

Stephan Kielblock, Martin Reinert & Johanna M. Gaiser

Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten

Eine Qualitative Inhaltsanalyse

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie geht davon aus, dass die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation zum Kernanliegen der Ganztagschulentwicklung gehört. Die Bandbreite an Forschungsergebnissen in diesem Bereich hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen und mittlerweile wird eine Vielzahl an Aspekten der ganztagsschulischen Praxis als relevant für die Entwicklung von Kooperation angesehen. Um deutlicher hervorheben zu können, welche dieser Aspekte von praktischer Bedeutung sind, wurden Schulentwicklungsexpertinnen und -experten mehrfach dazu befragt, wie – aus ihrer Sicht – die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen entwickelt werden kann. Die Auswertung dieses Expertinnen- und Expertenwissens mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring) ergab sechs Kategorien: pädagogische Akteure, pädagogische Arbeit im Team, schriftliche Vereinbarungen, raum-zeitliche Schnittstellen, Kontextmerkmale sowie Routinen des grundständigen Informationsaustauschs.

Schlagworte

Ganztagschule; Multiprofessionelle Kooperation; Expertenwissen; Schulentwicklung; Qualitative Inhaltsanalyse

Dr. Stephan Kielblock (corresponding author), DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: kielblock@dipf.de

Martin Reinert, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für Lehrerbildung (ZfL), Bismarckstraße 37, 35390 Gießen, Deutschland
E-Mail: martin.reinert@zfl.uni-giessen.de

Johanna M. Gaiser, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen, Deutschland
E-Mail: johanna.m.gaiser@erziehung.uni-giessen.de

Multiprofessional collaboration at all-day schools from an experts' perspective

A Qualitative Content Analysis

Abstract

The present study starts at the assumption that developing all-day schools is only possible, if multiprofessional collaboration amongst practitioners with different backgrounds is developed. A vast range of empirical studies is available, yet, it seems that studies have emphasized nearly all aspects of all-day schools as being of major importance for developing better collaboration amongst practitioners with different backgrounds. In order to extract the relevant factors, this study investigated experts on school development. These experts have been asked how multiprofessional collaboration can be developed and their answers were analyzed using Content Analysis (Mayring). As a result, six major categories could be extracted from the data: pedagogical practitioners, pedagogical team-practices, written agreements, space and time for collaboration, context, and routines of exchanging information. These aspects are described and discussed.

Keywords

All-day school; Multiprofessional collaboration; Experts' knowledge; School development; Qualitative Content Analysis

1. Einleitung

In Deutschland ist die Ganztagschule mit 69% aller schulischen Verwaltungseinheiten mittlerweile häufiger anzutreffen als die Halbtagschule. Im Ganztags angemeldet sind 44% aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen (KMK, 2019). Die Zahlen der letzten Jahre belegen einen nahezu linearen Ausbautrend hin zu mehr Ganztagschulen, der voraussichtlich in den nächsten Jahren weiter anhalten wird (Arnoldt, Furthmüller, Kielblock & Gaiser, 2018). Neben der verlängerten Zeit ist u.a. die Vielfalt des Personals ein besonderes Merkmal der Ganztagschulen (Coelen & Stecher, 2014). Neun von zehn Ganztagschulen geben an, neben den Lehrerinnen und Lehrern auch mit weiterem pädagogisch tätigen Personal zu arbeiten (StEG-Konsortium, 2015). Dieses weitere Personal umfasst eine Vielfalt unterschiedlicher professioneller Hintergründe, wie etwa Förderschullehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Heil- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen, sowie Personen aus gänzlich anderen Bereichen (Kielblock & Gaiser, 2017), sodass die Ganztagschule auch als „multiprofessionelle Organisation“ (Speck, Olk & Stimpel, 2011a) bezeichnet worden ist.

Mit der Zusammenarbeit von pädagogisch Tätigen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen (sog. multiprofessionelle Kooperation) sind eine Vielzahl an Erwartungen verbunden, wie etwa die Bereicherung des Angebots oder

besondere Anlässe zur Professionalisierung zu schaffen (vgl. Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012). Die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation ist daher als eine der zentralen Aufgaben der Entwicklung von Ganztagschulen anzusehen (vgl. Dollinger, 2014). Ziel der vorliegenden Studie ist es, Aspekte der ganztags-schulischen Praxis zu benennen, die als Stellschrauben für die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen angesehen werden können.

2. Forschungsstand

Im Folgenden wird sich auf den Forschungsstand zum Thema multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen im deutschsprachigen Raum konzentriert, da hinsichtlich der Kooperationskonstellationen und Zielsetzungen von multiprofessioneller Kooperation ein sinnvoller Vergleich zu anderen Ländern nur sehr eingeschränkt möglich ist. Die intensiven Forschungen zur Kooperation unter Lehrkräften (vgl. Buddeberg, Wendt, Hornberg & Bos, 2014; Steinert et al., 2006) werden ebenfalls ausgeklammert, da es der vorliegenden Studie ausschließlich um die *multiprofessionelle* Kooperation geht. Nach der Beschreibung der empirischen Studien zum Thema wird im darauffolgenden Abschnitt die Forschungsfrage der vorliegenden Studie hergeleitet.

2.1 Empirische Studien zum Thema multiprofessionelle Kooperation

Lehrerinnen und Lehrer von Ganztagsgymnasien schätzen das gegenseitige Verhältnis zwischen ihnen und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal als „gut“ ein und bringen zum Ausdruck, dass aus ihrer Sicht eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung besteht (Gröhlich, Drossel & Winkelsett, 2015). In derselben Studie findet sich aus Perspektive des weiteren Personals eine ähnlich positive Einschätzung, wenngleich diese im Vergleich zu den Lehrkräften etwas geringer ausfällt (Gröhlich et al., 2015). Auch in anderen Untersuchungen findet sich, dass die multiprofessionelle Kooperation als unproblematisch und gewinnbringend bezeichnet werden kann (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2011) und dass sich durch die Zusammenarbeit der „pädagogische Blick auf die Kinder“ erweitert sowie die Reflexion des eigenen Handelns verändert (Böttcher et al., 2011). Aus Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagssekundarschulen scheinen die Möglichkeiten, sich abzusprechen und erzieherische Aufgaben an das weitere Personal zu delegieren zu einem geringeren Belastungserleben beizutragen (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011). Zusammengefasst zeigt sich, dass die persönliche Sicht der Beteiligten auf die multiprofessionelle Kooperation grundsätzlich positiv zu sein scheint.

Befunde zum eigentlichen Kooperationsgeschehen und zur Praxis der Zusammenarbeit zeigen, dass sich unterschiedliche Professionen in manchen Situationen symmetrisch „entlang professionsspezifischer Zuständigkeiten“ (Reh & Breuer, 2012, S. 196) adressieren. Anders ausgedrückt: Sie arbeiten auf Augenhöhe, behalten dabei aber ihre fachliche Differenzierung aufrecht. Andere Kooperationsituationen ähneln dagegen eher einem „Briefing“ seitens der Lehrkraft, was als „Positionierung entlang der Allzuständigkeit der Lehrkraft“ (Reh & Breuer, 2012, S. 196) bezeichnet wird. Dass die Lehrkräfte den weiteren pädagogisch Tätigen teils bestimmte Aufgaben und Teilverantwortungen zuteilen, muss nicht zwingend der positiven Sicht der Beteiligten auf Kooperation widersprechen – diese Hierarchie kann durchaus im gegenseitigen Einvernehmen etabliert sein (Böttcher & Maykus, 2014b; Buchna, Coelen, Dollinger & Rother, 2016). Wenn der Fokus der Kooperierenden darauf liegt, Führungsansprüche zu vermeiden, dann kann dies letztlich dazu führen, dass pädagogisch relevante Entscheidungen aufgrund persönlicher Präferenzen und nicht aufgrund pädagogischer Erwägungen getroffen werden (Breuer, 2011). Insgesamt lassen sich diese Studien so zusammenfassen, dass die Praxis und die ablaufenden Prozesse der Kooperation vielschichtiger und komplexer sind, als es in Systematisierungsversuchen (etwa von Olk, Speck & Stimpel, 2011; Speck, Olk & Stimpel, 2011b) abgebildet werden kann. Sicherlich ist aber der Blick auf organisatorische, arbeitsrechtliche und schulkulturelle Aspekte des jeweiligen Schulstandorts zu richten (Böttcher & Maykus, 2014a; Maykus, 2011).

Einige empirische Studien konnten Hinweise darauf liefern, wie Kooperation besser gelingen kann. So hat ein stärker informelles und personalisiertes Schulleitungshandeln positive Effekte auf die von den Angehörigen des weiteren pädagogisch tätigen Personals wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und der wahrgenommenen Qualität innerschulischer Sozialbeziehungen (Steiner & Tillmann, 2011). Die Partizipation des weiteren pädagogisch tätigen Personals und die Intensität der multiprofessionellen Kooperation hängen miteinander zusammen und zwar in der Weise, dass sich die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals positiv auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit auswirkt (Tillmann & Rollett, 2011). Für eine positive Bewertung der Zusammenarbeit durch die Lehrkräfte ist es zudem wichtig, dass die Kooperation im Schulprogramm verankert ist (Tillmann, 2011).

2.2 Übersichtsstudien und Ableitung der Forschungsfrage

Zusammengenommen belegt der Forschungsstand zum Thema multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen, dass eine Bandbreite an empirischen Befunden vorliegt. Einige referierte Studien betonen die weitestgehend positive persönliche Sicht der pädagogisch Tätigen auf multiprofessionelle Kooperation, während andere Studien auf – teils wenig zielgerichtete – Dynamiken in der Kooperationspraxis hinweisen. Eher strukturelle Aspekte – wie das Schulleitungshandeln, das Schul-

programm sowie die strukturelle Eingebundenheit des Personals ins Schulleben – erwiesen sich in Studien als Gelingensfaktoren.

Zu einem ähnlichen Ergebnis bzgl. der relevanten Hauptfaktoren kommen Schüpbach et al. (2012), die in einer umfangreichen Synthese aus 39 Studien drei Hauptkategorien von Gelingensfaktoren herausgearbeitet haben. Erstens sind die *strukturellen Rahmenbedingungen* betont worden, wie etwa die Gelegenheiten oder Ressourcen (z.B. regionale Bedingungen, Raum, Zeit). Zweitens wurden *Merkmale des Teams* als Gelingensbedingungen für Kooperation genannt, so etwa die Rollenverteilung, die Professionalisierung und Teamentwicklung. Drittens zählen Schüpbach et al. (2012) auch die *zwischenmenschlichen Prozesse* zu den Gelingensbedingungen. So beispielsweise die Akzeptanz und Anerkennung, die Kommunikation und das individuelle Engagement und Interesse der Kooperierenden. Ähnlich unterscheiden Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012) drei Bereiche von Gelingensbedingungen für Kooperation: den *institutionellen* (z.B. gemeinsame Ziele), *personellen* (z.B. Bereitschaft der Akteure) und *organisationskulturellen* (z.B. Arbeitsklima) Bereich. Holtappels, Krinecki und Menke (2013) hingegen benennen – unter Verweis auf Floercke, Eibner und Pawicki (2011) – fünf Bereiche für eine gelingende Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern. Den ersten Bereich stellen die *kommunikations- und interaktionsbezogenen Gelingensbedingungen* dar, welche sich u.a. durch Wertschätzung, Vertrauen und dem Agieren auf ‚Augenhöhe‘ auszeichnen. Für den zweiten Bereich werden *interessensbezogene Gelingensbedingungen* genannt (z.B. gemeinsam geteilte Interessen der Beteiligten), gefolgt von den *organisationsbezogenen Gelingensbedingungen* (strukturelle Verankerung günstiger Rahmenbedingungen) als dritten Bereich. Werden im vierten Bereich jene *Gelingensbedingungen genannt, die sich auf die eigentliche Arbeit beziehen* (z.B. kurze Kommunikationswege und flache Hierarchien sowie eine größere Gestaltungsautonomie), so folgen die *klientenbezogenen Gelingensbedingungen* im fünften und letzten Bereich.

Alle drei Review- bzw. Übersichtsstudien (Holtappels et al., 2013; Huber et al., 2012; Schüpbach et al., 2012) versuchen ein Gesamtbild für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation zu entwerfen. Leitend ist dabei die Vorstellung, dass solche Ausschnitte der pädagogischen Praxis, die in bisherigen (empirischen) Studien erforscht wurden, auch als relevante Zielgrößen anzusehen seien. So wird etwa die individuelle Sicht von allen drei Reviews als mehr oder weniger relevanter Bereich der Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation betont, da zu diesem Teilbereich entsprechende Forschungen vorliegen. Allerdings hat sich in den zuvor genannten empirischen Ergebnissen angedeutet, dass eine positive Sicht auf die gemeinsame Arbeit nicht unbedingt mit einer konstruktiven Zusammenarbeit einhergehen muss. Von daher kommt solch umfangreichen Reviews (wie etwa Holtappels et al., 2013; Huber et al., 2012; Schüpbach et al., 2012) zwar das Verdienst zu, eine Zusammenfassung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zu einem bestimmten Phänomen zu erarbeiten, aber andererseits ist für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation weiter zu fragen, wie

praxisrelevant die identifizierten Aspekte tatsächlich sind. Um zweifelsfreie Belege zur Relevanz aller Aspekte eines Gesamtmodells erhalten zu können, wären umfangreiche Wirkungsstudien notwendig.

Wie aufgezeigt, sind die pädagogisch Tätigen in verschiedenen Studien mit unterschiedlichen Forschungsdesigns zu Wort gekommen und in Forschungsübersichten sind Synopsen des vorliegenden Wissens zum Thema unternommen worden. Es scheint allerdings die Perspektive derjenigen wenig im Diskurs repräsentiert zu sein, die mit der Entwicklung der Schulen und speziell der multiprofessionellen Kooperation betraut sind. Entsprechend soll mit der vorliegenden Studie ein Vorstoß gemacht werden, die zu untersuchenden Bereiche aus der Perspektive von Schulentwicklungsexpertinnen und -experten zu beleuchten. Es wird im Folgenden davon ausgegangen, dass Personen, die zum einen vielfältige Erfahrungen aus der eigenen schulbezogenen Praxis mitbringen und zum anderen mit der Schul- und Praxisentwicklung seit vielen Jahren betraut sind (im Folgenden als ‚Expertinnen- und Experten‘ bezeichnet), ein „Spezialwissen“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 12) zugesprochen werden kann, das der Komplexität der Praxis sowie den Problemen, die in der Praxis auftauchen (können), am besten Rechnung trägt (Bogner, Littig & Menz, 2014). Als Expertinnen und Experten für die Entwicklung von multiprofessioneller Kooperation werden beispielsweise Fortbildnerinnen und Fortbildner mit entsprechendem Fokus und entsprechender Erfahrung angesehen. Als Expertinnen und Experten gelten beispielsweise auch erfahrene Personen aus den Serviceagenturen „Ganztägig lernen“, die mit ihrer Expertise die Ganztagschulentwicklung im jeweiligen Bundesland unterstützen. In der vorliegenden Studie wird demnach eine Bandbreite an Expertinnen und Experten für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation dazu befragt, wie die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation in der Praxis auszusehen hat. Ziel dieser Studie ist die Generierung möglichst praxiswirksamer Informationen zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation. Der Rückgriff auf eine Personengruppe, welche über konkretes Praxiswissen über die Ganztagschule und deren Entwicklung verfügt, erscheint bereits dadurch zielführend. Zugleich ermöglicht das Aufgreifen dieser ‚Stimmen der Praxis‘ den bisherigen Forschungsstand durch eine erfahrungsbasierte Sichtweise zu ergänzen. Die Fragestellung der vorliegenden Studie lautet demnach: Welche Bereiche der ganztagsschulischen Praxis sind aus der Sicht von Expertinnen und Experten für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation von besonderer praktischer Bedeutung und wie lassen sich diese Bereiche konkret weiterentwickeln?

3. Methode

3.1 Projektkontext

Die vorliegende Studie ist eingebettet in das an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführte Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Kooperation; 2016–2019; BMBF-gefördert). Ziel des Teilprojekts ist die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Bei der hier bearbeiteten Forschungsfrage handelt es sich um eine Ausgangsfragestellung des Teilprojekts.

3.2 Eingesetzte Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Um die Forschungsfrage bearbeiten zu können, wurde eine qualitativ-explorierende und iterative Vorgehensweise gewählt. Die Datenerhebung der Expertinnen- und Expertensicht erfolgte schrittweise und wechselte sich mit Phasen der Datenanalyse und Rückspiegelung der vorläufigen Ergebnisse an die Expertinnen und Experten – sprich: einer erneuten Datenerhebung – ab (vgl. detaillierter dazu Abschnitt 3.3). Hinsichtlich der *Datenerhebung* wurden die Expertinnen und Experten eingeladen, an einer moderierten Gruppendiskussion (im Folgenden auch als ‚Treffen‘ bezeichnet) teilzunehmen, die die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen fokussierte. Da es dabei primär um die von den Expertinnen und Experten formulierten Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung multiprofessioneller Kooperation geht, erscheint es sinnvoll, die Materialfülle bereits frühzeitig zu reduzieren (vgl. dazu Mayring, 2002). Die im Rahmen der Diskussion von den Expertinnen und Experten eingebrachten Aspekte wurden entsprechend nicht aufgenommen und Wort-für-Wort transkribiert, sondern anhand eines Inhaltsprotokolls mit vereinbarten Regeln festgehalten. Zwar geht Mayring (2002) hinsichtlich des Protokollierens davon aus, dass das Protokoll am Audiomaterial entwickelt wird (sprich: als Datenaufbereitung); jedoch scheint nichts Grundsätzliches dagegenzusprechen, das Protokoll *anstatt* der Audioaufnahme zu verwenden. Vorteil des Protokollierens ist es, dass die Datenmenge in einem „handhabbaren Umfang“ (Mayring, 2002, S. 97) generiert wird und dass sie bereits bei Erhebung auf das Ziel der Studie fokussiert ist.

Das in Form von Protokollen erhobene Datenmaterial enthält die Erfahrungen der Expertinnen und Experten hinsichtlich der Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation in der Praxis, die es im Rahmen der *Datenanalyse* herauszuarbeiten gilt. Um das Datenmaterial hinsichtlich der Inhalte analysieren zu können, empfiehlt sich die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2014), die im Folgenden angewendet wird. Zur Anwendung kommt u. a. die „induktive Kategorienbildung“ (Mayring, 2015, S. 85ff.), bei der Kategorien „direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab[geleitet werden], ohne

sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring, 2015, S. 85). Diese Methode wurde verwendet, um offen in den Analyseprozess einzusteigen. Außerdem wurde die „deduktive Kategorienanwendung“ (Mayring, 2015, S. 97ff.) genutzt, um in weiteren Analysedurchgängen die induktiv gewonnenen Kategorien kritisch zu prüfen und ggf. anzupassen. Der endgültige Materialdurchgang wurde ebenfalls deduktiv gestaltet (vgl. detaillierter dazu Abschnitt 3.3). Gestützt wurde die Analyse durch QCMap (Mayring & Fenzl, 2013). Hierbei handelt es sich um eine onlinebasierte Applikation zum Codieren von Textmaterial, die speziell für die Anwendung der Mayring'schen Qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurde.

3.3 Prozeduren

Im *ersten Schritt* (vgl. Schritt 1 in Tabelle 1) erfolgte die explorierende Analyse des ersten Treffens der Expertinnen und Experten. Das Treffen fand im Sommer 2016 statt. Wie auch bei den weiteren beiden Treffen, versammelten sich rund zehn Personen aus der ganztags schulischen Praxis in Hessen über einen Zeitraum von jeweils vier Stunden.¹ Das Hauptkriterium bei der Suche nach geeigneten Personen war, dass die Personen über langjährige Erfahrungen mit der Schul- und Praxisentwicklung im Bereich der multiprofessionellen Kooperation verfügen sollten. Erste Kontakte in Hessen wurden vom Projektteam recherchiert und eingeladen. Die von diesen Personen empfohlenen Personen wurden ebenfalls eingeladen (Schneeballverfahren). Da diese Personen über spezielles Wissen im Bereich der Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation verfügten, können sie entsprechend der Beschreibung in Abschnitt 2.2 als Expertinnen und Experten angesehen werden.

Im Rahmen des ersten Treffens wurde zunächst das Projekt vorgestellt und weiterführend die Frage gestellt, wie die multiprofessionelle Kooperation in einer Ganztagschule konkret zu entwickeln sei. Zur Vermeidung einer thematischen Verengung, d. h. um den Fokus nicht auf bestimmte Aspekte (bspw. innerschulische Stellschrauben) zu lenken, wurde speziell auf einen offenen Frageimpuls geachtet. Eine Person aus dem Projekt moderierte die Diskussion und zwei anwesende Projektmitarbeitende fertigten separat Protokolle an. Diese wurden im Anschluss an das Treffen im Gesamtteam diskutiert und zu einem Gesprächsprotokoll zusammengeführt (im Folgenden „Protokoll I“ genannt). Während das zweite und das dritte Treffen an die vorigen Treffen explizit anknüpfte, war das erste Treffen inhaltlich komplett offen gestaltet. Um dem offenen Frageimpuls auch in der Analyse des ersten Treffens gerecht zu werden, wurde das Protokoll I mit einer inhaltsoffenen Methode kodiert, der sog. „induktiven Kategorienbildung“ (Mayring, 2015, S. 85ff.). Zwei Autoren dieser Studie leiteten – separat voneinander – Kategorien aus dem Material ab. Das jeweilige Ergebnis der zwei separat ge-

1 Den Expertinnen und Experten sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihre Zeit und ihr Engagement gedankt!

wonnenen Kategorienschemata wurde daraufhin im Team diskutiert. Aus diesem Diskussions- und Interpretationsprozess ging ein vorläufiges Kategorienschema hervor, das eine Reihe von relevanten Aspekten umfasste: Die übergeordnete Gesetzeslage, die strukturellen Bedingungen und Ressourcen des zu betrachtenden Ganztagschulstandorts, unterschiedliche Akteure, innerschulische kooperationsrelevante Richtlinien, die vor Ort bereits bestehende Kooperation, die konkreten Arten und Gelegenheiten zu kooperieren und das Ziel der Kooperation.

Tabelle 1: Übersicht über die Schritte des Forschungsprozesses

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4
Datenerhebung	1. Treffen im Sommer 2016	2. Treffen im Herbst 2016	3. Treffens im Frühjahr 2017	/
Datenmaterial	Protokoll I	Protokoll II	Protokoll III	Protokolle I–III
Analyseschritt	Induktive Kategorienbildung	Deduktive Kategorienanwendung (mit Anpassungen)	Deduktive Kategorienanwendung (mit Anpassungen)	Finale deduktive Kategorienanwendung

Im *zweiten und dritten Schritt* (vgl. Schritt 2 und 3 in Tabelle 1) wurde an die Ergebnisse aus dem jeweils davor liegenden Schritt explizit angeschlossen. Es wurden in die Treffen kurze Impulse, was aus dem vorigen Treffen gelernt wurde, in die weiteren Treffen hineingegeben. Gewissermaßen ermöglichen die weiteren Treffen eine Überprüfung und Erweiterung der Inhalte des ersten Treffens. So fand das zweite Treffen im Herbst 2016 und das dritte Treffen im Frühjahr 2017 statt. Die Datenerhebung erfolgte in gleicher Weise wie beim ersten Protokoll (sog. „Protokoll II“ und „Protokoll III“). Daraufhin wurde jeweils das Kategorienschema auf die Protokolle II und III – wiederum durch zwei Autoren dieser Studie separat voneinander – angewendet (vgl. deduktive Kategorienanwendung; Mayring, 2015, S. 97ff.). Insbesondere anhand solcher Passagen, bei denen sich die Kodierenden uneinig waren, wurde das Kodierschema kritisch diskutiert und es wurden ggf. notwendige Adjustierungen vorgenommen.

Aus den beschriebenen drei Entwicklungsschritten ergaben sich die finalen Kodierrichtlinien, wie sie in Tabelle 2 dargestellt sind. Dieses Kodierschema wurde im *vierten Schritt* (vgl. Schritt 4 in Tabelle 1) deduktiv auf das gesamte Protokollmaterial (Protokolle I, II und III) angewendet.

Tabelle 2: Finale Kodierrichtlinien

Kategorientitel	Definition	Kodieren, wenn es ...
Kontext	<i>Kontext</i> bezeichnet die Rahmenbedingungen, in die der jeweilige Schulstandort eingebettet ist und die die schulische Wirklichkeit maßgeblich mit beeinflussen.	... um Bedingungen und Vorgaben geht, deren Qualität nicht im eigentlichen Einflussgebiet der Schulstandorte liegt oder wenn übergeordnete Akteure angesprochen sind.
Akteure	<i>Akteure</i> bezeichnen alle Personen, die an einem Schulstandort im weitesten Sinne pädagogisch tätig sind und somit zumindest potenziell für eine Zusammenarbeit in Frage kommen.	... um pädagogisch Tätige sowie um Personen in leitenden Funktionen an den beteiligten Institutionen geht, womit entsprechend nicht die Ämter oder die Beratung gemeint sind.
Schnittstellen	<i>Schnittstellen</i> bezeichnen räumliche und zeitliche Gelegenheiten, die für ein reales Zusammentreffen von unterschiedlichen Akteuren potenziell genutzt werden können.	... sich räumliche und/oder zeitliche Aspekte der schulischen Organisation handelt, die sich aber nicht bloß auf die Verfügbarkeit bestimmter einzelner Personen beschränkt.
Routinen	<i>Routinen</i> bezeichnen den grundständigen und absolut notwendigen Informationsfluss an einem Schulstandort, der all diejenigen erreicht, die es zu einer bestimmten Sache zu informieren gilt.	... um einen schnellen und unpersönlichen Austausch von Informationen geht; wobei es allerdings <i>nicht</i> um die vertiefte Zusammenarbeit der pädagogisch Tätigen geht.
Schriftliche Vereinbarungen	<i>Schriftliche Vereinbarungen</i> bezeichnen gemeinsam abgestimmte Festlegungen im Hinblick auf die beteiligten Institutionen, die schriftlich fixiert sowie allen zugänglich abgelegt sind und die die pädagogische Praxis anleiten.	... um schriftliche Vereinbarungen geht (z. B. bzgl. der Akteure, Schnittstellen und Routinen), die – zumindest potenziell – handlungsrelevant für die pädagogisch Tätigen des Schulstandorts sind.
Pädagogische Arbeit im Team	<i>Pädagogische Arbeit im Team</i> bezeichnet die eigentliche Kooperation der unterschiedlichen pädagogisch tätigen Personen, um die bestmögliche Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen.	... um die konkrete Praxis der pädagogisch Tätigen geht und wenn dabei Momente der gemeinsamen Planung und Problemlösung im Vordergrund stehen.

4. Ergebnisse

Die empirische Studie, wie sie im vorigen Abschnitt im Hinblick auf ihre methodische Anlage skizziert wurde, ermöglicht vertiefende Einblicke in das Expertinnen- und Expertenwissen hinsichtlich der Frage, welche ganztags schulischen Bereiche von besonderer praktischer Relevanz für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation sind und wie diese konkret weiterentwickelt werden können. Insgesamt wurden 87 zusammenhängende Passagen codiert. Die Kategorie Akteure kommt insgesamt in allen drei Protokollen 25 Mal vor (28.7% der codierten Passagen) und wird damit am häufigsten im analysierten Datenmaterial diskutiert. Mit 18 Passagen (20.7%) kommt die pädagogische Arbeit im Team etwas weniger häufig zur Sprache. Die schriftlichen Vereinbarungen (14 Passagen; 16.1%), die räumlich-zeitlichen Schnittstellen (13 Passagen; 14.9%) sowie der Kontext

(13 Passagen; 14,9 %) sind – alle drei Protokolle betrachtet – etwa gleich auf. Die Routinen des allgemeinen Informationsaustauschs sind mit 4 Passagen (4,6 %) an deutlich weniger Stellen thematisiert worden. Im Folgenden werden diese Bereiche detaillierter beschrieben.

4.1 Pädagogische Akteure

Als treibende Kraft für schulische Entwicklungsprozesse wurde von den Expertinnen und Experten zunächst einmal die Schulleitung angesehen. Im Falle von Grundschulen ist die Schulleitung zumeist auch pädagogisch tätig und damit auch in potenzielle Kooperationen selbst eingebunden. Weiterhin wurde von den Expertinnen und Experten auf die Herausforderung hingewiesen, wirklich alle pädagogisch Tätigen an Ganztagschulen für mögliche multiprofessionelle Kooperationen zu gewinnen. Einerseits sei es nötig, dass die pädagogisch Tätigen die Vorteile von Kooperationsprozessen (wie etwa von Absprachen, kooperativer Unterrichtsplanung oder kooperativer Unterrichtsdurchführung) erkennen und dass sie die rechtlichen Grundlagen des pädagogischen Alltags – z. B.: Wer ist wofür zuständig? Wer ist für was verantwortlich? – verstehen und kennen, um wirklich persönlich kooperationsbereit zu sein. Andererseits wurde auch auf rechtliche und arbeitsvertragliche Unterschiede zwischen den Gruppen von pädagogisch Tätigen hingewiesen: Es stellt sich die Frage, ob bei den jeweiligen Personengruppen die Zeit für Kooperation und Kooperationsplanung zur Arbeitszeit gezählt werden kann oder ob diese ggf. gar nicht im jeweiligen Arbeitsvertrag vorgesehen ist, wie etwa im Falle von stundenweise beschäftigten Personen.

4.2 Pädagogische Arbeit im Team

Hinsichtlich der pädagogischen Arbeit im Team empfehlen die Expertinnen und Experten grundsätzlich zu klären, wer eigentlich als Team gilt und wer welche Rolle innerhalb des Teams einnimmt. Dabei ist allerdings zu beachten, wie die Expertinnen und Experten besonders hervorkehren, solche Team- und Rollenklärungen stets an einen bereits bestehenden Ist-Stand an der jeweiligen Schule anzuknüpfen. Die Entwicklung der Kooperation sei entsprechend mit eingeschliffenen Kooperationsstrukturen und -praktiken konfrontiert, die ggf. – zumindest bei den ersten Weiterentwicklungsschritten – eher kleinere Spielräume zuließen. Da sich die eigentliche pädagogische Arbeit im Team (unter anderem) durch die unmittelbare Kommunikation der Beteiligten auszeichnet, gehen die Expertinnen und Experten davon aus, dass verkürzte (z. B. Tür-und-Angel-Gespräche) und unpersönliche (z. B. Zettel hinlegen) Kommunikationswege nicht als eigentliche Kooperation gelten. Vielmehr empfehlen die Expertinnen und Experten, an einer zielgerichteten, ergebnisorientierten und vor allem persönlichen Kommunikation zwischen den Beteiligten zu arbeiten. Diese Arbeit im Team, ist

an einer gemeinsamen Vision – die es ggf. erst mit allen Beteiligten gemeinsam zu entwickeln gilt – zu orientieren, wie die Expertinnen und Experten konstatieren.

4.3 Schriftliche Vereinbarungen

Mit schriftlichen Vereinbarungen meinen die Expertinnen und Experten schriftliche Festlegungen an einem Ganztagschulstandort, die handlungsleitend für die gemeinsame pädagogische Praxis der pädagogisch Tätigen sind (z.B. Kooperationsvereinbarung). Wie in Abschnitt 4.1, so wird auch hier die Schulleitung in besonderer Verantwortung gesehen, Vereinbarungen bzgl. multiprofessioneller Kooperation nicht nur zu initiieren, sondern auch schriftlich zu verankern. Besonders wichtig ist, laut den Expertinnen und Experten, dass die Schulleitung dafür Sorge trägt, einen ‚Irrgarten aus Kooperationsvereinbarungen‘ zu vermeiden. Gute schriftliche Vereinbarungen klären, was die Vorstellung von Kooperation ist, welche Handlungsketten eingehalten werden und gibt Antworten auf basale Anforderungen des pädagogischen Alltags (z.B. Wer trifft sich wann wo und mit wem?), wie die Expertinnen und Experten herausstellen. Außerdem stünden bei besonders entwickelten schriftlichen Vereinbarungen auch die pädagogischen Inhalte der Kooperation im Fokus; beispielsweise die Kooperation im Hinblick auf grundlegende Themen wie etwa individuelle Förderung, differenzierter Unterricht und Bewertung.

4.4 Raum-zeitliche Schnittstellen

Wenn die pädagogisch Tätigen persönlich zusammentreffen sollen, um zu kooperieren (vgl. Abschnitt 4.2), dann stellt sich die Frage, welche Räume und welche Zeiten sich dafür finden lassen. Dass dies Ganztagschulen vor ein erhebliches Problem stellt, betonen die Expertinnen und Experten. Nicht selten sei an Ganztagschulen der Unterricht am Vormittag und die Angebote am Nachmittag voneinander abgekoppelt, während es aber für die multiprofessionelle Kooperation ideal wäre, wenn keine Trennung bspw. zwischen den „zwei Welten“ Hort und Schule vorherrschen würde. Raum-zeitliche Schnittstellen für die Kooperation ergeben sich aber nicht einfach so, wie die Expertinnen und Experten zu bedenken geben, sondern sie müssen – vor dem Hintergrund der Realitäten des Ganztagschulstandorts – erarbeitet bzw. geschaffen werden. Das Identifizieren gemeinsamer Kooperationszeiten sei ein erster wichtiger Schritt, um „formelle Basic-Zeitfenster“ für die Kooperation zu etablieren, so die Expertinnen und Experten. Das Problem des Raums für Kooperation gilt es ebenfalls anzugehen. Die Expertinnen und Experten sehen vor allem auch ein Potenzial in der erweiterten Nutzung von Räumlichkeiten (z.B. Mehrfachnutzung der Klassenräume).

4.5 Kontextmerkmale

Die Expertinnen und Experten (aus Hessen; vgl. Abschnitt 3.3) empfehlen, die Ganztagschulentwicklung am Hessischen Qualitätsrahmen für die Profile ganztätig arbeitender Schulen anzulehnen. Für Ganztagschulen – mindestens auf Steuerungsebene – sei die Kenntnis des Qualitätsrahmens besonders wichtig, um Spielräume und Möglichkeiten der Kooperationsentwicklung ausschöpfen zu können, so die Expertinnen und Experten. In dieser Weise werden auch die allgemeine Schulgesetzgebung und weitere Gesetze (z.B. Stichwort: Datenschutz) als wichtig zu kennen herausgestellt. Wenn die relevanten Gesetze und sämtliche übergeordneten Rahmenpapiere nicht der Kooperation dienlich sind, dann – betonen die Expertinnen und Experten – müssen sie verändert werden. Daher sei die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation auch nur in enger Abstimmung mit den übergeordneten Akteuren (z.B. Hochbauamt, staatliches Schulamt, BFZ aus dem Einzugsgebiet, Jugendamt, Schulverwaltungsamt, Träger) sinnvoll zu gestalten.

4.6 Routinen des grundständigen Informationsaustauschs

Die Expertinnen und Experten sehen im persönlich-kommunikativen Zusammenarbeiten den Kern der multiprofessionellen Kooperation (vgl. Abschnitt 4.2). Allerdings liegt einer derartigen Zusammenarbeit eine viel grundlegendere Ebene des Austauschs von fundamentalen Informationen zugrunde, wie die Expertinnen und Experten herausstellen. So sei es beispielsweise wichtig, die Information, ob vormittags ein Kind krank ist, in geeigneter Form an den Ganzttag weiterzugeben. Ähnlich verhält es sich, wenn eine Lehrerin krank ist, die im Ganzttag eine AG anbietet. Bevor die eigentliche Kooperation verbessert werden kann, stehen laut den Expertinnen und Experten zunächst Fragen des Austauschs (z.B. Wie fließen Informationen? Warum gehen Informationen verloren?) im Mittelpunkt der Entwicklungen. Hierfür wird ein Plan benötigt, welche Kommunikation wann und wo stattfindet, sodass deutlich wird, wann der bloße Austausch von Informationen nötig und wann mehr gefordert ist, wie etwa ein gemeinsames Treffen bestimmter Akteure. Hinzu kommt die Ausarbeitung einer Priorisierung von Routineabläufen und Handlungsketten.

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, welche Bereiche der ganztagschulischen Praxis aus der Sicht von Expertinnen und Experten für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation von besonderer Bedeutung sind und wie sich diese Bereiche konkret weiterentwickeln lassen. Die Qualitative Inhaltsanalyse der

durchgeführten Diskussionsrunden mit Expertinnen und Experten ergab sechs Kategorien: 1) pädagogische Akteure, 2) pädagogische Arbeit im Team, 3) schriftliche Vereinbarungen, 4) raum-zeitliche Schnittstellen, 5) Kontextmerkmale und 6) Routinen des grundständigen Informationsaustauschs. Zu jedem der sechs Aspekte konnten reichhaltige und praxisrelevante Beschreibungen herausgearbeitet werden. Jeder Aspekt konnte zudem in Unteraspekte gegliedert werden, die nicht bloß für die Entwicklung der Praxis relevant sein dürften, sondern auch genutzt werden könnten, um die sechs Aspekte tiefergehend für empirische Forschungsprojekte zu spezifizieren. Auch für eine *theoretische* Betrachtung dieses Problembereichs dürfte die vorliegende Studie einige Impulse bieten. Expertinnen und Experten systematisch einzubeziehen, hebt die vorliegende Studie von bisherigen Studien ab (vgl. Abschnitt 2), die hauptsächlich auf qualitativen und quantitativen Befragungen von Praktikerinnen und Praktikern sowie auf Literatursynthesen fußen.

Das Ergebnis, zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation die pädagogischen Akteure selbst in den Blick zu nehmen (vgl. Abschnitt 4.1), findet sich als grundsätzlicher Hinweis auch in anderen Studien. So ist etwa die Bedeutung der Schulleitung für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation betont worden (Steiner & Tillmann, 2011). Für eine Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation sei zudem wichtig, die Vorteile von Kooperationsprozessen zu erkennen, was bspw. bei Huber et al. (2012) den personellen Gelingensbedingungen zugeordnet ist. Viele der Erkenntnisse hinsichtlich der pädagogischen Akteure, die aus der vorliegenden Studie hervorgehen, spiegeln den allgemeinen Kenntnisstand wider (vgl. dazu Abschnitt 2). Allerdings ist herauszustellen, dass die Expertinnen und Experten betonen, dass die pädagogisch Tätigen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie rechtliche Grundlagen des pädagogischen Alltags kennen müssen, um ihre Spielräume richtig nutzen zu können. Einerseits ist dies aus Sicht der Praxis nicht überraschend, andererseits geht dies über die vielfach durchgeführten Studien, die die individuellen Sichtweisen auf Kooperation abbilden, deutlich hinaus. In künftigen Studien könnte beispielsweise das für die multiprofessionelle Kooperation wichtige Wissen operationalisiert und pädagogisch Tätige entsprechend fortgebildet werden. Zu nennen wären hier beispielsweise rechtliche Grundlagen (am jeweils konkreten Ganztagschulstandort; sprich: ggf. verschiedene Träger, ggf. gemeinsam geteilte Infrastruktur, etc.) und die sich daraus ergebenden Spielräume. Hinzukommt, dass es wichtig sei, so die Expertinnen und Experten, dass die pädagogisch Tätigen die Vorteile von Kooperationsprozessen erkennen. Das bedeutet aber auch, dass sich die pädagogisch Tätigen untereinander kennen und ihre jeweiligen Stärken gegenseitig kennen. Dieser Bereich, der etwa mit Netzwerkanalysen bearbeitbar wäre, ist in aktuellen Forschungsarbeiten kaum abgedeckt.

Neben den Akteuren wurde separat dazu die pädagogische Arbeit im Team betont, um multiprofessionelle Kooperation zu stärken. Die Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass Entwicklungen von Teams stets an einem bestehenden Ist-Stand anknüpfen. Entsprechend ist die Entwicklung multiprofes-

sioneller Kooperation als Schulentwicklungsarbeit vor Ort zu verstehen. D.h., Veränderungen hinsichtlich der Rollenverteilungen in Teams seien nicht einfach überzustülpen, sondern gemeinsam Schritt für Schritt zu erarbeiten. Da die Expertinnen und Experten die Teamstrukturen und die eigentliche Kommunikation der Beteiligten stets zusammen diskutieren, sind im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse daraus keine separaten Kategorien entstanden. Anders wird dies etwa von Holtappels et al. (2013 unter Verweis auf Floerecke et al., 2011) dargestellt, die u.a. analytisch zwischen Bereichen der Kommunikation/Interaktion (z.B. Agieren auf Augenhöhe) sowie der eigentlichen Arbeit (z.B. flache Hierarchien) trennen. Ggf. könnte das Ergebnis der vorliegenden Studie künftig dahingehend genutzt werden, speziell die gegenseitige Abhängigkeit zwischen der Kommunikation im Team und die gemeinsame pädagogische Kooperation in den Blick zu nehmen.

Die schriftlichen Vereinbarungen stellen einen weiteren Entwicklungsbereich dar. Wie im Literaturstand referiert, hängt die positive Bewertung der Zusammenarbeit durch die Lehrkräfte mit einer im Schulprogramm verankerten Kooperation zusammen (Tillmann, 2011). Das Schulprogramm stellt nur eine unter vielen Möglichkeiten dar, um schriftlich niederzulegen, wer wann wo mit wem zusammenarbeitet (z.B. auch: Ganztagskonzept, Kooperationsvereinbarung). Obwohl dies in der Literatur nicht unbekannt ist (vgl. z.B. Dollinger, 2012), und obwohl die im Rahmen dieser Studie einbezogenen Expertinnen und Experten die schriftliche Rahmung der Kooperation stark betonen, bleibt in bisherigen Studien weitgehend ausgeklammert, wie es gelingen soll, dass solche rahmengebenden Papiere wirklich praxisrelevant und nicht nur buchstäblich „für die Schublade“ geschrieben werden. Dies stellt einen Ansatzpunkt für künftige empirische Forschungen dar.

Interessant ist, dass die raum-zeitlichen Schnittstellen und die Kontextmerkmale jeweils – separat voneinander – so intensiv von den Expertinnen und Experten diskutiert wurden, dass hieraus zwei Kategorien gebildet werden konnten. Während erstere die konkreten schulischen Bedingungen meint, die entsprechend von der einzelnen Schule in Entwicklungsprozessen verändert werden können, so bezeichnet letztere die der schulischen Wirklichkeit vorgelagerte, äußere Rahmung. Schüpbach et al. (2012) fassen beide Aspekte unter strukturellen Rahmenbedingungen zusammen, was nicht von der Hand zu weisen ist, da beide gewissermaßen den ‚Kontext‘ des eigentlichen Kooperationsgeschehens ausmachen. In der Schulentwicklung bietet es sich jedoch an, jene Aspekte, die im potenziellen Veränderungsbereich der Schule liegen, (z.B. Mehrfachnutzung von Klassenräumen) separat zu solchen Aspekten aufzuführen, die auf übergeordneter Ebene in längerfristigen, politischen Prozessen verändert werden müssten (z.B. Schulgesetzgebung). In diesem Sinne betonten die Expertinnen und Experten, dass bei Entwicklungen raum-zeitlicher Schnittstellen die Realitäten des Ganztagschulstandorts mit zu bedenken seien. Dabei geht es nicht zuletzt darum, eine größere Ausschöpfung örtlicher Handlungsspielräume zu erreichen (vgl. dazu etwa Saalfrank, 2013). Zum Kontext muss an dieser Stelle ergänzt werden, dass die einbezogenen Expertinnen und Experten aus Hessen stammen, sodass deren

Angaben nur auf diesen Kontext direkt übertragbar sind. Sicherlich ist es möglich, anstatt des Qualitätsrahmens ganztägig arbeitender Schulen auch andere länder-spezifische Schulqualitätsrahmen einzusetzen, aber die rechtliche, strukturelle und politische Lage kann in anderen Bundesländern abweichend sein. Gewinnbringend erscheint es, dass sich Schulen aktiv darum bemühen, ihre jeweiligen, durch den Kontext gegebenen, Spielräume zu kennen. Forschungen könnten dabei helfen, diese Spielräume aufzudecken. Policy Analysen stellen hierbei ein Potenzial dar, das im deutschen Ganztagschuldiskurs noch so gut wie ungenutzt ist.

Der letzte Punkt betrifft die *Routinen* des Austauschs. Zwar lässt sich dieser Aspekt in den Anweisungen zur Installation kurzer Wege (Holtappels et al., 2013) wiederfinden, aber in der von den Expertinnen und Experten beschriebenen Form findet sich dieser Aspekt kaum in bisherigen Forschungen. Der Schwerpunkt liegt auf einem geregelten, einem Ablaufschema gleichenden, grundlegenden Austausch, der zwischen allen Beteiligten im pädagogischen Alltag reibungslos funktionieren muss, bevor höhere Niveaus multiprofessioneller Kooperation zu erreichen sind. Alle mit einer bestimmten Schülerin oder einem bestimmten Schüler betrauten pädagogisch Tätigen sollten etwa Bescheid bekommen, wenn diese Schülerin oder dieser Schüler morgens im Sekretariat krankgemeldet wird. Wer aber sind diese „alle“ und wer bringt diese Information auf welchem Weg zu wem? Welche Vertretungsregelungen treten in Kraft, wenn zentrale Personen der Handlungskette verhindert sind? Diese grundlegenden Aspekte der Kooperation sind in Studien, die die Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen Professionen in den Blick nehmen, künftig stärker zu beachten.

Zum Abschluss soll an dieser Stelle noch einmal auf beide Forschungsfragen Bezug genommen werden. Zunächst einmal stellte sich die Frage, welche Bereiche der ganztagsschulischen Praxis für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation von besonderer Bedeutung sind. Sechs Bereiche konnten durch die Analyse identifiziert werden, nämlich die pädagogischen Akteure, ihre pädagogische Arbeit, schriftliche Vereinbarungen, Schnittstellen, der Kontext sowie Routinen. Die zweite Frage war, wie sich diese Bereiche konkret weiterentwickeln lassen. Hierzu wurden sowohl im Ergebnisteil wie auch in diesem Abschnitt konkrete Anweisungen aus den Treffen mit den Expertinnen und Experten herausgearbeitet und diskutiert. Dazu gehören Aspekte wie, dass die pädagogisch Tätigen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie rechtliche Grundlagen des pädagogischen Alltags kennen müssen, um ihre Spielräume richtig nutzen zu können – ein Schritt in Richtung einer Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation ist entsprechend die Klärung sowie die Vermittlung der rechtlichen Verhältnisse vor Ort. Neben diesem Beispiel sollen die Ergebnisse hier nicht in ihrer Bandbreite wiederholt werden. Wichtig erscheint allerdings zu betonen, dass die Schritte der Entwicklung in eine bestimmte Abfolge gebracht werden könnten und dass die einzelnen Bereiche in einer gewissen Relation und Abhängigkeit zueinander stehen. Beides herauszuarbeiten übersteigt allerdings den Rahmen der vorliegenden empirischen Analyse und müsste in künftigen Studien – auch vor dem Hintergrund von Modellen der Schulentwicklung – weiterentwickelt werden. Es stellt ein be-

sonderes Potenzial der vorliegenden Studie dar, erste Grundlagen für diese Weiterentwicklung anzubieten.

Neben den dargestellten Potenzialen der vorliegenden Studie, gilt es auf einige Limitationen einzugehen. Da bislang kaum theoretische Beiträge im Bereich der Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen verfügbar zu sein scheinen, die auf konkrete Bereiche der Praxis Bezug nehmen, ist die vorliegende Studie im Kern explorativ angelegt. Hinzu kommt das Problem der Verallgemeinerbarkeit der Befunde, da lediglich eine kleine Auswahl an Expertinnen und Experten aus Hessen einbezogen wurde. Mit der verwendeten Datenerhebungsmethode konnten genaue Formulierungen der einzelnen Expertinnen und Experten sowie diskursive Aushandlungen während der Treffen nicht rekonstruiert werden – falls künftige Studien planen, einen differenziellen Blick auf das Thema zu werfen, sind sicherlich Mitschnitte per Audio oder ggf. sogar per Video ratsam. Außerdem wurden mit der Auswahl an Expertinnen und Experten nur bestimmte Perspektiven zugelassen. Die Befragung anderer Akteure hätte ggf. zu anderen Schwerpunktsetzungen geführt. Die Ergebnisse dienen also primär einer ersten Annäherung an den Problembereich. Weitere theoretische wie auch empirische Studien müssen kritisch die Tragfähigkeit der herausgearbeiteten Komponenten untersuchen.

Insgesamt betrachtet, liefert der vorliegende Beitrag wichtige Hinweise für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen, die – wie in der Diskussion deutlich wurde – zum Teil die bisherigen Erkenntnisse untermauern und zum Teil über sie hinausgehen. Somit liefert der vorliegende Beitrag einen fundierten Vorschlag, welche Aspekte der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen besonders in den Blick zu nehmen sind, wenn es darum gehen soll, diese weiterzuentwickeln. Das Ergebnis der vorliegenden Studie könnte in Fortbildungsmaßnahmen und Schulentwicklungen Anwendung finden sowie weitere empirische Studien anleiten.

Literatur

- Arnoldt, B., Furthmüller, P., Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2018). Aktuelle Entwicklungen der ganztagschulischen Angebote in Deutschland. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 249–267). Wiesbaden: VS.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Böttcher, W. & Maykus, S. (2014a). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 139–154). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. & Maykus, S. (2014b). Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge sein in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2014, S. 88–101). Schwalbach, Ts.: Debus Pädagogik.

- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102–113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 85–101). Weinheim: Beltz Juventa.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(3), 281–297.
- Buddeberg, M., Wendt, H., Hornberg, S. & Bos, W. (2014). Lehrerkooperationen an Ganztagschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 112–138). Münster: Waxmann.
- Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2014). *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Sonderheft 15), 43–61.
- Dollinger, S. (2012). *Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dollinger, S. (2014). *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.
- Floerbecke, P., Eibner, S. & Pawicki, M. (2011). Ganztagschulen in der sozialraumorientierten Kooperation. Gelingens- und Misslingsbedingungen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 182–196). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien. Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Münster: Waxmann.
- Holtapps, H. G., Krinecki, J. & Menke, S. (2013). *Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztags schulforschung*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2017). Professionenvielfalt an Ganztagschulen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Junge Geflüchtete in der Ganztagschule. Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2017, S. 113–123). Schwalbach, Ts.: Debus Pädagogik.

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2013 bis 2017*. Berlin.
- Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2013). *Qualitative Content Analysis Program QCAmap – an open access text analysis software*. Abgerufen am 28.01.2019 unter <http://www.qualitative-content-analysis.org/materialien/>
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: VS.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Sonderheft 15), 63–80.
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–197). Münster: Waxmann.
- Saalfrank, W.-T. (2013). Schulraum und Schulentwicklung. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 145–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüpbach, M., Jutzi, M. & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperation in zehn Tagesschulen*. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011a). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 184–201.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011b). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69–84). Weinheim: Beltz Juventa.
- StEG-Konsortium. (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*, Frankfurt am Main.
- Steiner, C. & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztags-Teams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48–68). Weinheim: Beltz Juventa.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoope-ration in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztags-schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen (StEG)* (S. 139–161). Weinheim: Beltz Juventa.

Tillmann, K. & Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 29–47). Weinheim: Beltz Juventa.