der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit auf Einzelfallhilfen und Hilfen für spezielle Schülergruppen ausgerichtet. Gerade die Organisationen der Jugendarbeit unterbreiten in der Regel Angebote für alle Schülerinnen und Schüler.

Wie bereits angedeutet, organisieren die Schulen ihren Ganztagsbetrieb im Wesentlichen selber bzw. in Kooperation mit Schulträgern und Fördervereinen. Betrachtet man die Rolle der jeweiligen Handlungsfelder der Jugendhilfe, wird auch hier deutlich, dass diese in der Mehrheit am Ganztagsbetrieb beteiligt werden und nur zu geringen Anteilen eine führende Rolle einnehmen (vgl. Tab. 2.2.7).

Tab. 2.2.7: Verantwortliche Beteiligung am Ganztagsbetrieb nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)

	Jugendarbeit (n=59)	Jugend-sozialarbeit (n=12)	Jugendamt (n=17)	Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=16)
Organisiert Ihre Organisation den Ganztagsbetrieb dieser Schule alleine?	3,4	0,0	5,9	0,0
Beteiligt Ihre Organisation als Organisator des Ganztagsbetriebs andere Kooperationspartner zur Gestaltung des Ganztagsbetriebs?	6,8	0,0	11,8	0,0
Wird Ihre Organisation von einem anderen verantwortlichen Kooperationspartner an der Gestaltung des Ganztagsbetriebs beteiligt?	3,4	0,0	0,0	6,3
Die Schule organisiert den Ganztagsbetrieb selbst und beteiligt mehrere Kooperationspartner.	81,4	83,3	70,6	93,8
Sonstiges	5,1	16,7	11,8	0,0
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Auch wenn die Fallzahlen relativ klein werden: Die Daten machen deutlich, dass am ehesten noch die Jugendämter in die Organisation des Ganztagsbetriebs eingespannt werden, zu 18% sind sie die Organisatoren des Ganztagsbetriebs. Generell nehmen jedoch – wie oben schon deutlich wurde – die Organisationen der Jugendhilfe kaum eine verantwortlich gestaltende Rolle im Ganztagsbetrieb der Schulen ein.

Schaut man außerdem auf den zeitlichen Umfang des Engagements der Träger der Jugendhilfe, so sieht man, dass die Organisationen der Jugendsozialarbeit zeitlich am intensivsten in den Ganztagsbetrieb eingebunden sind, die Organisationen der Jugendarbeit tendenziell am wenigsten (vgl. Tab. 2.2.8).

Tab. 2.2.8: Einbindung der Organisationen der Jugendhilfe nach Wochenstunden

Handlungsfelder der Jugendhilfe	n	Stunden	SD
Jugendarbeit	47	9:30	10,5
Jugendsozialarbeit	9	21:00	14,7
Jugendamt	7	16:00	10,2
Beratung/HzE/Jugendhilfestation	10	16:00	13,8
Insgesamt	73	12:30	12,0

SD = Standardabweichung
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Auch wenn hier die Werte mit einer Standardabweichung von über 10 Stunden relativ stark streuen, zeichnet sich wiederum ab, dass gerade die Organisationen der Jugendarbeit zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung im Vergleich der Handlungsfelder weniger stark am Ganztagsschulausbau teilhaben.

„Ganztagsprofile“ der einzelnen Handlungsfelder der Jugendhilfe werden deutlich, wenn man auf die Angebote schaut, die die Organisationen durchführen (vgl. Tab. 2.2.9).

Tab. 2.2.9: Angebote an ganztägigen Schulen nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich)

	Jugendarbeit (n=74)	Jugend-sozialarbeit (n=17)	Jugendamt (n=21)	Beratung/HzE/ Jugendhilfesta-tion (n=24)
Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit	18,9	47,1	33,3	25,0
Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen oder hohen Fachleistungen	6,8	23,5	9,5	8,3
Spezifische Fördermaßnahmen (z. B. für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft)	1,4	17,6	14,3	8,3
Mathematische Angebote	1,4	23,5	4,8	4,2
Naturwissenschaftliche Angebote	5,4	23,5	14,3	4,2
Deutsch/Literatur	2,7	41,2	4,8	8,3
Fremdsprachliche Angebote	0,0	17,6	4,8	0,0
Sportliche Angebote	21,6	23,5	23,8	8,3
Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote	16,2	41,2	9,5	16,7
Technische Angebote/Neue Medien	12,2	52,9	19,0	12,5
Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung (z. B. aktiver Klassenrat)	8,1	29,4	23,8	12,5
Formen sozialen Lernens (z. B. Streitschlichtungskurs)	20,3	29,4	42,9	50,0
Formen interkulturellen Lernens (z. B. Auslandspartnerschaften, Austauschprogramme)	6,8	11,8	19,0	0,0
Freizeitangebote in gebundener Form (obligatorische Pflichtwahl aus Angebotskatalog)	21,6	11,8	23,8	16,7
Ungebundene Freizeitangebote zur freiwilligen Nutzung (z. B. Ballspiel am Nachmittag)	33,8	41,2	42,9	25,0
Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit	18,9	17,6	14,3	12,5
Mittagsmahlzeiten (bzw. Mittagsbetreuung/-aufsicht)	12,2	11,8	14,3	8,3
Vorübergehende Angebote (Projekttage, Projektwochen)	40,5	52,9	42,9	33,3
Dauerprojekte (z. B. Chor, Schülerzeitung, Schulgarten)	23,0	11,8	23,8	12,5

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

So führen bspw. die Organisationen der Jugendsozialarbeit (zu der auch Bereiche der Schulsozialarbeit gerechnet werden können) neben Hausaufgabenhilfe, Freizeitangeboten und Projekttagen vor allem in den Bereichen Technik/neue Medien, Handwerken und Deutsch Angebote durch. Auch die Angebote der Jugendarbeit bewegen sich verstärkt im Bereich der Freizeit und der Projekte – aber tendenziell weniger in der Hausaufgabenbetreuung. Jugendamt und Beratungsstellen/Organisationen der Hilfen zur Erziehung sind darüber hinaus verstärkt im Bereich Angebote des sozialen Lernens, die Jugendämter auch beim interkulturellen Lernen aktiv.

Fragt man übergreifend nach dem inhaltlichen Schwerpunkt, der bei den Kooperationen im Vordergrund steht, so sind auch hier leichte Unterschiede zwischen den Handlungsfeldern zu sehen, die allerdings aufgrund der geringen Fallzahlen nicht als grundsätzlich systematisch eingestuft werden können (vgl. Tab. 2.2.10).

Tab. 2.2.10: Schwerpunktsetzungen in den Angeboten (Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich)

	Jugendarbeit (n=74)	Jugendsozialarbeit (n=17)	Jugendamt (n=21)	Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=24)
Freizeitaspekt	28,4	29,4	23,8	12,5
Benachteiligtenförderung/Schulsozialarbeit	23,0	29,4	38,1	50,0
Bildungsaspekt	37,8	35,3	23,8	25,0
Betreuungsaspekt	16,2	23,5	9,5	8,3

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

So betonen die Verantwortlichen der Jugendämter und auch der Beratungsstellen und Erziehungshilfeeinrichtung im Schwerpunkt die Benachteiligtenförderung, während in der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit die meisten Nennungen auf den Bildungsaspekt fallen. Unterteilt man hier noch einmal die Organisationen der Jugendarbeit, so werden auch innerhalb dieser Gruppe noch gewisse Unterschiede deutlich. So betonen gerade die Jugendverbände mit 48% den Bildungsaspekt, gleichzeitig ist ihnen mit 22% der Betreuungsaspekt auch bedeutsamer als den Jugendzentren (13%) und der Jugendkulturarbeit (8%) (vgl. Tab. 2.2.10A im Anhang[11]).

Zusammen mit den zuvor dargestellten Angeboten lässt sich der Schluss ziehen, dass zwischen den Feldern unterschiedliche Schwerpunkte eine Rolle spielen und dass bspw. der Bereich der Beratungsstellen/Hilfen zur Erziehung in der Tradition seiner klassischen Aufgaben in Ganztagsschulen vor allem als Unterstützungsanbieter für bestimmte Kinder und Jugendlichen bzw. Gruppen auftritt. Dagegen sind das Angebotsspektrum und die Betonung inhaltlicher Schwerpunkte bspw. in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit breiter gestreut, die Organisationen sehen sich auch selber stärker als Generalanbieter.

[11] Alle Tabellen mit „A“ im Namen (z. B. 2.2.10**A**) sind im Tabellenanhang zu finden.

Unterschiede zwischen der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit einerseits und den Jugendämtern und Beratungseinrichtungen andererseits zeigen sich auch je nach Ort von Ganztagsangeboten. Ganztagsschulen haben im Rahmen der Kooperation mit außerschulischen Anbietern auch die Möglichkeit „Ganztagsbildung" jenseits des Schultores zu organisieren, so dass Schüler/innen im Rahmen der regelmäßigen Ganztagsangebote das Schulgelände verlassen und diese an anderen Orten wahrnehmen. Dort, wo die Kooperationspartner über eigene jugendgerechte Räumlichkeiten verfügen, findet dies offensichtlich auch statt (vgl. Tab. 2.2.11).

Tab. 2.2.11: Überwiegender Ort der Durchführung von Angeboten (Angaben in %)

	Jugendarbeit (n=60)	Jugendsozialarbeit (n=14)	Jugendamt (n=16)	Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=15)
In den Räumen der Schule/auf dem Schulgelände	51,7	64,3	75,0	66,7
In unseren Räumen/ auf unseren Flächen	35,0	28,6	12,5	20,0
An anderen Orten	5,0	0,0	6,3	0,0
Das ist je nach Angebot verschieden.	8,3	7,1	6,3	13,3

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Auch wenn die Ganztagsangebote der Jugendhilfe mehrheitlich in den Schulen stattfinden, bietet jedoch bspw. mehr als ein Drittel der Kooperationspartner aus der Jugendarbeit die Angebote auch in eigenen Räumen außerhalb der Schule an. Unterteilt man dabei die Jugendarbeit, sieht man, dass die Jugendzentren (zu 46%)[12] und die Jugendkulturarbeit (zu 63%) ihre Angebote mehrheitlich in ihren Räumlichkeiten durchführen, die Jugendverbände jedoch zu über 76% auf die Räume der Schule zurückgreifen (vgl. Tab. 2.2.11A). Aber auch die Organisationen der Jugendsozialarbeit (mit 29%) und die Beratungsstellen/Organisationen der Hilfen zur Erziehung (mit 20%) führen Angebote in ihren Räumlichkeiten durch. Gerade die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern mit eigenen Räumlichkeiten führt eher dazu, dass Schule die Ganztagsangebote auch außerhalb des Schulgeländes stattfinden lässt.

2.3 Bedeutung der Kooperation mit Schule für die verschiedenen Jugendhilfeträger

Die Frage danach, welche Bedeutung die Zusammenarbeit mit Schule für die Kooperationspartner hat, ist ein nicht unerheblicher Punkt, um die Kooperationsleistungen, aber auch die Zufriedenheit mit der Kooperation angemessen einordnen zu können. Ist die Kooperation für eine Organisation das Kerngeschäft, so gewinnen Rahmenbedingungen zur Absicherung und Stützung der Kooperation sowie geregelte Kommunikationsabläufe an Bedeutung. Die je un-

[12] Die Jugendzentren antworten auf die Frage des Ortes der Angebote zu 11,5%: „Das ist je nach Angebot verschieden."

terschiedlich vorliegenden Beweggründe zur Aufnahme einer Kooperation mit Schulen beeinflussen die Einschätzung der Zusammenarbeit.

2.3.1 Stellenwert der Kooperation

Für den größten Teil der Jugendhilfeträger (60%) ist die Kooperation mit Schulen ein Teil und für weitere 27% ein nur kleiner Teil ihrer Arbeit. Für die restlichen 13% hat die Kooperation einen größeren Stellenwert: Sie ist entweder Schwerpunkt (9%) oder ausschließliche Aufgabe ihrer Arbeit (4%). Unter den anderen Kooperationspartnern ist der Anteil der Organisationen, für die die Kooperation einen größeren Stellenwert hat, ähnlich hoch. Jedoch sind es mit 37% mehr Anbieter, für die die Kooperation nur einen kleinen Teil ausmacht (vgl. Tab. 2.3.1). Die Unterschiede zwischen der Jugendhilfe und anderen Partnern sind nicht signifikant, auch gibt es keine Unterschiede nach Schul- oder Organisationsform.

Tab. 2.3.1: Stellenwert der Kooperation (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=143)	Andere Organisationen (n=510)
Die Aufgabe unserer Organisation besteht ausschließlich in der Kooperation mit Schulen.	3,5	4,1
Die Kooperation mit Schulen ist der Schwerpunkt unserer Arbeit.	9,1	9,8
Die Kooperation mit Schulen ist ein Teil unserer Arbeit.	60,1	48,2
Die Kooperation mit Schulen macht nur einen kleinen Teil unserer Arbeit aus.	27,3	37,8

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Unterscheidet man die einzelnen Handlungsfelder der Jugendhilfe, so hat die Kooperation mit Schulen einen vergleichsweise größeren Stellenwert für die Jugendarbeit (15%). Die Jugendsozialarbeit sowie die Beratung/HzE/Jugendhilfestationen geben dagegen häufiger an, dass die Kooperation mit Schulen für sie nur einen kleinen Anteil der Arbeit ausmacht (vgl. Tab. 2.3.1A).

Veranschaulichen lässt sich der Stellenwert der Schulkooperation, wenn man die Anzahl der Schulen, mit denen die Jugendhilfe zusammenarbeitet, heranzieht. Die Jugendhilfe kooperiert im Durchschnitt mit 10 Schulen, andere Kooperationspartner mit 8 Schulen. Dieser Unterschied ist nicht signifikant, und es gibt keine Unterschiede nach Schul- oder Organisationsform. Vergleicht man aber die verschiedenen Handlungsfelder der Jugendhilfe miteinander, so treten bedeutende Unterschiede auf: Jugendämter kooperieren durchschnittlich mit 15 Schulen. Das sind sehr viel mehr Schulen als bei anderen Trägern (vgl. Tab. 2.3.2): So kooperiert die Jugendarbeit und die Beratung/HzE/Jugendhilfestationen im Durchschnitt mit sechs Schulen. Die Jugendsozialarbeit kooperiert mit einem Durchschnitt von vier mit den wenigsten Schulen, genauso wie die Jugendzentren als Untergruppe der Jugendarbeit.

Tab. 2.3.2: Anzahl der Schulen, mit denen kooperiert wird, nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe

	n	Mittelwert	SD
Jugendarbeit	73	6,0	7,55
Jugendsozialarbeit	17	3,8	2,88
Jugendamt	20	15,4	25,33
Beratung/HzE/ Jugendhilfestationen	22	5,5	4,33
Jugendzentrum	*28*	*3,7*	*3,46*
Jugendverband	*23*	*8,3*	*9,82*
Jugendkulturarbeit	*12*	*7,8*	*10,41*
Insgesamt	132	7,1	11,89

SD = Standardabweichung
kursiv = Untergruppen der Jugendarbeit
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

2.3.2 Beweggründe für das Eingehen einer Kooperation

Es gibt eine Reihe von Beweggründen, die für das Eingehen einer Kooperation mit Schule ausschlaggebend sein können. So ist für die öffentliche Jugendhilfe die Zusammenarbeit mit der Schule explizit in §81 KJHG festgelegt; gleichzeitig ist sie gesetzlich zum Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen verpflichtet (vgl. BMFSFJ 2005). Vereine können auf das von Ganztagsschulkindern verkürzte Freizeitbudget reagieren, indem sie beispielsweise ihre Angebote in die Schule verlagern.

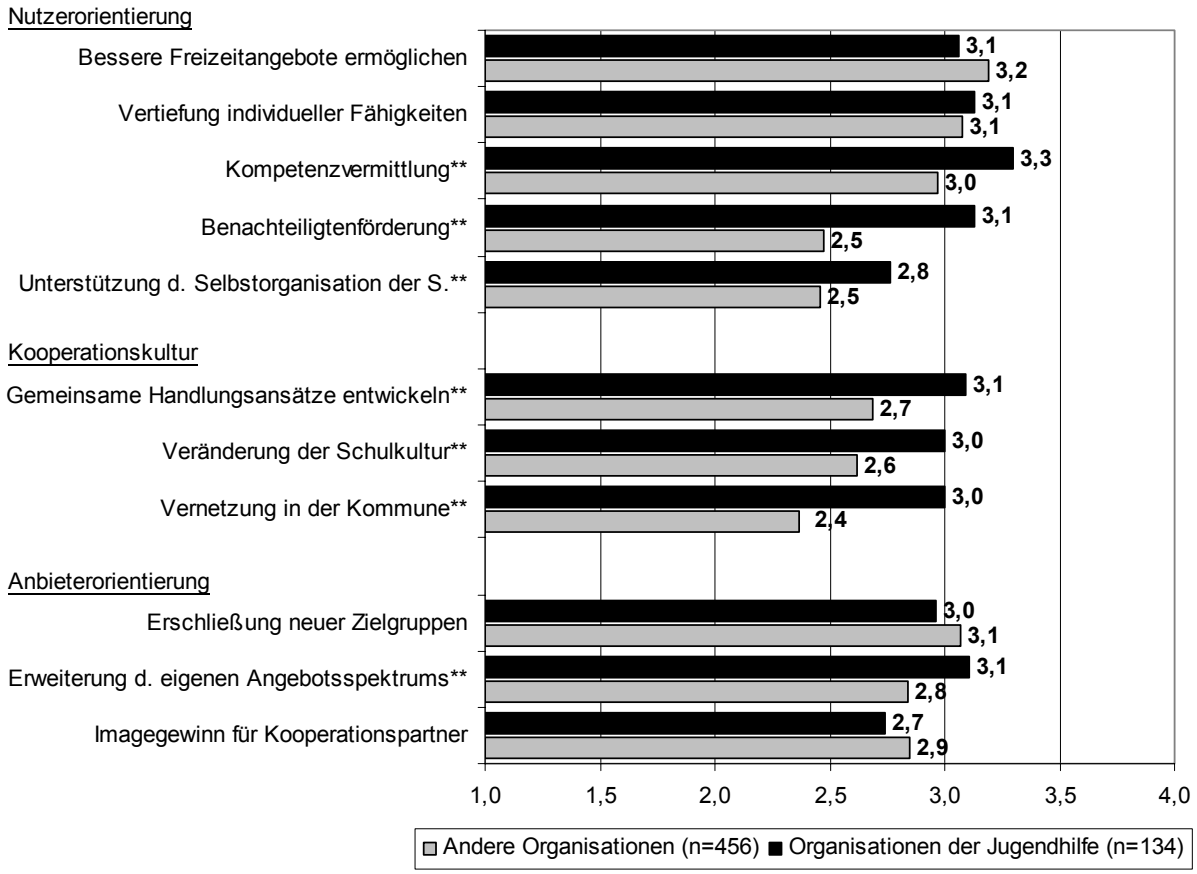
Die in StEG abgefragten Motive lassen sich in nutzer-, anbieter- sowie kooperationsorientierte Beweggründe aufteilen. Nutzerorientierten Beweggründen werden beispielsweise das Ermöglichen besserer Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, die Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen, sowie die bessere Förderung Bildungsbenachteiligter zugeordnet. Anbieterorientierte Motive können finanzielle Erwägungen sein, die bessere Auslastung der eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie das Erschließen neuer Zielgruppen. Kooperationsorientierte Beweggründe umfassen Gründe, die eine verbesserte Kooperationskultur anstreben, zum Beispiel das Entwickeln gemeinsamer Handlungsansätze mit der Schule oder der Ausbau der Vernetzung in der Kommune. Die drei beschriebenen Bündel von Motivlagen ergeben entsprechende Skalen, die durch Faktorenanalysen bestätigt werden.

Schaut man sich zunächst die einzelnen Beweggründe aller Kooperationspartner an, wird die Ermöglichung besserer Freizeitangebote als wichtigster Beweggrund genannt, gefolgt von der besseren Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten, der Erschließung neuer Zielgruppen sowie der Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen. Demgegenüber spielen viele anbieterorientierte Beweggründe, wie beispielsweise finanzielle Er-

wägungen und eine bessere Auslastung der eigenen Mitarbeiter/innen, keine Rolle. Dadurch liegt der Gesamtwert aller anbieterorientierten Motive unter dem Mittelwert von 2,5, ab dem man erst von einer durchschnittlichen Zustimmung zu einem Beweggrund sprechen kann[13] (vgl. Arnoldt 2007a). Auf Skalenebene sind nutzerorientierte und kooperationsorientierte Beweggründe stärker ausschlaggebend für die Aufnahme einer Kooperation mit Schule als Motivlagen der Anbieterorientierung.

Die Träger der Jugendhilfe nennen deutlich häufiger die bessere Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen, die Erweiterung des eigenen Angebotsspektrums, die Entwicklung von gemeinsamen Handlungsansätzen mit der Schule sowie den Ausbau der Vernetzung in der Kommune als ausschlaggebende Beweggründe (vgl. Abb. 2.3.1). Zusammengenommen ist für die Jugendhilfe eine verbesserte Kooperationskultur sowie eine Nutzerorientierung bei der Aufnahme einer Kooperation signifikant bedeutender als für andere Kooperationspartner.

Abb. 2.3.1: Beweggründe für die Aufnahme einer Kooperation



*: p < .05 **: p < .01
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

[13] Dies ergibt sich aus der Skala von 1 = ‚trifft nicht zu' bis 4 = ‚trifft voll zu', bei der die Mitte eben zwischen 2 = ‚trifft eher nicht zu' und 3 = ‚trifft eher zu' (also 2,5) liegt.

Die Unterschiede zwischen Kooperationspartnern von Grundschulen und weiterführenden Schulen sind in den meisten Bereichen nicht auffällig. Auch nach der Organisationsform der Schule lassen sich keine bedeutenden Unterschiede feststellen.

Innerhalb der verschiedenen Felder der Jugendhilfe gibt es unterschiedliche Motivlagen für die Aufnahme einer Kooperation mit Schule. Die stärkste Nutzerorientierung findet sich bei Beratung/HzE/Jugendhilfestationen (MW=3,0) und der bei Jugendarbeit (MW=2,9). Etwas weniger bedeutend sind diese Gründe für die Jugendsozialarbeit. Anbieterorientierte Gründe spielen im Durchschnitt für keine Gruppe der verschiedenen Jugendhilfeträger eine Rolle. Kooperationsorientierte Beweggründe stehen besonders bei Jugendämtern (MW=3,3) im Vordergrund.

Beim Blick auf einzelne wichtige Beweggründe zeigt sich, dass die Erschließung neuer Zielgruppen (MW=3,2) und Imagegewinn (MW=3,4) besonders für die Jugendsozialarbeit eine Rolle spielen, für Jugendämter hingegen diese beiden Aspekte eine sehr untergeordnete Bedeutung haben (MW=2,2 bzw. MW=2,6). Die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten ist relevanter für Jugendämter (MW=3,6) und Beratung/HzE/Jugendhilfestationen (MW=3,4). Bessere Freizeitangebote zu ermöglichen wird besonders von der Jugendarbeit genannt. Die Erweiterung des eigenen Angebotsspektrums ist auffällig bedeutend für Beratung/HzE/Jugendhilfestationen (MW=3,5). Eher keine Rolle spielt die Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler für die Jugendsozialarbeit (vgl. Tab. 2.3.2A).

Als Fazit kann festgehalten werden, dass für die Jugendarbeit und Jugendämter die Kooperation mit Schulen einen höheren Stellenwert einnimmt, wobei Jugendämter auch als Beweggründe ein höheres Interesse an kooperationsorientierten Aspekten angeben. Beratung/HzE/Jugendhilfestationen haben erwartungsgemäß ein größeres Anliegen an der Förderung Benachteiligter, während bei der Jugendarbeit vor allem Motive im Bereich Freizeit und Kompetenzvermittlung vorliegen.

2.4 Personaleinsatz der Kooperationspartner

Als eine Besonderheit der Kinder- und Jugendhilfe wird stets die Fachlichkeit, d. h. die pädagogische Qualifikation des Personals herausgestellt. Im Streit um die zukünftige Rolle der Horte spielt das Fachkräfteangebot der Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe eine nicht unbeutende Rolle.

Vergleicht man den Personaleinsatz der verschiedenen kooperierenden Organisationen, so wird im Außenvergleich deutlich, dass die Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe im

Anteil mehr pädagogisch qualifiziertes Personal sowie auch mehr akademisch qualifiziertes Personal einsetzen als andere Organisationen (vgl. Tab. 2.4.1).

Tab. 2.4.1: Qualifikation des von den Kooperationspartnern eingesetzten Personals (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n =147)	Andere Organisationen (n=502)
Anteil pädagogisch qualifiziertes Personal[1]*	55,6	36,9
Anteil akademisch qualifiziertes Personal	43,2	38,6

1 Erzieher/innen, Sozialpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen, Diplom-Pädagogen/innen und -Psychologen/innen, Lehramtsabsolvent/innen
*: $p < .05$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

So findet sich bei den Organisationen der Jugendhilfe mit über 55% gegenüber den anderen Kooperationspartnern ein deutlich höherer Anteil pädagogisch qualifizierten Personals, während der Akademikeranteil in der Jugendhilfe nur leicht erhöht ist. Differenziert man dieses wiederum innerhalb der Jugendhilfe, so sind bei den kooperierenden Jugendämtern (90% pädagogisch und 74% akademisch qualifizierte Mitarbeiter/innen), den Beratungseinrichtungen und Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung (66% pädagogisch, 54% akademisch qualifiziert) und in den Jugendzentren (64% pädagogisch, 51% akademisch qualifiziert) die entsprechenden Anteile am höchsten (vgl. Tab. 2.4.1A).

Schaut man zudem auf die konkreten Angaben des Personals zur eigenen beruflichen Qualifikation, so wird wiederum der stärkere Einsatz pädagogisch und einschlägig akademisch qualifizierter Personen durch die Träger der Jugendhilfe deutlich. Andere Anstellungsträger greifen deutlich häufiger auf Personen mit anderem Qualifikationsprofil zurück (vgl. Tab. 2.4.2).

Tab. 2.4.2: Höchste Qualifikation des Personals der Kooperationspartner nach Anstellungsträger (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=123)	Andere Organisationen (n=422)	Schule und Schulträger (n=1.046)
Erzieher/in	27,6	18,0	26,6
Sozialarbeiter/in/Sozialpädagoge/in	34,1	9,2	10,6
Dipl-Päd./Päd. M.A./Dipl.-Psy.	12,2	8,3	8,2
Künstlerische Ausbildung	0,0	5,7	3,3
Kinderpfleger/in/Sozialassistent/in	0,8	0,5	0,7
Sonstiger Hochschulabschluss	10,6	14,7	14,3
Sonstige Ausbildung ohne Hochschulabschluss	6,5	23,7	20,9
Praktikant/in/in Ausbildung	0,8	1,7	1,7
Musik-/Sport-/Sonder-/Heilpädagoge/in (mit unklarer Qualifikationshöhe)	1,6	10,7	6,7
Keine abgeschlossene Ausbildung	5,7	7,6	6,9

chi^2-test: $p < .000$
Quelle: StEG Ausgangserhebung, Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Innerhalb der Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe stellen Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen bzw. Sozialpädagogen/innen sowie Diplom-Pädagogen/innenn/Psychologen/innen

70% der Beschäftigten, bei den anderen Trägern sind es 41%. Unterteilt man die Ganztagsschulen nach Schulstufen, so sieht man zudem, dass in den Grundschulen vor allem Erzieher/innen eingesetzt werden, während in den Schulen der Sekundarstufe vor allem durch das Personal der Jugendhilfeträger die Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen die größte Gruppe bilden.

Schaut man quer liegend zur Ausbildung auf den Berufsstatus des Personals, zeigt sich eine besondere Stellung der Personen, die bei der Jugendhilfe angestellt sind. Das weitere pädagogisch tätige Personal der Jugendhilfe ist mit 85% signifikant häufiger hauptberuflich beschäftigt und entsprechend weniger nebenberuflich oder ehrenamtlich engagiert als das Personal anderer Anstellungsträger (vgl. Tab. 2.4.3). Darin spiegelt sich auch die höhere Fachlichkeit des Personals der Jugendhilfe wider, da weitere Auswertungen der StEG-Daten zeigen, dass Hauptberufliche in höherem Maße pädagogisch einschlägig qualifiziert sind.

Tab. 2.4.3: Berufstatus des weiteren pädagogisch tätigen Personals nach Anstellungsträger (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=123)	Andere (n=427)	Schule und Schulträger (n=1.037)
Hauptberuflich (auch als Teilaufgabe der sonstigen beruflichen Tätigkeit)	85,4	52,7	54,2
Nebenberuflich	10,6	32,8	35,3
Ehrenamtlich	4,1	14,5	10,5

chi²-test: p< .000
Quelle: StEG Ausgangserhebung, Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Grundsätzlich bestätigt sich damit die These eines höher und vor allem stärker pädagogisch qualifizierten Personals der Jugendhilfe. Zudem ist die Arbeit an Ganztagsschulen sehr viel häufiger die Haupttätigkeit des Personals der Jugendhilfe, während das Personal anderer Anstellungsträger diese Beschäftigung eher nebenbei ausführt. Auch wenn in Ganztagsschulen sportliche und künstlerische Angebote vom durchführenden Personal Kompetenzen erfordern, die nicht unbedingt Bestandteil pädagogischer Ausbildungen oder Studiengänge sind und die Frage nach Personalstandards nicht einseitig entschieden werden kann, ist unter dem Gesichtspunkt von Qualitätsentwicklung und pädagogischen Qualitätsstandards an Schulen dennoch die Stärke der Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe herauszustellen.

2.5 Qualität der Kooperation differenziert nach Handlungsfeldern

Bei der Art der Zusammenarbeit von Ganztagsschulen mit außerschulischen Partnern sind verschiedene Modelle denkbar – die vom Dienstleister bis hin zum gleichberechtigten Kooperationspartner reichen. Auch wenn „gleichberechtigte Kooperation“ bzw. „Kooperation auf Augenhöhe“ gerade in der Jugendhilfe zu einer Grundsatzfrage geworden ist, können auch

abgestufte Kooperationen auf gegenseitigem Interesse basieren. Möglicherweise hat ein Sportverein gar keine Ambitionen, Schule mitzugestalten. Dennoch kann er vielleicht dezidiert sein Profil in die Kooperation einbringen und beide Partner können in Bezug auf Sportangebote Gewinn aus einer Zusammenarbeit ziehen. Problematisch wird es dann, wenn Organisationen der Jugendhilfe aufgrund ministerieller Vorgaben zum Dienstleister für Betreuungsaufgaben werden (vgl. Nörber 2004), die den eigenen Prinzipien und Aufgaben ihrer Arbeit (z. B. Niedrigschwelligkeit der Angebote, Freiwilligkeit der Teilnahme, Partizipation) entgegenlaufen (vgl. Krüger/Zimmermann 2008; Mack 2006).

Bei aller Vorsicht kann man davon ausgehen, dass die Schule basierend auf ihrem gesetzlichen Auftrag, den räumlichen Voraussetzungen und dem „Hausrecht", den pädagogischen Zielvorgaben, dem Zeitvolumen und ihrer bloßen Größe in den meisten Fällen strukturell der „Seniorpartner" einer solchen Kooperation ist. Dies heißt nicht, dass nicht auf vielen Ebenen konstruktiv – und vielleicht auch gleichberechtigt – kooperiert werden kann, die Schule dürfte aber in den meisten Fällen zunächst das größere Gewicht in die Waage werfen. Damit bleibt es wiederum den handelnden Akteuren überlassen, die Möglichkeiten von Kooperationen auszuhandeln bzw. auszuschöpfen.

Untersucht werden soll in diesem Abschnitt, wie die Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und den Partnern der Jugendhilfe gestaltet sind. Dabei können anhand von StEG-Daten folgende Kriterien herangezogen werden, um diese Kooperationsverhältnisse näher zu beschreiben:

- Haben Schule und Kooperationspartner ein gemeinsames Konzept entwickelt?
- Wurde eine Kooperationsvereinbarung geschlossen?
- Sind Unterricht und Angebote miteinander verzahnt?
- Kooperieren Lehrkräfte und weitere Professionen miteinander?

2.5.1 Kooperationsverträge/Gemeinsame Konzeptentwicklung

Für die Bildungsangebote, die von Schule und Kooperationspartner gemeinsam getragen werden, ist es notwendig, dass beide Seiten die eigenen Kompetenzen einbringen und sich auf ein gemeinsames Ziel verständigen (vgl. Eylert 2008). Dieses wird in einem Konzept festgehalten, das häufig in die Kooperationsvereinbarung integriert ist. Diese Form ist ein sehr verbindliches Instrument und ist als Indikator für eine engere Kooperation zu werten (vgl. Schmitt 2008). Zunächst wird dargestellt, wie viele Kooperationen überhaupt auf Grundlage einer Kooperationsvereinbarung stattfinden, um im Anschluss die Inhalte zu beschreiben.

Von den Jugendhilfeträgern haben 49% einen Kooperationsvertrag mit der Schule abgeschlossen. Das ist tendenziell weniger als es bei den anderen Kooperationspartnern (55%) der

Fall ist. An offenen Ganztagsschulen kehrt sich das Verhältnis um: Dort hat die Jugendhilfe (mit 65% gegenüber 57%) tendenziell eher einen Vertrag abgeschlossen als andere Partner (und signifikant eher als an anderen Organisationsformen). Insgesamt betrachtet gibt es innerhalb der Jugendhilfe bedeutende Unterschiede: So geben 82% der Jugendsozialarbeit sowie 58% der Beratung/HzE/Jugendhilfestationen an, einen Vertrag abgeschlossen zu haben. Es sind aber nur 48% der Jugendämter[14] und 41% von der Jugendarbeit, die auf Grundlage einer Kooperationsvereinbarung arbeiten (vgl. Tab. 2.5.1).

Tab. 2.5.1: Kooperationsvereinbarung nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)

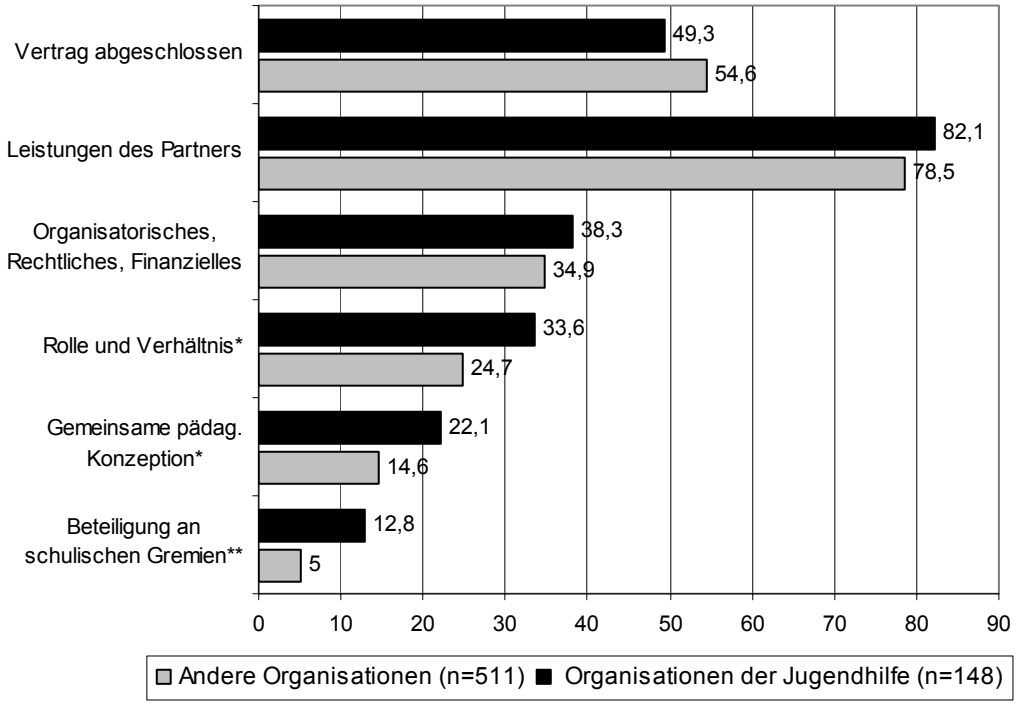
	n	Nein	Ja, liegt vor	Ja, ist in Vorbereitung/Planung
Jugendarbeit	73	47,9	41,1	11,0
Jugendsozialarbeit	17	17,6	82,4	0
Jugendamt	21	47,6	47,6	4,8
Beratung/HzE/Jugendhilfestation	24	37,5	58,3	4,2
Jugendzentren	*19*	*58,6*	*31,0*	*10,3*
Jugendverband	*23*	*39,1*	*52,2*	*8,7*
Jugendkultur	*12*	*33,3*	*58,3*	*8,3*

Kursiv = Untergruppen der Jugendarbeit
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Hat die Jugendhilfe jedoch mit der Schule einen Vertrag geschlossen, so sind dort signifikant häufiger die Rolle und das Verhältnis der Partner zueinander, Mitbestimmungsmöglichkeiten in Gremien sowie ein gemeinsames pädagogisches Konzept die Inhalte des Vertrags als bei anderen Kooperationspartnern (vgl. Abb. 2.5.1). Diese Inhalte werden eher im Vertrag behandelt, wenn mit einer offenen Ganztagsschule kooperiert wird. Innerhalb der verschiedenen Handlungsfelder hat die Jugendsozialarbeit besonders häufig eine gemeinsame pädagogische Konzeption (47%) und die Beteiligung an schulischen Gremien (24%) festgehalten. Die Rolle und das Verhältnis der Kooperationspartner zueinander werden am häufigsten im Handlungsfeld Beratung/HzE/Jugendhilfestationen (38%) formuliert. Nach Schul- oder Organisationsform ließen sich keine systematischen Unterschiede feststellen.

[14] Jugendämter, die mit Grundschulen kooperieren, haben zu 100% einen Vertrag mit der Schule abgeschlossen. Dieser Unterschied zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen lässt sich auf den Effekt der Rahmenvereinbarungen in NRW zurückführen, die eine Kooperationsvereinbarung als unabdingbare Grundlage für eine Kooperation festschreiben.

Abb. 2.5.1: Kooperationsvertrag und seine Inhalte (Angaben in %; Mehrfachnennungen möglich)



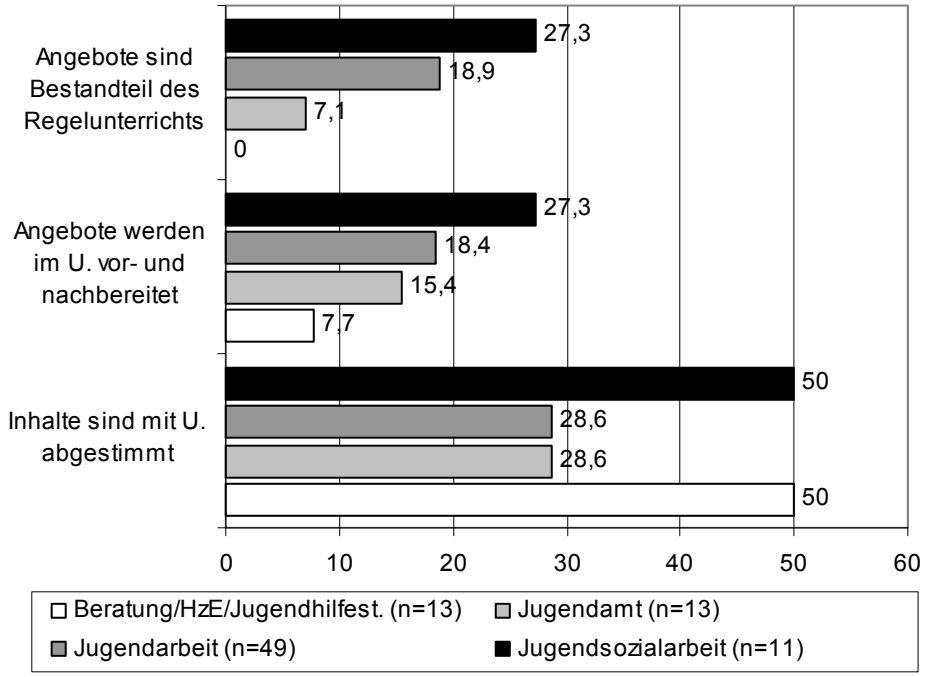
*: $p < .05$, **: $p < .01$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

2.5.2 Verzahnung von Angebot und Unterricht

Unabhängig davon, welche Angebote ein Kooperationspartner an der Schule durchführt, lässt sich anhand der StEG-Daten auch nachvollziehen, inwieweit die Angebote der Kooperationspartner mit dem Unterricht verzahnt sind oder inwieweit in den Ganztagsschulen streng zwischen Unterricht und anderen Angeboten auch zeitlich und inhaltlich unterschieden wird. Nach Auskunft aller Kooperationspartner findet bei etwas über 60% keinerlei Verknüpfung statt, 19% der Kooperationspartner berichten, dass ihre Angebote mit dem Regelunterricht verknüpft sind.

Auch die Träger der Jugendhilfe machen ihre Angebote mehrheitlich ohne schulische Verknüpfung, letztendlich bestehen diesbezüglich keine systematischen Unterschiede zwischen Jugendhilfe und anderen Partnern. Allerdings gibt es zwischen den einzelnen Jugendhilfeträgern tendenzielle Unterschiede (vgl. Abb. 2.5.2). Die Jugendsozialarbeit schafft eine stärkere Verbindung von Angebot und Unterricht, auch wenn die Unterschiede nicht signifikant sind. Die Beratung/HzE/Jugendhilfestationen stellen nur selten eine Verbindung her, auch wenn 50% von ihnen angeben, dass die Inhalte mit dem Unterricht abgestimmt sind.

Abb. 2.5.2: Verzahnung von Angebot und Unterricht nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %; Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Bezogen auf die Angebote an offenen, teilgebundenen und vollgebundenen Ganztagschulen zeigt sich, dass wenn Angebote von Kooperationspartnern mit dem Unterricht verknüpft sind, diese tendenziell besonderes an gebundenen Schulen auch systematisch Bestandteil des Unterrichts sind und auch intensiver im Unterricht aufgenommen und dazu in Beziehung gesetzt werden. Für die Jugendhilfe allein gilt diese Tendenz für „Angebot ist Bestandteil des Regelunterrichts“ und die Vor- und Nachbereitung der Angebote im Unterricht, nicht jedoch für die thematische Abstimmung der Angebote mit dem Unterricht.

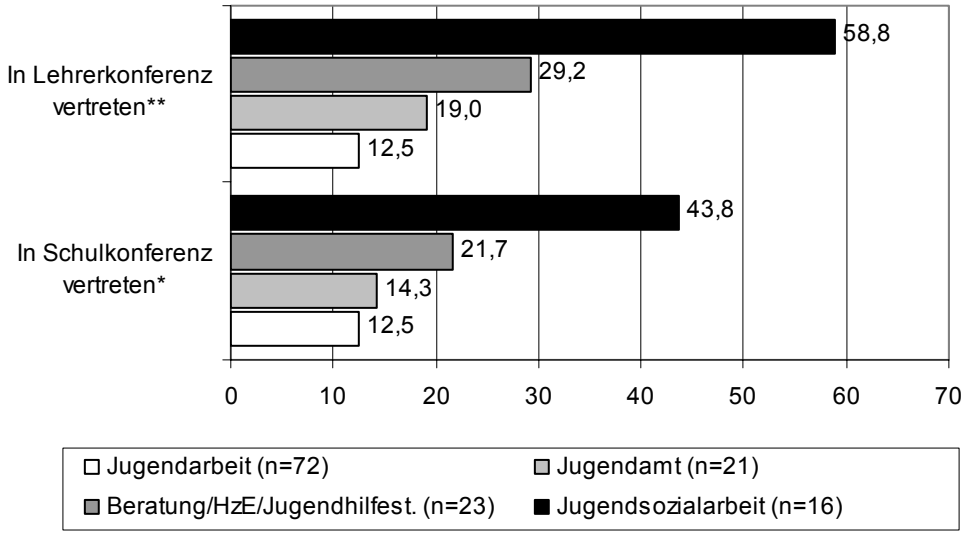
2.5.3 Beteiligung der Jugendhilfe in Schulgremien

Nur über institutionalisierte Kommunikationsabläufe ist ein Austausch zwischen Schule und Kooperationspartner gewährleistet, der über den alltäglichen, zufälligen Informationsfluss hinausgeht. Es ist dafür ein Rahmen notwendig, in dem beispielsweise auch Strategien und Probleme besprochen werden können. Möglichkeiten hierfür sind unter anderem die Teilnahme des Kooperationspartners an schulischen Gremien.

In den regulären Schulgremien, wie Schul- oder Lehrerkonferenz, sind mit 12% bzw. 13% nur wenige der Kooperationspartner vertreten. Handelt es sich beim außerschulischen Partner aber um die Jugendhilfe, ist er mit 20% bzw. 23% signifikant eher in den Gremien vertreten. Hierbei gibt es keine Unterschiede nach Schulstufe. An vollgebundenen Schulen ist die Teilnahme an Gremien tendenziell höher.

Innerhalb der Jugendhilfe ist die Jugendsozialarbeit bedeutend stärker in den Schulgremien vertreten als die anderen Träger. Auch die Beratung/HzE/Jugendhilfestationen liegen mit ihrer Teilnahme über dem Durchschnitt. Am wenigsten ist die Jugendarbeit mit jeweils 13% in den Gremien beteiligt (vgl. Abb. 2.5.3).

Abb. 2.5.3: Beteiligung an Schulgremien nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)



*: p < .05, **: p < .01
Quelle: StEG, Kooperationspartnerbefragung

Für alle Träger gilt, dass die Teilnahme an Gremien von offenen hin zu gebundenen Ganztagsschulorganisation tendenziell steigt. Nach Schulform differenziert, findet sich die Jugendarbeit in der Grundschule tendenziell stärker in den Gremien als in der Sek. I. Die Jugendsozialarbeit hingegen ist generell kaum Partner von Grundschulen. Die Beratung/HzE/Jugendhilfestationen und das Jugendamt sind in der Sek. I tendenziell mehr in den Schulgremien vertreten.

2.5.4 Personalkooperation

Eine Grundfrage der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule ist die Kooperation der Personalgruppen (vgl. Olk/Speck 2001; Olk 2005). Auch wenn die Zusammenarbeit verschiedener Professionen in den Schulen durch die Etablierung der Schulsozialarbeit in den 1970er-Jahren eine gewisse Tradition hat, so bestehen zwischen eher schulpädagogisch und sozialpädagogisch ausgerichtetem Personal Vorbehalte und Vorurteile, die häufig eine Zusammenarbeit erschweren (vgl. Olk/Speck 2001). Auch wenn sich an den Ganztagsschulen eine personelle Vielfalt findet, die von ehrenamtlichen Eltern über Handwerksmeister/innen bis hin zu Sozialpädagogen/innen reicht: Das Personal der Kooperationspartner der Jugendhil-

fe ist mehr als bei allen anderen Kooperationspartnern vorwiegend sozialpädagogisch qualifiziert (vgl. dazu auch Kapitel 2.4).

Vor dem Hintergrund möglicher professionsspezifischer Zugänge und Abstimmungsprobleme wurde das weitere pädagogisch tätige Personal zunächst befragt, wie es in den Schulalltag eingebunden ist (vgl. Tab. 2.5.2).

Tab. 2.5.2: Eingebundenheit des weiteren pädagogisch tätigen Personals in Ganztagsschulen (Angaben in %)

Eingebunden…	Organisationen der Jugendhilfe (n=125)	Andere Organisationen (n=1.448)	Insgesamt (n=1.573)
…in die Organisation und das Management des laufenden Ganztagsbetriebs.	37,7	26,4	27,3
…in die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote.	89,2	79,2	80,1
…in die konkrete Kooperation mit den Lehrkräften.	66,7	42,6	44,6
…in die Auswertung und Reflexion.	51,3	37,9	39,0
…in Phasen des Unterrichts oder in Ganztagselemente in Verbindung mit Unterricht.	52,0	41,4	42,3

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Im Vergleich wird deutlich, dass das Personal der Jugendhilfeträger sich stärker eingebunden sieht als andere Personalgruppen. Auch wenn diese Eingebundenheit u. a. von der Organisationsform der Ganztagsschule (gebunden, offen) abhängt, sind die (überwiegend) Sozialpädagogen/innen sowie Erzieher/innen stärker in die verschiedenen Aspekte der Ganztagsschulgestaltung einbezogen als andere Personalgruppen. Kooperationen mit den Lehrkräften, Einbeziehung in Auswertung und Reflexion sowie Einbeziehung in Organisation und Management der Ganztagschule werden von Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe zum Teil sehr deutlich häufiger genannt als vom Personal anderer Träger. Und immerhin 52% der Mitarbeiter/innen von Jugendhilfeträgern berichten davon, dass sie in ihrer Arbeit auch bezogen auf den Unterricht oder im Unterricht – also das Zentrum klassischer Schulpädagogik – arbeiten (gegenüber 41% bei anderen Trägern), und somit wesentlich mehr als nur Nachmittagsprogramm verantworten.

Um der Qualität der Beziehungen zwischen den Personalgruppen nachzugehen, wurde auch danach gefragt, wie regelmäßig inhaltliche Absprachen bzw. Austausch zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal erfolgen. Wöchentliche bzw. monatliche Abstimmung berichtet das weitere pädagogisch tätige Personal in einer Mehrheit nur bei dem Austausch über erzieherische Probleme. Alle anderen Punkte finden nur bei etwa einem Drittel des Personals statt (vgl. Tab. 2.5.3). In zwei Punkten zeigen sich systematische trägerspezifische Unterschiede: So berichten die Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe seltener davon, dass sie Ganztagsangebote mit Lehrkräften abstimmen, was in verschiedene Richtungen gedeutet werden kann, bspw. in eine größere Autonomie und Selbständigkeit der Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe oder aber auch als weniger gut funktionierende Kommunikation. Sie erörtern je-

doch deutlich häufiger als andere Personalgruppen mit Lehrkräften Erziehungsprobleme, werden so möglicherweise auch wegen ihrer „Expertise“ stärker angefragt.

Tab. 2.5.3 Wöchentlicher/Monatlicher Austausch in der Personalkooperation (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=118)	Andere Organisationen (n=1.181)	Insgesamt (n=1.299)
Abstimmung der Inhalte von Ganztagselementen mit Lehrkräften*	30,5	41,2	40,3
Austausch und Erörterung sozialerzieherischer Probleme von einzelnen Schülern/Schülergruppen mit Lehrkräften**	71,4	57,5	58,7
Austausch/Absprachen über Hausaufgaben mit Lehrkräften	35,0	38,4	38,1
Gemeinsame Durchführung von Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Kursen mit Lehrkräften	30,3	29,7	29,7
Absprachen mit der Schulleitung über die Art der Angebote	39,8	36,4	36,7

*: $p < .05$, **: $p < .01$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Schaut man schließlich auf die Bewertungen der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, scheinen sich jugendhilfespezifische Unterschiede abzuzeichnen (vgl. Tab. 2.5.4). Insgesamt erreichen alle positiv formulierten Beurteilungen einen Mittelwert von über 2,5 womit sich eine tendenziell positiv zustimmende Bewertung zeigt. Die negativ formulierten Items erhalten überwiegend keine Zustimmung. Differenziert man nach Organisation, so wird deutlich, dass alle Bewertungen des Personals der Jugendhilfe kritischer ausfallen als die des Personals anderer Träger. Im Punkt der gemeinsamen Konzeptionserarbeitung zwischen Lehrkräften und anderem Personal stimmen Jugendhilfemitarbeiter/innen in der Tendenz sogar nicht zu. In punkto Personalkooperation kann man bilanzieren, dass das Personal der Jugendhilfe stärker als andere Gruppen mit den Lehrkräften kooperiert. Insgesamt ist es in seinen Bewertungen dabei aber auch kritischer.

Betrachtet man die Befunde zur Qualität der Kooperationsbeziehungen als Ganzes, so zeigen sich einige, wenn auch keine herausragenden Unterschiede zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern. Insgesamt wird deutlich, dass die Kooperationsbeziehungen auf den verschiedenen Ebenen noch ausbaufähig bzw. zu verbessern sind und dass von einer *gemeinsamen* ganztägigen Bildung noch nicht unbedingt zu sprechen ist. Auffällig ist, dass die Organisationen der Jugendhilfe dieses am deutlichsten artikulieren bzw. in diesem Punkt auch am stärksten engagiert scheinen.

Tab. 2.5.4. Bewertung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften durch das pädagogisch tätige Personal

	Organisationen der Jugendhilfe (n=105)		Andere Organisationen (n=950)		Insgesamt (n= 1.024)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Die an unserer Schule beschäftigten Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen kommen gut miteinander aus.	3,2	0,6	3,3	0,6	3,3	0,6
Die an unserer Schule beschäftigten Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen sprechen sich untereinander ab, was sie in den einzelnen Klassen/Gruppen behandeln.	2,6	0,8	2,8	0,9	2,7	0,9
Die meisten an unserer Schule beschäftigten Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen haben ungefähr die gleiche Auffassung von dem, was Inhalt und Arbeitsform der Schule sein sollten.	2,6	0,7	2,9	0,7	2,8	0,7
Die Kolleginnen und Kollegen aus dem Kreis der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals, mit denen ich meistens zusammen bin, fühlen sich in der Schule wohl.	3,0	0,6	3,2	0,7	3,2	0,7
Lehrkräfte und weitere pädagogisch tätige Personen erarbeiten gemeinsam die Konzeptionen für bestimmte Angebotsformen im Ganztagsbetrieb.	2,5	0,8	2,7	0,9	2,7	0,9
Zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal kommt es häufig zu Spannungen.	1,9	0,6	1,7	0,7	1,7	0,7
Die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals wird von den Lehrkräften häufig nicht akzeptiert.	1,9	0,8	1,8	0,8	1,8	0,8

Skala: 1 = ‚Stimme ich gar nicht zu' bis 4 = ‚stimme ich voll zu'
MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals

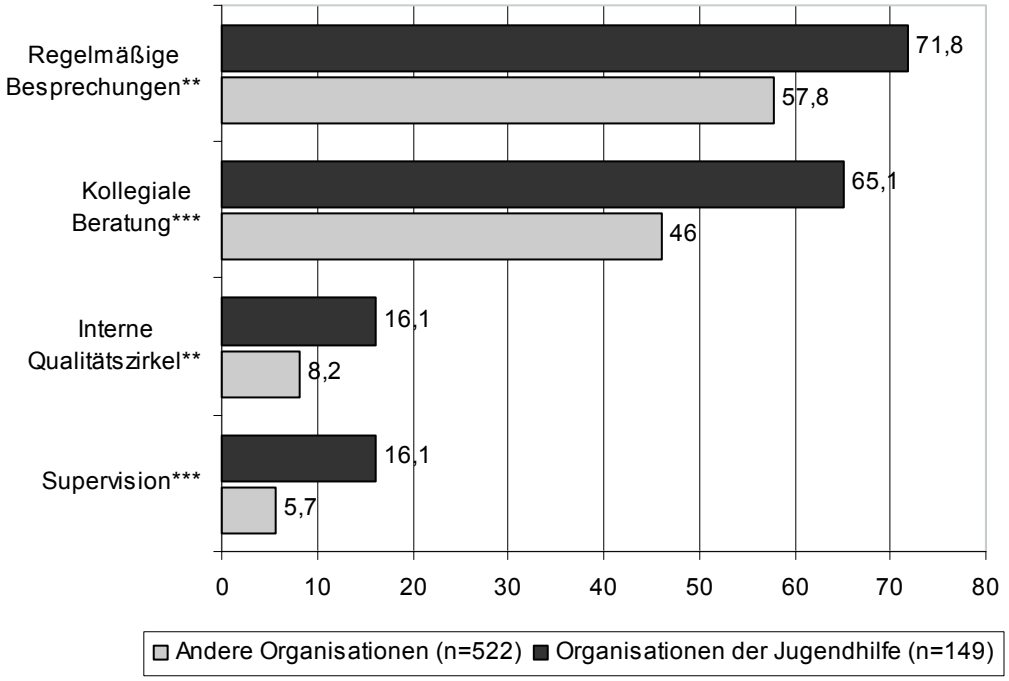
2.6 Qualitätssicherung, Planung, Entwicklung

Die Reflexion der eigenen Arbeit ist ein Baustein zur Qualitätsentwicklung an den Schulen. Dazu gehört beispielsweise die Überprüfung, ob Ziele, die man sich gesetzt hat, erreicht wurden. Dies kann einerseits in Zusammenarbeit mit der Schule geschehen, wenn es gemeinsam gesetzte Ziele oder Kooperationsvereinbarungen betrifft (vgl. Speck/Olk 2004). Dies kann auch im Rahmen der eigenen Organisation passieren, um eigene Standards zu überprüfen und Ergebnisse zu sichern. Dabei sollte eine kollegiale Beratung auch durch professionelle Begleitung (wie z. B. Supervision) ergänzt werden (vgl. von Spiegel 2004, S. 976f.). Genauso können auch Rückmeldeverfahren gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen angewendet werden, um das eigentliche Angebot zu verbessern.

In StEG wurden vier Varianten der Reflexion abgefragt, die alle signifikant häufiger von Jugendhilfeträgern angewendet werden als von anderen Kooperationspartnern. Regelmäßige Besprechungen als niedrigschwelliges Verfahren und kollegiale Beratung werden insgesamt

am häufigsten genutzt. Seltener wird auf die Instrumente der Supervision und interne Qualitätszirkel zurückgegriffen (vgl. Abb. 2.6.1).

Abb. 2.6.1: Maßnahmen der Reflexion (Angaben in %)

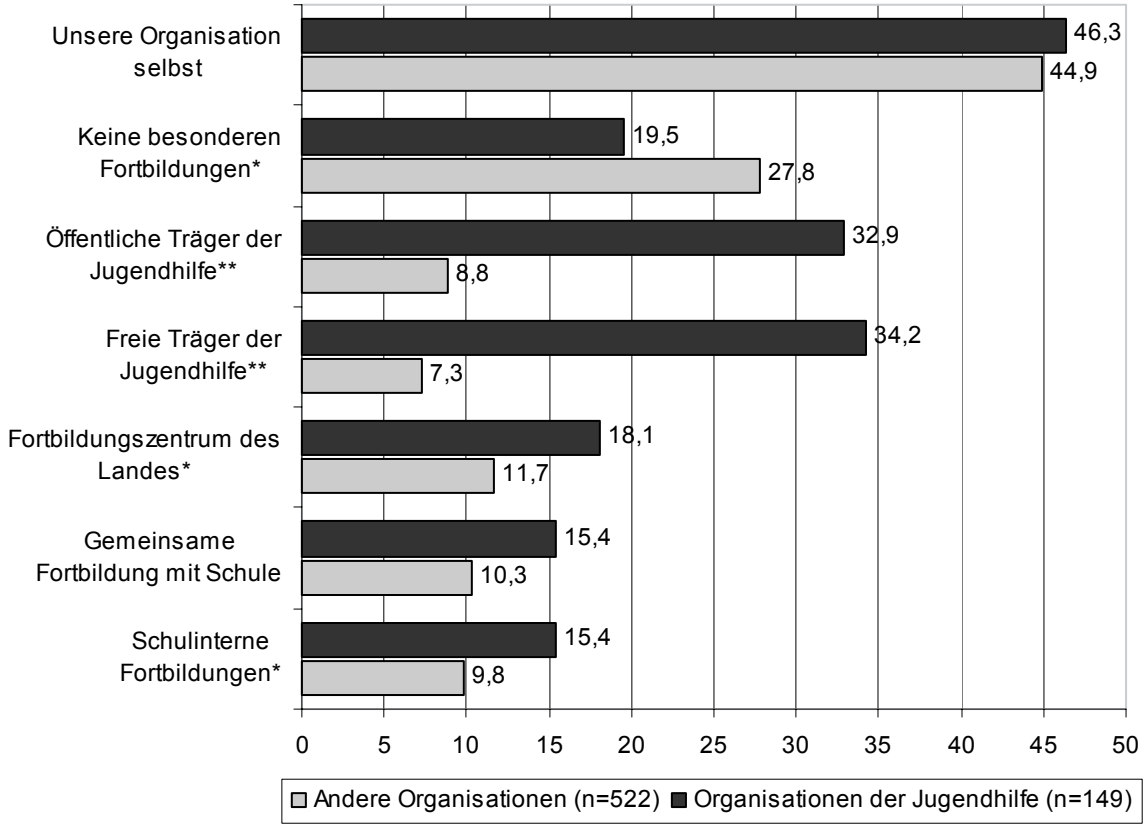


**: p < .01, ***: p < .001
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung (n=676)

17% der Jugendhilfeträger und 23% der anderen Kooperationspartner führen keine systematische Auswertung ihrer Arbeit durch. Die Beratung/HzE/Jugendhilfestationen führen häufiger eine kollegiale Beratung (83%) durch als regelmäßige Besprechungen (71%). Mit 67% führen Jugendämter am wenigsten regelmäßige Besprechungen durch. Sie greifen als einzige Gruppe nicht auf das Instrument der Supervision zurück und sind auch die Gruppe, die am häufigsten der Aussage (33%) zustimmt, dass keine systematische Reflexion und Auswertung stattfindet. Stattdessen zeichnet sich das Handlungsfeld Beratung/HzE/Jugendhilfestationen durch einen relativ hohen Anteil bei Supervision (38%) und internen Qualitätszirkeln (25%) aus (vgl. Tab.2.6.1A).

Als weiteres Qualitätsentwicklungsmerkmal sind Fortbildungen zu betrachten, da die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine erfolgreiche Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik bislang in der Erstausbildung kaum vermittelt werden (vgl. Zschiesche 2004, S. 956). Besonders die gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal gilt als geeignetes Instrument für die Annäherung der verschiedenen Professionen. Für die Arbeit an Schulen wird der größte Anteil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der eigenen Organisation fortgebildet. 26% geben an, dass es keine besonderen Fortbildungsangebote gibt. Gemeinsame Fortbildungen mit der Schule oder schulinterne Fortbildungen werden bisher jedoch nur selten wahrgenommen (vgl. Abb. 2.6.2).

Abb. 2.6.2: Fortbildungsort der Mitarbeiter/innen für die Arbeit an Schulen (Angaben in %)



*: $p < .05$, **: $p < .01$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Die Jugendhilfeträger nutzen erwartungsgemäß signifikant häufiger Fortbildungsangebote der freien oder öffentlichen Jugendhilfe, aber auch schulinterne Fortbildungen als andere Kooperationspartner. Generell bilden sie sich häufiger und bei mehreren Anbietern fort. Dass es keine besonderen Fortbildungsangebote gibt, wird signifikant häufiger von anderen Kooperationspartnern genannt. Im Vergleich der verschiedenen Handlungsfelder nehmen Jugendämter und Beratung/HzE/Jugendhilfestationen eher an gemeinsamen Fortbildungen mit der Schule teil (24% bzw. 21%) und nutzen auch die schulinternen Fortbildungen (19% bzw. 21%) stärker als andere. Dass die eigene Organisation Fortbildungen zum Thema „Arbeit an Schulen" durchführt, kommt überdurchschnittlich bei Beratung/HzE/Jugendhilfestationen (67%) vor, unterdurchschnittlich bei Jugendämtern (33%). Fortbildungen des Landes werden überproportional von der Jugendarbeit (23%) in Anspruch genommen. Dass es keine besonderen Fortbildungsangebote gibt, wird häufiger von der Jugendsozialarbeit (29%) berichtet (vgl. Tab. 2.6.1).

Die Kooperationspartner wurden gefragt, inwieweit es Unterstützungsleistungen für die Kooperation mit der Ganztagsschule gab und wie sehr diese geholfen haben. Unterstützungsleistungen können durch die eigene Organisation oder auch über Servicestellen, Tagungen, Publikationen und Evaluation erhalten werden.

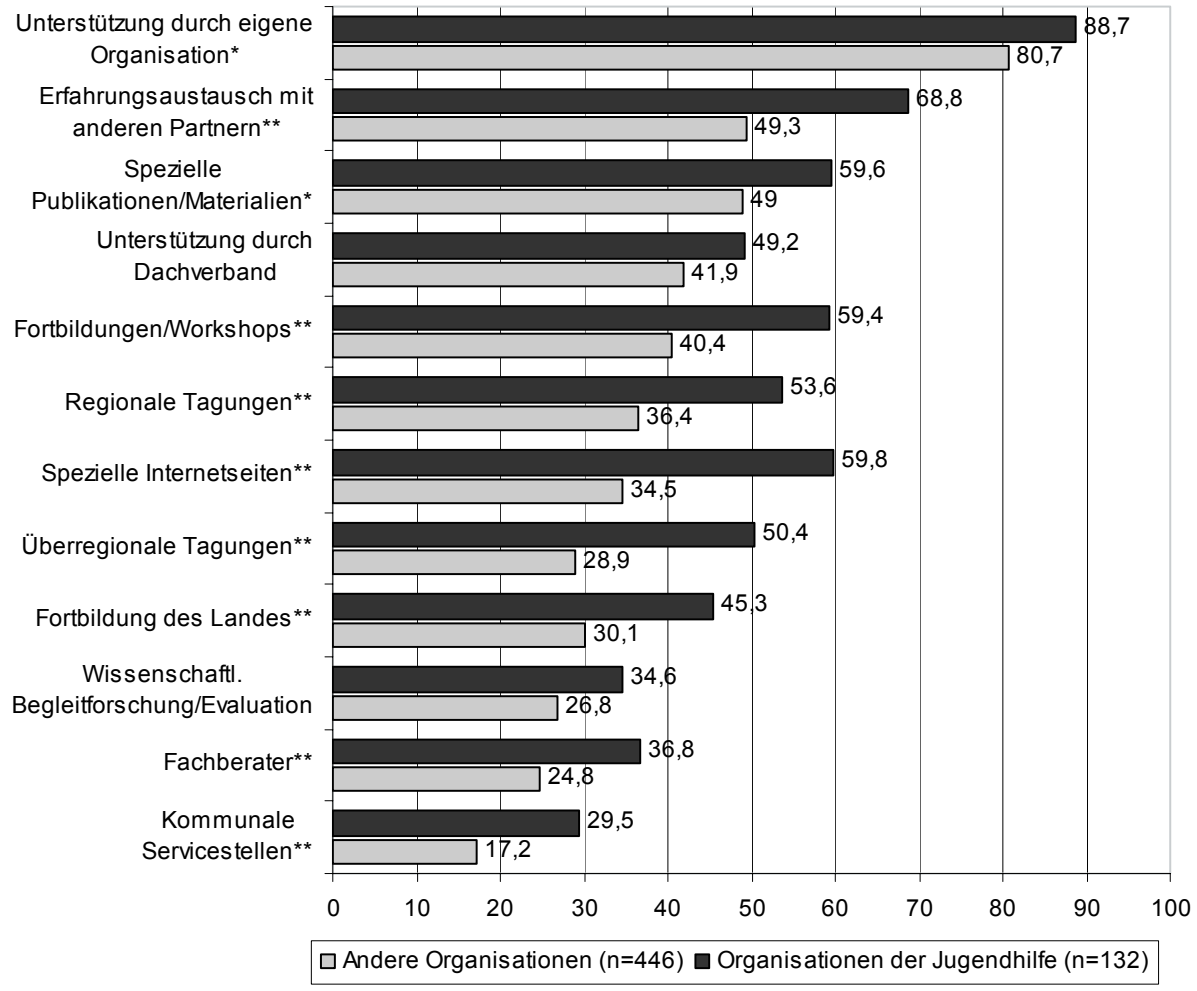
Tab. 2.6.1: Fortbildungsort nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)

	Jugendarbeit (n=74)	Jugend-sozialarbeit (n=17)	Beratung/HzE/ Jugendhilfesta-tionen (n=24)	Jugendamt (n=21)
Unsere Organisation selbst	43,2	41,2	66,7	33,3
Freie Träger der Jugendhilfe	36,5	17,6	33,3	42,9
Öffentliche Träger der Jugendhilfe	31,1	29,4	20,8	52,4
Keine besonderen Fortbildungen	21,6	29,4	20,8	9,5
Fortbildungszentrum des Landes	23,0	5,9	12,5	14,3
Gemeinsame Fortbildungen mit Schule	12,2	5,9	20,8	23,8
Schulinterne Fortbildungen	12,2	11,8	20,8	19,0

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Am häufigsten gab es eine Unterstützung durch die eigene Organisation, knapp 90% der Jugendhilfeträger und 80% der anderen Kooperationspartner nennen diese Variante. Dann folgen mit etwas Abstand der Erfahrungsaustausch mit anderen Kooperationspartnern, spezielle Publikationen, Unterstützung durch den Dachverband, Fortbildungen und Tagungen. Kommunale Servicestellen werden nur von 30% Jugendhilfeträgern und 18% anderen Kooperationspartnern in Anspruch genommen (vgl. Abb. 2.6.3).

Abb. 2.6.3: Unterstützungsleistungen für die Kooperation (Angaben in %)



*: p < .05, **: p < .01
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass nicht in jeder Region kommunale Servicestellen existieren. Zu beachten ist auch, dass nicht jeder einem Dachverband unterliegt und nicht überall eine wissenschaftliche Begleitforschung stattfindet, so dass diese Möglichkeiten nicht für alle eine Option darstellen.

Fast jeder Bereich wird von Trägern der Jugendhilfe stärker in Anspruch genommen als von anderen Kooperationspartnern. Entscheidend ist aber, neben der Inanspruchnahme einer Unterstützungsleistung, vor allem der Nutzen, der daraus gezogen werden kann. Bildet man eine Rangliste der Unterstützungsleistungen danach, welche „sehr" geholfen haben, so wird die Unterstützung der eigenen Organisation mit Abstand am hilfreichsten empfunden (62%[15]). 26% fanden die Unterstützung durch den Dachverband sehr hilfreich, 25% den Erfahrungsaustausch mit anderen Kooperationspartnern und 20% mit Fachberatern. Am Ende der Reihe finden sich spezielle Internetseiten (8%), wissenschaftliche Begleitforschung (7%) und die kommunalen Servicestellen: Nur 5% bewerten die Unterstützungsleistung der kommunalen Servicestelle als sehr hilfreich. Fachberater werden polarisierend bewertet: Obwohl 20% sie als sehr hilfreich empfinden, bewerten 34% sie als gar nicht hilfreich, daher befinden sie sich mit ihrer Durchschnittsbewertung insgesamt eher am unteren Ende der Rangliste hilfreicher Unterstützungsleistungen.

Differenziert man nach verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendhilfe, so nimmt das Jugendamt mehr Unterstützungsleistungen in Anspruch als andere Jugendhilfeträger, die Jugendarbeit weniger. Auch bei der differenzierten Betrachtung wird die Unterstützung der eigenen Organisation als am hilfreichsten eingeschätzt. Die Jugendsozialarbeit bewertet jedoch die Unterstützung durch den Dachverband mit 60% „sehr hilfreich" noch positiver. Beratung/HzE/Jugendhilfestationen schätzen die Unterstützung durch Fachberater und Workshops zu 38% bzw. 31% als sehr hilfreich ein. Jugendämter profitieren besonders vom Erfahrungsaustausch mit anderen Kooperationspartnern (50%: sehr hilfreich), sie schätzen insgesamt die Unterstützung durch Fachberater besser ein als andere Jugendhilfeträger. Beratung/HzE/Jugendhilfestationen bewerten im Vergleich zu den anderen Jugendhilfeträgern die Unterstützung durch den Dachverband sowie regionale Tagungen kritischer. Stattdessen konnten sie größeren Nutzen aus speziellen Internetseiten ziehen (vgl. Tab. 2.6.3A).

2.7 Sozialräumliche Vernetzung

Ein bedeutsames Thema der Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe ist die Frage der sozialräumlichen Vernetzung und Einbindung der Ganztagsschulen in lokale und regionale Öffentlichkeit sowie Entscheidungszusammenhänge. Gerade die Jugendhilfe als Kooperati-

[15] Die folgenden Prozentwerte beziehen sich auf die Jugendhilfe, es gibt jedoch keine bedeutenden Unterschiede zu anderen Kooperationspartnern.

onspartner der Ganztagsschulen kann mit ihren lokalen Gremien und Netzwerken wesentlich zur Öffnung von Schulen beitragen (vgl. bspw. Deinet 2006).

Ohne hier einen direkten Vergleich zu Halbtagsschulen anstellen zu können, ist anhand der StEG-Daten zunächst ein bestimmter Grad der Vernetzung und Öffnung feststellen. Dabei zeigt sich, dass Grundschulen sich generell stärker als Schulen der Sekundarstufe an der Einbeziehung im lokalen Raum beteiligen. Als Beispiel kann hierfür die Einbindung der Ganztagsschulen in lokale (Jugend)gremien und jugendpolitische Netzwerke betrachtet werden. Dabei wird eine mehr oder minder starke Vernetzung auf Organisationsebene bspw. im Bereich der Jugendhilfeplanung, aber auch in den kommunalen Jugendhilfeausschüssen deutlich (vgl. Tab. 2.7.1).

Tab. 2.7.1: Einbindung der Ganztagsschulen in lokale Gremien der Jugendhilfe bzw. gemeinsame Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (Angaben in %)

	Sitzen Sie bzw. ein Vertreter der Schule/des Schulträgers im Jugendhilfeausschuss?			Gibt es in der Region Ihrer Schule eine Kooperation zwischen Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung?***		
	Schulen ohne Angebote der Jugendhilfe (n=96)	Schulen mit Angeboten von Trägern der Jugendhilfe (n=247)	Insgesamt (n=343)	Schulen ohne Angebote der Jugendhilfe (n=97)	Schulen mit Angeboten von Trägern der Jugendhilfe (n=246)	Insgesamt (n=343)
Ja	30,2	29,6	29,7	5,2	24,8	19,2
Nein	57,3	59,5	58,9	68,0	43,9	50,7
Weiß nicht	12,5	10,9	11,4	26,8	31,3	30,0

**: $p < .01$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

So geben insgesamt 30% der Schulverantwortlichen an, dass Schulvertreter/innen oder Verantwortliche des Trägers im Jugendhilfeausschuss sitzen und in 20% der Fälle wird von der Existenz einer Koordination von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung berichtet. Dabei zeigt sich zum einen, dass die Vertretung im Jugendhilfeausschuss keinen Zusammenhang zur Durchführung von Angeboten der Jugendhilfe an den Ganztagschulen ausweist. Hier zeigt sich der (nicht tabellarisch dargestellte) Unterschied, dass gerade die Grundschulen in den Jugendhilfegremien beteiligt sind: Von diesen sind über ein Drittel im Jugendhilfeausschuss vertreten. Auffällig ist jedoch zum anderen, dass dort, wo Schulleitungen von der Existenz einer örtlichen Vernetzung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung berichten, auch signifikant häufiger Schulen mit Jugendhilfeträgern kooperieren. Auch wenn dafür die Frage nach Ursache und Wirkung nicht endgültig geklärt werden kann, zeigt sich die Bedeutung der lokalen politischen Vernetzung für die konkreten Kooperationen von Jugendhilfe und Ganztagsschulen.

Schaut man auf die Existenz spezieller fachpolitisch übergreifender Gremien, die die Kooperationen begleiten, so ist bislang nur eine begrenzte Institutionalisierung zu erkennen (vgl. Tab. 2.7.2).

Tab. 2.7.2: Fachpolitische Begleitung der Kooperation zwischen den einzelnen Schulen, den kommunalen Behörden bzw. Gremien sowie den institutionellen Partnern der Schule in der Kommune/im Landkreis (Angaben in %)

	Existenz in der Kommune/im Landkreis		Wenn existent, Schule dort beteiligt?	
	n	%	n	%
Regelmäßige gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss	317	35,3	112	31,3
Steuerungsgruppe/Lenkungsgruppe	294	24,6	72	54,2
Regelmäßige Amtschef-Konsultationen (Jugendamt, Schulbehörden etc.)	270	23,6	64	26,8
Arbeitsgruppe nach §78 KJHG	261	15,1	39	39,2
Kommunaler Fachbeirat	278	15,6	43	18,6

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

An häufigsten wird von 35% der Schulleitungen noch von gemeinsamen Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss berichtet. Von der Existenz von Amtschef-Konsultationen, Lenkungsgruppen oder Arbeitsgruppen der Jugendhilfeplanung weiß nur eine Minderheit der Schulleitungen. Und selbst wenn entsprechende Gremien bzw. Treffen vorhanden sind, ist die Teilnahme der Schulen zumeist auf ein Minimum beschränkt.

Insgesamt zeichnet sich damit keine systematisch institutionalisierte fachpolitische Begleitung der Kooperationsbeziehungen ab. Entsprechende Abstimmungsprozesse erscheinen jeweils schulspezifisch geprägt. Wenn allerdings auf lokaler Ebene der Ganztagsschulen organisierte Formen der Zusammenarbeit in Stadtteil-AGs, Gremien der sozialen Stadt oder Präventionsräten bestehen, dann sind die Schulen in der Regel auch dort vertreten (vgl. Tab. 2.7.2A).

Unter der Frage der Effekte der Kooperation mit Jugendhilfeorganisationen kann man abschließend betrachten, wie sich ein sozialräumliches Engagement der Ganztagsschulen äußert. An drei Beispielen sieht man wiederum die stärkere lokale Öffnung von Schulen, die mit Organisationen der Jugendhilfe kooperieren (vgl. Tab. 2.7.3). Grundschulen öffnen sich hierbei insgesamt stärker als weiterführende Schulen. Die Mehrheit der Schulen ist an lokalen Veranstaltungen und Festen beteiligt und fast die Hälfte aller Schulen organisiert zumindest in Einzelfällen lokale Feste bzw. Märkte. Mit Blick auf die Jugendhilfe ist zudem festzustellen: Auch wenn die Antworten u. a. auch von der Schulstufe (Grundschule/Sek. I-Schule) abhängen und man mit kausalen Interpretationen des Zusammenhags vorsichtig sein muss, zeigt sich ein Einfluss der Jugendhilfe.

Tab. 2.7.3: Engagement der Ganztagsschulen im sozialen Umfeld (Angaben in %)

	Schulen ohne Angebote der Jugendhilfe	Schulen mit Angeboten von Organisationen der Jugendhilfe	Insgesamt
Teilnahme an Veranstaltungen (z. B. Weihnachtsmarkt, Stadtteilfest)***			
Nein	16,7	18,0	17,6
Ja, in Einzelfällen	75,0	44,4	52,9
Ja, regelmäßig	8,3	37,6	29,5
n=	134	212	346
Organisation von solchen Veranstaltungen**			
Nein	54,3	51,0	51,8
Ja, in Einzelfällen	42,4	32,8	35,6
Ja, regelmäßig	3,3	16,2	12,6
n=	134	206	340
Mitwirkung an Projekten/Initiativen (z. B. Anlegen eines Naturpfads, Arbeit im Altenheim)			
Nein	38,9	32,7	34,4
Ja, in Einzelfällen	50,0	52,6	51,8
Ja, regelmäßig	11,1	14,7	13,8
n=	135	205	340

**: $p < .01$, ***: $p < .001$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

Schulen, an denen Jugendhilfeträger Angebote durchführen, nehmen signifikant häufiger an lokalen Veranstaltungen und Feiern teil und organisieren diese auch öfter. Hier zeigen sich deutliche Hinweise auf den anfangs beschriebenen möglichen Beitrag der Jugendhilfe für die Öffnung von Schulen.

2.8 Auswirkungen der Kooperation

Kooperationen mit Schulen werden innerhalb der Jugendhilfe durchaus kontrovers diskutiert. Mehrfach herausgestellt wurde dabei, welche Chancen, aber auch Risiken solche Kooperationen für die Organisationen der Jugendhilfe bergen können (vgl. Pauli 2006; Thimm 2006). Die Sorgen vor dem Verlust „eigentlicher“ und historisch gewachsener „Kernaufgaben“, die Aussicht auf den Gewinn eines breiteren Adressatenkreises, das Bewahren der eigenen fachlichen Autonomie, all diese Fragestellungen einer fachlichen Selbstvergewisserung können durch die Kooperationen berührt werden (vgl. bilanzierend auch Olk 2005). Entsprechend wurden die Verantwortlichen der Kooperationspartner befragt, welche Auswirkungen und Veränderungen sich für ihre Organisationen ergeben haben. In der Zusammenschau aller Kooperationspartner werden die deutlichsten Änderungen in der Erweiterung des Angebotsspektrums, der Erreichung neuer Zielgruppen, der Erschließung neuer Handlungsfelder sowie vor allem einem Imagegewinn der Organisation gesehen (vgl. Tab. 2.8.1).

Tab. 2.8.1: Auswirkungen der Kooperation mit Ganztagsschulen auf die Kooperationspartner

	Organisationen der Jugendhilfe (n=102)		Andere Organisationen (n=287)	
	MW	SD	MW	SD
Das Image unserer Organisation hat sich durch die Kooperation verbessert.	3,1	0,7	3,1	0,8
Wir konnten durch die Kooperation unser Angebotsspektrum erweitern.***	3,0	1,0	2,6	1,1
Wir erreichen mit unserer Arbeit bzw. unseren Angeboten an der Schule jetzt andere Zielgruppen.	2,8	1,0	2,6	1,0
Wir haben neue Arbeitsfelder erschlossen.***	2,7	1,1	2,3	1,1
Es kommen jetzt mehr Kinder bzw. Jugendliche in unsere Organisation.*	2,3	1,0	2,5	1,0
Unsere Arbeitsweisen bzw. Handlungsansätze haben sich verändert.**	2,2	1,0	1,9	1,0
Durch die Kooperation sind die Arbeitsplätze unserer Mitarbeiter/innen sicherer geworden.	1,7	1,0	1,7	1,0
Wir haben neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt.	1,5	1,0	1,5	1,0
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell schlechter da.*	1,5	0,8	1,3	0,7
Wir mussten infolge der verstärkten Kooperation mit der Schule unser übriges Angebotssegment verringern.**	1,4	0,8	1,2	0,6
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell besser da.	1,4	0,6	1,4	0,8
Es kommen jetzt weniger Kinder bzw. Jugendliche in unsere Organisation.**	1,3	0,7	1,2	0,4

Skala: 1 = ‚trifft nicht zu' bis 4 = ‚trifft voll zu'
MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung
*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Hingegen stellen für die kooperierenden Organisationen finanzielle Veränderungen, eine Einschränkung des Angebots oder ein Rückgang der Teilnehmerzahlen laut Selbstauskunft praktisch kein Problem dar. Mit Bezug auf die Organisationen der Jugendhilfe ist dabei interessant, dass diese noch deutlich häufiger als andere Organisationen angeben, das Angebotsspektrum erweitert und neue Arbeitsfelder erschlossen zu haben, während andere Organisationen noch eher angeben, durch die Ganztagsangebote mehr Kinder und Jugendliche zu erreichen. So scheint sich die Kooperation für die kooperierenden Organisationen grundsätzlich positiv, und in einigen anderen Punkten – bspw. Finanzen und Personal – zumindest nicht negativ auszuwirken.

Unterscheidet man dabei in den Antworten zwischen den Handlungsfeldern der Jugendhilfe, so zeigen sich kaum signifikante Unterschiede zwischen den Feldern (vgl. Tab. 2.8.1A). Gerade die Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit erweitern mit der Kooperation ihr Angebotsspektrum und erreichen auch eher neue Kinder und Jugendliche, die Organisationen der Jugendsozialarbeit betonen zudem besonders die Erschließung neuer Arbeitsfelder. Differenziert man die Jugendarbeit nach ihren verschiedenen Teilbereichen, so zeigen sich vergleichbare Effekte für die Organisationen (vgl. Tab. 2.8.1A2). Die deutlichsten Auswirkungen finden sich in der Ausweitung des Angebotsspektrums der Jugendzentren und der Jugendverbände,

die tendenziell auch am stärksten von einer Erschließung neuer Handlungsfelder und neuer Zielgruppen berichten.

In der Bilanz zeigen sich in den genannten Auswirkungen für die kooperierenden Jugendhilfeorganisationen tendenziell Verbesserungen und Zugewinne, während auf finanzieller und personeller Ebene keine wesentlichen Veränderungen berichtet werden.

Dies beantwortet allerdings nicht die Frage, welche Auswirkungen der Ganztagsschulausbau auf Organisationen hat, die nicht mit Schulen kooperieren und ihre Angebote weiterhin vollständig jenseits von Schule anbieten. Die Auswertungen der Angaben zum Freizeitverhalten der Ganztagschülerinnen und -schüler der Ausgangserhebung weisen widersprüchliche Ergebnisse auf: Während sich die Angaben der Kinder und Jugendlichen, die am schulischen Ganztagsbetrieb teilnehmen, in punkto Freizeitverhalten und Vereinsmitgliedschaft nicht systematisch von denen der Halbtagsschülerinnen und Halbtagschüler unterscheiden, berichten die Eltern von einem nicht unerheblichen Anteil der Kinder und Jugendlichen – bis zu 25% –, die im Zuge des Ganztagsschulbesuchs von der Teilnahme an anderen organisierten Freizeit- bzw. Bildungsangeboten abgemeldet worden sind (vgl. Züchner 2007).

2.9 Bewertung der Kooperation

Wenn tendenziell eher positive Auswirkungen der Kooperation auf die Organisationen festgestellt werden, so bleibt – die Diskussion um Kooperation von Jugendhilfe und Schule aufgreifend – die Frage, wie sich das Kooperationsverhältnis zwischen Ganztagsschule und den Kooperationspartnern entwickelt. Grundsätzliche Systemunterschiede, traditionelle Vorbehalte und Vorurteile sowie gelingende und misslingende Kooperationsbeziehungen haben die Entwicklung von Kooperationen stets begleitet (vgl. Olk 2005, Pauli 2006).

Dabei hat sich in der Diskussion um Kooperation von Jugendhilfe und Schule die Frage einer gleichberechtigten Kooperation, einer Kooperation „auf Augenhöhe“, schon fast zu einem Schlüsselbegriff entwickelt. Kooperationen zwischen Schulen und Kooperationspartnern können dabei grundsätzlich systematisch variieren und von beauftragten Dienstleistungen bis hin zu einer Kooperation gleichberechtigter Partner reichen. Vor dem Hintergrund des Hausrechts der Schule sowie der curricularen Normierung ist eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Grundsatz strukturell nicht unbedingt von Anfang an gleichberechtigt austariert (vgl. Arnoldt/Züchner 2008).

Dabei erscheinen Kooperationsverhältnisse nicht grundsätzlich auf das Ziel der kompletten Gleichberechtigung festgelegt, vielmehr stellt sich die Frage, mit welchen Erwartungen und

Zielen eine solche Kooperation eingegangen wird und inwieweit die Zielsetzungen und Erwartungen an die eigene Rolle der kooperierenden Organisationen erfüllt werden.

Entsprechend wurden die Kooperationspartner der Schulen nach dem Verhältnis ihrer Organisation zur Schule befragt. Dabei wurde deutlich, dass etwas über die Hälfte der Kooperationspartner sich als gleichberechtigte Partner empfinden und etwas weniger als die Hälfte eine eher nachgeordnete Rolle in der Kooperation einnehmen. In dieser Unterteilung finden sich keine systematischen Unterschiede zwischen Organisationen der Jugendhilfe und anderen Kooperationspartnern der Schulen (vgl. Tab. 2.9.1). Auch zeigt sich, dass über ein Drittel der Kooperationspartner mit einer eher nachgeordneten Rolle zufrieden sind.

Tab. 2.9.1: Verhältnis zwischen Kooperationspartner und Ganztagsschule (Angaben in %)

	Organisationen der Jugendhilfe (n=147)	Andere Organisationen (n=486)	Insgesamt (n=633)
Gleichberechtigter Partner und zufrieden damit	52,4	51,0	51,3
Gleichberechtigter Partner, obwohl lieber weniger Verantwortung	1,4	1,9	1,7
Wir sind eher in einer nachgeordneten Rolle und zufrieden damit.	27,2	39,1	36,3
Wir sind eher in einer nachgeordneten Rolle, hätten aber lieber mehr Verantwortung.	19,0	8,0	10,6

Chi²-test: p< .001
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Allerdings zeigt sich in diesem Punkt ein systematischer Unterschied zwischen den Organisationen der Jugendhilfe und anderen Kooperationspartnern, da die Jugendhilfeorganisationen mit einer nachgeordneten Rolle deutlich weniger zufrieden sind als andere Kooperationspartner. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass das Personal der Jugendhilfe durch ihre höhere Fachlichkeit und stärkere hauptberufliche Anstellung höhere Ansprüche an die Kooperation entwickelt, die es nicht in dem Maße eingelöst sieht wie Personal anderer Kooperationspartner.

Differenziert man die Handlungsfelder der Jugendhilfe, so erbringen die geringen Fallzahlen Unterschiede, die statistisch nicht wirklich belastbar sind. Dennoch fällt auf, dass sich gerade die Jugendämter und Organisation der Jugendsozialarbeit eher als gleichberechtigte Partner empfinden und Beratungsstellen/HzE/Jugendhilfestationen am deutlich häufigsten (29%) im Ganztagsbetrieb lieber eine stärkere Rolle als die nachgeordnete einnehmen würden (vgl. Tab. 2.9.1A). Innerhalb der Jugendarbeit empfinden sich besonders die Jugendverbände als gleichberechtigte Partner (60%; Jugendzentren zu 50%, Organisationen der Jugendkulturarbeit zu 41%), die Unzufriedenheit mit einer nachgeordneten Rolle ist in allen Fällen mit ca. 10% gleich ausgeprägt (vgl. Tab. 2.9.1A2).

2.9.1 Bewertung der Kooperation durch die Jugendhilfe

Vor diesem Hintergrund wurden die Verantwortlichen der Kooperationspartner um eine differenzierte Bewertung der Kooperation gebeten. So konnten sie ihre Zufriedenheit mit bestimmten Aspekten der Kooperation ausdrücken sowie Schulnoten für die Kooperation als Ganzes abgeben.

Betrachtet man die Angaben zu der Zufriedenheit mit ausgewählten Aspekten der Kooperation, so muss zunächst festgehalten werden, dass – bei einer Skala von 1 ‚sehr unzufrieden' bis 4 ‚sehr zufrieden' – die Kooperationspartner mit fast allen angesprochenen Aspekten insgesamt eher zufrieden sind. Nur bei der finanziellen Ausstattung und den Mitbestimmungsmöglichkeiten findet sich eine leicht negative Tendenz (vgl. Tab. 2.9.2). Insbesondere die Unterstützung der Schulleitungen und das Verhältnis der Kooperationspartner zueinander werden in der Tendenz positiv bewertet. Auch pädagogische Gesamtkonzeptionen und die Kooperationsvereinbarungen erreichen eher zufriedenere Bewertungen. Im Vergleich der Jugendhilfeträger und anderer Organisationen zeigen sich einige kleinere Unterschiede: Insgesamt äußern sich die Verantwortlichen der Jugendhilfe tendenziell etwas kritischer als die Verantwortlichen anderer Organisationen, insbesondere in den Punkten „Rolle und Verhältnis der Kooperationspartner zueinander", „pädagogisches Gesamtkonzept der Schule" oder auch „Zusammenarbeit zwischen den Personalgruppen".

Tab. 2.9.2: Zufriedenheit mit den Kooperationsbedingungen

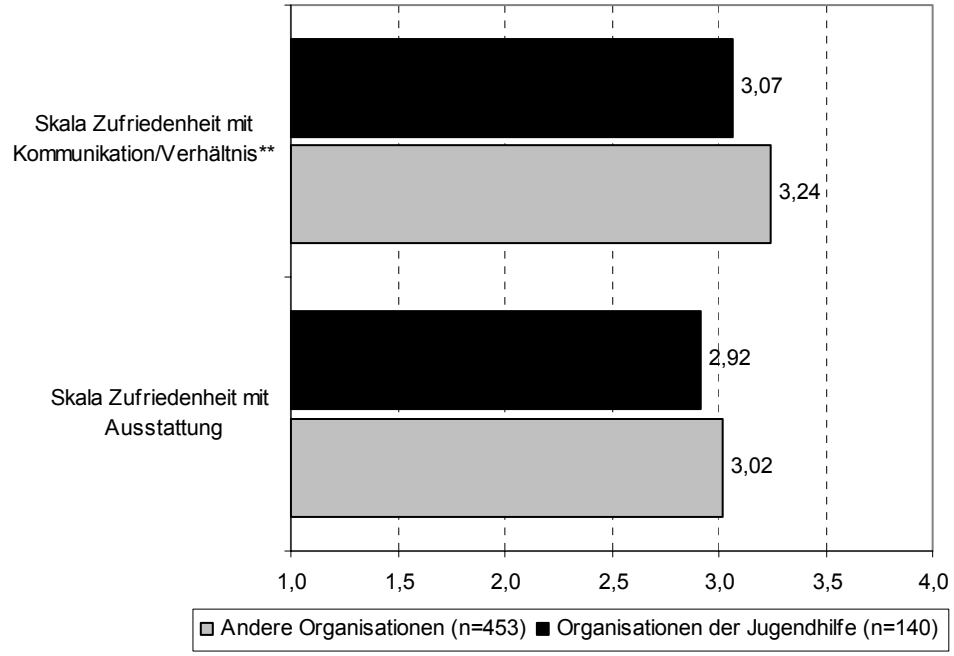
	Organisationen der Jugendhilfe (n=93)		Andere Organisationen (n=252)		Insgesamt (n=345)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung	3,3	0,7	3,4	0,7	3,4	0,7
Rolle und Verhältnis der Kooperationspartner zueinander*	3,2	0,8	3,3	0,7	3,3	0,7
Pädagogisches Gesamtkonzept dieser Schule**	3,1	0,7	3,4	0,7	3,3	0,7
Schriftliche Kooperationsvereinbarung*	3,1	0,8	3,4	0,7	3,3	0,7
Materielle bzw. räumliche Ausstattung	3,1	0,8	3,0	0,7	3,0	0,7
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern	3,0	0,7	3,2	0,8	3,2	0,8
Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Mitarbeitern unserer Organisation*	3,0	0,8	3,2	0,8	3,1	0,8
Personelle Ausstattung	2,9	0,8	3,1	0,7	3,0	0,7
Finanzielle Ausstattung*	2,5	0,7	2,6	0,8	2,6	0,8
Möglichkeiten der Mitbestimmung seitens unserer Organisation (z. B. Stimmrecht in Schulgremien)	2,4	0,8	2,6	0,9	2,5	0,9

Skala: 1 = ‚sehr unzufrieden' bis 4 = ‚sehr zufrieden'
MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung
*: $p < .05$, **: $p < .01$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Wiederum nach Arbeitsfeldern der Jugendhilfe zeigen sich leichte Unterschiede, die sich aber nicht gegen einen Zufallsfehler absichern lassen. Daher muss man auch hier quer über die Handlungsfelder bilanzieren, dass die Akteure in den Arbeitsfeldern tendenziell eher zufrieden mit den Kooperationsbedingungen sind, und auch hier die finanzielle Ausstattung und die Möglichkeiten der Mitbestimmung noch am ehesten Kritikpunkte der Jugendhilfeorganisationen sind (vgl. Tab. 2.9.2A).

Wenn man die Einzelitems der Zufriedenheit in Skalen zusammenfasst, wird deutlich, dass die Zufriedenheit in punkto Kommunikation höher ist als in punkto Ausstattung, wobei sich in der Bewertung der Kommunikation zwischen den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe und anderen Trägern signifikante Unterschiede zeigen (vgl. Abb. 2.9.1). Wie schon in den Einzelitems deutlich wurde, sind die Jugendhilfeträger mit der Kommunikation und dem Verhältnis etwas weniger zufrieden als andere Kooperationspartner, in der Tendenz ergibt sich immer noch das Gesamturteil „eher zufrieden“. In der Binnenperspektive der Jugendhilfeorganisationen ergeben sich wiederum keine signifikanten Unterschiede zwischen den Feldern oder innerhalb der Jugendarbeit (vgl. Tab. 2.9.3A).

Abb. 2.9.1: Zufriedenheit der Kooperationspartner mit Ausstattung und Kommunikation



Skala: 1 = ‚sehr unzufrieden’ bis 4 = ‚sehr zufrieden’
**: $p < .01$
Items Skala ‚Kommunikation/Verhältnis’: Unterstützung durch Schulleitung, Rolle und Verhältnis zueinander, Kommunikationsabläufe, Möglichkeit der Mitbestimmung, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem Personal
Items Skala ‚Ausstattung’: Personelle Ausstattung, Materielle und räumliche Ausstattung, finanzielle Ausstattung, schriftliche Kommunikationsvereinbarung
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Als weiterer Indikator für die Bewertung der Kooperation kann die Benotung der Zusammenarbeit durch die Kooperationspartner anhand einer Schulnote herangezogen werden. Sie ist

geeignet, da sie mit den oben aufgeführten einzelnen Aspekten der Zufriedenheit sowie mit den zwei daraus gebildeten Skalen „Zufriedenheit mit der Ausstattung“ (r= -.334**) und „Zufriedenheit mit der Kommunikation“ (r= -.672**) hoch korreliert. Dabei wird aus diesen Korrelationskoeffizienten ersichtlich, dass die Bewertung der Kommunikation offensichtlich einen größeren Einfluss auf das Gesamturteil hat als die Bewertung der Ausstattung, da die Korrelation der Schulnote mit der Skala „Zufriedenheit mit der Kommunikation“ doppelt so hoch ist wie mit der Skala „Zufriedenheit mit der Ausstattung“.

Schaut man nun auf die Bewertungen der Schulnote für die Kooperation, ergibt sich im Mittelwert eine knappes „gut“. Auch wenn die Differenzierung nach Organisationen der Jugendhilfe einige kleine Unterschiede und tendenziell etwas schlechtere Noten der Verantwortlichen der Jugendhilfe aufweist, einer statistischen Absicherung gegenüber zufälligen Abweichungen halten die Differenzberechnungen nicht stand, sprich: Auch wenn die Mittelwerte der Befragten sich leicht unterscheiden – und beispielsweise die Jugendverbände die Kooperationen am positivsten bewerten –, kann hier nicht auf systematische Unterschiede zwischen den Kooperationspartnern geschlossen werden (vgl. Tab. 2.9.3).

Tab. 2.9.3: Schulnote für Zusammenarbeit aus Sicht der Kooperationspartner

	n	Mittelwert	SD
Insgesamt	639	2,2	0,9
Organisationen der Jugendhilfe	147	2,4	0,9
Andere Organisationen	492	2,2	0,9
Handlungsfelder der Jugendhilfe:			
Jugendarbeit	72	2,2	0,9
Jugendsozialarbeit	17	2,4	0,8
Jugendamt	21	2,2	0,7
Beratung/HzE/Jugendhilfestation	24	2,7	1,1
Jugendzentrum	28	2,3	1,1
Jugendverband	23	2,1	0,7
Jugendkulturarbeit	12	1,8	0,7

SD = Standardabweichung
kursiv = Untergruppen der Jugendarbeit
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Zudem zeigt sich eine relativ uneinheitliche Notengebung in den hohen Standardabweichungen, die zumeist fast eine ganze Note betragen. Wenn es also keine systematische Unterschiede nach Feldern und hohe Standardabweichungen gibt, kann man daraus schließen, dass die Noten relativ fallbezogen und kooperationsspezifisch vergeben werden. Damit stellt sich die Frage, wovon eine gelingende Kooperation jeweils abhängt. Versucht man anhand eines Modells zu analysieren, welche Einflüsse es auf die Bewertung der Kooperationspartner gibt, so kann man anknüpfend an ein Modell von Arnoldt (2007b, S. 131) auch für die Jugendhilfe entsprechende Faktoren herleiten. Ausgangsgedanke ist, dass eine positive Bewertung der Kooperation als Indikator für eine gelingende Kooperation herangezogen werden kann. Als

abhängige Variable wird demnach die Zufriedenheit mit der Kommunikation bzw. dem Kooperationsverhältnis herangezogen, da diese – wie bereits gezeigt – die Gesamt-Schulnote maßgeblich beeinflusst. Erklärende Variablen für eine positive Bewertung sind sowohl auf der Strukturebene als auch auf der Prozess- und Ergebnisebene zu suchen.

Für das Modell sind Rahmenbedingungen (Strukturebene) einzubeziehen, die auf eine gleichberechtigte Kooperation abzielen und die Kooperationspartner in die Schulorganisation einbinden, sei es z. B. durch Abschließen von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen oder die Möglichkeit der Teilnahme von Kooperationspartnern an Schulgremien (vgl. z. B. Mack 2006). Auf der Prozessebene sind vor allem solche Faktoren relevant, die sich auf die konzeptionelle Abstimmung und Verknüpfung von Angebot und Unterricht einerseits und auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Personalgruppen andererseits beziehen (vgl. z. B. BMBF 2003). Der Ergebnisebene lassen sich Auswirkungen zuordnen, die darstellen, welche Veränderungen die Kooperationspartner durch die Zusammenarbeit festgestellt haben.

Es zeigt sich, dass für eine positive Bewertung der Kooperationsbeziehung durch die Jugendhilfe vorrangig das Wahrnehmen eines gleichberechtigten Verhältnisses sowie zielgruppenspezifische Veränderungen ausschlaggebend sind (vgl. Tab. 2.9.4). Unter „zielgruppenspezifischen Veränderungen“ sind folgende wahrgenommene Auswirkungen beim Kooperationspartner zusammengefasst: Das Angebotsspektrum konnte erweitert werden, es werden andere Zielgruppen erreicht, es kommen mehr Kinder bzw. Jugendliche in die Organisation, das Image der Organisation hat sich verbessert. Alle anderen Variablen, die in die Analyse einbezogen wurden, verlieren durch die Berücksichtigung der Gleichberechtigung sowie der zielgruppenspezifischen Veränderungen an Bedeutung. Beachtlich daran ist, dass zu diesen nicht relevanten Variablen u. a. das Vorhandensein eines Kooperationsvertrags und die Beteiligung an Schulgremien gehören.

Tab. 2.9.4: Einflussfaktoren auf eine positive Bewertung der Kooperationsbeziehung (lineare Regression, n=62)

	Standard. Koeff. (b)	Signifikanz
(Konstante)		,000
Gleichberechtigter Partner	,381	,000
Zielgruppenspezifische Veränderungen	,180	,049

R^2=20,8%
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Führt man dieselben Analysen für die Nicht-Jugendhilfepartner durch, zeigt sich ein Unterschied: Für die anderen Kooperationspartner ist zusätzlich auch eine wahrgenommene Veränderung in organisatorischen Bereichen (Arbeitsplätze der Mitarbeiter/innen sind sicherer geworden, neue Mitarbeiter/innen wurden eingestellt, finanzielle Besserung) von Bedeutung, um die Kooperationsbeziehung zur Schule positiv zu bewerten. Für die Jugendhilfe spielt dieser Aspekt keine Rolle.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule trotz aller Diskussion um die unterschiedlichen Systeme und Professionen gut bewertet wird. Dabei zeigt sich jedoch, dass die Benotung je nach Partner stark variieren kann. Ausschlaggebend für eine bessere Bewertung der Kooperationsbeziehung ist dabei die Wahrnehmung, gleichberechtigter Partner zu sein. Konkrete strukturelle Rahmenbedingungen erscheinen hierbei nachrangig. Zudem muss ein Nutzen für den Kooperationspartner spürbar sein, so zum Beispiel das Erreichen von weiteren Kindern und Jugendlichen.

2.9.2 Bewertung der Kooperation durch die Schulleitungen

Schließlich wurden in StEG auch die Schulleitungen gefragt, wie sie die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern nach Schulnoten bewerten. Dabei wurde nach Jugendverbänden, Jugendzentren, Erziehungsberatungsstellen etc. generell gefragt und nicht nach einem konkreten Kooperationspartner. So geben die Bewertungen der Schulleiter eher die Erfahrungen mit einem Handlungsfeld wieder, in dem sie Kooperationserfahrungen mit einem oder mehreren Organisationen gesammelt haben. Die Bewertungen fallen dabei nicht sehr überschwänglich aus, die Mittelwerte reichen von der Note 2,1 (als „gut“ zu werten) bis hin zu 3,6 (was sich eher als „ausreichend“ beschreiben lässt) (vgl. Tab 2.9.5). Die Schulsozialarbeit, die Polizei, Sportvereine, Betriebe/Unternehmen und Bibliotheken erreichen im Mittel der Schulleitungen die besten Bewertungen, eher kritisch eingeschätzt wird die Kooperationen mit Jugendverbänden und Organisationen der Familienbildung.

Allerdings schwanken auch die Schulleitungsbewertungen erheblich, wie an den Standardabweichungen deutlich wird, die ebenfalls fast immer mehr als eine Note betragen. Zudem wurde in der Betonung der Wichtigkeit von Kooperationspartnern für den Ganztagsbetrieb (vgl. Tab. 2.1.2 und 2.1.3) deutlich, dass nicht alle Kooperationspartner einen gleichen Stellenwert haben, auch hier kommen einzelfallspezifische Erfahrungen zum Tragen.

Trotzdem: Auch wenn die Bewertungen der Schulleitungen nur Durchschnittswerte über die Kooperation mit mehreren Partnern einer Kategorie darstellen und es sich dabei zunächst um einseitige Sichtweisen handelt, sind möglicherweise gerade die Jugendverbände und Organisationen der Familienbildung herausgefordert, diese Bewertungen zu kommentieren. Da sie in Bezug auf ihre Bedeutung für den Ganztagsbetrieb sowie in der Benotung der Kooperation nur mittelmäßige Bewertungen erhalten, steht möglicherweise die Aufgabe an, den jeweils besonderen Beitrag, den sie für die Ganztagsschulentwicklung leisten, noch einmal deutlich zu machen.

Tab. 2.9.5: Bewertung der Kooperation mit ausgewählten Organisationen durch die Schulleitungen

	n	Mittelwert	SD
Schulsozialarbeit	147	2,1	1,2
Polizei	159	2,1	0,8
Sportvereine	189	2,2	1,0
Bibliotheken	142	2,3	0,9
Betriebe/Unternehmen	103	2,3	1,2
Gemeindeverwaltung	91	2,4	1,1
Kirchengemeinden	142	2,4	1,1
Handwerker	91	2,4	1,1
Arbeitsamt/ Berufsberatung	128	2,5	1,3
Feuerwehr	100	2,5	0,8
Einrichtungen des Gesundheitswesens	121	2,6	0,8
Wohlfahrtsverbände (z. B. Diakonie, Caritas, AWO)	122	2,6	1,2
Kindergärten	86	2,6	1,1
Erziehungsberatungsstelle	151	2,6	1,0
Musikschule	116	2,7	1,2
Jugendamt/ASD	164	2,8	1,1
Künstler	110	2,8	1,4
Sonstige	21	2,8	1,7
Jugendfreizeiteinrichtungen/ Jugendclubs	110	2,8	1,0
Theater	92	2,8	1,1
Sonstige Vereine	40	2,9	1,3
Gericht/ Justiz	66	2,9	1,2
Schulpsychologischer Dienst	152	2,9	1,2
Museen	85	2,9	1,0
Banken	112	2,9	1,1
Horte	61	3,0	1,4
Förderzentrum	48	3,0	1,5
Musikvereine	61	3,1	1,3
Industrie- und Handelskammer	67	3,1	1,1
Kinder- und Jugendheime	44	3,3	1,3
Volkshochschule	63	3,3	1,2
Jugendverbände (z. B. Pfadfinder)	48	3,6	1,3
Familienbildung	50	3,6	1,2

Skala: Schulnoten von 1-6
SD = Standardabweichung
Fett = Organisationen der Jugendhilfe
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

3. Zusammenfassung

Die Bilanz der vorgestellten Ergebnisse muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die StEG-Ausgangserhebung schon zwei Jahre nach der Verabschiedung des IZBB-Programms stattfand und somit zu einem Zeitpunkt, an dem sich viele Ganztagsschulen noch in der Aufbau- und Etablierungsphase befanden. Folglich ist eine gewisse Vorsicht in der Bewertung der dargestellten Befunde angebracht, da der Ausbau- und Etablierungsprozess weitergeht und bspw. weitere Institutionalisierungsprozesse zu erwarten sind. Die verdichtete

Zusammenfassung der Befunde erfolgt zunächst mit Blick auf die Organisationen der Jugendhilfe im Unterschied zu anderen Kooperationspartnern. Danach wird noch einmal zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendhilfe unterschieden.

3.1 Jugendhilfe und andere Kooperationspartner

Betrachtet man zunächst die Ergebnisse mit Blick auf alle Organisationen der Jugendhilfe, so zeigen sich einige jugendhilfespezifische Unterschiede in der Kooperation.

Befund 1: Die Organisationen der Jugendhilfe sind bislang Kooperationspartner unter vielen, „die Jugendhilfe“ ist nicht Hauptkooperationspartner im Ganztagsschulausbau. Kooperationen an Ganztagsschulen werden nicht hinreichend betrachtet, wenn man nur auf die Jugendhilfeträger als Kooperationspartner schaut. Insbesondere Sportvereine, Bibliotheken und Unternehmen oder auch die Polizei sind bedeutsame Partner der Ganztagsschulen.

Befund 2: Allerdings sind die Organisationen der Jugendhilfe in der Kooperation mit Schulen die umfassendsten Leistungsanbieter, sowohl in Bezug auf den Umfang, die Häufigkeit als auch das inhaltliche Spektrum der Angebote. So sind die Organisationen der Jugendhilfe zusammen mit Sportvereinen in der Summe die häufigsten Kooperationspartner der Ganztagsschulen. Als Besonderheit führen die Organisationen der Jugendhilfe nicht nur Angebote für alle Schülerinnen und Schüler durch, sondern – im Unterschied zu anderen Kooperationspartnern – an den Ganztagsschulen auch Angebote für spezielle Schülergruppen, Einzelfallhilfe und Förderangebote für Benachteiligte. Eher als andere Kooperationspartner nennen Verantwortliche der Jugendhilfeträger Benachteiligtenförderung als wichtigsten Aspekt der Kooperation mit den Ganztagsschulen. Offensichtlich kann „die Jugendhilfe“ ihr spezielles Leistungsvermögen in den Ganztagsschulausbau einbringen.

Befund 3: Die formale und organisatorische Einbindung der Jugendhilfe in die Entwicklung der Ganztagsschulen erscheint bislang nicht grundlegend und nachhaltig, sondern jeweils stärker punktuell und lokal geprägt. In der Kooperationslandschaft zeigt sich je Schule eine individuelle Zusammensetzung von Angeboten und Anbietern. Die Jugendhilfe übernimmt entsprechend auch selten die Rolle eines Koordinators des Ganztagsangebots. Diese Aufgabe verbleibt zumeist bei der Schule, dem Schulträger oder einem schulischen Trägerverein.

Befund 4: Für die Organisationen der Jugendhilfe spielt die Kooperation mit Ganztagsschulen eine größere Rolle als für andere Kooperationspartner. Dabei gehen die Organisationen der Jugendhilfe eher mit dem Anspruch in die Kooperation, gleichberechtigter Partner zu sein. Diesen Anspruch können die Jugendhilfeorganisationen offensichtlich auch eher als andere

realisieren, selbst wenn in punkto Mitbestimmung insbesondere von den Verantwortlichen der kooperierenden Jugendhilfeträger Verbesserungsmöglichkeiten artikuliert werden.

Befund 5: Die Organisationen der Jugendhilfe sind stärker an kooperationsorientierten Aspekten orientiert, d. h. sie haben gegenüber anderen Kooperationspartnern Interesse daran, gemeinsam mit Schule Handlungsansätze zu entwickeln und Schulkultur zu verändern und die Vernetzung im Stadtteil auszubauen. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Kooperationspartner der Jugendhilfe in Kooperationsverträgen häufiger ein gemeinsames pädagogisches Konzept beschließen und die Mitbestimmung in den Gremien regeln. Tatsächlich sind die Jugendhilfeorganisationen als Kooperationspartner auch signifikant häufiger als andere in Schulgremien vertreten. Anspruch und Wirklichkeit halten sich hier die Waage. Fühlen sich die Jugendhilfeorganisationen in einer nachgeordneten Rolle zur Schule, sind sie damit eher unzufrieden als andere Partner.

Befund 6: Die Organisationen der Jugendhilfe betreiben stärker als andere Kooperationspartner Maßnahmen zur Qualitätssicherung (Reflexion der Arbeit, Fortbildungen, Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen). Zudem ist das von Jugendhilfeträgern eingesetzte Personal höher und einschlägiger qualifiziert und häufiger hauptberuflich in den Ganztagsschulen tätig. In diesem Punkt erscheinen die Organisationen der Jugendhilfe für Kooperationen „professioneller“ ausgestattet. Aus dieser Perspektive lassen sich auch die gegenüber anderen Kooperationspartnern stärker vorhandenen kritischen Bewertungen der Ganztagsschulkooperation interpretieren.

Befund 7: Die Kooperationen mit Organisationen der Jugendhilfe scheinen zur Öffnung der Schulen in den Sozialraum beizutragen. Dort, wo die Jugendhilfe als Kooperationspartner vertreten ist, ist eine stärkere Orientierung der Schulen in das lokale Umfeld wahrzunehmen, gleichzeitig zeigt sich ein Zusammenhang zwischen lokaler Zusammenarbeit von Schul- und Jugendhilfeplanung und konkreten Kooperationen von Jugendhilfe und Schule an den Ganztagsschulen. Insgesamt erscheint aber mit Blick auf Ganztagsschulentwicklung die institutionalierte Zusammenarbeit von Schulpolitik und Jugendhilfepolitik noch sehr ausbaufähig.

Befund 8: Pauschal betrachtet, wird das Kooperationsverhältnis mit der Schule mehrheitlich als gut bewertet, wobei die Träger der Jugendhilfe tendenziell kritischer sind als andere Kooperationspartner. Entsprechend den oben formulierten Ansprüchen an eine Kooperation, bewertet die Jugendhilfe insbesondere solche Bereiche schlechter als andere Partner, bei denen es um Konzeption, Zusammenarbeit zwischen Professionen und gleichberechtigte Stellung geht.

Befund 9: Als Auswirkungen der Kooperation mit Ganztagsschule berichten Jugendhilfeorganisationen mehr als andere Kooperationspartner, dass sie ihr Angebotsspektrum erweitern

konnten und neue Arbeitsfelder erschlossen haben. Die Organisationen der Jugendhilfe, die mit Ganztagsschulen kooperieren, beschreiben grundsätzlich positivere Auswirkungen der Kooperation, auch wenn aus der Zusammenarbeit keine finanziellen Vorteile erwachsen. Aufgrund der Anlage der Studie bleibt offen, wie sich der Ganztagsschulausbau auf die nichtkooperierenden Organisationen der Jugendhilfe auswirkt.

3.2 Jugendhilfe im Binnenvergleich

Auch wenn für differenzierte Auswertungen nach Organisationen aus den verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendhilfe nur eine begrenzte Anzahl von Fällen vorlag, können die StEG-Ergebnisse erste Hinweise auf arbeitsfeldspezifische Kooperationsbeziehungen zur Ganztagsschule geben.

Befund 10: Die Organisationen der Jugendhilfe bringen jeweils ihre arbeitsfeldspezifischen Handlungsansätze in die Kooperationen ein, was sich an den unterschiedlichen inhaltlichen Zielsetzungen und Angeboten bspw. der Organisationen der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit oder auch der Jugendämter und Beratungseinrichtungen zeigt. So nennen Jugendämter und Beratung/HzE/Jugendhilfestationen als Schwerpunkte der Arbeit häufiger die Benachteiligtenförderung, während Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit eher den Bildungsaspekt im Vordergrund der Kooperation sehen.

Befund 11: Gerade die Organisationen der Jugendarbeit erscheinen – zumindest in der Ausgangserhebung – im Gegensatz zu den vielfachen konzeptionellen Debatten quantitativ noch nicht als bedeutsamer Partner des Ganztagsschulausbaus. Sowohl in der Angebotsbreite als auch im zeitlichen Umfang nehmen sie unter den Kooperationspartnern nur eine nachgeordnete Rolle ein. Auch sind sie gegenüber anderen Kooperationspartnern aus der Jugendhilfe am wenigsten in Schulgremien vertreten und insgesamt weniger aktiv an der Gestaltung des Ganztagsbetriebs beteiligt.

Befund 12: Die Organisationen der Jugendsozialarbeit profilieren sich an den Ganztagsschulen durch den höchsten zeitlichen Wochenstundenumfang und durch den größeren Anteil an Angeboten in den Bereichen Fördermaßnahmen, Hausaufgaben und fachnahe Angebote. Auch nimmt die Jugendsozialarbeit in den Bereichen Konzeptarbeit und Mitbestimmung eine herausgehobene Stellung ein. Insgesamt spielen die Organisationen der Jugendsozialarbeit am stärksten die „klassische“ Rolle der Schulsozialarbeit. Die Kooperation mit Schulen hat für die Organisationen der Jugendsozialarbeit mit Blick auf das eigene Gesamtangebot auch den höchsten Stellenwert.

Befund 13: Die Jugendämter sind auf niedrigem Niveau, aber eher als die anderen Handlungsfelder der Jugendhilfe, in die Organisation des Ganztagsbetriebs einbezogen. Dementsprechend nehmen sie sich auch häufiger als gleichberechtigte Partner wahr und bewerten die Kooperation besser. Insgesamt ist aber die Beteiligung der lokalen Jugendämter noch nicht so weit entwickelt, wie man es aufgrund ihrer Fachlichkeit, ihres Leistungsspektrums und ihrer sozialräumlichen Vernetzung erwarten würde.

Befund 14: Das Handlungsfeld mit Beratungsstellen, Hilfen zur Erziehung sowie Jugendhilfestationen ist neben dem Engagement in der Förderung Benachteiligter durch den Schwerpunkt im Bereich Mitbestimmung gekennzeichnet. Dies wird daran deutlich, dass diese Organisationen der Jugendhilfe einerseits häufiger Angebote in den Bereichen soziales Lernen, Gemeinschaftsaufgaben und Schülerpartizipation durchführen. Andererseits sind sie selbst häufiger in den Schulgremien vertreten und eher unzufrieden, falls sie eine nachgeordnete Stellung in der Schule für sich wahrnehmen.

Fazit: Insgesamt zeigen sich viele verschiedene Ansätze der Kooperation zwischen den Organisationen der Jugendhilfe und den Ganztagsschulen sowie – bei aller vorsichtigen Kritik und den eher mittelmäßigen Bewertungen der Schulleitungen – eine positive Bewertung der Zusammenarbeit durch die Kooperationspartner. Deutlich wird, dass die Jugendhilfeorganisationen nicht als irgendein Leistungsanbieter auftreten, sondern ihre fachlichen Kompetenzen und ihre eigenen Zugänge in die Kooperationen einbringen. Verbesserungsbedarf zeigt sich insbesondere in der Gestaltung der Kooperationsbeziehungen. Wenn man das Bemühen und den Anspruch der Jugendhilfeorganisation an eine gleichberechtigte Kooperation betrachtet, ist perspektivisch zu erwarten, dass sie sich auch künftig stärker als andere in die Organisation und inhaltliche Planung des Ganztagsschulbetriebs einbringen. Möglicherweise müssen hierfür noch mehr entsprechende Strukturen geschaffen bzw. ausgebaut werden oder die bestehenden von allen Beteiligten wahrgenommen werden.

Literatur

Arnoldt, Bettina (2007a): Öffnung von Ganztagsschule. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 86-105.

Arnoldt, Bettina (2007b): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 123-136.

Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2008): Funktion und Rolle der Kooperationspartner an Ganztagsschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.) Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag (im Erscheinen)

Arnoldt, Bettina/Quellenberg, Holger/Züchner, Ivo (2007): Ganztagsschulen verändern die Bildungslandschaft. In: DJI-Bulletin, Nr. 78 H. 1/2007, S. 9-14.

BMBF (2003): Verwaltungsvereinbarung für das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. Berlin

BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin

Deinet, Ulrich (2006): Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Betreuungs- und Ganztagsangeboten. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 55-66.

Dieckmann, Katja/Höhmann, Katrin/Tillmann, Katja (2007): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima. In: Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 164-185.

Eylert, Andreas (2008): Zielfindung und Konzeptionsentwicklung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 538-550.

Holtappels, Heinz Günter (2007): Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 186-206.

Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa

JMK/KMK (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.

Krüger, Rolf/Zimmermann, Gerhard (2008): Strukturen, Leistungen und andere Aufgaben der Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika u. a. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-151.

Mack, Wolfgang (2006): Ganztagsschule zusammen mit der Jugendhilfe entwickeln und gestalten. In: Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Ganztagschule gestalten. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 56-69.

Nörber, Martin (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 349-370.

Olk, Thomas (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9-100.

Olk, Thomas/Speck, Karsten (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen –institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen" Zusammenarbeit. In: Becker, Peter/Schirp, Jochem (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationalitäten auf dem Weg zu einer? bsj-Jahrbuch 1999/2000. Münster: Votum S. 46-85.

Pauli, Bettina (2006): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag

Quellenberg, Holger (2007): Ganztagsschule im Spiegel der Statistik. In: Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 14-36.

Quellenberg, Holger/Carstens, Ralph/Stecher, Ludwig (2007): Hintergrund, Design und Stichprobe. In: Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 51-68.

Schmitt, Christof (2008): Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperation. In: Henschel, Angelika u. a. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 517-526.

Sozialpädagogisches Institut NRW (2006): Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten, gefördert vom BMBF. Köln

Speck, Karsten/Olk, Thomas (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 923-953.

von Spiegel, Hiltrud (2004): Konzeptionsentwicklung und Selbstevaluation. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge: S. 964-981.

Thimm, Karlheinz (2006): Jugendarbeit und Ganztagsschule – Ein Kooperationsplädoyer für ein Risiko mit ungewissem Ausgang. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 67-87.

Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Zschiesche, Tilman (2004): Was gibt's da zu lernen? Fortbildungen zur Förderung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 954-963.

Züchner, Ivo (2007): Ganztagsschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 333-352.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tab. 2.1.1 Durchführung von Angeboten durch Kooperationspartner 7

Tab. 2.1.2 Die aus Sicht der Schulleitungen wichtigsten Kooperationspartner der Ganztagsgrundschulen 7

Tab. 2.1.3 Die aus Sicht der Schulleitungen wichtigsten Kooperationspartner der Ganztagsschulen der Sekundarstufe I 8

Tab. 2.1.4 Beteiligung an Organisation und inhaltlicher Gestaltung des Ganztagsbetriebs 9

Tab. 2.2.1 Art der Kooperationsbeziehung nach Kooperationspartner 11

Tab. 2.2.2 Angebote der Jugendhilfe in ganztägigen Grundschulen im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern 13

Tab. 2.2.3 Angebote der Jugendhilfe in ganztägigen Schulen (Sek. I) im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern 14

Tab. 2.2.4 Schwerpunktsetzung in den Angeboten 15

Tab. 2.2.5 Einbindung der Kooperationspartner nach Wochenstunden 15

Tab. 2.2.6 Art der Kooperationsbeziehungen nach Handlungsfeldern der Kooperationspartner 16

Tab. 2.2.7 Verantwortliche Beteiligung am Ganztagsbetrieb nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe 17

Tab. 2.2.8 Einbindung der Organisationen der Jugendhilfe nach Wochenstunden 18

Tab. 2.2.9 Angebote an ganztägigen Schulen nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe 18

Tab. 2.2.10 Schwerpunktsetzungen in den Angeboten 19

Tab. 2.2.11 Überwiegender Ort der Durchführung von Angeboten 20

Tab. 2.3.1 Stellenwert der Kooperation 21

Tab. 2.3.2 Anzahl der Schulen, mit denen kooperiert wird, nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe 22

Tab. 2.4.1 Qualifikation des von den Kooperationspartnern eingesetzten Personals 25

Tab. 2.4.2 Höchste Qualifikation des Personals der Kooperationspartner nach Anstellungsträger 25

Tab. 2.4.3 Berufstatus des weiteren pädagogisch tätigen Personals nach Anstellungsträger 26

Tab. 2.5.1 Kooperationsvereinbarung nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe 28

Tab. 2.5.2 Eingebundenheit des weiteren pädagogisch tätigen Personals in Ganztagschulen 32

Tab. 2.5.3 Wöchentlicher/Monatlicher Austausch in der Personalkooperation 33

Tab. 2.5.4 Bewertung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften durch das pädagogisch tätige Personal 34

Tab. 2.6.1 Fortbildungsort nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe 37

Tab. 2.7.1 Einbindung der Ganztagsschulen in lokale Gremien der Jugendhilfe bzw. gemeinsame Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung 39

Tab. 2.7.2 Fachpolitische Begleitung der Kooperation zwischen den einzelnen Schulen, den kommunalen Behörden bzw. Gremien sowie den institutionellen Partnern der Schule in der Kommune/im Landkreis 40

Tab. 2.7.3 Engagement der Ganztagsschulen im sozialen Umfeld 41

Tab. 2.8.1 Auswirkungen der Kooperation mit Ganztagsschulen auf die Kooperationspartner 42

Tab. 2.9.1 Verhältnis zwischen Kooperationspartner und Ganztagsschule 44

Tab. 2.9.2 Zufriedenheit mit den Kooperationsbedingungen 45

Tab. 2.9.3 Schulnote für Zusammenarbeit aus Sicht der Kooperationspartner 47

Tab. 2.9.4 Einflussfaktoren auf eine positive Bewertung der Kooperationsbeziehung 48

Tab. 2.9.5 Bewertung der Kooperation mit ausgewählten Organisationen durch die Schulleitungen 49

Abb. 2.3.1 Beweggründe für die Aufnahme einer Kooperation 23

Abb. 2.5.1 Kooperationsvertrag und seine Inhalte 29

Abb. 2.5.2 Verzahnung von Angebot und Unterricht nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe 30

Abb. 2.5.3 Beteiligung an Schulgremien nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe 31

Abb. 2.6.1 Maßnahmen der Reflexion 35

Abb. 2.6.2 Fortbildungsort der Mitarbeiter/innen für die Arbeit an Schulen 36

Abb. 2.6.3 Unterstützungsleistungen für die Kooperation 37

Abb. 2.9.1 Zufriedenheit der Kooperationspartner mit Ausstattung und Kommunikation 46

Tabellenanhang

Zu Kapitel 2.2

Tab. 2.2.10A Schwerpunktsetzungen in den Angeboten innerhalb der Jugendarbeit (Angaben in %)

	Jugendzentrum (n=30)	Jugendverband (n=23)	Jugendkulturarbeit (n=12)
Freizeitaspekt	30,0	26,1	33,3
Benachteiligungsförderung/Schulsozialarbeit	23,3	17,4	16,7
Bildungsaspekt	36,7	47,8	41,7
Betreuungsaspekt	13,3	21,7	8,3

Chi²-test: p< .05
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Tab. 2.2.11A: Überwiegender Ort der Durchführung von Angeboten nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)

	Jugendarbeit (n=60)	Jugendsozialarbeit (n=14)	Jugendamt (n=16)	Beratung/ HzE/Jugendhilfestation (n=15)
In den Räumen der Schule/ auf dem Schulgelände	51,7	64,3	75,0	66,7
In unseren Räumen/ auf unseren Flächen	35,0	28,6	12,5	20,0
An anderen Orten	5,0	0,0	6,3	0,0
Das ist je nach Angebot verschieden.	8,3	7,1	6,3	13,3

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Zu Kapitel 2.3

Tab. 2.3.1A: Stellenwert der Kooperation nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)

	Jugendarbeit (n=72)	Jugend-sozialarbeit (n=17)	Jugend-amt (n=24)	Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=19)
Die Aufgabe unserer Organisation besteht ausschließlich in der Kooperation mit Schulen.	4,2	5,9	0,0	0,0
Die Kooperation mit Schulen ist der Schwerpunkt unserer Arbeit.	11,1	0,0	5,3	8,3
Die Kooperation mit Schulen ist ein Teil unserer Arbeit.	59,7	41,2	84,2	58,3
Die Kooperation mit Schulen macht nur einen kleinen Teil unserer Arbeit aus.	25,0	52,9	10,5	33,3

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Tab. 2.3.2A: Beweggründe nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Mittelwerte, sortiert nach Jugendhilfe gesamt)

	Jugend-arbeit (n=63)	Jugend-sozialarbeit (n=14)	Jugend-amt (n=17)	Beratung/ HzE/ Jugendhilfe-station (n=22)	Jugendhilfe gesamt (n=128)
Vermittlung von Kompetenzen, die in der Schule ansonsten zu kurz kommen	3,38	3,24	3,11	3,42	3,30
Bessere Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten	2,90	3,00	3,55	3,43	3,13
Bessere Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten	3,11	3,00	2,90	3,37	3,13
Erweiterung des eigenen Angebotsspektrums	3,10	3,29	2,62	3,52	3,11
Gemeinsame Handlungsansätze mit der Schule entwickeln	2,96	3,12	3,30	3,12	3,09
Bessere Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche ermöglichen	3,32	2,65	2,71	2,75	3,06
Vernetzung in der Kommune ausbauen	3,00	2,59	3,50	3,00	3,01
Veränderung der Schulkultur durch Kooperation	2,89	3,06	3,42	2,70	3,01
Gute Erfahrungen in der Kooperation mit Schulen	2,89	3,20	3,18	3,10	2,97
Erschließen neuer Zielgruppen	3,06	3,43	2,58	2,96	2,96
Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler	2,74	2,44	2,50	2,91	2,76
Imagegewinn für Organisation	2,78	3,19	2,15	2,59	2,74
Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Eltern verbessern	1,92	2,35	2,44	2,22	2,24
Bessere Arbeitsbedingungen für unsere Organisation durch die Kooperation	2,09	2,21	2,00	2,36	2,16
Finanzielle Erwägungen/ Absicherung der eigenen Existenz	1,93	1,73	1,33	2,00	1,88
Bessere Auslastung der eigenen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen	1,63	1,75	1,39	1,45	1,66
Talentsichtung	1,75	1,43	1,22	1,61	1,63

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Zu Kapitel 2.4

Tab. 2.4.1A: Qualifikation des von den Kooperationspartnern eingesetzten Personals nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)

	n	Anteil pädagogisch qualifiziertes Personal[1]	Anteil akademisch qualifiziertes Personal	Summe Personal
Jugendarbeit	72	46,1	39,9	243
Jugendsozialarbeit	17	34,1	34,1	82
Jugendamt	21	89,9	73,9	69
Beratung/HzE/Jugendhilfestation	24	65,7	54,3	70
Jugendzentrum	*28*	*64,3*	*51,4*	*70*
Jugendverband	*23*	*28,0*	*26,9*	*93*
Jugendkulturarbeit	*12*	*42,9*	*46,9*	*49*

1 Erzieher/innen, Sozialpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen, Diplom-Pädagogen/innen und –Psychologen/innen, Lehramtsabsolventen/innen
Kursiv = Untergruppen der Jugendarbeit
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Zu Kapitel 2.6

Tab. 2.6.1A: Maßnahmen der Reflexion nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe (Angaben in %)

	Jugendarbeit (n=74)	Jugendsozialarbeit (n=17)	Jugendamt (n=21)	Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=24)
Regelmäßige Besprechungen	71,6	76,5	66,7	70,8
Kollegiale Beratung	64,9	64,7	38,1	83,3
Interne Qualitätszirkel	13,5	11,8	14,3	25,0
Supervision	13,5	23,5	0,0	37,5
Keine systematische Reflexion und Auswertung	17,6	11,8	33,3	8,3

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Tab. 2.6.3A: Unterstützungsleistungen nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe

	Jugendarbeit (n=74)		Jugendsozialarbeit (n=17)		Beratung/HzE/ Jugendhilfest. (n=24)		Jugendamt (n=21)	
	genutzt (%)	hat geholfen (MW)	genutzt (%)	hat geholfen (MW)	genutzt (%)	hat geholfen (MW)	genutzt (%)	hat geholfen (MW)
U. durch eigene Organisation	93,0	3,5	82,4	3,5	87,0	3,5	83,3	3,7
U. durch Dachverband	51,5	3,1	35,7	3,4	41,7	2,3	56,3	2,7
Erfahrungsaustausch mit anderen KP	68,5	2,8	64,7	2,8	69,6	2,9	66,7	3,3
Spezielle Publikationen, Materialien	53,5	2,8	70,6	2,6	69,6	2,7	61,1	2,5
Regionale Tagungen	44,3	2,7	58,8	2,6	54,5	2,1	61,1	2,5
Überregionale Tagungen, Kongresse	44,3	2,5	56,3	2,7	50,0	2,6	66,7	2,5
Fortbildungen des Landes	39,1	2,6	37,5	2,3	45,5	2,0	64,7	2,3
Sonstige Fortbildungen, Workshops	52,9	2,7	52,9	2,4	59,1	2,5	72,2	2,6
Kommunale Servicestellen	22,9	1,6	41,2	1,9	31,8	1,7	35,3	2,7
Fachberater	29,0	2,4	50,0	1,9	36,4	2,4	41,2	2,7
Spezielle Internetseiten	55,2	2,4	60,0	1,8	63,6	2,4	47,1	1,9
Wiss. Begleitforschung, Evaluation	25,4	2,2	41,2	2,1	50,0	2,4	29,4	2,2

Skala: 1 = ‚überhaupt nicht geholfen' bis 4 = ‚sehr geholfen'
MW = Mittelwert
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Zu Kapitel 2.7

Tab. 2.7.2A: Beteiligung der Ganztagsschulen an lokalen Netzwerken (Angaben in %)

Netzwerk besteht: Gremium im Rahmen der Sozialen Stadt	%	Ja, Schule beteiligt: Gremium im Rahmen der Sozialen Stadt	%
Nein	62,8	Nein	14,8
Ja	15,7	Ja	85,2
Weiß nicht	21,5		
n=	355	n=	44
Netzwerk besteht: Stadtteil AG	%	Ja, Schule beteiligt: Stadtteil AG	%
Nein	59,2	Nein	7,5
Ja	25,8	Ja	92,5
Weiß nicht	15,0		
n=	295	n=	71
Netzwerk besteht: Präventionsrat	%	Ja, Schule beteiligt: Präventionsrat	%
Nein	67,2	Nein	10,5
Ja	12,8	Ja	89,5
Weiß nicht	20,0		
n=	289	n=	34

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schulleitungsbefragung

Zu Kapitel 2.8

Tab. 2.8.1A: Auswirkungen der Kooperation mit Ganztagsschulen auf die Kooperationspartner nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe

	Jugendarbeit (n=65)		Jugendsozialarbeit (n=15)		Jugendamt (n=18)		Beratung/ HzE/Jugendhilfestation (n=20)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Das Image unserer Organisation hat sich durch die Kooperation verbessert.	3,2	0,68	3,1	0,34	3,1	0,70	3,1	0,81
Wir konnten durch die Kooperation unser Angebotsspektrum erweitern.	3,1	0,97	3,5	0,82	2,7	0,91	3,0	1,16
Wir erreichen mit unserer Arbeit bzw. unseren Angeboten an der Schule jetzt andere Zielgruppen.	2,8	1,01	2,9	0,81	2,8	0,73	2,9	0,99
Wir haben neue Arbeitsfelder erschlossen.	2,7	1,14	3,0	0,89	2,5	0,92	2,9	1,03
Unsere Arbeitsweisen bzw. Handlungsansätze haben sich verändert.	2,2	1,07	1,9	0,93	2,2	0,92	2,2	0,89
Es kommen jetzt mehr Kinder bzw. Jugendliche in unsere Organisation.	2,5	0,90	2,5	0,97	2,0	0,78	2,1	0,99
Durch die Kooperation sind die Arbeitsplätze unserer Mitarbeiter/innen sicherer geworden.	1,8	1,02	1,8	0,87	1,2	0,60	1,7	0,99
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell schlechter da.	1,5	0,84	1,6	1,01	1,6	0,96	1,4	0,75
Wir haben neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt.	1,4	0,97	1,6	0,96	1,5	1,02	1,7	1,19
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell besser da.	1,4	0,66	1,2	0,41	1,1	0,35	1,5	0,60
Wir mussten infolge der verstärkten Kooperation mit der Schule unser übriges Angebotssegment verringern.*	1,4	0,70	1,3	0,68	1,9	0,94	1,2	0,53
Es kommen jetzt weniger Kinder bzw. Jugendliche in unsere Organisation.	1,2	0,61	1,1	0,28	1,4	0,63	1,3	0,65

Skala: 1 = ‚trifft nicht zu' bis 4 = ‚trifft voll zu'
MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung
*: $p < .05$
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Tab. 2.8.1A2: Auswirkungen der Kooperation mit Ganztagsschulen auf die Kooperationspartner nach Untergruppen der Jugendarbeit

	Jugendzentrum (n=26)		Jugendverband (n=19)		Jugendkulturarbeit (n=11)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Wir konnten durch die Kooperation unser Angebotsspektrum erweitern.	3,2	0,87	3,1	1,01	2,7	1,10
Das Image unserer Organisation hat sich durch die Kooperation verbessert.	3,0	0,65	3,2	0,74	3,3	0,65
Wir erreichen mit unserer Arbeit bzw. unseren Angeboten an der Schule jetzt andere Zielgruppen.	2,9	0,98	2,7	1,05	2,8	1,03
Wir haben neue Arbeitsfelder erschlossen.	2,8	1,09	2,7	1,13	2,0	1,13
Es kommen jetzt mehr Kinder bzw. Jugendliche in unsere Organisation.	2,8	0,63	2,5	0,96	2,1	1,04
Unsere Arbeitsweisen bzw. Handlungsansätze haben sich verändert.	2,3	1,17	2,0	1,00	1,8	0,87
Durch die Kooperation sind die Arbeitsplätze unserer Mitarbeiter/innen sicherer geworden.	1,7	0,75	1,9	1,29	2,1	1,17
Wir haben neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt.	1,2	0,54	1,9	1,37	1,5	1,04
Wir mussten infolge der verstärkten Kooperation mit der Schule unser übriges Angebotssegment verringern.	1,4	0,74	1,2	0,53	1,1	0,30
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell besser da.	1,2	0,51	1,4	0,60	1,9	0,83
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell schlechter da.	1,3	0,59	1,8	1,03	1,5	0,69
Es kommen jetzt weniger Kinder bzw. Jugendliche in unsere Organisation.	1,3	0,59	1,1	0,32	1,2	0,60

Skala: 1 = ‚trifft nicht zu' bis 4 = ‚trifft voll zu'
MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Zu Kapitel 2.9

Tab. 2.9.1A: Verhältnis zwischen Kooperationspartnern der Jugendhilfe und Ganztagsschule (Angaben in %)

	Jugendarbeit (n=73)	Jugend-sozialarbeit (n=17)	Jugendamt (n=20)	Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=24)
Wir sind gleichberechtigter Partner und finden das in Ordnung.	52,1	64,7	65,0	45,8
Wir sind gleichberechtigter Partner, obwohl wir lieber weniger Verantwortung hätten.	1,4	0,0	5,0	0,0
Wir sind eher in einer nachgeordneten Rolle und finden das in Ordnung.	35,6	23,5	20,0	25,0
Wir sind eher in einer nachgeordneten Rolle, hätten aber lieber mehr Verantwortung.	11,0	11,8	10,0	29,2

Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Tab. 2.9.1A2 Verhältnis zwischen Kooperationspartnern der Jugendarbeit und Ganztagsschule (Angaben in %)

	Jugendzentrum (n=30)	Jugendverband (n=22)	Jugendkulturarbeit (n=12)
Wir sind gleichberechtigter Partner und finden das in Ordnung.	50,0	59,1	41,7
Wir sind gleichberechtigter Partner, obwohl wir lieber weniger Verantwortung hätten.	0,0	0,0	8,3
Wir sind eher in einer nachgeordneten Rolle und finden das in Ordnung.	40,0	31,8	41,7
Wir sind eher in einer nachgeordneten Rolle, hätten aber lieber mehr Verantwortung.	10,0	9,1	8,3

Chi²-test: p< .05
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Tab. 2.9.2A Zufriedenheit mit den Kooperationsbedingungen nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe

	Jugendarbeit (n=66)		Jugend-sozialarbeit (n=16)		Jugendamt (n=18)		Beratung/HzE/ Jugendhilfestation (n=15)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung	3,5	0,70	3,4	0,61	3,3	0,64	3,2	0,80
Rolle und Verhältnis der Kooperationspartner zueinander	3,2	0,76	3,3	0,48	3,2	0,52	3,1	0,90
Pädagogisches Gesamtkonzept dieser Schule	3,2	0,83	3,2	0,38	3,1	0,54	3,0	0,65
Materielle bzw. räumliche Ausstattung	3,2	0,66	2,9	0,95	2,9	0,72	3,2	0,68
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern	3,1	0,77	3,1	0,50	3,0	0,65	3,0	0,76
Schriftliche Kooperationsvereinbarung	3,0	0,94	3,4	0,51	3,1	0,67	3,3	0,59
Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Mitarbeitern Ihrer Organisation	3,0	0,87	2,9	0,80	3,3	0,65	2,9	0,81
Personelle Ausstattung	2,9	0,80	2,6	0,67	3,2	0,69	2,8	0,87
Finanzielle Ausstattung	2,5	0,71	2,2	0,69	2,7	0,75	2,5	0,69
Möglichkeiten der Mitbestimmung seitens unserer Organisation (z. B. Stimmrecht in Schulgremien)	2,3	0,71	2,6	0,67	2,7	0,75	2,5	0,83

Skala: 1 = ‚sehr unzufrieden' bis 4 = ‚sehr zufrieden'
MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

Tab. 2.9.3A: Zufriedenheit mit Ausstattung und Kommunikation nach Handlungsfeldern der Jugendhilfe

		Zufriedenheit Ausstattung		Zufriedenheit Kommunikation/ Verhältnis	
	n	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Jugendarbeit	70	3,0	0,56	3,1	0,68
Jugendsozialarbeit	16	2,8	0,65	3,1	0,38
Jugendamt	20	2,9	0,49	3,2	0,50
Beratung/HzE/Jugendhilfestation	22	3,0	0,50	3,0	0,73
Jugendzentrum	*28*	*2,9*	*0,56*	*3,1*	*0,62*
Jugendverband	*21*	*3,0*	*0,75*	*3,2*	*0,88*
Jugendkulturarbeit	*12*	*3,1*	*0,44*	*3,5*	*0,51*
Insgesamt	*61*	*3,0*	*0,61*	*3,2*	*0,71*

SD = Standardabweichung
Unterschiede nicht signifikant
kursiv = Untergruppen der Jugendarbeit
Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Kooperationspartnerbefragung

10.2 Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

München, 15.03.2021

Bettina Arnoldt