

Arnoldt, Bettina

Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 312-329. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Arnoldt, Bettina: Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 312-329 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192012 - DOI: 10.25656/01:19201

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192012>

<https://doi.org/10.25656/01:19201>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)



JUVENTA

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)
Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels (Universität
Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)
und Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Ernst Herb, Kassel

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2156-1

Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer

- 1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung
Eine Einleitung 9

*Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner*

- 2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge –
ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen 18

*Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner*

- 3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe 30

Christine Steiner

- 4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb
Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte 57

*Wolfram Rollett, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine
Lüpschen, Heinz Günter Holtappels*

- 5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen
Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen 76

Heinz Günter Holtappels, Stephan Jarsinski, Wolfram Rollett

- 6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen
Entwicklung von Schülerteilnahmekquoten auf Schulebene 97

Lea Spillebeen, Heinz Günter Holtappels, Wolfram Rollett

- 7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen
Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt 120

Katja Tillmann

- 8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm
Zur Bedeutung des Schulprogramms als
Schulentwicklungsinstrument 139

Felix Brümmer, Wolfram Rollett, Natalie Fischer

- 9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen 162

<i>Christine Steiner</i>	
10	Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung 187
<i>Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer</i>	
11	Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagesschule Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 207
<i>Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn</i>	
12	Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagesschule Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten 227
<i>Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner</i>	
13	Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagesschule Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 246
<i>Ivo Züchner, Bettina Arnoldt</i>	
14	Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten Teilhabe und Wechselwirkungen 267
<i>Ivo Züchner</i>	
15	Ganztagesschulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs 291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16	Kooperation zwischen Ganztagesschule und außerschulischen Partnern Entwicklung der Rahmenbedingungen 312
<i>Ivo Züchner, Felix Brümmer, Wolfram Rollett</i>	
17	Analysestrategien und Auswertungsmethoden 330
<i>Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach</i>	
18	Entwicklung und Wirkung von Ganztagesschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie 342
	Literatur 351
	Verzeichnis wichtiger Abkürzungen 382
	Autorinnen und Autoren 384

16 Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern

Entwicklung der Rahmenbedingungen

Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partnern sind nichts Ungewöhnliches mehr und gerade an Ganztagschulen ein nicht mehr wegzudenkendes Element der Gestaltung ganztägiger Bildungsarrangements. So unscharf der Begriff der Kooperation selbst ist – er umfasst verschiedene Abstufungen von Informieren bis Zusammenwirken (vgl. Euler 2004a) oder auch von Koordination bis zu Vernetzung (vgl. van Santen/Seckinger 2003) – so vielfältig sind auch die empirisch vorfindbaren Formen der Zusammenarbeit. Die Spannweite reicht von sporadisch stundenweisen Angeboten bis hin zur Übernahme der Trägerschaft des Ganztagsbereichs von externen Akteuren (vgl. Arnoldt 2008a). Je nach Form der Zusammenarbeit unterscheiden sich deren Rahmenbedingungen. Bei intensiverer Kooperation und professionellerer Ausstattung der Partner sind diese in der Regel stärker in Kommunikationsabläufe der Schule eingebunden (z.B. Träger des Ganztags, vgl. Grothues 2010). Dennoch wird eine mangelnde Abstimmung und unzureichende Verbindung zwischen Angebot und Unterricht beklagt (vgl. Kamski/Holtappels 2010). Da durch das IZBB¹ nicht nur der Ausbau von Ganztagschulen forciert wurde, sondern gleichzeitig auch Rahmenvereinbarungen zwischen Schule und Landesverbänden/-vereinigungen potentieller Kooperationspartner auf Länderebene getroffen wurden, Serviceagenturen zur Unterstützung der Ganztagschulen in Qualitäts- und Umsetzungsfragen initiiert wurden und Fachtagungen zum Thema Ganztagschule und Kooperationen stark zugenommen haben, ist zu vermuten, dass sich die Kooperationen und deren Rahmenbedingungen seit 2004 verändert haben. Hiermit setzt sich der folgende Beitrag in drei Abschnitten auseinander.

Im ersten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob Kooperationen von Schule und außerschulischen Partnern zunehmen. Ein Ergebnis der ersten Erhebung war, dass viele Komponenten der Zusammenarbeit – in der Literatur oft als Gelingensbedingungen bezeichnet – noch nicht stark ausgeprägt sind, wie beispielsweise die Teilnahme der externen Partner an schulischen Gre-

1 Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung

mien. Daher wird als Zweites genauer betrachtet, inwieweit sich die Rahmenbedingungen von Kooperationen im Verlauf der drei Erhebungszeitpunkte verändert haben. Vor dem Hintergrund, dass Kooperationen einer Altersdynamik unterliegen und dabei verschiedene Phasen durchlaufen (vgl. Santen/Seckinger 2003), wird als Drittes untersucht, ob sich neu entstehende Kooperationsbeziehungen von länger bestehenden unterscheiden und inwieweit sie sich im Verlauf der Zeit annähern.

16.1 Einordnung und Forschungsstand

16.1.1 Einordnung

Zu Beginn der Studie sind es bereits gut zwei Drittel aller Ganztagschulen, die mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten (vgl. Arnoldt/Züchner/Quellenberg 2007). Wenngleich die Quantität von Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und außerschulischen Partnern zunächst nichts über die Qualität aussagt, ist das Ausmaß der Kooperationen dennoch von Interesse. An einem Ausbau oder einer Einschränkung der Kooperationsbeziehungen lässt sich indirekt ablesen, ob sich die Gestaltung des Ganztagsbetriebs in Kooperation mit außerschulischen Partnern bewährt hat. Zudem sagt die Quantität auch etwas über die „Normalität“ der Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern aus.

Vielfach wurde beschrieben, welche Rahmenbedingungen bei Kooperationen von Schule mit außerschulischen Partnern gegeben sein sollten, damit die Zusammenarbeit gelingt. Der Begriff „Gelingen“ zielt einerseits auf den Qualitätsaspekt der Kooperationsbeziehung, andererseits auf die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit im Sinne von Dauerhaftigkeit und Verlässlichkeit. Gelingende Kooperation hängt nach Floercke/Holtappels (2004) maßgeblich von Faktoren der Struktur- und Prozessqualität ab. „Kooperationen erhalten ihre Ausprägung innerhalb einer Faktorentriade aus 1. Programm wie rechtliche und fachliche Zielvorgaben, Kooperationsvereinbarungen, 2. Implementationstruktur wie verfügbare Ressourcen, verbindlich institutionalisierte Kooperationswege und -verfahren und 3. Kooperationsverhalten der Akteure mit ihren jeweiligen Orientierungen und Interessen“ (Floercke/Holtappels 2004, S. 915). Dabei können der Strukturqualität u.a. die Qualifikation des Personals, institutionalisierte Kooperationsstrukturen, Schulstrukturfaktoren, Ressourcenausstattung, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zugeordnet werden (ebd.). In den Bereich der Prozessqualität fallen u.a. die Gestaltung der Handlungsweisen und -abläufe, wie beispielsweise Kooperationsstile, Koordination der institutionellen Einzelleistungen und Abstimmung des professionellen Handelns, Entscheidungs- und Partizipationsstrukturen, konzeptionelle Arbeit (ebd.). In diese Systematik lassen sich die in StEG bei Schulleitungen und Kooperationspartnern erhobenen Faktoren einordnen.

Van Santen und Seckinger weisen darauf hin, dass auch die Dauer der Kooperationsbeziehungen die Qualität der Zusammenarbeit beeinflusst. Sie sprechen von einer „Altersdynamik“ von Kooperationen, die sich anhand idealtypischer Entwicklungsstadien – Gründungsphase, Etablierungsphase, Konsolidierungsphase – nachvollziehen lassen (vgl. Santen/Seckinger 2003, S. 420). Auch Thielen (2010) kommt zu dem Schluss, dass Zeit ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Kooperationen ist. „Eine gelingende Kooperation lässt sich (...) als Resultat von komplexen Lern- und Aushandlungsprozessen begreifen, in denen sich die Akteure mit ihren unterschiedlichen persönlichen und professionellen Hintergründen aufeinander einlassen und miteinander abstimmen müssen“ (Thielen 2010, S. 23).

16.1.2 Forschungsstand

Außer StEG gibt es keine Studie, die bundesweit und längsschnittlich Kooperationen von Ganztagschulen untersucht. Von den wissenschaftlichen Begleitforschungen von Ganztagschulen bzw. Ganztagschulprogrammen einzelner Bundesländer kann für die *Quantität* von Kooperationen nur die wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagsgrundschule in NRW herangezogen werden, die von 2003 bis 2009 dreimal Untersuchungen in Ganztagsgrundschulen durchführte. 2004 kooperieren 20 der 24 Schulen der Pilotstudie mit außerschulischen Partnern auf Grundlage eines Vertrages (vgl. Beher u.a. 2005). Ob die anderen vier Schulen nicht auf Grundlage eines Vertrages oder gar nicht kooperieren, bleibt offen. In der Vertiefungsstudie 2008 bestehen an neun von zehn Ganztagsgrundschulen Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Die Zahl der Kooperationspartner pro Schule steigt mit der Schülerzahl, die Ganztagsangebote nutzt, und mit der Dauer des realisierten Ganztagsbetriebes der Grundschule (vgl. Schröer 2010). Andere Studien aus dem Bereich der Ganztagschulforschung untersuchen Kooperationen an ausgewählten Schulen im Fokus spezifischer Themen (vgl. z.B. Lehmann-Wermser u.a. 2010) oder aus Sicht der Kooperationspartner (vgl. Deinet 2010) und liefern daher keine Vergleichswerte.

Welche Aspekte der Zusammenarbeit aus welchen Gründen unter Gesichtspunkten der *Qualität* als wichtig erachtet werden, ist an vielen Stellen ausgeführt (vgl. ausführlich dazu Maykus 2009; Kaul 2006). Inzwischen liegen auch empirisch fundierte Aussagen über deren Verbreitung vor, zum Teil durch StEG selbst (vgl. Arnoldt 2008b), zum Teil von anderen Studien (vgl. u.a. Grothues 2010; Lehmann-Wermser u.a. 2010; Beher u.a. 2007). Die Untersuchungen kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass trotz allgemeiner Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit viele der so genannten Gelingenbedingungen nicht stark ausgeprägt sind; zum Beispiel Stimmrecht in der Schulkonferenz bei der Kooperation von Hort und Schule (vgl. Markert/Wiere 2008) oder Kooperationsverträge und Kommunikation bei der Kooperation der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schule (vgl. Deinet u.a. 2010).

16.2 Fragestellung

Bezüglich der *Quantität* von Kooperationen zeigt sich zumindest für Nordrhein-Westfalen, dass Kooperationen ein fester Bestandteil bei der Organisation von Ganztagssschulen sind. Daher wird im Abschnitt 16.4 der Frage nachgegangen, ob bundesweit der Anteil der Schulen, die mit außerschulischen Partnern kooperieren, zunimmt und ob die durchschnittliche Anzahl der Kooperationspartner pro Schule steigt. Zudem wird dabei kontrolliert, ob sich die Zusammensetzung der verschiedenen Arten von Kooperationspartnern verändert. Dabei wird von einer Erweiterung der Kooperationen ausgegangen, da viele Schulen zu Beginn der Studie noch wenig Erfahrung mit dem Ganztagsbetrieb hatten und es eine gewisse Zeit benötigt, um Partner zu finden. Zudem bauen viele Schulen ihren Ganztagsbetrieb sukzessive auf, so dass zusätzlich der Bedarf an weiteren Ganztagsangeboten steigt. Auch der Anstieg der Teilnahmequote von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsangeboten und die Zunahme der Angebotsbreite an den Schulen (zumindest im Vergleich des ersten Messzeitpunktes zu den anderen beiden) stützen die Annahme für einen Ausbau der Kooperationen.

Unter dem Blickwinkel der *Qualität* von Kooperation soll im anschließenden Abschnitt 16.5 der Frage nachgegangen werden, ob sich die Bedingungen im Verlauf der vier Jahre geändert und verbessert haben. Bei vielen Aspekten wurde der Stand 2005, dem ersten Erhebungszeitpunkt von StEG, als ausbaufähig bewertet. Da seither die Schulen weitere Erfahrungen mit dem Ganztagsschulbetrieb sammeln konnten und die Unterstützungsangebote (z.B. Serviceagenturen, Fachtagungen) für Ganztagssschulen auch in Bezug auf Kooperationsfragen ausgeweitet wurden, wird davon ausgegangen, dass die Verbreitung von Aspekten der Struktur- und Prozessqualität zugenommen hat. Andererseits lässt die oftmals festgestellte gute Bewertung der Zusammenarbeit von den Kooperierenden selbst einen geringen Veränderungsantrieb erwarten.

In einem zweiten Schritt (Abschnitt 16.6) wird anschließend die Entwicklung der Qualität in der Zusammenarbeit differenziert nach der bestehenden Dauer der Kooperationsbeziehungen analysiert, wobei die Annahme formuliert wird, dass vor allem neu entstehende Kooperationen Veränderungspotential enthalten und sich in Faktoren der Struktur- und Prozessqualität von länger bestehenden Kooperationsbeziehungen unterscheiden. Es werden daher Unterschiede zwischen jungen und älteren Kooperationen zum ersten Messzeitpunkt herausgearbeitet, um dann zu überprüfen, ob sich die jungen Kooperationen in ihrem Bedingungsgefüge den älteren annähern.

16.3 Methoden

Der Anteil der Schulen, die überhaupt mit außerschulischen Partnern kooperieren und die Anzahl von Kooperationspartnern pro Schule wird über eine

gesonderte Abfrage der Schulleitungen ermittelt, die zur Eruiierung der Stichprobe für die Kooperationspartnerbefragung durchgeführt worden ist. Diese Daten sind an den Schulleitungsdatensatz angespielt worden. Ob eine Entwicklung in der *Quantität* der Kooperationen über die drei Erhebungszeitpunkte stattgefunden hat, wird deskriptiv im Trendvergleich der Panel-Schulen dargestellt ($n=275$). Anschließend werden für die Erklärung der Veränderungen Wachstumskurvenmodelle mit dem Programm Mplus gerechnet. Um die Zusammensetzung der verschiedenen Arten von Kooperationspartnern im Verlauf zu beschreiben, wurde auf den Kooperationspartnerdatensatz ($n_{2005}=676$; $n_{2007}=812$; $n_{2009}=729$) zurückgegriffen und Trend- sowie Gruppenvergleiche durchgeführt.

Aus der in Kapitel 3.2.2 beschriebenen Realität, dass es in höherem Umfang eine Fluktuation von Kooperationspartnern an Ganztagssschulen gibt, resultieren für die Untersuchung der *Qualität* von Kooperationen zwei Auswertungsrichtungen: Zum einen kann untersucht werden, ob sich die Bedingungen an Schulen für alle Kooperationspartner ändern. Diese Auswertungsrichtung verfolgt die Frage, ob Kooperationspartner, die im Jahr 2009 neu an die Schulen kommen, bessere Bedingungen vorfinden als die Partner, die bereits 2005 kooperiert haben, zum Beispiel weil die Schulen durch die gewachsene Erfahrung mit dem Ganztagsbetrieb strukturelle Veränderungen vorgenommen haben (Kohortenvergleich). Zum anderen kann nachgezeichnet werden, ob sich für den einzelnen Kooperationspartner im Verlauf der Zeit die Bedingungen ändern. Aus dieser Perspektive wird der Frage nachgegangen, ob etablierten Kooperationspartnern andere Bedingungen ermöglicht werden als neuen Kooperationspartnern, zum Beispiel durch Vertrauensbildung, wachsende Aufgabenbereiche oder bilaterale Aushandlungsprozesse (Panelvergleich).

Überwiegend wird auf Daten der Kooperationsbefragung zurückgegriffen, ansonsten auf die Angaben der Schulleitungen (Schulpanel, $n=275$). Beim Trendvergleich werden die Angaben aller Kooperationspartner je Erhebungszeitpunkt miteinander verglichen ($n_{2005}=676$; $n_{2007}=812$; $n_{2009}=729$). Beim Panelvergleich wird auf die Angaben derjenigen Kooperationspartner zurückgegriffen, die an allen drei Befragungswellen teilgenommen haben ($n=143$). Jede untersuchte Rahmenbedingung wird zu Deskriptionszwecken über eine ANOVA mit Mittelwerten auf ihre Veränderung überprüft. Bei signifikanter Veränderung wird ein Wachstumskurvenmodell unter Einbezug von Prädiktoren und Kontrollvariablen gerechnet, andernfalls werden deskriptiv die Werte der Messwiederholung berichtet.

Für den Vergleich von jungen und älteren Kooperationsbeziehungen werden außerschulische Partner, die in 2005 seit höchstens einem Jahr mit der befragten Schule zusammenarbeiten, mit denen verglichen, deren Kooperation seit mindestens fünf Jahren besteht. Dieser Wert wird gewählt, da er deutlich vor Beginn des IZBB-Programms liegt und zudem bei der Stichprobenziehung das

Mindestalter für „ältere Ganztagschulen“ bildete. Die Vergleichsgruppe liegt mit ihrer Kooperationsdauer über dem Durchschnitt und wird als etabliert betrachtet. Die Analysen werden nur mit den Kooperationspartnern durchgeführt, die dreimal bzw. zum ersten und dritten Messzeitpunkt geantwortet haben (n=212). Um zu untersuchen, wie sich junge von älteren Kooperationsbeziehungen unterscheiden, werden Gruppenvergleiche vorgenommen und mit relevanten Variablen eine binär logistische Regressionsanalyse gerechnet. Für die Betrachtung der Verläufe werden Mittelwertvergleiche durchgeführt, denen eine binär logistische Regressionsanalyse angeschlossen wird.

16.4 Ausbau der Kooperation

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der quantitativen Entwicklung der Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern und der Frage, von welchen Faktoren eine Veränderung abhängt. Deutlich wird zu allererst, dass die Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern erwartungsgemäß ausgebaut werden. Dies zeigt sich zum einen am steigenden Anteil der Schulen, die überhaupt eine Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern pflegen, und zum anderen in der wachsenden Anzahl von Kooperationspartnern je Ganztagschule. Der Anteil von Ganztagschulen, die mit außerschulischen Partnern kooperieren, steigt von 71 Prozent im Jahr 2005 auf 87 Prozent in 2009. Hierbei findet der größere Sprung zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten statt, die Veränderung zur letzten Erhebung ist für sich genommen nicht signifikant. Die durchschnittliche Anzahl von Kooperationspartnern pro Ganztagschule wächst im gesamten Erhebungszeitraum signifikant von fast fünf auf über sechs (vgl. Tab. 16.1). Allerdings weisen die Ausfallanalysen (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band) darauf hin, dass die Fluktuation von Kooperationspartnern hoch ist. Nur ein Drittel der Kooperationspartner der Gesamtstichprobe wird von den Schulen zu allen drei Messzeitpunkten als Partner aufgeführt. Dennoch verändert sich die Zusammensetzung der verschiedenen Arten von Kooperationspartnern im Verlauf der Zeit nicht. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten sind Sportvereine und die Kinder- und Jugendhilfe bedeutendste Kooperationspartner von Ganztagschulen. Auch sind nach wie vor weitere außerschulische Akteure wie Musik- und Kunstschulen, Betriebe, Kirchen, Bibliotheken u.v.m. in den Ganztagsbetrieb der Schulen einbezogen. Da die meisten außerschulischen Partner für bestimmte Inhalte stehen, lässt sich daraus folgern, dass Ganztagschulen ihre Schwerpunkte im Ganztagsbetrieb nicht verändern.

Allerdings ist zu erwarten, dass sich Schulen in der Entwicklung ihrer Kooperationsbeziehungen unterscheiden, je nachdem wie lange sie bereits im Ganztagsbetrieb organisiert sind. Es kann vermutet werden, dass neu entstehende Ganztagschulen ihre Kooperationsbeziehungen stärker ausbauen als länger bestehende und zudem erst nach der für sie richtigen Zusammensetzung verschiedener Partner suchen. Insgesamt haben knapp 40 Prozent der in StEG be-

Tab. 16.1: Anteile und Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Ausbau der Kooperationen über drei Erhebungswellen

Anteil GTS mit Kooperationspartner in %	Anzahl Kooperationspartner pro Schule MW (SD)
W1: 70,9	W1: 4,58 (3,48)
W2: 85,1	W2: 5,72 (4,23)
W3: 86,9	W3: 6,20 (4,38)
n=275	n=180

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen

fragten Schulen im Jahr 2005 ihren Ganztagsbetrieb erst seit höchstens einem Jahr eingerichtet, ein Drittel weisen bereits seit mindestens fünf Jahren Ganztagschülerfahrung auf. Die Ganztagschülerfahrung wird daher als erklärende Variable in die folgenden Wachstumskurvenmodelle mit aufgenommen. Neben der Teilnahmequote und der Angebotsbreite als zeitvariante Variablen werden darüber hinaus kontrollierend die Schulstufe, die Organisationsform und die regionale Lage der Ganztagschulen in den Analysen berücksichtigt.

Ganztagschulen arbeiten zu Beginn der Studie 2005 eher mit Kooperationspartnern zusammen, wenn sie weniger Ganztagschülerfahrung haben und in offener Form organisiert sind. Unabhängig von ihrer Ganztagschülerfahrung entwickelt sich in den Jahren 2007 und 2009 der Anteil von Schulen mit Kooperationspartnern bei offenen Ganztagschulen weniger stark als bei gebundenen. Die Teilnahmequote beeinflusst zu jedem Messzeitpunkt das Vorhandensein von Kooperationspartnern, die Angebotsbreite nur in 2007. Ganztagschulen haben demnach eher Kooperationspartner, wenn eine größere Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten teilnehmen. Dass die Angebotsbreite nur bedingt ausschlaggebend ist, hängt damit zusammen, dass dieser Indikator eher die Vielfalt als die Menge von Angeboten einer Schule abbildet² (vgl. Tab. 16.2, Spalte 2). Führt man die Analyse nur mit Sekundarstufe-I-Schulen durch und kontrolliert zusätzlich die Schulform, zeigt sich ein zusätzlicher signifikanter Einfluss des Gymnasiums auf die Steigung: 2005 ist der Anteil der Schulen mit Kooperationspartnern unter Gymnasien tendenziell kleiner als bei anderen Schulformen, dafür steigt bei ihnen in der Folge (2007/2009) der Anteil umso stärker an.

Die für die Analyse der steigenden Anzahl der Partner von Ganztagschulen einbezogenen Variablen erklären nur Unterschiede im Ausgangsniveau, nicht aber Unterschiede bezüglich der Entwicklung. So haben Schulen mit mehr Ganztagschülerfahrung und Schulen in neuen Bundesländern einen höheren Ausgangswert. Die Teilnahmequote und Angebotsbreite hängen nicht mit der Anzahl der außerschulischen Partner zusammen (vgl. Tab. 16.2, Spalte 3). Dieses erwartungswidrige Ergebnis kann durch den unterschiedlichen

2 Da die Menge der Angebote nicht abgefragt wurde, wird die „Angebotsbreite“ als Annäherungsgröße herangezogen.

Tab. 16.2: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle zum Ausbau der Kooperationen in Abhängigkeit von Ganztagschulerfahrung, Teilnahmequote und Angebotsbreite

	Anteil Schulen mit Partner		Anzahl Partner je Schule	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
<i>Zeitinvariante (Kontroll-)Variablen</i>				
Ganztagschulerfahrung	-.007 (.003)*	.001 (.002)	.098 (.038)**	-.017 (.016)
Schulstufe (Sek. I)	-.057 (.057)	.027 (.032)	-.445 (.585)	.212 (.243)
Organisationsform (offen)	.142 (.055)*	-.066 (.032)*	-.010 (.575)	.266 (.259)
Bundesländer (Ost)	-.018 (.057)	.010 (.033)	1.333(.580)*	-.059 (.259)
Stadt-Land (Stadt)	-.032 (.055)	.052 (.031)	.878 (.570)	.276 (.234)
<i>Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)</i>				
Teilnahmequote W1	.003 (.001)**		.000 (.008)	
Teilnahmequote W2	.002 (.001)**		.015 (.008)	
Teilnahmequote W3	.002 (.001)*		.020 (.011)	
Angebotsbreite W1	.104 (.129)		-.590 (1.125)	
Angebotsbreite W2	.209 (.081)**		.629 (.839)	
Angebotsbreite W3	.085 (.118)		1.400 (1.172)	
<i>Varianzkomponenten (unstandardisiert)</i>				
Varianz Intercept	.123 (.015)**		11.961 (1.822)**	
Varianz Slope	.026 (.005)**		.241 (.349)	
Kovarianz Int./ Slope	.054 (.005)**		4.050 (.456)**	
<i>Gütemaße</i>				
Chi ² /CFI/RMSEA	42,2*/.893/.063		70,1**/.889/.095	

n=275 Schulen; * = p < .05, ** = p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen

Kooperationsumfang einzelner Partner bedingt sein. Denn Schulen können mit vielen außerschulischen Akteuren zusammenarbeiten, die aber jeweils wenig Angebote durchführen oder mit wenig Partnern, die jedoch sehr viel Ganztagsprogramm der Schule übernehmen. Trotzdem lässt sich festhalten, dass es Schultypen mit unterschiedlichem Niveau in der Menge der Partner gibt (Erfahrung, Bundesland). Offensichtlich findet aber das Wachstum in allen Gruppen gleichermaßen statt, so dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Steigung zeigen. Zwischen den Schulformen in der Sekundarstufe I gibt es zudem keine signifikanten Abweichungen.

16.5 Entwicklung der Rahmenbedingungen von Kooperation

Ob sich auch bedeutende Veränderungen in der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern ergeben, wird im Folgenden behandelt. Nach der Systematik von Floerecke/Holtappels (2004) werden verschiedene in StEG erfasste und im Kooperationsdiskurs als wichtig erachtete Aspekte in ihrer Entwicklung vorgestellt. Unter dem Punkt Strukturqualität wird auf Kooperationsverträge, institutionalisierte Kooperationsstrukturen, die Ressourcenausstattung, die Qualifikation des Personals und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten eingegangen, unter dem Punkt Prozessqualität auf die Verbindung von Angebot und Unterricht, Partizipationsmöglichkeiten und konzeptionelle Arbeit.

16.5.1 Strukturqualität

Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Jahr 2005 sind es gut die Hälfte der Kooperationspartner, die mit der Schule eine schriftliche Kooperationsvereinbarung abgeschlossen haben. Dieser Wert bleibt sowohl im Kohorten- als auch im Panelvergleich bis 2007 stabil und steigt zum Jahr 2009 tendenziell etwas an auf knapp 60 Prozent. Hierbei gibt es zwar Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von Kooperationspartnern in Bezug auf ihre Abweichung vom Durchschnittswert – bei jüngeren Kooperationsbeziehungen wird eher ein Vertrag abgeschlossen – es gibt jedoch keine Unterschiede bei der Veränderung über die Zeit.

Ob institutionalisierte Kooperationsstrukturen vorhanden sind, dazu geben die Schulleitungen Auskunft. Einen Arbeitskreis bestehend aus Schule und außerschulischen Partnern zur konzeptionellen Entwicklung des Ganztagsangebots gibt es 2005 an einem Fünftel der Schulen. Innerhalb von vier Jahren ist eine signifikante Zunahme zu verzeichnen, so dass 2009 37 Prozent der Ganztagschulen einen solchen Arbeitskreis institutionalisiert haben. Einen Arbeitskreis bestehend aus Schule und außerschulischen Partnern zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten gibt es 2005 an gut einem Fünftel aller Ganztagschulen. Dieser Anteil wächst innerhalb von vier Jahren auf 41 Prozent an.³ Es werden für beide Arbeitskreise binär logistische Regressionsanalysen durchgeführt, bei der das Vorhandensein des Arbeitskreises in 2009 durch Schulorganisationsvariablen wie Organisationsform, regionale Lage, Schulstufe, Ganztagerfahrung und die konzeptionelle Orientierung unter Kontrolle des Vorhandenseins des Arbeitskreises in 2009 des Arbeitskreises in 2005 erklärt werden soll. Bei jeweils nur geringer Varianzaufklärung erweist sich allein das Vorhandensein des Arbeitskreises in 2005 als signifikanter Prädiktor.

3 Da diese Variablen nur zu zwei Messzeitpunkten abgefragt wurden, werden keine Wachstumskurvenmodelle gerechnet.

Die Ressourcenausstattung wird von den außerschulischen Partnern schlechter bewertet als die meisten anderen Aspekte ihrer Kooperation. Dennoch sind die außerschulischen Partner zu allen Befragungszeitpunkten mit der *materiellen/räumlichen* Ausstattung der Kooperation eher zufrieden (MW=3).⁴ Die personelle Ausstattung der Kooperation wird minimal schlechter bewertet. Bezüglich der *finanziellen* Ausstattung der Kooperation liegt die durchschnittliche Einschätzung zwischen eher nicht zufrieden und eher zufrieden. Auch in diesem Aspekt gibt es keine Veränderung über die Zeit. Zudem gibt es keinen Unterschied in der Bewertung zwischen den „Kohorten“- und „Panel“-Kooperationspartnern.

Die Qualifikation des Personals lässt sich (indirekt) über den Anteil hauptamtlich beschäftigter Personen, die über den Kooperationspartner an der Ganztagschule arbeiten, abbilden. Der Status der Hauptamtlichkeit ist ein Qualitätsmerkmal, da er mit einer höheren bzw. stärker pädagogischen Qualifikation des Personals verbunden ist und darüber hinaus mit einem größeren Umfang an Ganztagsangeboten pro Person (Stichwort Kontinuität) und einem höheren Austausch mit Lehrkräften (vgl. Steiner 2010) zusammenhängt. Zu Beginn der Untersuchung liegt der Anteil der in der Ganztagschule eingesetzten hauptamtlichen Mitarbeiter bei 50 Prozent und steigt bis 2009 tendenziell auf 54 Prozent. Bei dauerhaften Befragungsteilnehmern ist der Anteil mit 57 bzw. 59 Prozent etwas überdurchschnittlich. Während bei Kooperationspartnern der Sekundarstufe I die Anteile unverändert überdurchschnittlich bleiben, steigern Kooperationspartner von Grundschulen ihren Anteil von Hauptamtlichen fast signifikant von 49 auf 57 Prozent und somit auf das Niveau der Kooperationspartner von Schulen der Sekundarstufe I. Darüber hinaus gibt es in anderen Teilgruppen keine bedeutenden Veränderungen. Überdurchschnittlich sind die Anteile außerdem bei Partnern, die der Kinder- und Jugendhilfe zugehörig sind.

Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gelten generell als ein Qualitätskriterium. Im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern ist jedoch vorrangig interessant, ob es gemeinsame Fortbildungen von Schule und außerschulischen Partnern gibt. Gemeinsame Fortbildungen werden als Instrument gesehen, um die Annäherung der verschiedenen Systeme Schule und z.B. Jugendhilfe sowie der verschiedenen Professionen zu fördern. Allerdings wird dies nicht häufig praktiziert: Nur 11 Prozent der Kooperationspartner berichten 2005 von gemeinsamen Fortbildungen, 2007⁵ waren es mit 13 Prozent nur wenig mehr. Auch bei den außerschulischen Anbietern, die längsschnittlich verfolgt werden, sowie in anderen Teilgruppen zeigt sich diesbezüglich keine Veränderung.

4 Vierstufige Skala von 1=sehr unzufrieden bis 4=sehr zufrieden

5 Im Jahr 2009 wurde diese Variable nicht mehr abgefragt.

16.5.2 Prozessqualität

Unter die Gestaltung der Handlungsweisen und -abläufe wie beispielsweise die Abstimmung des professionellen Handelns fällt die in der Ganztagschuldiskussion häufig angesprochene Verbindung von Angebot und Unterricht. Die in StEG bei den Kooperationspartnern unternommene Abfrage lässt eine zweistufige Beschreibung des Konstrukts zu. Es kann differenziert werden, ob erstens überhaupt irgendeine Form der Abstimmung bzw. Koordination zwischen den beiden verschiedenen Bereichen von Ganztagschule getroffen wird und (wenn ja) zweitens, mit welcher Intensität diese Verbindung hergestellt wird. Erfasst worden ist, ob das Angebot des Kooperationspartners Bestandteil des Unterrichts ist, im Unterricht vor- und nachbereitet wird und/oder ob es thematisch auf den Unterricht abgestimmt ist. Zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich bereits, dass ein größerer Teil der Kooperationen (60,6%) keinerlei Verknüpfung zwischen Angebot und Unterricht aufweist. Dies bestätigt sich in den folgenden zwei Wellen. Nur geringfügig verändert sich der Wert über alle Kooperationspartner auf 56 Prozent im Jahr 2009. Betrachtet man nur die Panel-Kooperationspartner, ist ein gegenläufiger Trend zu verzeichnen: In dieser Gruppe verringert sich der Anteil leicht auf 64 Prozent. Generell liegt der Anteil der Kooperationen, die aus Sicht der außerschulischen Partner über alle drei Wellen eine Verbindung aufweisen, bei einem Drittel. 39 Prozent der Kooperationen ist dauerhaft additiv, in den restlichen Fällen ist ein Wechsel der Kooperationsform zu beobachten. Für die aus Sicht der Kooperationspartner eingeschätzte Intensität der Verbindung von Angebot und Unterricht wird ein Index gebildet, der die drei erfragten Abstimmungsmöglichkeiten zusammenfasst und zwischen 0 (minimale Verbindung) und 1 (maximale Verbindung) liegt. Der Index liegt im Jahr 2005 bei 0,24 und steigt nur minimal auf 0,29 in den Jahren 2007 und 2009. Kooperationspartner, die zu allen drei Messzeitpunkten geantwortet haben, haben bereits in 2005 einen Wert von 0,29. Es gibt keine Abweichungen von diesem Befund bei Teilgruppen von Kooperationspartnern.

Inwieweit Entscheidungs- und Partizipationsstrukturen für die Kooperationspartner verankert sind, lässt sich über die Teilnahme der außerschulischen Partner an schulischen Konferenzen (Schul- und Lehrerkonferenz oder auch Ganztagsgremium) ablesen. Dies ist ein Bereich, der zur ersten Erhebung nur schwach ausgeprägt ist. Einzig die Jugendhilfe ist in nennenswertem Umfang in solchen Gremien vertreten gewesen. Aber auch in diesem Aspekt lässt sich keine Entwicklung feststellen. An Schul- oder Lehrerkonferenzen nehmen 2005 16 Prozent und 2009 15 Prozent aller Kooperationspartner teil. Bei Panel-Teilnehmern liegt der Wert jeweils rund 6 Prozentpunkte über den Kohorten-Werten. Auch im Verlauf der Zeit bleibt der Befund stabil, so dass Kooperationspartner, die der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet werden

können, deutlich häufiger Teilnehmer der schulischen Konferenzen sind. Für Ganztagsgremien⁶ zeigen sich gleiche Ergebnisse.

Konzeptionelle Arbeit zwischen Schule und außerschulischen Partnern wird in StEG über drei Indikatoren abgebildet: Es wird gefragt, ob im Kooperationsvertrag ein gemeinsames pädagogisches Konzept festgehalten ist und ob die Kooperationspartner am Ganztagskonzept oder bei der (Weiter-)Entwicklung des Schulprogramms mitarbeiten. Von allen Kooperationsvereinbarungen, die außerschulische Partner abgeschlossen haben, enthalten im Jahr 2005 27 Prozent ein gemeinsames pädagogisches Konzept. Dieser Wert bleibt bis 2009, hier sind es 32 Prozent, relativ stabil. Kooperationspartner, die zu allen drei Messzeitpunkten geantwortet haben, verzeichnen höhere Werte: Von diesen haben im Jahr 2005 34 Prozent ein Konzept im Vertrag festgehalten und steigern den Anteil bis 2009 signifikant auf 42 Prozent. Diese Zunahme ist eher an Grundschulen zu verzeichnen und bei Kooperationspartnern, die nicht der Jugendhilfe zugerechnet werden können. Mithilfe eines Wachstumskurvenmodells, bei dem zusätzlich die Organisationsform, die Dauer der Kooperationsbeziehung und das Bundesland (neu-alt) kontrolliert werden, lässt sich zeigen, dass nur die Tatsache, ob der Partner mit einer Schule in einem neuen Bundesland kooperiert, einen signifikanten Einfluss auf die Erhöhung des Anteils von Verträgen mit pädagogischem Konzept hat. Am Schulprogramm oder an der Ganztagschulskonzeption arbeitet nur ein kleiner Teil der Kooperationspartner (rund 12% bzw. 18%) mit. Diese Werte erhöhen sich nicht im Verlauf der Zeit, auch nicht bei Panel-Kooperationspartnern.

16.5.3 Zwischenfazit

Allen Rahmenbedingungen ist gemeinsam, dass sie über alle drei Erhebungszeitpunkte insgesamt unverändert bleiben. Einzige Ausnahme bildet das Vorhandensein von Arbeitskreisen zur Konzeption und Gestaltung von Ganztagsangeboten, die aus Vertretern von Schule und außerschulischen Partnern bestehen. Hierfür ist ein signifikanter Anstieg festzustellen. Dennoch kommt es von Seiten der Kooperationspartner nicht zu einer steigenden Teilnahme an schulischen Ganztagsgremien. Solche Arbeitskreise erreichen vor allem Träger des Ganztags, so dass es für die „breite Masse“ der Kooperationspartner keine Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten gibt.

Bei den meisten Aspekten gibt es keine Unterschiede zwischen Kohorten- und Panelvergleich. Nur bei der Frage, ob im Kooperationsvertrag auch ein gemeinsames pädagogisches Konzept formuliert ist, haben Panel-Partner nicht nur einen höheren Ausgangswert, sondern können auch einen signifikanten Anstieg verzeichnen. Dieser Befund korrespondiert mit der Aussage von gut der Hälfte der Kooperationspartner, dass ihre Kooperationsverträge im Laufe der Zeit angepasst wurden. Dass die Abklärung gemeinsamer pädagogischer Ziele bei vielen Partnern erst nach einiger Kooperationsdauer er-

6 Die Teilnahme an Ganztagsgremien wurde nur 2007 und 2009 abgefragt.

folgt, muss nicht nur durch eine späte Erkenntnis des Bedarfs erklärt sein, sondern kann auch in einem langwierigen Einigungsprozess begründet liegen oder in einer unsicheren Perspektive der Kooperationsbeziehung.

Die Ausprägung von Rahmenbedingungen der Kooperationen kann nur schwer bewertet werden ohne in normative Fallstricke zu geraten. Die Perspektiven auf Kooperation unterscheiden sich nach Erwartungen, Zielsetzungen und der Situation vor Ort. Zudem werden auch Schule und Partner je eigene Vorstellungen von der Zusammenarbeit mitbringen. Die im fachlichen Diskurs besonders von der Sozialpädagogik geforderte „Kooperation auf Augenhöhe“ oder auch starke Verbindung von Angebot und Unterricht steht neben dem in der Praxis oftmals von beiden kooperierenden Parteien bevorzugte Dienstleistungsverhältnis. Diese beiden Pole von Kooperationsmöglichkeiten sind nicht von vornherein mit Qualitätsniveaus verknüpft. Vorschnelle Zuordnungen (etwa: Kooperation auf Augenhöhe bedeutet Qualität, ein Dienstleistungsverhältnis nicht) vernachlässigen, dass je nach Art des Angebots und des Partners verschiedene Kooperationsformen einem Gelingen zuträglich sind. So könnte man beispielsweise das Ergebnis, dass über alle drei Wellen ein Drittel der Kooperationen eine dauerhafte Verbindung von Angebot und Unterricht aufweisen, positiv bewerten vor dem Hintergrund, dass ein Großteil der Angebote von Kooperationspartnern im Freizeitbereich angesiedelt ist. Oder der Wert kann negativ interpretiert werden, wenn man vor dem Hintergrund von Konzeptentwicklung und Kooperationskultur umgekehrt schließt, dass zwei Drittel der Kooperationen nicht auf Nachhaltigkeit angelegt sind.

16.6 Junge und ältere Kooperationsbeziehungen

Direkt auf dem vorangehenden Abschnitt aufbauend wird die wenig ertragreiche Gesamtschau anhand der eingeführten Kooperationsbedingungen differenzierter betrachtet. Den Überlegungen von Santen/Seckinger (2003) und Thielen (2010) folgend, wird die Annahme überprüft, ob Entwicklungen besonders bei den neu entstandenen (jungen) Kooperationen stattfinden. Zudem wird der Unterschied zwischen diesen und den länger bestehenden (älteren) Kooperationsbeziehungen aufgezeigt.

16.6.1 Unterschiede in der Ausgangslage

Im Jahr 2005 beginnt ein Drittel der Kooperationspartner die Zusammenarbeit mit der Schule neu, d.h. sie hat zu diesem Zeitpunkt seit höchstens einem Jahr bestanden. Gegenüber diesen jungen Kooperationsbeziehungen macht die Gruppe der älteren, seit mindestens fünf Jahren bestehenden Kooperationsbeziehungen 37 Prozent aus.

Junge Kooperationsbeziehungen unterscheiden sich bivariat von älteren signifikant darin, dass eher ein Kooperationsvertrag abgeschlossen wurde, weniger Verbindung zwischen Angebot und Unterricht hergestellt wird und die

Partner eher weniger in Schul- oder Lehrerkonferenzen vertreten sind. Ebenso gibt es weniger gemeinsame Fortbildungen mit der Schule (vgl. Tab. 16.3). Da Vertrauen als Grundpfeiler von Kooperation angesehen wird (vgl. Euler 2004b), ist es naheliegend, dass Verträge für junge Kooperationen wichtiger sind, um eine stärkere Absicherung zu erreichen. Gleichzeitig würde man vor diesem Hintergrund erwarten, dass das Beteiligen von externen Partnern an schulischen Gremien und Fortbildungen erst mit wachsendem Vertrauen ausgebaut wird.

Tab. 16.3: Unterschiede zwischen jungen und länger bestehenden Kooperationen in 2005

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

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

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung, Panelstichprobe (W1/W3)

Mit den in Tab. 16.3 signifikanten Faktoren lassen sich in einer Regressionsanalyse 32 Prozent der Varianz⁷ zwischen jungen und älteren Kooperationen aufklären (ohne Abbildung). Besonders stark unterscheiden sich die beiden Gruppen in der Intensität der Verbindung von Angebot und Unterricht und darin, ob ein Vertrag Grundlage der Zusammenarbeit ist oder nicht.

16.6.2 Verläufe

Entgegen der zuvor formulierten Annahme gibt es bei den jungen Kooperationsbeziehungen kaum Veränderungen bezüglich der Merkmale der Struktur- und Prozessqualität. Nur in einem Aspekt lässt sich eine signifikante Entwicklung in positiver Richtung identifizieren: Nach vier Jahren haben mehr

7 Nagelkerkes R² der binär logistischen Regressionsanalyse

Kooperationspartner (rund 50% statt 30%) ein gemeinsames pädagogisches Konzept im Vertrag mit der Schule festgehalten.

In der Gruppe der älteren Kooperationsbeziehungen gibt es erwartungsgemäß wenig Veränderung. Vier Jahre nach der Ausgangserhebung hat ein größerer Anteil von Kooperationspartnern einen Vertrag mit der Schule abgeschlossen (rund 50% statt 40%). Eine Erklärung für diese Entwicklung kann der durch das IZBB angestoßene Prozess der Erstellung von Rahmenvereinbarungen auf Länderebene sein, aufgrund dessen das Abschließen von Verträgen „vor Ort“ erleichtert wurde.

Da in beiden Teilgruppen kaum Veränderung vollzogen wird, nähern sich die jungen Kooperationsbeziehungen nur wenig den älteren an. Fast alle Aspekte, in denen es 2005 signifikante Unterschiede zu verzeichnen gibt, liegen auch 2009 noch deutlich auseinander. Ebenso liefert ein Vergleich der Werte der jungen Beziehungen in 2009 mit denen der älteren in 2005 gleiche Ergebnisse.

Die stärkste Entwicklung ist bei den Kooperationsverträgen zu erkennen, aber vor allem aufgrund der Bewegung der älteren Kooperationsbeziehungen. Eine leichte Annäherung findet bei der Verbindung zwischen Angebot und Unterricht statt. Obwohl in den beiden Teilgruppen nur tendenzielle Entwicklungen stattfinden, ist der in 2005 noch signifikante Unterschied in 2009 nicht mehr gegeben. In diesem Fall bewegen sich beide Gruppen aufeinander zu. Die jungen Kooperationsbeziehungen schaffen es nicht, im Verlauf der Zeit eine Verbindung zwischen ihrem Angebot und dem Unterricht aufzubauen oder ihre Teilnahme an schulischen Konferenzen oder Gremien zu steigern.

Mit den vorliegenden Daten lässt sich keine Altersdynamik nachzeichnen und die Hypothese der Annäherung nicht bestätigen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Fluktuation von Kooperationspartnern an den Schulen hinderlich wirkt. So halten van Santen und Seckinger 2003 fest, dass die innere Struktur eines Kooperationszusammenhangs nur durch wiederholte gemeinsame Kooperationserfahrung herstellbar ist. „Fluktuation von beteiligten Organisationen, neue, zusätzliche Mitglieder sowie Wechsel von Vertreterinnen und Vertretern einzelner Organisationen können jeweils bereits Erreichtes in Frage stellen und erneute Abstimmungsprozesse erfordern“ (Santen/Seckinger 2003, S. 420).

Ein weiterer Grund könnte sein, dass sich die in den Jahren 2004 oder 2005 neu entstandenen Kooperationen grundsätzlich von den anderen unterscheiden, indem sie beispielsweise andere Ziele verfolgen oder eine andere Art von Angebot vorhalten. Möglich wäre es, dass Kooperationen, die vor dem Ausbau der Ganztagschulen entstanden sind, andere Zwecke erfüllen sollen als die Kooperationen, die im Zuge des Investitionsprogramms entstanden sind. Zugespielt formuliert lautet die These: Ganztagschulen, die lange vor dem IZBB entstanden sind, verfolgen eher reformpädagogische Ziele; viele

neu entstandenen Ganztagschulen haben – zumindest vorerst – vor allem Betreuungszeiten abzudecken. Daher wird eine Regressionsanalyse durchgeführt, die unter Kontrolle von Schulmerkmalen und der Art des Kooperationspartners die Unterschiede in den Beweggründen (maßgebliches Ziel, das mit den Angeboten verfolgt wird) und Angeboten zwischen den beiden Gruppen von externen Partnern aufzeigen soll. Abhängige Variable ist die Dauer der Kooperationsbeziehung in 2005, wobei nur die Extremgruppen „0-1 Jahr“ und „mind. 5 Jahre“ gegenübergestellt werden.

Ergebnis dieser Regressionsanalyse ist, dass bei Kooperationsbeziehungen, die seit mindestens fünf Jahre bestehen, der Stellenwert der Kooperation höher ist, und die Ziele Freizeit und Benachteiligtenförderung im Vordergrund stehen. Gleichzeitig sind die Kontrollvariablen Schulform und Art des Kooperationspartners signifikant (vgl. Tab. 16.4).

Tab. 16.4: Merkmale älterer Kooperationen

	b (SE)	Odds Ratio
Kleiner Stellenwert der Kooperation*	-.959 (.407)*	0,38
Maßgebliches Ziel: Freizeit**	1.660 (.621)**	5,26
Maßgebliches Ziel: Benachteiligtenförderung*	1.403 (.701)*	4,07
Maßgebliches Ziel: Bildung	-.587 (.554)	0,56
Maßgebliches Ziel: Betreuung	.327 (.669)	1,39
Angebotsdurchführung: Förderbereich	.651 (.899)	1,92
Angebotsdurchführung: Fachbezogenes	-.193 (.511)	0,82
Angebotsdurchführung: Fächerübergreifendes	1.271 (.659)	3,56
Angebotsdurchführung: Freizeit	-1.053 (.572)	0,35
Offene Ganztagschule	-.147 (.477)	0,86
Neue Bundesländer	.371 (.490)	1,45
<i>Schulform (Ref: Grundschule)</i>		
Schule mit mehreren Bildungsgängen**	1.715 (.583)**	5,56
Gesamtschule**	2.441 (.788)**	11,49
Hauptschule	.964 (1.017)	2,62
Gymnasium**	2.908 (1.067)**	18,32
<i>Trägerstruktur (Ref: Öffentlicher Träger)</i>		
Frei-Gemeinnütziger Anbieter*	-1.455 (.594)*	0,23
Gewerblicher Anbieter*	-1.979 (1.000)*	0,14
Konstante	2.830 (1.427)	16,94

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

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung; Panelstichprobe (W1/W3); Nagelkerkes $R^2 = .427$; $n = 138$;

Demnach unterscheiden sich neu entstandene Kooperationen von den länger bestehenden tatsächlich in den Zielen, die mit den Angeboten verfolgt werden, nicht aber darin, welche Angebote konkret durchgeführt werden. In jungen Kooperationsbeziehungen hat die Zusammenarbeit mit Schulen generell einen geringeren Stellenwert, also einen kleineren Anteil an den Gesamtauf-

gaben des Partners. Dies kann die Erklärung für ein geringeres Engagement – ausgedrückt in Teilnahme an Konferenzen, konzeptionelle Mitarbeit – sein.

16.7 Fazit

Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern nehmen zu und erreichen ein Ausmaß, das als Ausdruck einer Regelmäßigkeit interpretiert werden kann. Ganztagschule ohne den Einbezug externer Partner ist nur noch selten zu beobachten. Die Rahmenbedingungen dieser Zusammenarbeit bleiben dabei in hohem Maße stabil. Aus der Summe der hier vorgestellten Struktur- und Prozessvariablen erhöht sich lediglich der Anteil der Schulen, die Arbeitskreise zur Konzeption und Gestaltung von Ganztagsangeboten eingerichtet haben sowie der Anteil der dauerhaften Kooperationspartner, die im Kooperationsvertrag ein pädagogisches Konzept formuliert haben.

Mit Rückblick auf die Ausgangserhebung 2005 ist zunächst mehr Entwicklung erwartet worden. Vor dem Hintergrund, dass sich die finanzielle Situation für Ganztagschulen und Kooperationen im Untersuchungszeitraum nicht verbessert hat, kann die Stabilität jedoch auch positiv bewertet werden. Erst wenn Kooperationen eine langfristige Perspektive haben, lohnt es sich für beide Seiten, Engagement in den Aufbau intensiverer Kommunikationsstrukturen, Konzeptarbeit, gemeinsame Fortbildungen u.v.m. zu investieren. Daher ist es zunächst auch nicht überraschend, dass sich neu entstehende Kooperationsbeziehungen von länger bestehenden unterscheiden, indem sie viele Merkmale der Struktur- und Prozessqualität weniger ausgebaut haben. Nicht erwartungsgemäß ist jedoch der Befund, dass sich die jungen Kooperationsbeziehungen im Laufe der Zeit nicht bedeutend verändern und der Unterschied zwischen beiden Gruppen bestehen bleibt. Diese Differenz erklärt sich durch unterschiedliche Ziele, die mit den Angeboten verfolgt werden, und durch den geringeren Stellenwert der Zusammenarbeit bei den neuen Kooperationspartnern. Die Arbeit an den Ganztagschulen macht für diese Gruppe nur einen kleineren Teil ihrer Gesamtaufgaben aus und aus diesem Grund lohnt es sich vermutlich weniger, Arbeitskraft und -zeit in den Aufbau festigender oder die Nutzung vorhandener Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zu stecken. Gegen dieses eher ernüchternde Ergebnis steht zumindest der Anstieg des Anteils von Kooperationspartnern, die ein gemeinsames pädagogisches Konzept mit Schule festhalten.

In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Öffnung der vor dem Ganztagschulenausbau überwiegend institutionell geschlossenen Schule, und auch von Schulen, die nicht aus reformpädagogischer Überzeugung den Ganztagsbetrieb eingeführt haben, ein langwieriger Prozess ist. Das Steuern der Kooperationen zwischen Schule und externen Partnern ist eine komplexe Aufgabe, die viele Schulen (zum Teil auch Partner) im Zuge des Ganztagschulenausbaus erst erlernen müssen.

Dennoch ist zu bedenken, dass die wenig institutionalisierten Kommunikationsabläufe vor allem bei den jungen Kooperationen zu Lasten des konkret in den Angeboten arbeitenden Personals geht, da auf diese Weise Abstimmungs- und Planungsprozesse ein „Tür-und-Angel-Geschäft“ bleiben und bei Personalwechsel immer wieder neu erarbeitet werden müssen. Eine Verstetigung von Kooperationsbeziehungen ist vor diesem Hintergrund ein zu empfehlendes Ziel. Ressourcensicherheit ist dabei notwendiger Bestandteil für die qualitative Entwicklung von Kooperationen, damit langfristige Planungen möglich werden. Zusätzlich sind in einigen Bereichen auch rechtliche Weichenstellungen nötig. So ist beispielsweise nicht in allen Bundesländern die Teilnahme außerschulischer Kooperationspartner an schulischen Konferenzen vorgesehen. Wenn aber eine stärkere Verbindung des unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Teils an Ganztagschulen hergestellt werden soll, müssen auch die entsprechenden Voraussetzungen für institutionalisierte Kommunikationsstrukturen geschaffen werden.