pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Speck, Karsten; Olk, Thomas; Stimpel, Thomas

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen" (ProKoop)

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 184-201. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

urn:nbn:de:0111-opus-70945

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VGWort, AbteilungWissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt
Pädagogische Professionalität – Einleitung 7

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen
Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive 9

Dieter Nittel
Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit 40

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll
Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen 60

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann
Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrerausbildung für die Sekundarstufe I 77

Werner Thole/Andreas Polutta
Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit 104

Wolfgang Seitter
Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung 122

Michael Göhlich
Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung 138

Bernhard Schmidt-Hertha
Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? 153

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt
Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL 167

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel
Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“ (ProKoop) 184

Ewald Terhart
Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen 202

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos
Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken 225

Aiga von Hippel
Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung 248

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt
Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion 268

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag

Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen" (ProKoop)

1. Vorbemerkungen

An Ganztagsschulen sind neben den Lehrkräften zahlreiche andere Personen und Berufsgruppen tätig. Hierzu gehören sowohl innerschulische KooperationspartnerInnen mit einer hohen und dauerhaften Präsenz (z.B. SchulsozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, Pädagogische MitarbeiterInnen) als auch außerschulische KooperationspartnerInnen, die „lediglich" für einzelne Angebote an den Schulen aktiv sind (z.B. SozialpädagogInnen aus den Bereichen Jugendfreizeit, Jugendbildung, Kinder- und Jugendschutz). Der Kooperation mit den PartnerInnen wird dabei in der Fachdiskussion eine entscheidende Bedeutung sowohl für die quantitative Absicherung (Ausbau von Ganztagsplätzen; Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf; Bildung, Erziehung und Betreuung am Nachmittag) als auch die anvisierte, qualitative Weiterentwicklung (z.B. individuelle Förderung, Rhythmisierung) der Ganztagsschulen beigemessen (Holtappels, 1994; BJK/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes/AGJ, 2002; Spies & Stecklina, 2005). Die Ganztagsschulen sind nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz dazu angehalten, an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für SchülerInnen mit einem Umfang von täglich sieben Zeitstunden vorzuhalten. Die nachmittäglichen Angebote sollen „unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen" (KMK, 2004, S. 4).

Angesichts des Ausbaus von Ganztagsschulen, der Bedeutung von Kooperation für die Ganztagsschulen sowie der Fachdebatten über einer engere Kooperation von (Ganztags-)Schule und Jugendhilfe stellt sich zum einen die Frage, ob sich in Deutschland eine Entwicklung von lehrerdominierten Halbtagsschulen zu multiprofessionellen Organisationen in Form von Ganztagsschulen abzeichnet? Zum anderen ergibt sich aufgrund der Vielzahl von sozialpädagogischen Fachkräften an Ganztagsschulen die Frage,

inwiefern im schulischen Ganztag die Kooperation von SozialpädagogInnen und Lehrkräften gelingt. Auf beide Fragen liefert der nachfolgende Beitrag – nach einer kurzen Begriffsklärung – erste Antworten.

2. „Multiprofessionelle Organisationen" und „Multiprofessionelle Kooperation"

Im deutschsprachigen Raum wird die Bezeichnung „*multiprofessionelle Organisation*" bislang äußerst selten genutzt, so beispielsweise von Böttcher (2008), der mit Verweis auf organisationssoziologische Analysen von Stichweh (1997) für eine Schule als „multiprofessionelle Organisation" plädiert, um die zunehmenden gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen in Schulen durch eine Zusammenarbeit von PsychologInnen, SozialpädagogInnen, Berufs-und, DrogenberaterInnen u.a. professionell bearbeiten zu können. Der Begriff multiprofessionelle Organisation wird von Böttcher (2008) verstanden als eine Einrichtung, in der aufgrund der Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe in komplexen Gesellschaften verschiedene (pädagogische) Berufsgruppen tätig sind und entsprechend ihrer jeweiligen Kompetenzen anstehende Anforderungen arbeitsteilig bearbeiten (zum multiprofessionellen Kindergarten: TPS, 2009). Die Bezeichnung „Multiprofessionelle Organisation" selbst beschreibt allerdings zunächst nur, dass innerhalb einer Einrichtung unterschiedliche Berufsgruppen tätig sind und ermöglicht noch keine Aussagen über die Art und Weise der multiprofessionellen Kooperation.

Im Unterschied zur relativ selten genutzten Bezeichnung „multiprofessionelle Organisation" werden im pädagogischen Bereich bereits seit langem Begriffe, wie „*multiprofessionelle Kooperation*", „*multiprofessionelle Zusammenarbeit*", „*multiprofessionelle Arbeit*" oder „*multiprofessionelle Teams*" synonym verwendet. Im Mittelpunkt des Interesses steht hier weniger die Organisationsebene („Multiprofessionelle Organisation"), sondern die Berufsgruppen (verschiedene Professionen bzw. Disziplinen), die Akteurskonstellation (Teams) und die notwendigen Arbeitsprozesse (Kooperation bzw. Zusammenarbeit). In Abgrenzung zum allgemein gehaltenen Begriff der „Teamarbeit" wird bei der „multiprofessionellen" Begriffsverwendung besonders die Beteiligung unterschiedlicher Professionen, im Vergleich zur „Vernetzung" die personelle Komponente und im Kontrast zur (bilateralen) Kooperation die Vielfalt an Berufsgruppen betont.

Typische Felder, in denen eine multiprofessionelle Kooperation – diese Bezeichnung wird nachfolgend aus pragmatischen Gründen genutzt – im deutschsprachigen Raum bislang Verwendung fand und näher betrachtet wurde, sind der medizinische Bereich (Abdulla, 2006), der Gesundheitsbereich (Kaba-Schönstein & Kälbe, 2004) und der Rehabilitationsbereich (Frommelt & Lösslein, 2010) sowie deutlich nachrangig die Altenbetreuung (Gatterer, 2007), der Kindergartenbereich (TPS, 2009) und die Soziale Arbeit (Otto, 2008a, b) einschließlich der Kindeswohlgefährdung (Frenzke-Kulbach, 2004; DGgKV, 1997). Prägend für die Arbeitsfelder, in denen offenbar häufig multiprofessionell kooperiert wird, ist a) das unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei personenbezogenen Berufsgruppen an einem Ort, b) ein relativ hoher Spezialisierungsgrad

der beteiligten Berufsgruppen, c) eine detaillierte Abstimmung der Handlungsvollzüge für die konkreten Arbeitsaufgaben bzw. einen konkreten Fall sowie d) ein kontinuierlicher und zeitlich umfangreicher fachlicher Austausch während der Handlungsvollzüge. Nicht ausgeschlossen sind dabei hierarchische Beziehungen zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Berufsgruppen (z.B. Ärzte vs. Pflegekräfte).

In der schulpädagogischen Forschung ist die multiprofessionelle Kooperation in Schulen – mit Ausnahme der aktuellen Ganztagsschulforschung – bislang nur ein Randthema. Im Vordergrund steht die Kooperation der Lehrkräfte untereinander (Bauer, 2004; Terhart & Klieme, 2006). Prägend für die Lehrerkultur ist demnach eine starke Kooperationszurückhaltung, wobei unterschiedliche Arten, Bereiche und Niveaus von Kooperation existieren (Terhart, 1996; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Bonsen & Rolff, 2006; Steinert et al., 2006). Die (bilaterale) Kooperation von Lehrkräften mit anderen Berufsgruppen wurde bis Mitte der 2000er Jahre in erster Linie in der sozialpädagogischen Forschung mit einem eingeschränkten Blick auf die schulbezogene Jugendarbeit und schulbezogene Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit untersucht (Bolay, 2004; Olk & Speck, 2004).

Eine seltene, theoretische Fundierung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen hat Holtappels Mitte der 1990er Jahren für die Ganztagsschulen vorgelegt (1994 und 1995). Ausgehend von den Konzepten Ganztagsschule und Schulöffnung entwickelte er – gestützt auf sozialisatorische, schultheoretische und didaktische Befunde – erziehungswissenschaftliche Überlegungen für die Entwicklung von Ganztagsschulen und die Öffnung von Schulen. Holtappels (1995) verwies auf die Notwendigkeit von Kooperation und eines qualifizierten Personals mit verschiedenen Fachkompetenzen an Ganztagsschulen (S. 130). Zugleich arbeitete er heraus, dass Lehrkräfte an Ganztagsschulen andere Aufgaben und Rollenanforderungen als an Halbtagsschulen haben (z.B. Kooperationstätigkeiten) (S. 133). Im Zuge des Ausbaus von Ganztagsschulen wurden weitere theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zur multiprofessionellen Kooperation an Schulen erarbeitet. Verschiedenen und Konzepte (z.B. „Ganztagsbildung", „Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung", „Lokale Bildungslandschaften", „Sozialraumorientierte Jugendbildung") zielen unter Verwendung eines erweiterten Bildungsbegriffs auf eine stärkere lebensweltliche und sozialräumliche Öffnung von Schule, eine Verknüpfung der formalen, nonformalen und informellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule sowie eine Vernetzung, Abstimmung und Steuerung der Ganztags- und Bildungsaktivitäten auf kommunaler Ebene ab (Coelen, 2004; BMFSFJ, 2005; Deinet & Icking, 2005; Coelen & Otto, 2008; Bleckmann & Durdel, 2009; Mack, 2009; Stolz, 2009; Zipperle & Bolay, 2009; Maykus, 2009).

3. Forschungsergebnisse

Seit etwa Mitte der 2000er Jahre liegen aufgrund einer Vielzahl an Forschungsprojekten, gefördert über Bundes- und Landesmittel, zahlreiche Erkenntnisse zur multiprofes-

sionellen Kooperation an Ganztagsschulen vor. Wichtige Erkenntnisse zur Kooperation liefert die bundesweite „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (kurz: StEG) (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2008), wenngleich die verschiedenen Berufsgruppen dort bei den weiteren Analysen nur begrenzt betrachtet werden und ein Vergleich von Ganz- und Halbtagsschulen fehlt. Die Ergebnisse belegen, dass an Ganztagsschulen in Deutschland eine Vielzahl an Berufsgruppen, PädagogInnen und Nicht-PädagogInnen, Personen ohne und mit Hochschulqualifikation sowie Haupt- und Ehrenamtlichen tätig ist (Steiner, 2010; Speck, 2010; Arnoldt & Züchner, 2009; Holtappels et al., 2008c; Arnoldt, 2008a; b). An den Grundschulen dominieren die ErzieherInnen (41%), während in der Sekundarstufe die SozialpädagogInnen die größte Berufsgruppe sind (13,2%) (Höhmann et al., 2008, S. 82). Im Zeitverlauf haben zwischen 2005 und 2007 den Ergebnissen von StEG zufolge sowohl die Anzahl von Ganztagsschulen mit KooperationspartnerInnen als auch die Anzahl der PartnerInnen pro Schule zugenommen (StEG-Konsortium, 2008). Differenziert nach Schultypen zeigt sich, dass Grundschulen insgesamt über eine etwas höhere Kooperationsintensität als die Schulen der Sekundarstufe I verfügen. Im Zeitverlauf (2005-2009) hat die Intensität der Kooperation an den Grundschulen zugenommen, während sich für die Schulen der Sekundarstufe I keine entsprechende Entwicklung zeigt (StEG-Konsortium, 2010). Zusammenfassend betrachtet sind nur an wenigen Ganztagsschulen ausschließlich Lehrkräfte aktiv, wenngleich die Anzahl des weiteren Personals zum einen insgesamt eher gering ausfällt und zum anderen zwischen den Schulen stark variiert (Steiner, 2010, S. 24-25).

Angesichts der bundesweiten Zunahme von Ganztagsschulen, des zusätzlichen Personals an Ganztagsschulen sowie der tendenziellen Ausweitung der Kooperation an Ganztagsschulen zeichnet sich ein klarer Trend zu multiprofessionellen Ganztagsschulen in Deutschland ab, wenngleich – auch im internationalen Vergleich – die verschiedenen Berufsgruppen an den Schulen unterschiedlich präsent sind und eine Dominanz pädagogischer Berufsgruppen erkennbar ist. Bejaht werden kann insofern, wenngleich differenzierte Vergleichsstudien und Längsschnittdaten für Halbtagsschulen noch fehlen, dass Schulen in Deutschland auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen sind. Wann die skizzierte multiprofessionelle Entwicklung abgeschlossen ist und welche Berufsgruppen mit welcher Mindestpräsenz zum Kernprofil der multiprofessionellen Kooperation an Schulen gehören, kann gegenwärtig jedoch nicht sicher beantwortet werden.

Zu klären ist des Weiteren, ob in den Ganztagsschulen – jenseits einer multiprofessionellen Organisationsstruktur – tatsächlich eine multiprofessionelle Kooperation stattfindet und wie die Kooperation von Lehrkräften und SozialpädagogInnen an Ganztagsschulen ausgestaltet ist. Kriterien, die vom Leitbild einer systematischen, arbeitsteiligen und an konkreten Arbeitsaufgaben bzw. Fällen orientierten Zusammenarbeit ausgehen, könnten – neben einem Nutzen für die SchülerInnen – bspw. a) eine kontinuierliche Präsenz von anderen Berufsgruppen am Ort Schule, b) die Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit, c) eine enge konzeptionelle und inhaltliche Abstimmung von vor- und nachmittäglichen Angeboten sowie d) eine strukturelle Absicherung der Kooperation (z.B. über Verträge und Gremien) (Holtappels, 1994 und 1995) sein.

Legt man diese Kriterien zugrunde, sind zumindest Zweifel daran angebracht, ob an Ganztagsschulen in Deutschland (bereits) flächendeckend eine multiprofessionelle Kooperation stattfindet.

a) *Kontinuierliche Präsenz für Kooperation:* Studien weisen zunächst darauf hin, dass die KooperationspartnerInnen an Ganztagsschulen zu einem erheblichen Teil befristet beschäftigt und mit einem geringen Stundenumfang bzw. teilzeitbeschäftigt sind: In Abhängigkeit vom Schultyp, Berufsabschluss und Bundesgebiet betrug die Befristungsquote des Personals 2007 zwischen einem Zehntel und knapp einem Drittel (Fuchs-Rechlin, 2008, S. 94-95: Sonderschule 12% vs. weiterführende Schule/ Sek. 1: 30%; ErzieherIn 13% vs. SozialpädagogIn: 31%; Ost: 11% vs. West: 33%). Der Beschäftigungsumfang des zusätzlichen nebenberuflichen Personals lag im Jahr 2007 bundesweit bei lediglich durchschnittlich 4,8 Stunden/Woche und des ehrenamtlichen Personals bei 3,9 Stunden/Woche (Steiner, 2010, S. 29). Beher et al. (2007, S. 74-81) weisen diesbezüglich nach, dass sich das Stundendeputat auf die Kooperationsintensität auswirkt: Eine geringe Präsenz im Ganztag mindert die Gelegenheiten für Kooperation und die Kooperationsbereitschaft der PartnerInnen. Im Vergleich zu anderen KooperationspartnerInnen an Ganztagsschulen zeichnet sich die Jugendhilfe indessen durch ein stärker pädagogisch qualifiziertes Personal, einen höheren Anteil akademisch qualifizierten Personals sowie eine hauptberufliche Tätigkeit aus (AGJ, 2008, S. 42-44). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Berufsgruppe der SozialpädagogInnen besonders häufig von prekären Beschäftigungsverhältnissen betroffen ist (Fuchs-Rechlin, 2008, S. 94). Wenngleich eine Anreicherung der Ganztagsschulen mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Personen und Personengruppen (z.B. auch Ehrenamtlichen, Honorarkräften) durchaus gewünscht ist, kann den Befunden zufolge damit offenbar zugleich eine Kooperation an den Ganztagsschulen erschwert werden.
b) *Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit:* Verschiedene Studien belegen, dass bei Lehrkräften sowie inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen eine relativ hohe Zufriedenheit mit der Kooperation besteht, die Zusammenarbeit allerdings keineswegs konfliktfrei verläuft und zum Teil von Unsicherheiten, Vorurteilen und Statusabwertungen beeinflusst wird. So belegen Studien eine relativ hohe Zufriedenheit der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen mit der Kommunikation an Ganztagsschulen (StEG-Konsortium, 2008, S. 40). Die Zufriedenheit der Kooperationspartner hinsichtlich der Zusammenarbeit sowohl mit der Schulleitung (52%) als auch den Lehrkräften (46%) und den anderen PartnerInnen an der Schule (44%) ist relativ hoch (Fuchs-Rechlin, 2008, S. 112-113). Allerdings besteht bei einem Teil der KooperationspartnerInnen (ca. 22%) auch eine Unzufriedenheit mit der Kooperation (S. 112-113). Viele wünschen sich explizit eine deutliche Verbesserung der Kooperation in inhaltlichen Fragen (Beher et al., 2007, S. 75-77). Die Fachkräfte der Jugendhilfe bewerten beispielsweise die Kooperation mit den Lehrkräften deutlich kritischer als die VertreterInnen anderer Organisationen (AGJ, 2008, S. 53-56). Zahlreiche Studien benennen konkrete Kooperati-

onsprobleme, z.B. divergierende Erwartungen und Fachkulturen, Steuerungsprobleme, Statusprobleme sowie eine unzureichende Kooperationsbereitschaft im Ganztag. So wird das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und KooperationspartnerInnen an Ganztagsschulen durch unterschiedliche Bildungsverständnisse, Bildungsideale und lernmethodische Prinzipien belastet (Krieger, 2005, S. 73-74). Von den Lehrkräften ist nur eine Minderheit – so zumindest eine Untersuchung im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen – bereit, einen Teil des Stundendeputats auf den Nachmittag zu legen, als KlassenlehrerInnen in einem Ganztagszug zu arbeiten oder bei einer Teilzeitbeschäftigung gegen Bezahlung zusätzliche Stunden im offenen Ganztag zu übernehmen (Beher et al., 2007, S. 44). Zum Teil, vor allem gegenüber pädagogischen MitarbeiterInnen im Primarbereich, lassen sich überdies Statusabwertungen feststellen (Beher & Rauschenbach, 2006; Breuer & Reh, 2010). Die Befunde deuten darauf hin, dass die Kooperation an Ganztagsschulen keineswegs selbstläufig ist und konfliktfrei verläuft.

c) *Abstimmung von vor- und nachmittäglichen Angeboten*: Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass an Ganztagsschulen eine Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen im weiteren Sinne stattfindet. Diese berührt jedoch offensichtlich häufig nur am Rande den Unterricht und die Schulorganisation. So sind a) der Unterricht und die sonstigen Angebote an den Ganztagsschulen oft wenig miteinander verbunden, b) gibt es eine relativ strikte, professionsbezogene Arbeitsteilung für den Unterricht und die unterrichtsfernen Angebote und c) existiert oft kein spezielles Ganztagsgremium aus Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal (Beher et al., 2007, S. 107; Holtappels, 2008a, S. 149-151; Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008; Arnoldt & Züchner, 2009). Holtappels (2008b, S. 198-199) zieht daraus den Schluss, dass die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Schulpädagogik und Sozial- bzw. Kulturarbeit zumindest tendenziell an Ganztagsschulen fortbesteht. Allerdings ist die Jugendhilfe im Gegensatz zu anderen Trägern häufiger in die Organisation und das Management des Ganztagsbetriebs, unterrichtsnahe Angebote sowie die Auswertung und Reflexion eingebunden (AGJ, 2008, S. 48-52). Als förderlich für eine Verknüpfung zwischen den Angeboten am Vormittag und am Nachmittag erweisen sich unter anderem eine pädagogische Schwerpunktsetzung bei der Gründung der Ganztagsschulen, eine aktive Steuerungs- und Moderationsverantwortung bei der Schulleitung, eine konzeptionelle und planerische Haltung bei der Entwicklung von Angeboten sowie ein positives Schul- und Arbeitsklima (Beher et al., 2007, S. 106-111).

d) *Strukturelle Absicherung der Kooperation*: Die Kooperation zwischen SozialpädagogenInnen und Lehrkräften im schulischen Ganztag ist durch grundlegende Differenzen zwischen den beiden verschiedenen Organisationen und Professionen hinsichtlich der Ziele, Funktionen, Selbstverständnisse, methodische Zugänge und Zeitrhythmen geprägt (Olk & Speck, 2004; Merchel, 2005; Zipperle & Bolay, 2009). Diese Differenzen sind einerseits eine Chance und Notwendigkeit und andererseits eine Herausforderung für die Kooperation an Ganztagsschulen. Erforderlich erscheint aus fachlicher Sicht eine strukturelle Absicherung und Unterstützung der

Kooperation jenseits einer individuellen Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften sowie SozialpädagogInnen. Allerdings machen vorliegende Studien darauf aufmerksam, dass die strukturelle Absicherung der Kooperation an Ganztagsschulen deutlich ausbaufähig ist (z.B. Beteiligung in schulischen Gremien, Abschluss von Kooperationsverträgen). So kann nur ein relativ geringer Teil der Jugendhilfeträger auf einen Kooperationsvertrag sowie eine Beteiligung in Lehrer- und/oder Schulkonferenzen verweisen (AGJ, 2008, S. 46-50).

Die hier skizzierte, relativ strikte Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen ist interessanterweise bereits in der Ganztagsschuldefinition der Kultusministerkonferenz angelegt, wenn einerseits von „ganztägiger Beschulung" und andererseits von „Betreuung" gesprochen wird und Ganztagsschulen dieser Definition zufolge Schulen sind, bei denen „über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die SchülerInnen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst" (KMK, 2004, S. 4).

Die vorliegenden Befunde – vor allem aus quantitativen Studien – deuten zusammenfassend betrachtet darauf hin, dass die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen in Deutschland ausbaufähig ist. Allerdings wurde der Kooperationsalltag an Ganztagsschulen – trotz der hohen konzeptionellen Bedeutung (vgl. Holtappels, 1994) – in seiner Gesamtheit bislang nicht eigenständig auf der Schulebene untersucht (z.B. über qualitative Fallstudien). Dementsprechend fehlen – über summarische Betrachtungen sowie die Kooperationsschnittstelle Jugendhilfe und Schule hinaus – vertiefende Rekonstruktionen zu den Kooperationsvorstellungen der verschiedenen Berufskulturen, zum gesamten Kooperationsgefüge und -alltag sowie vor allem zum Passungsverhältnis der verschiedenen Perspektiven an Ganztagsschulen (Breuer & Reh, 2010).

4. Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen" (ProKoop)

Im Rahmen des qualitativen Forschungsprojektes „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen"[1] (im Folgenden: Forschungsprojekt ProKoop) wurde zwischen 2008 und 2010 der Kooperationsalltag von SozialpädagogInnen und Lehrkräften an Ganztagsschulen näher untersucht. Hierzu wurden mittels qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden insgesamt fünfzehn qualitative

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds (ESF) unter dem Förderkennzeichen GTS 1108A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Das Projekt wurde in einem Verbund der Universität Potsdam und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt (Leitung des Gesamtverbundes: Prof. Dr. Karsten Speck und Prof. Dr. Thomas Olk). Das Team der wissenschaftlichen Mitarbeitenden bestand aus Thomas Stimpel, Nico Michalsky und Michaela Frohberg.

Fallstudien zur Kooperation an Ganztagsschulen im Sekundarbereich I in drei Bundesländern (Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen) erstellt. Ein wichtiger Beweggrund für die Initiierung des Forschungsprojektes ProKoop waren der unzureichende Forschungsstand a) zu den Kooperationsvorstellungen der verschiedenen Berufskulturen an Ganztagsschulen, b) zum Kooperationsgefüge und zum Kooperationsalltag an Ganztagsschulen sowie c) zum Passungsverhältnis der schulischen Kooperationsperspektive und der Perspektive der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen.

Das Forschungsprojekt ProKoop stützte sich letztlich auf zwei sensibilisierende Theoriekonzepte, und zwar professionstheoretische und kooperationstheoretische Konzepte. Mit Verweis auf *professionstheoretische Konzepte* wurde im Forschungsprojekt ProKoop angenommen, dass es berufskulturelle Unterschiede zwischen der Lehrerprofession und der sozialpädagogischen Profession gibt, die durch spezifische berufliche Anforderungen, Tätigkeitsschwerpunkte und Settings entstehen und sich auf die Kooperation der Professionellen an Ganztagsschulen auswirken (Terhart, 1996). Demnach zeichnet sich die Berufskultur von Lehrkräften – stark vereinfacht – durch ein relativ klares Berufsfeld und klare Zielerwartungen, einen ausgeprägten Lehrerindividualismus aufgrund des hohes Scheiternsrisikos, hohe Autonomieerwartungen sowie eine Zurückhaltung gegenüber kollegialer Kooperation aus (Terhart, 1996), während die sozialpädagogische Berufskultur durch ein sehr offenes und zum Teil unscharfes Berufsfeld, eine ausgeprägte Gesprächs- und Kommunikationskultur, eine starke Fallorientierung aufgrund komplexer Fallkonstellationen sowie eine bewusste Abgrenzung zur Institution Schule geprägt ist (Schütze, 1996; Thole & Küster-Schapfl, 1997). Für das Kooperationsthema war das Konzept der Berufskultur erkenntnisreich, weil es auf berufstypische Umgangsweisen mit Kooperation jenseits persönlichkeitsstruktureller Merkmale, biografischer Erfahrungen oder schulischer Rahmenbedingungen verwies. *Kooperationstheoretische Analysen* wiederum machten darauf aufmerksam, dass eine Kooperation von unterschiedlichen rechtlichen, organisatorischen, sozialräumlichen, situativen und individuellen Merkmalen beeinflusst wird und es während einer Kooperation zu einer Kumulierung von institutionellen und professionsbezogenen Herausforderungen und Problemen kommen kann (Schweitzer, 1998; Spieß, 1998; Szczyrba, 2003; van Santen & Seckinger, 2003). So haben beispielsweise van Santen und Seckinger (2003) auf der Basis eigener Untersuchungen vier Analyseebenen für Kooperation (Individuum, Herkunftsorganisation, Kooperationszusammenhang und Makroebene bzw. die Gesellschaft) sowie vier Dimensionen (Status, Verbindlichkeit, Ressourcen, Referenzsystem) herausgearbeitet, die zur Untersuchung und Beschreibung von Kooperationen hilfreich sind. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation ist nach Schweitzer (1998) der subjektiv wahrgenommene Nutzen von Kooperation für die beteiligten Akteure.

Aufbauend auf diese sensibilisierenden Konzepte standen folgende Fragestellungen im Fokus des Forschungsprojektes ProKoop: 1. Über welche Kooperationsvorstellungen verfügen die schulischen sowie die inner- und außerschulischen Kooperationspartner an Ganztagsschulen? 2. Welche Merkmale weist die Kooperationspraxis an Ganz-

tagsschulen auf? 3. Welche Auswirkungen der ganztagsspezifischen Anforderungen auf das berufliche Selbstverständnis und Handeln lassen sich bei den verschiedenen Kooperationspartnern rekonstruieren und wie wird der Kooperationserfolg an Ganztagsschulen aus der subjektiven Sicht verschiedener Kooperationsbeteiligter beurteilt? Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde im Forschungsprojekt ProKoop auf der einen Seite die schulische Kooperationsperspektive (Länder, Schulleitung, Lehrer) und auf der anderen Seite die Kooperationsperspektive der inner- und außerschulischen Kooperationspartner (z.B. SchulsozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen aus der Jugendarbeit) sowie ergänzend dazu die Kooperationspraxis vor Ort (teilnehmende Beobachtung und Aufzeichnungen) erfasst. Bei den Erhebungen des Forschungsprojektes ProKoop wurde konkret zurückgegriffen auf 1. bereits existierende Schulprogramme sowie landesweite und schulische Ganztagskonzepte zur Erfassung der programmatischen Entwürfe von Kooperation, 2. verbale Einschätzungen der schulischen Akteure und der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen zur Erfassung der Kooperationsvorstellungen (problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen) sowie 3. Beobachtungen und Protokolle von natürlichen Interaktionen zur Erfassung der Kooperationspraxis. Die Auswertung erfolgte in erster Linie mittels der Dokumentenanalyse, der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2004) sowie dem Auswertungsverfahren für problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000). Der methodische Ansatz des Forschungsprojektes ProKoop bot die Chance, die verschriftlichte Kooperationsprogrammatik aus den Dokumenten mit den verinnerlichten Kooperationsvorstellungen der Akteure sowie der Kooperationspraxis vor Ort vergleichen zu können. Nachfolgend sollen ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojektes vorgestellt werden.

a) *Programmatische Ansprüche versus pragmatische Kooperationsvorstellungen*
Die untersuchten landesgesetzlichen Regelungen zum Ganztag in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen enthalten an vielen Stellen differenzierte Aussagen und Vorstellungen zur Kooperation. In den landesgesetzlichen Regelungen wird unter anderem auf die Notwendigkeit und Ziele der Kooperation, die Tätigkeitsschwerpunkte, die Beschäftigungsverhältnisse und Finanzierung der KooperationspartnerInnen, die Abstimmung zwischen Schulen und ihren PartnerInnen sowie den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen eingegangen. Der Kooperation mit inner- und außerschulischen PartnerInnen, besonders der Jugendhilfe, wird dabei durchgehend eine enorme Bedeutung für den Erfolg des Ganztagsbetriebs beigemessen. Zudem wird eine breite Palette an Zielen und Wirkungspotenzialen der Kooperation benannt. Je nach Bundesland, Dokument und inner- bzw. außerschulischem PartnerInnen soll die Kooperation a) Lernprozesse und Kompetenzen bei Schülern, sowie eine neue Lernkultur jenseits der tradierten schulischen Wissensvermittlung anregen, b) die individuelle und soziale Entwicklung der SchülerInnen durch die Vermittlung von Sozialkompetenzen unterstützen, c) soziale Benachteiligungen und Erziehungsprobleme vermindern, d) die Hausaufgabenbetreuung und Implementierung von Fördermaßnahmen bei individuellen Schwierigkeiten von SchülerInnen verbessern, e) eine Reduzierung von Hausaufgaben ermöglichen, f)

zur Bereicherung des Schulalltags und Schullebens beitragen, g) die Mittagsversorgung und die sinnvolle Freizeitgestaltung der SchülerInnen absichern, h) Anregungen für eine aktive und kreative Freizeitgestaltung bieten sowie i) neue Lernorte durch die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld erschließen. Die Kooperationserwartungen auf Landesebene oszillieren in den programmatischen Entwürfen des Ganztags zwischen einer überhöhten und von außen in Schule geholten „pädagogischen Reformfunktion" der KooperationspartnerInnen (z.B. neue Lehr- und Lernkultur schaffen, soziale Benachteiligungen abbauen, Öffnung von Schule nach außen) und einer (bloßen) „Assistentenfunktion" der Kooperationspartner zur Absicherung des Nachmittagsbereichs (z.B. Freizeitgestaltung, Mittagsversorgung, Hausaufgabenbetreuung, Sozialprävention).
Auf der Handlungsebene der untersuchten Ganztagsschulen selbst lassen sich anhand der Interpretationsbefunde zumindest auf der schulischen Seite eher pragmatische Vorstellungen zur Kooperation und den KooperationspartnerInnen erkennen (z.B. Schulleitungszitat: „ja ohne die könnten wir ja die Ganztagsangebote gar nicht machen"). Dementsprechend wird in den Schuldokumenten in vielen Fällen, von allgemeinen Sätzen zur Öffnung von Schule und der Benennung von möglichen KooperationspartnerInnen abgesehen, nicht auf die Ausgestaltung der Kooperation eingegangen, so dass deren Umsetzung unklar bleibt. Sowohl in Schuldokumenten als auch in Gruppendiskussionen mit Lehrkräften werden für Kooperationen folgende Motive häufig angeführt:

- einzelschulische Problemlagen und Interessen (z.B. Absicherung des Ganztagsangebots, Bereitstellung von Angeboten der Berufsorientierung, Imageverbesserung der Schule in der Region, Sicherung des Schulstandortes, Bereitstellung eines attraktiven Freizeitangebots),
- schülerbezogene Defizite (z.B. Reduzierung von sozialen Problemen, Erziehungsdefiziten, Leistungsproblemen oder Verhaltensauffälligkeiten), pädagogische Ziele der aktuellen Ganztagsdebatte (z.B. Rhythmisierung, individuelle Förderung, Abbau von Benachteiligungen),
- lehrerbezogene Interessen (z.B. eigene Entlastung, Übernahme von Betreuungs- und Freizeitaufgaben, ergänzende Angebote, Gewährleistung des Ganztags).

Bestätigt wird hier, dass eine Kooperation weniger durch pädagogische Zielformulierungen aus Kooperationsempfehlungen und -richtlinien bestimmt wird. Sie wird von den beteiligten Akteuren nur dann als tragfähig erachtet und umgesetzt, wenn sie einen subjektiv wahrnehmbaren Nutzen verspricht (Schweitzer, 1998).

b) Intransparente Kooperationsvorstellungen von Schulen und Partnern

Die Auswertung der Interviews und Gruppendiskussionen macht darauf aufmerksam, dass die Kooperationsvorstellungen auf der Seite der Schulen (Lehrkräfte und Schulleitungen) und der KooperationspartnerInnen durch den eigenen Blickwinkel dominiert werden. Allerdings zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojektes Pro-

Koop auch, dass die Kooperationsvorstellungen von Lehrkräften und Schulleitungen nicht per sè passfähig zu den Kooperationsvorstellungen der in-ner- und außerschulischen Partnerinnen und Partner sind bzw. sogar mit diesen kollidieren. Hierfür gibt es mehrere Gründe: Erstens zeichnen sich die KooperationspartnerInnen durch eine große Heterogenität (z.B. Hausmeister, Schützenverein, kommerzielles Nachhilfeinstitut etc.) sowie eigene Angebotsprofile, methodische Zugänge und Trägerschaften aus. Zweitens – dies wird von den schulischen Akteuren zum Teil als Problem artikuliert – bringen die inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen oft eigene pädagogische Haltungen in ihr Engagement in Ganztagsschulen ein. Kooperationspartnerinnen und -partner, besonders aus dem Jugendhilfebereich verstehen ihr Engagement nicht selten als pädagogisches Kontrastangebot zur aus ihrer Sicht traditionellen, zukunftsorientierten Wissensvermittlung in Schulen. Die entsprechenden Angebote sollen daher an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiert sein, deren vorhandene Stärken und Kompetenzen fördern und anders sein als Schule. Drittens gehen die KooperationspartnerInnen – je nach Träger – mit sehr spezifischen Motiven die Kooperation mit Ganztagsschulen ein. Bei freien Jugendhilfeträgern sind beispielsweise die Gewinnung von Teilnehmenden, Vorgaben des Jugendamtes oder eine angestrebte Sozialraumorientierung, bei Einzelpersonen eine persönliche Aufgabe, Anerkennung oder Bezahlung und bei Vereinen die Rekrutierung neuer Mitglieder, die Umsetzung von Vereinszielen ausschlaggebend. Die divergierenden Kooperationsvorstellungen von Schulen sowie Kooperationspartnerinnen und -partnern werden – so die Ergebnisse des Forschungsprojektes ProKoop – von der anderen Seite erst dann und irritiert wahrgenommen, wenn Kooperationsprobleme deutlich werden.

c) *Kooperationspraxis als Ausbalancierung von Autonomie und Teilhabe*
Die Kooperation an den untersuchten Ganztagsschulen ist – den Ergebnissen des Forschungsprojektes ProKoop zufolge – zumeist durch eine anfänglich mit der Schulleitung vereinbarte, nachmittägliche Unterbreitung einer Vielzahl unterschiedlichster Angebote am Ort Schule mit relativ wenigen Kontakten zwischen Lehrkräften und inner- und außerschulischen Fachkräften geprägt. Eine gemeinsame Planung, Abstimmung, Durchführung und Auswertung von Angeboten, eine rhythmisierte Tagesstruktur oder abgestimmte (Förder-)Angebote für SchülerInnen finden sehr selten statt. Bezeichnend hierfür ist in einigen Ganztagsschulen die Zuordnung des sogenannten „Ganztags“ an die Adresse der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen. Die „lose gekoppelte Kooperation“, die vor allem funktional und weniger pädagogisch-normativ ausgerichtet ist, erweist sich für die schulische Seite und mit einigen Einschränkungen auch für die Seite der KooperationspartnerInnen durchaus als tragfähig und ausreichend: Zentral ist aus schulischer Sicht, dass der Ganztag funktioniert bzw. aus Sicht der KooperationspartnerInnen, dass ein eigenes Angebot am Ort Schule vorgehalten werden kann und SchülerInnen dieses Angebot nutzen. Kooperationsprobleme zwischen den Berufskulturen werden erst dann manifest, wenn die divergierenden Kooperationsvorstellungen bei konkre-

ten Anlässen in der Praxis aufeinandertreffen, eine Annäherung der Vorstellungen scheitert und es Eingriffsversuche in die Autonomie der jeweils anderen Seite gibt. Dabei kristallisiert sich – den Ergebnissen des Forschungsprojektes ProKoop zufolge – im Zuge der Ganztagsentwicklung ein Machtzuwachs in den Schulen heraus. Im Vergleich zur bisherigen Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird beispielsweise die Kooperation im Ganztag – aus Sicht der bei den außerschulischen KooperationspartnerInnen – noch stärker durch die Schulen definiert. Die Ganztagsschulen verfügen durch die finanzielle Entlohnung der KooperationspartnerInnen, die längere Anwesenheit der SchülerInnen in der Schule sowie die innere Neugestaltung der Ganztagsschule über eine starke Definitionsmacht. Dies wird bei der Festlegung der Angebotsschwerpunkte und -zeiten, der Auswahl und Nichtweiterbeschäftigung von KooperationspartnerInnen, der Weiterleitung von SchülerInnen zu spezifischen Angeboten, der Änderung und Absetzung von Angeboten sowie der Einführung von verpflichtenden Evaluationen für Angebote wahrgenommen. Inner- und außerschulische KooperationspartnerInnen müssen vor diesem Hintergrund bei einer Beteiligung an Ganztagsschulen zum Teil hohe Anpassungsleistungen erbringen und eigene Profile und Besonderheiten zurückstellen. Sie müssen beispielsweise – je nach Schule und Angebot – die inhaltlichen Erwartungen und Bedarfe der Schulen erfüllen, den vorgegebenen Zeitrhythmus von Schule anerkennen, die Anwesenheitspflicht der SchülerInnen kontrollieren, eigene Ziele und Ansprüche verändern sowie mit einer zum Teil mangelnden Freiwilligkeit der SchülerInnen und Schüler sowie einer unterrichtsähnlichen Rolle umgehen. Inner- und außerschulische KooperationspartnerInnen stehen insofern vor der Herausforderung, bei ihrer Beteiligung an Ganztagsschulen die eigene Autonomie zu wahren, wenn sie nicht lediglich eine Dienstleistungsfunktion am Ort Schule ausüben möchten. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojektes ProKoop, dass auch die Lehrkräfte in Ganztagsschulen erhebliche Anpassungsleistungen erbringen müssen. Hierzu gehören die Präsenz auch am Nachmittag, die Umsetzung neuer Lehr- und Lernformen, die individuelle Förderung von SchülerInnen, die Teamarbeit und Kooperation, die stärkere Wahrnehmung von betreuenden, erzieherischen und sozialen Funktionen sowie. Lehrkräften an Ganztagsschulen stehen diesbezüglich vor der Herausforderung, eine angemessene Ausbalancierung von alten und neuen Tätigkeiten sowie nicht zuletzt eine Begrenzung des Tätigkeitsfeldes zu erzielen.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse des Forschungsprojektes ProKoop sowohl auf Kooperationserfolge als auch auf deutliche Kooperationsschwierigkeiten hin. Kritisch zu hinterfragen ist den Ergebnissen des Forschungsprojektes ProKoop zufolge und unter Berücksichtigung der professions- und kooperationstheoretischen Befunde, ob und gegebenenfalls mit welchen Unterstützungsstrukturen die zahlreichen, pädagogischen Kooperationserwartungen aus der Fachpolitik und -diskussion (Holtappels, 1994; BJK/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes/AGJ, 2002; KMK, 2004; Spies & Stecklina, 2005) passfähig zu den Kooperationsvorstellungen und den Handlungsanforderungen und -dilemmata der Lehrkräfte und inner- und außerschu-

lische KooperationspartnerInnen und sein können. Die „lose gekoppelte Kooperation“ zwischen den Berufskulturen mit einer relativ strikten Trennung in einen vormittäglichen Unterricht und ein nachmittägliches Ganztagsangebot erweist sich zumindest für den schulischen Alltag der Beteiligten an Ganztagsschulen durchaus als tragfähig. Insgesamt deuten unsere Befunde eher auf eine überhöhte, normative Erwartung an Kooperation in Fachpolitik und -diskussion und eine funktionale Kooperationsumsetzung, denn auf ein berufskulturelles oder individuelles Misslingen von Kooperation an Ganztagsschulen hin. Dafür spricht einerseits die unzureichende Klärung und Ausdifferenzierung des Kooperationsbegriffs und andererseits die pragmatische Kooperationsorientierung bei Lehrkräften sowie inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen in der Praxis.

4. Ausblick: Forschungs- und Ausbildungsbedarf

Die bislang vorliegende Ganztagsschulforschung liefert einen differenzierten Einblick in die Motive, die Intensität, den Alltag sowie die Bewertung der Kooperation von Lehrkräften mit inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen . Bisher eher unzureichend wurden hingegen unterschiedliche Kooperationstypen von Ganztagsschulen einschließlich deren Einflussfaktoren, der Einfluss unterschiedlicher Berufsgruppen auf die pädagogische Entwicklung der Einzelschulen sowie Effekte der Kooperation auf die LehrerInnen und SchülerInnen untersucht. Hier deutet sich für die Ganztagsschulforschung ein weiterer Forschungsbedarf an. Als ertragreich dürfte sich eine stärkere Kenntnisnahme der spätestens seit den 1990er Jahren vorliegenden sozialpädagogischen Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Schulforschung sowie zur Lehrerkooperation in der sozialpädagogischen Forschung erweisen.

Bezüglich der Ausbildung deuten die vorliegenden Befunde und Studien auf zum Teil erhebliche Kooperationsprobleme zwischen den unterschiedlichen Berufskulturen sowie eine geringe Präsenz des Themas Ganztagsschule in der universitären Lehrerausbildung und den sozialpädagogischen Studiengängen (DKJS, 2009) hin. Die Ganztagsschule erweist sich zwar mit Einschränkungen als eine multiprofessionelle Organisation, von einer flächendeckenden, multiprofessionellen Kooperation kann allerdings (noch) nicht gesprochen werden. Angesichts eines bundesweiten Trends hin zu Ganztagsschulen, einer gegenseitigen Öffnung von Schule und Jugendhilfe sowie spezifischer professioneller Anforderungen an Ganztagsschulen und ihre KooperationspartnerInnen erscheint es sinnvoll, das Ganztagsthema curricular stärker und verbindlich in der Ausbildung zu verankern. Notwendige Ausbildungsinhalte könnten auf der Basis der skizzierten Befunde a) die pädagogischen Ziele, Besonderheiten, Möglichkeiten und Grenzen von Ganztagsschulen, b) die Rolle und Aufgaben von Schulleitungen, LehrerInnen und KooperationspartnerInnen, c) die Entwicklung von Ganztagskonzepten und -angeboten in einer veränderten Lehr- und Lernkultur, d) die Diagnostik und individuelle Förderung von SchülerInnen sowie e) die Beratung von SchülerInnen und Eltern sein. Legt man die skizzierten empirischen Befunde zugrunde, müsste ein beson-

derer Schwerpunkt der ganztagsschulbezogenen Ausbildung in der universitären Lehrerausbildung und den sozialpädagogischen Studiengängen zudem auf die Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an und im Umfeld von Schulen gelegt werden. Besondere Chancen für die spätere Kooperation dürften dabei in einer kritischen Reflexion der eigenen Berufserwartungen und -rolle, der Kooperationseinstellungen sowie zum Teil einer professionsübergreifenden Ausbildung liegen.

Literatur

Abdulla, W. (2006). *Interdisziplinäre Intensivmedizin.* München/Jena: Urban & Fischer Verlag.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.) (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschulen in Deutschland.* Erarbeitet von Deutschen Jugendinstitut (B. Arnoldt und I. Züchner). Berlin: Eigenverlag.

Arnoldt, B. (2008a). Kooperationsformen – Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2. korr. Aufl., S. 123-136). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Arnoldt, B. (2008b). Öffnung von Ganztagsschule. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2. korr. Aufl., S. 86-105). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Arnoldt, B., & Züchner, I. (2009). Kooperationsbeziehungen an Ganztagsschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 633-644). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 813-831). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beher, K. (2005). Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. In F. Radisch & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung.* Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bd. 12, S. 170-178). Berlin: Eigenverlag.

Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C. Nordt, G. Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.* Weinheim/München: Juventa Verlag.

Beher, K., & Rauschenbach, T. (2006). Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(1), 51-66.

Bleckmann, P., & Durdel, J. (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. (2004). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (3. Aufl., S. 369-384). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Bolay, E. (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35*(2), 18-39.

Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 167-184.

Böttcher, W. (2008). Investitionen in die Bildung – Vielfalt und Verzweiflung der Bildungsökonomie. *Blickpunkt Schulleitung, 2*(2), 15-20.

Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit, 2*(1), 29-46.

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.* Bonn/Berlin/Leipzig.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe.* Berlin: Eigenverlag.

Coelen, T. (2004). „Ganztagsbildung" – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 247-267). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, U., & Icking, M. (2005). Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2006. Schulkooperationen* (S. 9-20). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e.V. (DGgKV) (Hrsg.) (1997). *Multiprofessionelle Kooperation im Kontext aller Formen von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung.* Köln: Eigendruck.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2009). *Der Ganztagsschulbezug der universitären Lehrerausbildung und der sozialpädagogischen Studiengänge. Eine Studie im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen" der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, erstellt von „Die Beteiligungsagentur"* (unveröffentlichtes Manuskript).

Dieckmann, K., Höhmann, K., & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2. korr. Aufl., S. 164-185). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Frenzke-Kulbach, A. (2004). *Erfolgreiche Modelle multiprofessioneller Kooperation bei sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung binationaler Erfahrungen (Deutschland-Niederlande).* Kassel: Kassel University Press.

Frommelt, P., & Lösslein, H. (Hrsg.) (2010). *Neurorehabilitation. Ein Praxisbuch für interdisziplinäre Teams*. (3. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.

Fuchs-Rechlin, K. (2008). Arbeitsplatz Ganztagsschule – pädagogisch wertvoll? Ergebnisse einer Studie der Max-Traeger-Stiftung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Arbeitsplatz Ganztagsschule – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagsschulen* (S. 89-124). Frankfurt a.M.: Eigenverlag.

Gatterer, G. (Hrsg.) (2007). *Multiprofessionelle Altenbetreuung. Ein praxisbezogenes Handbuch* (2. Aufl.). Wien: Springer Verlag.

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

Höhmann, K., Bergmann, K., & Gebauer, M. (2008). Das Personal. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*. (2. korr. Aufl., S. 77-85). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Holtappels, H.-G. (1994). *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung.* Weinheim/München: Juventa Verlag.

Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995). *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven.* Opladen: Leske + Budrich Verlag.

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

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

Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (Hrsg.) (2008c). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2. korr. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Kaba-Schönstein, L., & Kälbe, K. (2004). *Interdisziplinäre Kooperation im Gesundheitswesen. Eine Herausforderung für die Ausbildung in der Medizin, der Sozialen Arbeit und der Pflege*. Frankfurt a.M.: Mabuse Verlag.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG-Konsortium) (Hrsg.) (2008). *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – Ergebnisse der 2. Befragungswelle – Pressekonferenz, Berlin, 8. September 2008*. http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/pressekonferenz_steg_8_09_08_endfassung.pdf [14.03.2010].

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG-Konsortium) (Hrsg.) (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010* (2. überarb. Aufl.). http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf [14.03.2010].

Krieger, W. (2005). Ganztagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In F.-U. Kolbe, K. Kunze & T. Idel (Hrsg.), *Ganztagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven* (S. 65-86). http://www.ganztagsschule.rlp.de/files/Tagungsband_Ganztagsschule_in_Entwicklung.pdf [11.03.2010].

Mack, W. (2009). Von der Konfrontation zur Kooperation. Bildungstheoretische Begründungen einer neuen Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule – Vor der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 295-305). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert. Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule – Vor der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 307-321). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Merchel, J. (2005). Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In T. Olk, S.-I. Beutel, J. Merchel, H.-P. Füssel & J. Münder (Hrsg.), Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Bd. 4: *Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule* (S. 169-238). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Olk, T., & Speck, K. (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 69-101). Frankfurt a.M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Otto, U. (2008a). Multiprofessionelle Kooperation. In B. Maelicke (Hrsg.), *Lexikon der Sozialwirtschaft* (S. 694-696). Baden-Baden: Nomos Verlag.

Otto, U. (2008b). Ich kann was, was du nicht kannst. Warum die Kooperation mit anderen Professionen so wichtig und so schwierig ist. *Sozialmagazin, 33*(1), 45-48.

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Schweitzer, J. (1998). *Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03.* http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/GTS-Bericht-2002.pdf [14.03.2011].

Speck, K. (2010). Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagsschulen. *Der pädagogische Blick, 18*(1), 13-21.

Spieß, E. (Hrsg.) (1998). *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Spies, A., & Stecklina, G. (Hrsg.) (2005). *Die Ganztagsschule. Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen* (Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Steiner, C. (2010). Multiprofessionell Arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? *Der pädagogische Blick, 18*(1), 22-36.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 185-204.

Stichweh, R. (1997). Professions in Modern Society. *International Review of Sociology, 7*(1), 95-102.

Stolz, H.-J. (2009). Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung. In P. Bleckmann & J. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen* (S. 105-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Szczyrba, B. (2003). *Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 163-166.

Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2009). Die multiprofessionelle Kita. *Schwerpunktthema Nr. 8*, 4-43.

Thole, W., & Küster-Schapfl, E.-U. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit.* Opladen: Leske + Budrich Verlag.

van Santen, E., & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Social Research. Sozialforschung.* http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 [14.03.2010].

Zipperle, M., & Bolay, E. (2009). Jugendhilfe in der Ganztagsschulentwicklung. Analyse der Jugendhilfeentwicklung in einem Kooperationsprojekt. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 89*(5), 185-191.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Karsten Speck, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: karsten.speck@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Thomas Olk, Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 6, 06110 Halle/Saale, Deutschland
E-Mail: thomas.olk@paedagogik.uni-halle.de

Thomas Stimpel, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 2, 06110 Halle/Saale, Deutschland
E-Mail: thomas.stimpel@paedagogik.uni-halle.de