
EINBLICKE

– STUDENTISCHE BEITRÄGE ZUR EINFÜHRUNG IN DEN GANZTAG –

#4 Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern

Einleitung

Die durch die Bildungspolitik vorgetragene Aufgabe zur Entwicklung der Ganztagschule, muss von den Schulen bewältigt und weitergeführt werden (vgl. Schmidt 2013). Da im Ganztags nun aber mehr passiert, als der von Lehrkräften durchgeführte Klassenunterricht, sind die Schulen auf die Kooperation mit inner- und außerschulischen Partnern angewiesen (vgl. Kamski 2014, S. 4). Die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist nicht nur eine Möglichkeit der Anreicherung von Angeboten, sondern vielmehr eine notwendige Bedingung für die Schaffung des Ganztags. Das bedeutet also, „ohne die Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Partnern wären in Deutschland nur wenige Schulen ganztätig“ (Coelen 2014, S. 29). Viele Schulen haben einfach „nicht ausreichend zur Verfügung stehende Ressourcen, um den verlängerten Schultag personell zu bewältigen“ (vgl. ebd.).

Um der pädagogischen Forderung, andere lebensweltliche Bereiche der Schüler*innen in den Schultag einzubeziehen, gerecht zu werden, können Schulen in Kooperation mit verschiedenen außerschulischen Partnern eine Öffnung der Ganztagschule nach innen und außen realisieren (vgl. Kamski 2014, S. 4).

Spätestens mit dem vollständigen Eintritt einer Lehrkraft ins pädagogische Berufsleben an einer Ganztagschule, wird ein Verständnis für die Kooperationsformen zu außerschulischen Partnern relevant. Als Lehrkraft an Ganztagschulen werden sie auch

ein Kooperationspartner sein. Sie werden zu einem Akteur des Kooperationsgeschehens und demzufolge Mitverantwortliche für die Entwicklung ihrer Ganztagschule zu einer „guten Schule“.

Es liegen inzwischen umfangreiche Forschungsergebnisse vor, die verdeutlichen, dass immer mehr Ganztagschulen in Deutschland mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten und an den Schulen bereits eine Vielzahl von Berufsgruppen beschäftigt sind. Bekannt wurden diese Forschungsergebnisse vor allem durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). 2004 wurde sie initiiert, da durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ eine große Anzahl von Schulen zu einer Umwandlung zu Ganztagschulen angeregt wurde und diesen Ausbau wissenschaftlich begleitet werden sollte (vgl. Arnoldt 2010, S. 98).

Mit Blick auf die gegenwärtige „Entwicklung ist davon auszugehen, dass mittelfristig alle Ganztagschulen in Deutschland Kooperationen eingehen, innerhalb der Schule multiprofessionelle Teams zur Normalität werden und außerschulische Partner [...] aus den Ganztagsangeboten nicht mehr wegzudenken sind“ (Speck 2011, S. 75f.).

Für Schüler*innen bieten diese Kooperationen die Möglichkeit, neben der klassischen Wissensvermittlung an attraktiven Lernangeboten teilzunehmen, die sich an ihrer Lebenswelt orientieren. Sie können sich mit ihren Interessen und Neigungen in die Schule einbringen, sich neue Angebote und

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

Verantwortlicher Dozent:

Christoph Bülau, M.A.

Stand: Juli 2019

Beitrag verfasst von:

Lenny Hanke

Jette Horstmeier

Herausgegeben von:

Christoph Bülau

Satz:

Alexandra Bär

Thomas Ahnfeld

Dr. Sandra Berndt

ISSN 2699-3236

Persistente URN:

urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-375408

(Langzeitarchiv-PDF auf Qucosa-Server)

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Schulpädagogik unter besonderer

Berücksichtigung von

Schulentwicklungsforschung

Dittrichring 5-7

D-04109 Leipzig

+49 (0) 341 97-31434

christoph.buelau@uni-leipzig.de

Räume aneignen und haben weitere erwachsene Bezugspersonen (vgl. ebd. S. 76).

Der folgende Beitrag soll helfen, sich ein Bild darüber zu machen, welche Vielfalt an Partnern es an Ganztagschulen gibt. Welche Gründe sind für die Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern relevant, wie können Kooperationen aussehen, wie werden Kooperationen eingegangen und wie kann den zahlreichen Herausforderungen des Kooperationsgeschehens begegnet werden?

Was sind Kooperationen?

Kooperiert wird, wenn die Beteiligten durch die Abstimmung von geteilten oder sich überschneidenden Zielsetzungen eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz anstreben. Bei der Zusammenarbeit von Pädagogen*innen spricht man dann von Kooperation, wenn nicht nur die Personen interagieren, sondern darüber hinaus - zumindest implizit und hintergründig - auch die zugehörigen Organisationen. Mit Kooperationen verbinden sich zahlreiche Erwartungen (Steigerung der Effektivität, Optimierung des Ressourceneinsatzes, Verbesserung der Qualität sowie Aufrechterhaltung von Solidarität). Es gibt Kooperationen in Abstufungen von Koordination bis Vernetzung.

Bei der Koordination steht die Optimierung von Organisationsabläufen im Vordergrund. Im Kontext Ganztagschule geht es häufig um die Abstimmung unterschiedlicher Lernorte als jeweils eigenständige organisatorische Einheiten.

Bei der Vernetzung geht es um die Herausbildung und Aufrechterhaltung einer übergeordneten Struktur, die der Förderung von kooperativen Arrangements unterschiedlicher Personen oder Institutionen dient (vgl. ebd., S. 39).

Dienstleistungen

Dienstleistungsverhältnisse sind etwas anderes als Kooperationen. Hier geht es nicht um das arbeitsteilige Verfolgen gemeinsamer Ziele, sondern um den Tausch einer Dienstleistung gegen Geld. Die Einbindung von außerschulischen Partnern wird zwar häufig angestrebt, in den meisten Fällen ist damit jedoch keine gemeinsame Herstellung einer neuen Kooperationsform gemeint, sondern eine Hereinnahme von Personal, Themen und Methoden in den bestehenden schulischen Tagesablauf. Kooperation und Dienstleistung können in der Praxis parallel stattfinden (vgl. ebd., S. 39f.).

Gründe für Kooperationen aus schulischer Sicht

Anzuführen ist zuallererst einmal der einfachste Grund: Ganztagschulen müssen kooperieren, sonst bleiben sie Halbtagschulen (vgl. ebd., S. 38). Wie oben bereits erwähnt, werden Kooperationen in Ganztagschulen nicht primär aus konzeptionellen Gründen eingegangen, sondern aus einer organisatorischen Notwendigkeit heraus. Es gibt Ganztagschulen, die ihren Ganztag ohne Kooperationspartner organisieren und in denen die Lehrkräfte zusätzlich zum Unterricht auch alle anderen Angebote, die den Schultag gestalten, übernehmen. Die zusätzlichen Aufgaben stellen für die Lehrkräfte allerdings eine große Belastung dar (vgl. Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2010, S. 95). Die meisten Bundesländer steuern außerdem nur begrenzt Geld für zusätzliche Lehrer*innenstunden bei. Deshalb müssen die Schulen aus dem kommunalen Spektrum außerschulischer Akteure und Organisationen ihre Kooperationspartner suchen, um den Schultag über den Unterricht hinaus zu erweitern und zu bereichern.

Für die Lehrkräfte hat eine Kooperation den pragmatischen Vorteil, dass sie von bestimmten Aufgaben – z.B. einem großen Teil der Freizeit- und Betreuungsangebote – entlastet werden. Auch können sie durch Arbeitsformen der anderen Professionen persönliche Anregungen und Qualifizierungsimpulse erhalten und die Kooperation

gestattet ihnen einen neuen Blick auf ihre Schüler*innen und auf das Umfeld der Schulen (vgl. Speck 2011, S. 75).

Weitere Vorteile für schulische Akteure bei einer Kooperation mit außerschulischen Partnern können der Ausgleich bei mangelnder Unterstützung durch die Familie, die Erhöhung der Schulfreude der Kinder und Jugendlichen, sowie ihre Förderung, Betreuung, Aktivierung und Einbindung sein (vgl. Schmidt 2013).

Bloße, Böttcher und Förster zählen folgende Motive für eine Kooperation aus schulischer Perspektive auf:

- Farbtupfer-Motiv: Durch die Kooperation soll eine bessere Außenwirkung der Schulen erzielt werden, um höhere Schüler*innenzahlen zu erreichen.
- Traditionen-Motiv: Das eigene Schulprofil soll durch Angebote der externen Kooperationspartner ausgebaut werden.
- Nützlichkeits-Motiv: Die Kooperationspartner sollen gewonnen werden, um Ganztagsangebote überhaupt erst realisieren zu können.
- Kompetenz-Motiv: Der Pool der Kompetenzen an der Schule soll durch die Einbindung von Kooperationspartnern vergrößert werden, um den Schüler*innen qualitativ hochwertige Angebote zu ermöglichen (vgl. Bloße/Böttcher/Förster 2011, S. 211f.).

Motive für Kooperationen aus Sicht der außerschulischen Partner

Die Motive der Kooperationspartner für die Zusammenarbeit mit Ganztagschulen lassen sich in Nutzer-, anbieter-, sowie kooperationsorientierte Beweggründe aufteilen.

Nutzerorientierte Beweggründe orientieren sich, wie der Name verrät, an der Klientel der Schule, also den Schüler*innen. Leitgedanken sind beispielsweise das Schaffen von Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche, die Vermittlung von Kompetenzen oder die Förderung von Benachteiligten. Kooperationsorientierte Triebkräfte wir-

ken in Richtung einer funktionalen Kooperationskultur und der Vernetzung in der Kommune.

Anbieterorientierte Beweggründe werden beeinflusst durch finanzielle Erwägungen, bezwecken die Auslastung der Mitarbeiter*innen und das Erschließen neuer Zielgruppen.

Für gemeinnützige Anbieter sind nutzerorientierte Gründe wichtiger als für öffentliche oder gewerbliche Anbieter (Jugendhilfeträger betonen deutlich stärker die Förderung und Vernetzung). Den öffentlichen Anbietern ist eine verbesserte Kooperationskultur wichtig. Gewerbliche Anbieter nennen häufig anbieterorientierte Beweggründe (vgl. Coelen 2014, S. 30f.). Die Kooperation der Partner mit den Schulen sichert mitunter erst deren Finanzierung ab (vgl. Speck 2011, S. 76).

Bloße, Böttcher und Förster beschreiben expliziter folgende Motive der außerschulischen Akteure für die Kooperation mit Ganztagschulen:

1. Die Partner wollen sich erweiterte Zugänge zur Zielgruppe verschaffen (z.B. Vereine der Jugendhilfe).
2. Die Partner wollen Erfahrungen bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sammeln (z.B. Studierende, Ehrenamtliche).
3. Die Partner wollen Spezialwissen vermitteln / bei den Schüler*innen Interesse an den Arbeitsbereichen der Akteure entwickeln (z.B. Jugendfeuerwehr, Sanitätsdienst).
4. Die Partner wollen Schüler*innen für die eigene Institution / den eigenen Verein gewinnen.
5. Die Zusammenarbeit der Partner mit den Schulen ist Bestandteil ihres eigenen Arbeitsauftrags (z.B. gemeinnützig tätige Vereine).

Sich widersprechende Motivationen von Schule und Kooperationspartnern können für Irritationen und Spannungen in der Zusammenarbeit sorgen (vgl. Bloße/Böttcher/Förster 2011, S. 211f.).

Coelen führt im Kontext der Frage nach einer „zeitgemäßen Bildung“ mündiger Sub-

jekte im Spannungsfeld zwischen Arbeitsmarkt und Lebenswelt in einer pluralen demokratisch-kapitalistischen Gesellschaft drei Aspekte an, die den Sinn der Zusammenarbeit an Ganztagschulen erklären sollen:

- die Erweiterung des traditionellen Bildungsbegriffs anhand der Unterscheidung in formelle und informelle Bildungsprozesse bzw. formale und non-formale Bildungsorte,
- eine stärkere Subjektorientierung anstelle einer Institutionsperspektive bei der kooperativen Gestaltung von Bildungsprozessen und
- die Öffnung und Gemeinwesensorientierung von Schulen bei gleichzeitiger Sozialraumorientierung vieler nicht-schulischer Bildungseinrichtungen (vgl. Coelen 2014, S. 38).

Kooperationsverträge

Damit eine konstruktive Kooperation gelingt, sollten alle Partner von Beginn an über Erwartungen und Ziele informiert sein. Hilfreich ist es, wenn alle Beteiligten ein ähnliches Kooperationsverständnis und eine ähnliche Grundhaltung haben. Durch Kooperationsvereinbarungen werden diese transparent und sie bilden das Fundament sowie Handlungsprinzipien. In ihnen sind der Umfang der Kooperation sowie Verfahrensabläufe geregelt. Außerdem werden Angebotszeiten, Mittel und Aufsicht geklärt. Sie bieten Orientierung für zum Beispiel neue Lehr- und Fachkräfte, kommunale Ämter, Eltern und Schüler*innen.

Verschiedene Formen der Zusammenarbeit sind „denkbar und werden von außerschulischen Partnern praktiziert: vom Dienstleister (Auftragnehmer für ein Angebot) bis hin zum gleichberechtigten Partner (gemeinsame Entwicklung eines Ganztagsangebots)“ (ebd., S. 31). Oft legt die Schule die Vereinbarungen fest, nimmt somit die Rolle des leitenden, strukturierenden Akteurs ein. Für ein schriftlich fixiertes Trägerkonzept formulierte Schraper (2009) die folgenden fünf Gelingensbedingungen:

1. Trägerspezifische Interessen klären und begründen,
 2. Paradigmenwechsel aktiv mitgestalten
 3. Aufzeigen, welchen fachlich-pädagogischen Prinzipien sich die externen Partner verpflichtet fühlen,
 4. ein transparentes Kooperationsverhältnis,
 5. Partizipation, Freiwilligkeit, situationorientiertes Arbeiten
- (vgl. Stegmann-Röncz 2013, S. 35). Die Qualität der Kooperationsvereinbarungen steigert den Erfolg der Zusammenarbeit.

Personalstrukturen

Die Art der Beschäftigung des an den Schulen eingesetzten Personals gibt bestimmte Möglichkeiten und Grenzen vor. Aufgrund geregelter Vertragsverhältnisse und eines höheren Stundenumfanges haben Hauptberufliche eher die Gelegenheit, Angebote vor- und nachzubereiten und den fachlichen Austausch mit Lehrkräften und anderen Kooperationspartnern wahrzunehmen. Nebenberufliche auf Honorarbasis werden in der Regel nur für die Dauer des konkreten Angebots bezahlt, sodass die Abstimmung mit der Schule unbezahlte Mehrarbeit darstellt. Ehrenamtliche erhalten allenfalls eine Aufwandsentschädigung, sodass auch bei dieser Gruppe ein Engagement über das reine Angebot hinaus eher weniger zu erwarten ist. Der Einsatz von Hauptberuflichen verspricht demnach mehr Qualität für das Angebot und die Kooperation. Es handelt sich jedoch um eine kostenintensive Variante, die sich nicht viele Schulen und Partner leisten können (vgl. Arnoldt 2010, S. 99).

Das Trägermodell

Bei diesem Modell gibt es häufig einen außerschulischen Partner, der als „Generalunternehmer“ die Verantwortung für die gesamten außerunterrichtlichen Angebote übernimmt. Das entlastet auf der einen

Anteile 2007 in %	Hauptberuflich	Nebenberuflich	Ehrenamtlich
Gesamt (n=812)	48,8%	34,3%	16,9%
Öffentlich (n=174)	73,8%	15,9%	10,3%
Frei-Gemeinnützig (n=457)	43,1%	32,4%	24,5%
Gewerblich (n=137)	40,0%	57,9%	2,1%
Jugendhilfe (n=250)	58,7%	32,2%	9,1%
Sportverein (n=170)	34,9%	19,9%	45,2%

Tabelle 1: Anstellungsformen des Personals der Kooperationspartner, die Angebote an Ganztagschulen durchführen, Quelle: StEG-Kooperationsbefragung 2007 (vgl. Arnoldt 2010, S. 99).

Seite die Schulen, bedeutet aber auf der anderen Seite eine große Herausforderung für den Träger und hohen Planungs- sowie Abstimmungsaufwand für alle Beteiligten. Folgende Vorteile lassen sich nennen:

- Schulen müssen nur wenige zentrale Kooperationspartner finden. Dadurch müssen Schulen nicht verschiedene Kooperationsvereinbarungen mit unterschiedlichen Trägern aushandeln.
- Die Verantwortung wird geteilt.
- Der Träger kann intensiver eigene Bildungsziele verfolgen.
- Das Unterschiedliche „Know-how“ der beteiligten Partner kann genutzt werden (vgl. Mavroudis 2013, S. 11).

Herausforderungen, Chancen und Konfliktpotential

In Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern können sich Bildungsverständnisse und lernmethodische Prinzipien unterscheiden. Es kommt vor, dass sich außerschulische Partner und pädagogische Mitarbeitende an den Schulen

von Lehrkräften abgewertet fühlen. Als problematisch kann sich auch die fehlende Beteiligung und Verantwortungsbereitschaft der Lehrkräfte in außerunterrichtlichen Angeboten oder der Kooperationspartner im Unterricht gestalten. Die vorherrschende professionsbezogene und zeitliche Trennung von Unterricht und Ganztagsangeboten, sowie die häufig fehlende strukturelle Absicherung der Kooperation über eine Beteiligung der Partner in schulischen Gremien und den Abschluss von Kooperationsverträgen ist ebenfalls wenig vorteilhaft (vgl. Speck 2011, S. 76f.).

In der StEG-Studie 2007 bewerteten die Kooperationspartner die Zusammenarbeit mit der Ganztagschule mit einer Schulnote von 2,2. Die gewerblichen Anbieter schätzen die Zusammenarbeit signifikant besser ein als öffentliche oder frei-gemeinnützige. Die Jugendhilfe bewertete die Zusammenarbeit mit der Note 2,4 bedeutend schlechter als andere Partner. Sportvereine lagen mit ihrer Bewertung im Durchschnitt. Bezogen auf die einzelnen Aspekte der Zusammenarbeit, sind die Kooperationspartner sehr zufrieden mit der Unterstützung durch

die Schulleitung und mit den Kommunikationsabläufen. Mit der finanziellen Ausstattung und mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten sind die Kooperationspartner weniger zufrieden (vgl. Arnoldt 2010, S. 101). Es scheint, als wünschten sich sowohl die Schulen als auch das weitere pädagogisch tätige Personal zwar mehr direkte Zusammenarbeit, organisatorische Hürden hielten sie aber davon ab. Während sich beispielsweise zwei Drittel der Pädagog*innen verbesserte Möglichkeiten zum Teamteaching wünscht, praktiziert die Mehrheit keinen gemeinsamen Unterricht, keine gemeinsamen außerunterrichtlichen Angebote und keine gemeinsamen Fördermaßnahmen (vgl. Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2010, S. 102f.). Von den in der StEG-Studie in Sachsen befragten Schulleiter*innen gab ca. ein Drittel an, dass Unterricht und Angebote in ihrer Schule wenig miteinander verbunden seien. 43% der Kooperationspartner nannten zudem, dass es „keinerlei Verknüpfung der Angebote mit dem Unterricht“ (Bloße/Böttcher/Förster 2011, S. 215) gibt.

2007	Keinerlei Verbindung	Thematische Abstimmung	Vor- und Nachbereitung des Angebots im Unterricht	Angebot ist Bestandteil des Regelunterrichts
Gesamt (n=812)	57,9	42,1	26,1	22,3
Öffentlich (n=174)	50,7	56,6**	37,7*	23,2
Frei-Gemeinnützig (n=457)	60,6	36,9	22,0	20,5
Gewerblich (n=137)	55,2	42,4	27,1	27,3
Jugendhilfe (n=250)	56,9	44,7	19,2*	22,8
Sportverein (n=170)	70,3***	11,4***	9,8***	18,9

Tabelle 2: Verbindung zwischen Angebot und Unterricht, Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2007 [*: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001 (je Spalte jeweils auf die Gruppenvergleiche bezogen)] (vgl. Arnoldt 2010, S. 100).

Hinweis:

Es sollte noch einmal die Wichtigkeit betont werden, kein Zwei-Klassen-System von Angeboten entstehen zu lassen, dass einigen Schüler*innen die Teilnahme am vergleichsweise teuren Geigenkurs ermöglicht und allen anderen Lernenden nur den kostenlosen Flötenkurs. Um perspektivisch soziale Entmischungseffekte im Ganztags von Seiten der Schule zu vermeiden, sollte deshalb im Besfall eine Beitragsfreiheit aller Angebote gewährleistet werden (vgl. Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2010, S. 105).

Herausforderungen meistern

Kinder und Jugendliche nutzen abhängig von sozialer Lage, lokalem Angebot, Alter, Geschlecht, Herkunft und kulturellen Orientierungen Bildungsorte und Lernwelten ganz unterschiedlich. Viele bestehende Kooperationen berücksichtigen die Neigungen der Kinder nur wenig. Will eine Ganztagschule ihre Schüler*innen individuell bestmöglich fördern, muss sie eine, an den Interessen von Kindern und Jugendlichen angepasste Auswahl von Kooperationspartnern vornehmen und ihre Bildungsangebote offen gestalten. Für die Unterrichtsvorbereitung, die pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung ist die Kenntnis von außerschulischen Erfahrungen der Schüler*innen eine elementare Grundlage (vgl. Coelen 2014, S. 41). Von Seiten der Schulen sollten Bedarfsanalysen bei Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften durchgeführt werden und gleichzeitig sollte analysiert werden, welche Einrichtungen und Angebote im Sozialraum der Heranwachsenden vorhanden sind. Auch die Wünsche und Kompetenzen möglicher Partner sollten frühzeitig in die Planung mit einbezogen werden (vgl. Speck 2011, S. 77f.).

Für manche Ganztagschulen stellt sich das Problem, geeignete Partner zu finden. Im Jahr 2007 gaben ca. 60% der Schulleitungen an, kleinere oder größere Probleme bei der Gewinnung von Kooperationspartnern gehabt zu haben. 44% der Schulleitungen haben entsprechend Unterstützung bei der Vermittlung von Kooperationspartnern in Anspruch genommen. Ein Kooperationspartner, der als Träger des Ganztagsangebots eingesetzt wird, kann Hilfe leisten. So kann die Schulleitung die Hauptorganisation abgeben und steht nur mit diesem einen Partner in Verbindung. Häufig ergibt sich dadurch aber der Nachteil, dass ein „additives Kooperationsmodell“ entsteht. Vormittag und Nachmittag/ Unterricht und Angebot bleiben zwei unverbundene Elemente. Das würde wahrscheinlich nicht passieren, wenn die Träger in die

Schulorganisation eingebunden würden und auf gleicher Augenhöhe agieren könnten, weil sie stimmberechtigt in den verschiedenen Gremien der Schule vertreten wären. Mit 16% ist es nur ein kleiner Teil der Schulen, der die Verantwortung für die Organisation und Koordination des Ganztagsbereichs abgibt. Nur 15% der Kooperationspartner berichten, in solchen schulischen Gremien überhaupt vertreten zu sein. Die StEG-Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme der Partner an nicht ganztagspezifischen Gremien wie Schul- oder Lehrer*innenkonferenzen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auf einzelne Kinder bewusster eingegangen werden kann (vgl. Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2010, S. 99f.).

Von schulischer Seite können entstehende Probleme bei der Kooperation durch eine spezielle Förderung der Kooperationsstruktur und -kultur abgebaut werden. Dabei wird empfohlen, die Voraussetzungen wie Personal, Finanzen, Zeiten, Inhalte oder Räume im Voraus intern gut abzuklären und sich auch mit dem Kooperationspartner über Ziele, Inhalte und Handlungsfelder zu verständigen (vgl. Coelen 2014, S. 45f.).

In Ganztagschulen arbeiten Menschen mit unterschiedlichen pädagogischen Hintergründen, Festangestellte, kurzfristig Werk-tätige, Teilzeitkräfte und Ehrenamtliche. Damit ungeklärte pädagogische Selbstverständnisse und andere Ungleichheiten der Partner (unterschiedliche Qualifikationen, Bezahlung, Anwesenheitspflichten, anrechnungsfähige Arbeitsinhalte) nicht zu dauerhaften Irritationen führen, bedarf es einer Aushandlung der Erwartungen, sowie der konkreten Angebote, Ziele, Zielgruppen, Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten (vgl. Kamski 2014, S. 5f.).

Für eine zielorientierte und stabile Zusammenarbeit ist eine zeitliche, örtliche und institutionelle Absicherung nötig. Schulen und außerschulische Partner sollten jeweils Verantwortliche für die Kooperation benennen, die sich regelmäßig treffen, schriftliche Kooperationsvereinbarungen abschließen und dafür sorgen, dass die Zusammenar-

beit in ihre Konzepte und Programme aufgenommen wird (vgl. Speck 2011, S. 78f). Da bislang erst gut die Hälfte der Partner eine Kooperationsvereinbarung mit Schulen abgeschlossen hat und diese nur zu einem Drittel eine gemeinsame pädagogische Konzeption enthalten, ist es nicht verwunderlich, dass Kinder in Unterricht und Angeboten jeweils spezifischen pädagogischen Zugängen begegnen, die nur sehr selten konzeptionell miteinander verknüpft sind. Gemeinsame pädagogische Konzepte in multiprofessioneller Zusammenarbeit erhöhen aber die Chancen, bestimmte Themen über unterschiedliche Lernkanäle zugänglich werden zu lassen (z.B. kognitiv-analytisch, experimentell, künstlerisch). Ergebnisse der neueren Hirnforschung verdeutlichen dabei die lerntheoretische Überlegenheit dieser „multisensorischen“ Vermittlung von Inhalten, denen ein einfaches Nacheinander von einem kognitiv-analytisch orientiertem Unterricht am Vormittag und einem inhaltlich nicht anknüpfenden bewegungsorientierten oder musisch orientierten Angebot am Nachmittag nicht in gleicher Weise gerecht werden kann. 2009 gaben nur 30% der Kooperationspartner mit Blick auf Mitbestimmungsmöglichkeiten im Ganztagsangebot an, sich als gleichberechtigter Partner zu verstehen. Der Großteil derer, die sich in der Schule in einer nachgeordneten Rolle sieht, findet dies allerdings auch in Ordnung. Nur etwa ein Fünftel wünscht sich mehr Verantwortung. Dies deutet darauf hin, dass die externen Partner in der Regel weniger Partner als vielmehr Dienstleister des Systems Schule sind und sich nach den Konzepten, Regeln und Vorstellungen von Schule richten (vgl. Bloße/Böttcher/Förster 2011, S. 216). Bloße, Böttcher und Förster stellen fest: „Symmetrische Verhältnisse der Akteure und ein beidseitig akzeptierbarer Kooperationsnutzen werden nur dann möglich sein, wenn Lehrer*innen und Schulleitung offen dafür sind, sich selbst zu hinterfragen und etwas vom traditionellen schulischen Zuständigkeitsbereich an externe Akteure abzugeben und diese wiederum sich den

neuen Anforderungen stellen wollen“ (ebd., S. 219).

Für Schulleitungen und Kooperationspartner scheint am Anfang der Ganztagsentwicklung bislang vielerorts die organisatorische Bewältigung im Fokus zu stehen, während die Entwicklung eines qualitativen gemeinsamen pädagogischen Konzeptes gelegentlich zurückbleibt. Mit dem Einsatz von vermehrt pädagogisch elaborierten Kooperationsvereinbarungen ergeben sich dann zwangsläufig auch größere Reibungsflächen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern. Wenn es zum Beispiel um die Umsetzung gemeinsamer Konzepte geht, könnte der Mangel an Ressourcen zum Problem werden (z.B. die Bezahlung der Vor- und Nachbereitungszeit des pädagogischen Personals oder bei der multiprofessionellen Durchführung von Angeboten im Team). Die StEG-Studie zeigte in diesem Zusammenhang, dass die Kooperationspartner, die im Jahr 2005 mit den Schulen bereits eine gemeinsame pädagogische Konzeption schriftlich vereinbart hatten, signifikant zufriedener mit der Kooperation waren, als die Partner, die solche Vereinbarungen nicht getroffen hatten. Sie zeigte aber auch, dass sich dieser Unterschied zwei Jahre später nur noch tendenziell nachweisen ließ, was so interpretiert werden kann, dass die positive Meinung zu einer gemeinsamen pädagogischen Konzeption aufgrund genannter Probleme einigermaßen schnelle Ernüchterung fand (vgl. Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2010, S.106f.).

Eine sehr vielversprechende aktuelle Entwicklung ist die der lokalen Bildungslandschaften. Hierbei werden die bestehenden Kontakte der Schüler*innen zu Bildungsangeboten eines Stadtteils oder einer Gemeinde zusammengefasst und systematisch zusammengeführt (vgl. Coelen 2014, S. 43). Die These lautet, dass sich künftig die bildungsplanerische Herausforderung einer lokal vernetzten Angebotsgestaltung stellen wird, „was als Übergang von der Ganztagschule zu einer auf den gesamten lokalen Raum verteilten, also dezentrierten Ganztagsbildung charakterisiert werden

kann [...]. Dieser Entwicklungsschritt erfordert eine entwickelte lokale Bildungslandschaft mit integrierter Fachplanung, hauptberuflichen Vernetzungs- und Koordinationsinstanzen („Bildungsbüro“) sowie einem kommunalen Bildungsmanagement mit lokalen und sozialräumlichen Gremien- und Beteiligungsstrukturen. In der Folge der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages aus dem Jahr 2007 begeben sich mittlerweile immer mehr Kommunen auf diesen Weg einer beteiligungsorientierten lokalen Bildungspolitik“ (Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2010, S. 107).

Gegenüber der vorherrschenden (einzelschulzentrierten) Gestaltungsform hält die „dezentrierte“ Bildungslandschaft einige Potentiale und pädagogische Innovationen bereit. Das Bildungssetting konzentriert sich nicht mehr nur auf die Angehörigen der Schule. Nicht-unterrichtliche Angebote können sich auch für Nicht-Schüler*innen öffnen. Anstatt Kinder und Jugendliche in vermeintlich leistungs- bzw. problemhomogenen Gruppen zu fördern, kann so die bindendifferenzierte Förderung gestärkt werden. Verfahren der Qualitätsentwicklung werden bislang meist nur punktuell implementiert und nicht interinstitutionell zwischen Schule und Partnern abgestimmt, könnten aber verbindlich und längerfristig koordinierbar werden und zwar zwischen lokaler und einzelschulischer Ebene wie auch zwischen Schule und Partnern. Ganztagsangebote würden nicht mehr einzelschulisch koordiniert. Das Potential liegt in einer vernetzten Infrastruktur mit Steuerungsinstanzen auf lokaler, sozialräumlicher und einzelschulischer bzw. einrichtungsbezogener Ebene. Ganztagsangebote können dann schulübergreifend geplant und geöffnet werden (mit Spezialisierungsmöglichkeiten je nach Schulprofil). So kann die Angebotsvielfalt erhöht und die Angebotsqualität gesteigert werden, da „Nischen-Angebote“ entstehen können, die an jeder einzelnen Schule nicht genügend Teilnehmer fänden (vgl. ebd.).

„Die Einbindung der Angebotsgestaltung in eine verbindlich strukturierte lokale Bil-

dungslandschaft kann aber zugleich massive logistische (z.B. Schülertransport zu außerschulischen Lernorten; „Matching“ von Schule und Partnern) und organisatorische (z.B. Klärung rechtlicher Fragen, schulübergreifende Angebotskoordination) Entlastungseffekte mit sich bringen. [...] Der partizipative Zuschnitt lokaler Bildungsplanung und Vernetzung erfordert dabei ein Mehr – und nicht ein Weniger – an Schulautonomie. Hier sind dann auch die staatlichen Schulämter aufgefordert, entsprechende Entscheidungsspielräume nachhaltig, also nicht nur in befristeten Landesprogrammen und Schulversuchen, zu schaffen.“ (vgl. ebd., S. 108f.) Eine Koordination der Zusammenarbeit durch übergeordnete Instanzen ermöglicht die Einbeziehung von vielfältigen Bildungsorten, kann jedoch auch zu Bürokratisierung führen.

„Auch im hektischen Alltagsgeschäft einer Ganztagschule ist es wichtig, die Erfolge und die Arbeit der Partner wertzuschätzen sowie die bestehende Zusammenarbeit zu pflegen, zum Beispiel durch öffentliche Danksagungen und regelmäßige Einladungen und Informationen.“ (Speck 2011, S. 79) Primär sollte aber darauf geachtet werden, die Beziehungsebene im schulischen Alltag nicht zu vernachlässigen. So bezeichnen Idel und Breuer (2013) die wechselseitige Achtung des Professionsdaseins

als zentrale Entwicklungsaufgabe im Kontext Ganztagschule. (vgl. Kamski 2014, S. 6) In Bezug auf Neuerungen und Entwicklungen muss überlegt werden, auf welche Art ein gewachsenes, äußerst veränderungsresistentes System wie Schule geöffnet werden kann und dabei die Bedürfnisse und Voraussetzungen aller an (Ganztags-) Schule Beteiligten Berücksichtigung finden. Bloße, Böttcher und Förster (2011) stellen fest, dass durchaus „kritisch zu fragen bleibt, inwiefern anbieterorientierte und organisatorisch motivierte Formen der Zusammenarbeit im Rahmen des Ganztags angestrebte Veränderungen im System Schule, wie z.B. eine stärkere Rhythmisierung von Unterricht und Angeboten, hemmen oder diesen sogar entgegenstehen“ (Bloße/Böttcher/Förster 2011, S. 219f.).

Sollen solche Veränderungen gelingen und Ganztagschulbildung in Kooperation mit vielfältigen gesellschaftlichen Akteuren erreicht werden, müssen noch manche institutionellen Egoismen fallen und Zugeständnisse gemacht werden. So konstatiert Ilg (2015) exemplarisch: „In einer Situation, in der wie in Baden-Württemberg die Jugendarbeit im Sozial-, die Schule aber im Kultusministerium ressortiert, entsteht leicht die Situation einer Konkurrenz. So weigert man sich in Baden-Württemberg nach wie vor, gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und Jugendreferenten anzubieten, mit der

Begründung, dass dann ja „Schulmittel“ in den Sozialbereich abfließen würden. Will man tatsächlich Ganztagsbildung implementieren, dann hat solches Ressortdenken eigentlich keinen Platz mehr. Solange aber noch, gerade in den Ministerien, das klassische schulzentrierte Denken vorherrscht, wird Schule nicht als ein Knotenpunkt im Gesamtbildungs-Netzwerk gesehen, sondern als die Zentrale, an die sich andere Anbieter im Sinne eines Dienstleisters anhängen haben“ (Ilg 2015, S. 490).

Kooperation muss gut überlegt sein! (Die Sicht der Schulen)

Fragen, die sich Verantwortliche an Schulen stellen sollten:

- Wie will man den Ganztags als ganzheitliches Bildungsangebot gestalten?
- Will man außerschulische Fachkräfte und Träger als Partner gewinnen?
- Wenn ja: Welche Angebote sollen diese übernehmen?
- Wie viele kapitalisierte Lehrstellenanteile werden zur Verfügung gestellt?
- Wer steuert die Prozesse in der Schule?
- Wird ein mitverantwortlicher Partner gesucht, der den Ganztags als „Generalunternehmer“ (siehe Trägermodell) dauerhaft mitgestaltet?

(Vgl. Mavroudis 2013, S. 9.)

Kooperation muss gut überlegt sein! (Die Sicht der außerschulischen Partner)

Fragen, die sich außerschulische Partner stellen sollten:

- Ist eine Ganztagschule ein attraktiver Partner und ein mögliches Praxisfeld?
- Ist diese Schule ein Ort, den die Jugendlichen besuchen, mit denen man zurzeit arbeitet?
- Will man die Schule als Lebens- und Lernort von Jugendlichen mitgestalten?

Ganztagschulen und ihre Partner – die 10 häufigsten Partner			
Grundschule		Sekundarschule	
Sportvereine	87,5	Sportvereine	51,7
Kirche	56,1	Kirche	41,4
Kunst- & Musikschulen	46,5	Betriebe	37,3
Kulturelle Institutionen	41	Jugendamt	34,8
Wohlfahrtsverbände	26,3	Kunst- & Musikschulen	30,4
Jugendamt	22,9	Kulturelle Institutionen	29,5
Jugendsozialarbeit	22,4	VHS	26,7
Hort	18,6	Jugendzentrum	25,9
Vereine im Bereich Natur	18,1	Jugendsozialarbeit	23,7
Polizei	17,2	Wohlfahrtsverbände	20,7

Tabelle 3: Die zehn häufigsten Kooperationspartner von Ganztagschulen (Angaben in %), Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2007 (vgl. Arnoldt 2010, S. 96).

- Wenn ja: Will man einzelne Angebote übernehmen? Oder sucht man die Trägerschaft und damit Mitverantwortung für den außerunterrichtlichen Ganztagsbereich als neues, zusätzliches „Standbein“ im Trägerprofil?

(Vgl. ebd.)

Inner- und außerschulische Kooperation

Kooperation im schulischen Kontext lässt sich in zwei Hauptfelder unterteilen: in die außerschulische- und die innerschulische Kooperation. Zur innerschulischen Kooperation gehört die Kooperation innerhalb des schulischen Personals (Schulleitung, Ganztagssschulkoordinator*innen, Leitungen außerunterrichtlicher Bereiche, Lehr-

kräfte und weiteres pädagogisches Personal). Das Kooperieren innerhalb dieser Berufsgruppen ist unumgänglich, da sie die Verantwortung auf der Leistungsebene für Schüler*innen tragen. Ihnen obliegt die Aufgabe, Konzepte für eine gelingende Kooperation zu entwickeln und zu initiieren. Sie sorgen für den notwendigen Rahmen, für Kommunikationsabläufe und Austauschzeiten zwischen und innerhalb der Berufsgruppen. Da in regulären Schulgremien wenig Kooperationspartner vertreten sind, ist es von Vorteil, wenn sie die Teilnahme der außerschulischen Akteure ermöglichen und fördern. Zur innerschulischen Kooperation zählt außerdem die Eltern- und Schüler*innenpartizipation. Schüler*innen sollten Möglichkeiten zur Mitbestimmung bereitgestellt werden, um ihnen Raum zu ge-

Hinweise:

- 40% aller Kooperationen haben keine schriftlichen Vereinbarungen getroffen und kooperieren ohne Verträge;
- 60% aller Kooperationen arbeiten ohne Arbeitskreise, diese sind notwendig um ein gemeinsames Konzept festzulegen;
- 54% der Kooperationspartner arbeiten hauptberuflich (die Hälfte kooperieren auf Honorarbasis oder ehrenamtlich;)
- Gemeinsame Fortbildung mit Lehrern und externen Partner finden selten statt;
- 32% der schriftlichen Vereinbarungen enthalten ein gemeinsames Konzept;
- 15% der Partner nehmen an Schul-Lehrerkonferenzen teil;
- bei 1/3 besteht eine Verbindung der Kooperation zum Unterricht. (Verknüpfung zwischen Unterricht und Angebot) (vgl. Arnoldt 2011, S. 11).

	Grundschule (n=123)		Sek. I-Schule (n=195)	
	In Einzelfällen	Regelmäßig	In Einzelfällen	Regelmäßig
Nutzung außerschulischer Lernorte für Unterricht und Angebote (z.B. Gelände des Sportvereins, Jugendbildungsstätten)	59,2	37,9	47,1	48,0
Durchführung von Schulprojekten mit nahräumlichem Bezug (z.B. Fotoprojekt „Leben im Stadtteil“)	72,8	5,4	65,9	6,4
Mitwirkung von Schüler*innen an Initiativen im Stadtteil (z.B. Anlegen eines Naturpfads, Bau eine Halfpipe) als schulische Aktivität	32,1	6,5	49,3	6,1
Planungsprozesse im Stadtteil (z.B. Verkehrswegeplanung, Planung eines Nachbarschaftszentrums) als schulische Aktivität	22,7	0,0	22,7	1,4
Bereitstellung von Schulräumen und Schulgelände für außerschulische Personen/Gruppen (z.B. für Mitternachtsbasketball in der Turnhalle, Konzerte und Theater in der Aula)	42,0	39,1	48,9	45,8
Punktuelle Einbezug von Personen aus dem Nahumfeld in Unterricht und Angebote (z.B. Zeitzeugen, Handwerker, Politiker)	68,5	13,1	65,9	21,2
Vermittlung freiwilliger sozialer Aktivitäten von Schüler*innen in Einrichtungen (z.B. Vorlesen im Altenheim)	56,7	10,4	60,3	16,0
„Service learning“ in sozialen Einrichtungen	25,1	0,0	22,9	6,0

Tabelle 4: Austausch zwischen Schulen und ihrer Umgebung nach Schulstufen (2007; Daten gewichtet; Angaben in Prozent) (vgl. Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2011, S.98).

ben, demokratisches Verhalten und Verantwortungsübernahme zu üben. Beispiele für Mitbestimmungsmöglichkeiten sind:

- Klassenräte auf Klassenebene und Vollversammlungen auf Schulebene,
 - Beteiligungsmöglichkeiten bei Schulprogramm und Konzeptarbeit,
 - Einfluss auf außerunterrichtliche Angebote,
 - ein Schülerparlament
- (vgl. Kamski 2014, S. 6).

Zur außerschulischen Kooperation zählt die Netzwerkarbeit mit anderen Schulen (der Erfahrungs-, Wissens-, Methoden-, und Instrumentenaustausch) und außerschulischen Partnern (Betriebe, Kommunen und soziale Einrichtungen) zur Stärkung des Lebensweltbezugs. Ein weiterer Teilbereich der außerschulischen Kooperation ist die Zusammenarbeit mit Finanzierungspartnern, allen voran die Schulträger. Dafür werden Verantwortliche in Schulen benannt und unterstützende Unterlagen verfasst. Dazu gehören: Zieldefinitionen des zu finanzierenden Projekts, Abbildungen von Meilensteinen in der Entwicklung, erforderlicher Aufwand an Personal, Material etc. Es ist wichtig dabei die Geldgeber*innen wertzuschätzen z.B. durch Einladungen zu Schulfesten (vgl. Kamski 2014, S. 4).

Öffnung von Schule

Besonders für Ganztagschulen ist die Öffnung von Bedeutung, um die Lebenswelt der Schüler*innen stärker in die Schulen zu integrieren. „Je länger sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule aufhalten, desto mehr benötigen sie weiteres Anregungspotenzial neben dem Unterricht sowie eine stärkere Berücksichtigung ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse. Dass Kooperationspartner Angebote in der Schule unterbreiten, ist eine Form, das Spektrum von Themen und Methoden für die Schüler*innen zu erweitern. Die Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigen, dass rund 30% der Kooperationspartner von Grundschulen und rund 45% der Kooperationspartner von Sek.I-Schulen ihre Angebote außerhalb des Schulgeländes durchführen.“ (Arnoldt/Rauschenbach/Stolz 2010, S. 97f.).

Methoden der Qualitätsmessung

Für die Messung der Qualität der Kooperationen von Schulen mit nicht-schulischen Partnern im Ganztage gibt es zwei Auswertungsrichtungen.

1. Kohortenvergleich: Finden Kooperationspartner, die im Jahr 2019 an Schulen kommen bessere Bedingungen vor als die Partner, die bereits 2009 kooperiert haben (eventuell durch gewachsene Erfahrungen oder struktureller Veränderungen)?

2. Panelvergleich: Werden etablierten Kooperationspartnern andere Bedingungen ermöglicht als den neuen (z.B. durch Vertrauensbildung oder einem wachsendem Aufgabenbereich)? (Vgl. Arnoldt 2011, S. 313.)

Strukturqualität

Unter diesem Aspekt wird auf Kooperationsverträge, institutionalisierte Kooperationsstrukturen, Ressourcenausstattung und die Qualität des Personals (dazu zählen z.B. Fortbildungen) eingegangen.

Im Jahr 2005 wurde laut StEG-Studie in rund der Hälfte der Kooperationen ein schriftlicher Kooperationsvertrag abgeschlossen. 2007 änderte sich der Wert nicht. 2009 hatten 60% der Partner einen schriftlichen Vertrag.

2005 hatte ein Fünftel der Schulen Arbeitskreise, in denen die Schule und die externen Partner die gemeinsame konzeptionelle Entwicklung organisierten. Innerhalb der darauffolgenden vier Jahre fand eine signifikante Zunahme statt. 2009 waren es bereits 37%.

Die *materielle Ausstattung* von Schulen wurde laut StEG-Studie von den Kooperationspartnern mit „eher zufrieden“ bewertet, die Beurteilung der *personellen Ausstattung* hatte einen minimal schlechteren Wert. Die Bewertung der *finanziellen Ausstattung* schwankt zwischen „eher nicht zufrieden“ und „eher zufrieden“.

	Kooperationsdauer in 2005		
	0-1 Jahr	Mind. 5 Jahre	n
Kooperationsvertrag vorhanden**	71,9%	38,9%	152
Anteil Hauptamtlicher	45,5%	52,9%	143
Zufriedenheit mit finanziellen Ressourcen (MW von 1-4)	2,66	2,68	85
Zufriedenheit mit personellen Ressourcen (MW von 1-4)	3,03	3,03	99
Zufriedenheit mit materiellen Ressourcen (MW von 1-4)	2,89	3,11	118
Gemeinsame Fortbildungen mit Schule (MW on 1-4) **	6,8%	22,9%	155
Keinerlei Verknüpfung zwischen Angebot und Unterricht*	60,6%	40,0%	93
Intensität der „Verbindung Angebot und Unterricht“ (Index von 0-1)**	0,14	0,41	94
Teilnahme an Schul- o. Lehrerkonferenz*	15,3%	29,2%	155
Pädagogisches Konzept im Vertrag formuliert	31,8%	40,9%	88

Tabelle 3: Unterschiede zwischen jungen und länger bestehenden Kooperationen in 2005, Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung, Panelstichprobe (W1/W3) (vgl. Arnoldt 2011, S. 325). *= $p < .05$, **= $p < .01$

Ein aussagekräftiges Merkmal für die Qualität des Personals hängt mit der Hauptamtlichkeit der Beteiligten zusammen, da diese häufig eine stärkere pädagogische Qualität aufweisen und es eventuell zu einem größeren Austausch mit Lehrkräften kommt. 2009 arbeiteten circa 54% der Kooperationspartner hauptamtlich in der Sekundarstufe I, an Grundschulen 57%.

Im Jahr 2007 nahmen nur 13% der Beteiligten an gemeinsamen Fortbildungen teil (vgl. ebd., S. 320).

Prozessqualität

Unter diesem Aspekt wird auf die Verbindung von Angebot und Unterricht, auf Partizipationsmöglichkeiten, auf die konzeptionelle Arbeit, sowie die Abstimmung professionellen Handels eingegangen.

Zum ersten Messzeitpunkt der StEG-Studie 2005 bestand an 60,6% aller beteiligten Ganztagschulen eine Verknüpfung zwischen Angebot und Unterricht. 2009 veränderte sich dieser Wert nur minimal (56%). Es wurde ein Index gebildet, um die Verbindung von Angebot und Unterricht zu erfassen: 0 – minimale Verbindung und 1 – maximale Verbindung. In den Jahren 2007 und 2009 lag der Wert durchschnittlich bei 0,29.

Entscheidungs- und Partizipationsstrukturen spiegeln sich in der Teilnahme der externen Partner an Schulkonferenzen wider. Nur die Jugendhilfe besuchte diese in einem nennenswerten Umfang. 2009 nahmen rund 15% aller Kooperationspartner an Konferenzen teil (vgl. ebd., S. 325).

Fazit

Kooperationen mit nicht-schulischen Einrichtungen sind für die Bewältigung eines ausgewogenen Programms an Ganztagschulen in Deutschland unverzichtbar geworden. Sie werden nicht primär aus konzeptionellen Gründen eingegangen, sondern aus einer organisatorischen Notwendigkeit heraus.

Für eine gelingende Zusammenarbeit der verschiedenen Partner gilt in diesem Zusammenhang: „Aus dem Nebeneinander

muss ein Miteinander wachsen“ (Mavroudis, 2013, S. 9). Diese Leitidee wird vor allem dann wichtig, wenn die Interessen der beteiligten Personen unterschiedlich gesetzt werden und durch unzureichende Kommunikation Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit entstehen. So sehen zum Beispiel Träger der Kinder- und Jugendhilfe ihre Rolle als Kooperationspartner oft kritisch, da sie, obwohl sie meistens Teil schulischer Gremien sind, keine gleichwertige Position im Kooperationsvertrag einnehmen. Anders verhält es sich wiederum mit gewerblichen Anbietern, die auf Grund des Einsatzes von hauptberuflichem Personal andere Verbindungen zwischen Angebot und Unterricht herstellen können: diese sind nur selten in schulischen Gremien vertreten, haben allerdings häufiger als erstes eine Kooperationsvereinbarung mit Schulen abgeschlossen und bezeichnen sich demnach auch als zufriedener mit ihrer Stellung als deren Partner. Ebenso geringfügig in schulischen Gremien vertreten sind Sportvereine sowie Musik- und Kunstschulen. Mit ihrer Stellung als Kooperationspartner sind sie im Vergleich dennoch überdurchschnittlich zufrieden.

Diese positive Bewertung der Zusammenarbeit mit Schule rührt daher, dass Sportvereine, Musik- und Kunstschulen nicht primär auf einen regen Austausch mit Lehrkräften und Schulleitung angewiesen sind, sondern neben einer vielseitigen Freizeitgestaltung für Schüler*innen immer die Talentsichtung in den Fokus ihrer Arbeit rücken (vgl. Arnold 2010, S. 102). Die genannten externen Partner und die Schule mit ihren Lehrkräften werden zu Akteuren des Kooperationsgeschehens und tragen eine Mitverantwortung in der Gestaltung des Unterrichts und des Angebots. Sie müssen ihre je eigenen Kompetenzen einbringen und sich auf ein gemeinsames Ziel verständigen, welches arbeitsteilig umgesetzt wird.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass sich eine Schulleitung über die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Kooperationspartner im Klaren sein muss und frühzeitig, im Rahmen von Gesprächen, die individuellen Zielsetzungen

zu erörtern sind. So können Konflikte schon im Vorhinein vermieden werden. Schließlich strebt nicht jeder Kooperationspartner eine gleichberechtigte Beteiligung an: Diese ist vor allem abhängig von den notwendigen Ressourcen für das geplante Angebot sowie generell vom Umfang, der für das anzubietende Programm vorgesehen ist. Es kann festgehalten werden, dass jede Kooperation, egal wie umfangreich, stark von Koordination und Kommunikation abhängig ist (vgl. ebd. S. 103). Generell lohnt sich das Engagement für beide Seiten, wenn es eine langfristige Perspektive gibt. Auch Schüler*innen haben durch ein Ganztagsangebot die Chance, weitere erwachsene Bezugspersonen zu gewinnen. Für diejenigen, die aus bildungsfernen Haushalten kommen oder mangelnde Unterstützung in ihren Familien erfahren, kann der Ganztags mit Kooperationspartnern ein Ausgleich sein und die Schulfreude erhöhen. Sie werden eingebunden, gefördert, aktiviert, betreut und der Alltag wird rhythmisiert (vgl. Schmidt 2013). Der Aufbau gelingenden Kooperationsgeschehens verlangt nach intensiveren Kommunikationsstrukturen, durchgängigen Handlungsprinzipien, Konzeptarbeiten, Arbeitskreisen und gemeinsamen Fortbildungen. Viele Schulen, die ein Ganztagsangebot mit multiprofessionellen externen Partnern anstreben, haben die Schwierigkeit, bestimmte Bedingungen zu schaffen, da sie nicht die notwendigen und ausreichend zur Verfügung stehenden Ressourcen haben (vgl. Kamski 2014, S. 4).

Die multivarianten Analysen der StEG-Studie (längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen), die 2005, 2007 und 2009 durchgeführt wurde, kommen zu einem dreifachen Ergebnis:

1. Die Existenz einer hohen Kooperationsintensität unter den Lehrkräften einer Ganztagschule (Austausch von Materialien, Team-Teaching, gemeinsame Korrektur der Prüfungsleistungen von Schüler*innen, usw.) kann die Etablierung von externen Kooperationen im Schulprogramm befördern. Somit hat

- die Kooperationspraxis eine große Bedeutung.
2. Die Bewertung einer Zusammenarbeit wird verbessert, sobald die Kooperation im Sinne einer auf Konsens beruhenden gemeinsamen Arbeitsgrundlage operiert. Somit sind Schulprogramme und Arbeitsgruppen ein Instrument der Schulentwicklung. Sie scheinen positiv auf die wahrgenommene Qualität der Zusammenarbeit zu wirken. Andererseits kann die Bewertung der Kooperation mit zunehmender Verankerung kritisch werden, da diese zu einer Erhöhung der Ansprüche aller Beteiligten führt. Generell lohnt sich das Engagement für beide Seiten, wenn eine langfristige Perspektive besteht.
 3. Das weitere pädagogische Personal ist in vielen Fällen unzureichender über Möglichkeiten, sich an der Entwicklung des Schulprogramms zu beteiligen, informiert als es Lehrer*innen sind. In entsprechenden Aktivitäten sind sie weniger eingebunden. Schulen müssen sich die Frage stellen, wie man sie mehr einbinden kann. Trotzdem steigt die Intensität der Kooperationen sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen. Bei Grundschulen ist dieser Effekt größer. Die kooperierenden Partner gewinnen zunehmend an Bedeutung, wesentlich steigert sich die wahrgenommene Qualität aber nicht (vgl. Arnoldt 2010, S. 329).
- schen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Natalie Fischer/Heinz – Günter Holtappels/Eckhard Klieme/Thomas Rauschenbach/Ludwig Stecher/Ivo Züchner (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, S. 312-329.
- Arnoldt, Bettina/Rauschenbach, Thomas/Stolz, Heinz – Jürgen (2010): Ganztagschulen und außerschulische Partner. Kooperationen lohnen sich. In: Herbert Buchen/Leonhard Horster/Hans – Günter Rolf (Hrsg.) (2010): Ganztagschule. Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart, S. 95-110.
- Bloße, Stephan/Böttcher, Sabine/Förster, Antje (2011): Partnerschaften auf Augenhöhe? Anspruch und Umsetzung von Kooperationen zwischen Schule und Externen. In: Hans Gängler/Thomas Markert (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim, S. 207-222.
- Brendecke, Rolf (2013): Kooperationen eingehen – ein Prozess. Die Perspektive eines Partners im Ganztage. In: Kirsten Althoff/Sabine Schröer (Hrsg.): Kooperationen vereinbaren. Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganztage der Sekundarstufe I. Münster, S. 34.
- Coelen, Thomas (2014): Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In: Thomas Coelen/Ludwig Stecher (Hrsg.): Die Ganztagschule: Eine Einführung. Weinheim, S. 29-48.
- Ilg, Wolfgang (2015): Die Kooperation mit außerschulischen Partnern an der Ganztagschule in Baden-Württemberg: Neue Regelungen – politische Lobbyarbeit – Desiderat. In: Deutsche Jugend, 63. Jg., H. 11, S. 483-490.
- Kamski, Ilse (2014): Kooperation in Ganztagschulen. Vielfalt und Herausforderungen mit inner- und außerschulischen Partnern. In: Die Grundschulzeitschrift, 28. Jg., H 274, S. 4-7.
- Mavroudis, Alexander (2013): Kooperation muss gut überlegt sein! Der gemeinsame Handlungsauftrag der Kooperationspartner. In: Kirsten Althoff/Sabine Schröer (Hrsg.): Kooperationen vereinbaren. Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganztage der Sekundarstufe I. Münster, S. 9-12.
- Schmidt, Michael: Kooperation an Ganztagschulen. In: Die Ganztagschule 4/2013. Download unter https://www.ganztagschulverband.de/downloads/zeitschriften/2013/schmitt_kooperation_an_gts.pdf
- Speck, Karsten (2011): Es geht nur zusammen. Wie Ganztagschulen und ihre außerschulischen Partner voneinander profitieren. In: Kathleen Fietz (Hrsg.): Auf neuen Wegen: Die Lernkultur an Ganztagschulen verändern. Berlin, S. 75-80.
- Stegmann-Röns, Rita (2013): Kooperationen eingehen – auf die Partner eingehen. In: Kirsten Althoff/Sabine Schröer (Hrsg.): Kooperationen vereinbaren. Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganztage der Sekundarstufe I. Münster, S. 35-36.
- Wichmann, Maren (2014): Ganztagschule und Lehrerbildung. Kooperation mit außerschulischen Partnern. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, 20.Jg. H. 1 S. 103-106.

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2010): Kooperationspartner von Ganztagschulen: Berücksichtigung der Vielfalt. In: Petra Böcker/Ralf Lagging (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen. Baltmannsweiler, S. 95-106.
- Arnoldt, Bettina (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen