

Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann

Simone Seitz – Freie Universität Bozen

Catalina Hamacher – Universität Duisburg-Essen

Abstract

Die Entwicklung von Ganztagsgrundschulen zu Bildungs- und Lebensorten für alle Kinder ist auf die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen angewiesen. Unsere Studie, in der wir fünf Ganztagsgrundschulen untersucht haben, bestätigt dies und zeigt auf, dass hierfür die Verständigung über Leitideen der gemeinsam verantworteten Erziehungs- und Bildungsarbeit notwendig ist. Aus den Ergebnissen heraus zeigen wir exemplarisch methodische Möglichkeiten dazu auf, wie die gemeinsame Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor der Zusammenarbeit werden kann.

Schlagerworte: Ganztagschule, Kooperation, Inklusion, Reflexion, Schulkultur, non-formale Bildung

1. Grundschulen im Ganzttag – Ausgangslage

Die Entwicklung von Ganztagschulen im Primarbereich ist international sehr unterschiedlich weit entwickelt. Sowohl in Italien als auch in Deutschland existieren dabei gebundene Ganztagschulmodelle parallel zu offenen oder teilfakultativen (Allemann-Ghionda, 2009; Coelen, 2014).

In Italien wurden Formen der Vollzeitschule (*tempo pieno*) bereits im Zuge grundlegender Bildungsreformen der 1970er Jahre etabliert. Gemeinsam mit der Einführung eines einheitlichen, inklusiv strukturierten Pflichtschul-

systems, das seither eine von allen Kindern besuchte, fünfjährige Grundschule und eine dreijährige Mittelschule umfasst (Gesetz 820/1971), war dies von Beginn an verbunden mit dem Anliegen von mehr Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit (Allemann-Gionda, 2009, S. 197; Cerini, 2004). Auch wurde hiermit ein erweitertes Bildungsverständnis in der Ganztagschule als „Haus des Lernens“ verbunden, das interdisziplinär angelegt ist, die gesamte Persönlichkeitsentwicklung betrifft, Partizipation in das Zentrum stellt und demokratische Bildung umfasst (Baur, 2005, S. 74; Damiano, 2003, S. 244 f.). Es folgte eine Phase des Erprobens unterschiedlicher Formen, in der sich das Vollzeit-Modell etablierte. Zugleich kam es jedoch in der Praxis vielfach zu strukturellen Trennungen zwischen Morgen-Aktivitäten und (häufig fakultativen) Nachmittags-Aktivitäten, wie von verschiedenen Seiten kritisiert wurde (Cerini, 2004; Triani, 2018). In den 1990er Jahren wurde dann ein bedeutsamer Impuls in Richtung der Zusammenarbeit der Professionellen gesetzt, indem das Mehrklassenlehrerprinzip etabliert wurde (Baur, 2005). Auf diesem Weg wurde die pädagogisch-didaktische Verantwortlichkeit insgesamt in Teams organisiert und dabei zugleich der soziale und pädagogische Wert der Ganztagschule herausgestellt. Deren Realisierung konnte sich jedoch nicht durchgängig halten, obgleich hiermit eine hohe Nachfrage nach Ganztagschulplätzen von Familien für ihre Kinder im Interesse der Vereinbarkeit ging und bis heute geht. Die Ganztagschule stellt für Familien aktuell das populärste Modell dar (Triani, 2018, S. 226 f.).

Für die aktuelle Situation kann für Italien zusammenfassend festgehalten werden, dass die Ganztagschule vor allem im Norden des Landes die dominierende Form in der Primarstufe darstellt, die Debatte sich jedoch von dem pädagogisch-didaktischen Potenzial und der Qualität der Ganztagsgrundschule wegzubewegen scheint (Baur, 2005, S. 78 ff.). Die hierauf fokussierten Forschungsaktivitäten haben jedenfalls gegenüber den 1980er und 1990er Jahren deutlich abgenommen: „Ganztagschulen verlieren an ihren ursprünglichen Idealen und werden zu einem organisatorischen Betrieb, der einfach mehr Stunden an schulischer Betreuung garantiert.“ (Triani, 2018, S. 230)

In Deutschland, wo in der Grundschule bis in die Gegenwart das Halbtagsschulmodell dominiert, wurde erst ab den 2010er Jahren intensiver zur Ganztagschule geforscht, wobei hier vor allem die StEG-Studien wegweisend waren und sind (Coelen, 2014). Für das Jahr 2026 wurde nun das

Recht von Kindern auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter festgelegt (BMFSJ, 2021). Damit steigt der Druck zum quantitativen Ausbau von Strukturen, in der Umsetzung ganztägiger Bildung finden sich jedoch auch in Deutschland mehrheitlich weiterhin additive Strukturen im Muster von „vormittags Schule“ und „nachmittags Betreuung“. Die mangelnde Qualität des Ganztags unter vielfach unzureichenden Rahmenbedingungen ist daher Thema verschiedener Debatten (Fischer & Kielblock, 2021).

Damit rückt die übergreifende Frage nach Inhalt und Qualität des Ganztagsangebots in Grundschulen in den Fokus. In den diesbezüglichen wissenschaftlichen Debatten fällt für Deutschland auf, dass diese bislang weitestgehend in unterschiedlichen Diskussionslinien verlaufen. So findet sich noch im Standardwerk der Grundschulpädagogik von 2014 kein Beitrag zu Bildung im Ganztage (Einsiedler et al., 2014). Auch in der grundschulbezogenen Unterrichtsforschung lassen sich weiterhin kaum erkennbare Bezüge zu veränderten Bildungskonzepten im Ganztage erkennen (Staudner, 2018, S. 98 f.), die Aspekte non-formaler Bildung aufgreifen würden. Unverbunden hiermit liegen jedoch verschiedene Studien und grundlegende Schriften zur Ganztagserschulung (Kielblock et al., 2021), zur Schnittstelle zwischen Jugendhilfe/Sozialarbeit und Schule (vgl. Olk et al., 2011) sowie zur (multi) professionellen Kooperation in inklusiven Schulen (Arndt, 2014) vor. Auch die Forschungs- und Diskursstränge zu inklusiver und zu ganztägiger Bildung stehen bislang noch häufig unverbunden nebeneinander (Hinz et al., 2013; Nordt, 2017).

Schließlich fällt auf, dass Kinder zwar zunehmend in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden, bislang jedoch ihre Perspektive im Kontext von Forschung zur Ganztagserschulung nur ansatzweise aufgegriffen wurde (Allemann-Ghionda, 2009, S. 203; Deinet et al., 2018).

Hinsichtlich hoher Qualität von Ganztagsgrundschulen besteht weitgehend Einigkeit über das oben bereits angesprochene Ziel der Überwindung einer Trennung von Bildungsauftrag am Vormittag und Erziehungsauftrag am Nachmittag (vgl. Nordt, 2017, S. 502 f.) zugunsten der Entwicklung eines Bildungs- und Lebensortes über den Tag. Dies wird verbunden mit einer inhaltlichen Öffnung des Bildungsangebotes in Richtung stärker kindorientierter Formen des Lernens insgesamt und der Auflösung tradierter zeitlicher Strukturen (Burow & Pauli, 2005; Cerini, 2004). Das Innovations-

potenzial einer Offenen Ganztagsgrundschule entfaltet sich somit vor allem über die Integration formaler und non-formaler Bildung zugunsten einer an der Persönlichkeitsentwicklung insgesamt ausgerichteten Bildungspraxis, was einen reflexiven und konstruktiven Umgang mit Ungleichheit und Diversität einschließt.

Gestaltungsspielräume für die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagsgrundschulen scheinen somit insgesamt in Italien und Deutschland längst nicht ausreichend ausgeschöpft zu werden. Dabei gilt für beide Länder die Problematik, dass Personal- und Fachkräftemangel und ein hoher Anteil nicht voll ausgebildeter Lehrpersonen („Quereinsteiger“) vor allem unter den Grundschullehrpersonen die Entwicklungen erschweren. Für Italien wie für Deutschland sind prekäre Anstellungsverhältnisse für die in Ganztagsgrundschulen tätigen pädagogischen Fachkräfte kennzeichnend (Bertelsmann Stiftung et al., 2017, S. 32, Börner et al., 2014; Cerini, 2004).

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass zwar bereits seit längerem einiges an Wissen über Qualitätsmerkmale von Ganztagsgrundschulen besteht – genannt werden vor allem Verzahnung, erweitertes Bildungsverständnis, Rhythmisierung, Kooperation und Fokus auf die Kinder (u.a. Dollinger, 2014; Fischer et al., 2016; Nordt, 2017; Radisch et al., 2019). Unklar ist jedoch, wie die (schul)kulturellen Prozesse hin zu diesen Qualitätsmerkmalen in der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen erfolgreich vollzogen werden können. Diese Frage steht daher hier im Fokus.

2. Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsgrundschulen

Ein von uns wissenschaftlich begleitetes Projekt der Carl Richard Montag Stiftung knüpft an die aufgezeigten konkreten Praxis Herausforderungen der Qualitätsentwicklung an (Kricke et al., 2022). Wir greifen somit im Folgenden auf Befunde einer abgeschlossenen Studie zur Entwicklung qualitätsvoller Offener Ganztagsgrundschulen (im Folgenden OGS) zurück, um die Relevanz multiprofessioneller Kooperation aufzuzeigen und um von hier aus Perspektiven und Empfehlungen für die kooperative Praxis im Ganztage herauszuarbeiten. Die Studie nahm die Entwicklungen im Rahmen eines Projekts

zur Qualitätsentwicklung in den Blick, weshalb dieses im Folgenden zum Verständnis kurz umrissen wird.

2.1 Qualitätsentwicklung an Ganztagsgrundschulen

Ziel des Projekts „Qualitätsoffensive Ganztage“ der Carl Richard Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft war es, im Zusammenspiel von OGS, kommunaler Steuerung und Verwaltung sowie abgestimmter Beratung und Fortbildung an fünf OGS im Schulamtsbezirk Köln eine am Wohl aller Kinder ausgerichtete, effektive und verbindliche Zusammenarbeit der verantwortlichen Akteur*innen Offener Ganztagsgrundschulen zu fördern (Kricke et al., 2021). Projektbausteine waren: standortspezifische Prozessbegleitung durch externe Prozessbegleitungs-Tandems, kommunale Steuerung durch fortlaufende Arbeitsgruppentreffen mit Vertreter*innen aus Schule und Jugendhilfe (Praxis und Verwaltung), Vernetzung und fachlicher Austausch über Lernreisen zu Good-Practice-Beispielen („OGS on Tour“) sowie übergreifende Fachtage („OGS-Akademie“).

In unserer begleitenden, qualitativ angelegten wissenschaftlichen Studie (2018–2021) wurde hiervon ausgehend unter anderem gefragt, wie hieran ausgerichtete multiprofessionelle Kooperationsformen zwischen den Akteur*innen unterstützt werden können. Ausgehend von den Erhebungen und Auswertungen auf unterschiedlichen Systemebenen, werden im Folgenden werden die konkreten Befunde zur multiprofessionellen Zusammenarbeit aus unserer Studie genauer beleuchtet.

2.2 Multiprofessionelle Kooperation im Fokus

In der qualitativ angelegten Untersuchung wurden zunächst die unterschiedlichen Einschätzungen von Schulleitungspersonen und Ganztagskoordinierenden der fünf OGS zu Beginn und zum Abschluss der Projektmaßnahmen (s. o.) in Form von leitfadengestützten Interviews erhoben (n = 10). In einem zweiten Strang wurden im Projektverlauf die Sichtweisen von Lehrpersonen und Pädagoginnen (n = 20) sowie von Kindern (n = 20) der am Projekt teilnehmenden OGS eingeholt und mit teilnehmenden Beobachtungen flankiert. Schließlich wurden in einem dritten Schritt, in der Abschlussphase des Pro-

jekts, die Einschätzungen der Prozessbegleiter*innen erhoben, die mit den OGS gearbeitet haben (genauer: Kricke et al., 2021).

Im Auswertungsprozess wurden die gesamten unterschiedlichen Daten zunächst über die qualitative Inhaltsanalyse strukturiert (Mayring, 2010). Diese Analysen wurden in Bezug auf die hier im Vordergrund stehenden Befragungen der erwachsenen Akteur*innen für eine vertiefende Interpretation um eine praxeologische Perspektive erweitert. Dichte Passagen von Interviews wurden folglich in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2017) analysiert, um die Orientierungsgehalte der handelnden Akteur*innen zu rekonstruieren.

Bereits die ersten Erhebungen zu Projektbeginn zeigten deutlich, dass Qualitätsentwicklung im Offenen Ganztag von den unterschiedlichen Professionellen vor allem Verständigungsarbeit verlangt, bei der sie zwar auf vielseitige Qualifikationen und Erfahrungen zurückgreifen können, aber auch divergierende Anstellungsverhältnisse und organisationale Aufträge miteinander abstimmen müssen (Arnoldt, 2009; StEG-Konsortium, 2019). Es zeigte sich schnell, dass dies Innovationspotenzial birgt, zugleich jedoch hohe Anforderungen an die Kommunikations- und Vermittlungsprozesse mit sich bringt, denn es gilt, Ängste vor Kompetenzverlust zu bearbeiten und Vertrauen und Wertschätzung zwischen den Berufsgruppen aufzubauen.

Im Rahmen der insgesamt gestärkten Kommunikation im Rahmen der Projektmaßnahmen zeigte sich besonders die inhaltliche Verständigung zwischen den unterschiedlichen Professionen zum einen über die Partizipation von Kindern (Wagener, 2013) im Offenen Ganztag sowie zum anderen über das (uneinheitliche) Bildungsverständnis der unterschiedlich qualifizierten Pädagog*innen als zentral bedeutsam. Auch in anderen Studien hatten sich neben Statusunterschieden zwischen den Berufsgruppen, diffusen Vorstellungen über Funktionen und Aufgaben der Einzelnen und nicht immer kompatiblen Aufträgen disparate Vorstellungen von Bildung als häufigste Faktoren erwiesen, die zu Verständigungsproblemen führen (Olk et al., 2011).

Die multiprofessionelle, kooperative Arbeit am Bildungsverständnis wird daher im Folgenden genauer fokussiert. Dabei ist entscheidend, dass sich Ganztagserschulung im Systemzusammenhang und damit unter bestimmten Kontextbedingungen vollzieht. Qualitativ „gute“ Offene Ganztagschulen, wie politisch gefordert, lassen sich folglich nicht einfach re-

regulativ verordnen. Vielmehr übersetzt sich dabei ein Reformimpuls – vermittelt zwischen Regulativen, Verwaltung und Organisation – jeweils spezifisch (Brüsemeister & Langer, 2019) in die Strukturen, Kulturen und Praktiken von Offenen Ganztagsgrundschulen. Anders gesagt wird der Impuls zur Entwicklung eines qualitativvollen Ganztags von den Akteur*innen vor Ort in jeweils unterschiedlicher Weise verarbeitet und hier in die eigenen Bedeutungshorizonte gesetzt (Brüsemeister, 2007, S. 42). Damit ist die kulturelle Ebene der OGS besonders angesprochen. Hierunter werden prozesshafte Verständigungsprozesse verstanden (Helsper, 2008), die Beziehungen und tief verankerte Werte und Überzeugungen widerspiegeln (Booth & Ainscow, 2017, S. 23). Bedeutsam ist daher auch die Arbeit an den Rollen der einzelnen Akteur*innen, denn kooperative OGS-Entwicklung setzt Professions-sicherheit voraus, um Widersprüche, Dilemmata und Unwägbarkeiten nicht als unerwünschte Störung, sondern als notwendige Prozesse bei der Lösung komplexer Herausforderungen betrachten und entsprechend konstruktiv angehen zu können (Ackermann & Rahm, 2004; Boller, 2012).

Zentral für die Justierung eines tragfähigen Bildungsverständnisses zur Realisierung qualitativvoller OGS-Praxis ist, wie oben dargelegt, vor allem das Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung. Ausgehend davon, dass Kinder Räume der non-formalen sowie der formalen Bildung nicht als zwei voneinander getrennte Sphären wahrnehmen, sondern diese als miteinander vernetzte Lebensorte erleben (Deinet et al., 2018, S. 16), besteht dabei eine spezifische Chance der Integration formaler und non-formaler Bildung darin, Impulse in Richtung eines stärker an der Person ausgerichteten Bildungsverständnisses zu generieren, das Kinder als selbstbestimmte und aktiv handelnde Subjekte anerkennt und die vielfach tradierten, starren Unterscheidungen zwischen kognitiv ausgerichteter „Vormittagsbildung“ und spielerisch ausgerichteter „Nachmittagsbildung“ auflösen könnte (Cerini, 2004; Nordt, 2017). Mit einem solchen erweiterten Bildungsverständnis würde auch der originäre Auftrag inklusiver Grundschulen gestärkt, ein Ort für das gemeinsame und demokratische Leben und Lernen aller Kinder zu sein (Booth & Ainscow, 2017). Ein ganztägiger Bildungsort würde dem folgend non-formale Bildung im pädagogisch-didaktischen Alltag der OGS insgesamt verankern, was wiederum eine enge Vernetzung und Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen erfordert.

3. Arbeit am Bildungsverständnis als Schlüsselstelle

Im Rahmen des Projektes „Qualitätsoffensive Ganztags“ zeigte sich insgesamt, dass an fast allen Standorten – auch Jahre nach der Einführung des Offenen Ganztags – zunächst grundlegende Klärungs- und Verständigungsprozesse zu leitenden Ideen des pädagogischen (und didaktischen) Handelns im multiprofessionellen Team erforderlich sind, bevor drängende konkrete Anforderungen wie eine kindgerechte Rhythmisierung des Ganztags zufriedenstellend umgesetzt werden können. Zum oben angesprochenen Bildungsverständnis führt eine Schulleitungsperson aus:

„[D]er Kernpunkt [...] ist eigentlich, dass es darum geht, ein gemeinsames Bildungsverständnis zu haben. Wir hatten vorher den Schwerpunkt, einfach überhaupt als Team zusammenzuwachsen. [...] Und dann haben wir gemerkt, wir nutzen die Ressourcen der einzelnen an der Schule Tätigen noch nicht wirklich gut, und dafür brauchen wir aber ein gemeinsames Bildungsverständnis [...], damit wir irgendwie eine gemeinsame Sprache finden und auch eine größere Wertschätzung dem nicht formalen Lernen gegenüber.“ (Interview W., Schulleitung, S. 79–90)

Die Befragte beschreibt hier, dass Teamentwicklungsprozesse die Arbeit an einem geteilten Verständnis grundlegender Begriffe und Ideen erfordern und benennt damit einen unstrittigen Ankerpunkt gelingender Ganztagschulentwicklung (Olk et al., 2011). In diesem Zusammenhang bringt sie zum Ausdruck, dass der „Kern“ dessen die Arbeit an einem gemeinsam getragenen Bildungsverständnis ist, denn so kann das Potenzial des Teams und der Teamarbeit entfaltet werden. Dies geschieht aus ihrer Perspektive konkret darüber, dass die Orientierungen der einzelnen Akteur*innen eingebracht und mit Wertschätzung versehen werden, um hieraus teamgetragene Ideen zu entwickeln. Besonders hervorgehoben wird dabei die Anerkennung non-formaler Bildung als relevant für Bildungsprozesse.

Dies erfordert der Beschreibung folgend auch eine „gemeinsame Sprache“ der Beteiligten. Denn die Erarbeitung und Definition eines solchen Bildungsverständnisses erfolgt sprachbasiert und muss kommunikativ, d.h. auch explizit, verhandelt werden. Dieser Prozess ist aus Sicht der Befragten entscheidend für die Stärkung der Wertschätzung der Professionellen unter-

einander. Über die teambasierte inhaltliche Arbeit findet somit ein Suchprozess der Teamfindung statt, der durch die gemeinsame Entwicklung eines übergreifenden Bildungsverständnisses auf der einen Seite seinen inhaltlichen Anlass und Motor sowie auf der anderen Seite sein Ziel findet.

Somit wird in diesem Interviewausschnitt dem gemeinsamen Bildungsverständnis eine Doppelfunktion zugeschrieben: Die Arbeit hieran ermöglicht das Zusammenwachsen des Teams im Sinne einer auf Vertrauen und Wertschätzung beruhenden Kooperation, die komplexe Formen professioneller Kollaboration absichern kann. Zugleich wird mittels reflektierender Selbstversicherung über die leitenden Begriffe der eigenen Arbeit die fachliche Weiterentwicklung der Beteiligten forciert. Auf diese Weise wird ein Impuls zur Professionalisierung der Einzelnen gegeben sowie die inhaltliche Fokussierung des Teams abgesichert.

In den Prozessbegleitungen an den Standorten (siehe auch Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015) wurde dies ebenfalls aufgenommen und es stand hier die Arbeit sowohl auf der Ebene praktischen Handelns als auch auf der Kultur- und Strukturebene im Mittelpunkt: als Verständigung über die konkrete Ausgestaltung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote im Kontext Ganztag (Ebene der Praxis) und als reflexive Arbeit an der Art und Weise, wie die multiprofessionellen Teams ihre jeweilige Zusammenarbeit gewinnbringend zum Wohl der Kinder und wertschätzend miteinander koordinieren und aufeinander beziehen können (Ausbau von Kulturen und Strukturen).

Der Interviewausschnitt zeigt damit insgesamt beispielhaft die zentrale Bedeutung eines gemeinsam getragenen, erweiterten Bildungsverständnisses für die Zusammenarbeit als OGS-Team (Nordt, 2017). Stehen alle für dieses Bildungsverständnis ein, kann an ihm im Team Gemeinschaft erlebbar und eine hohe Aufgabenorientierung gestärkt werden, bei der die unterschiedlichen Stärken der einzelnen Akteur*innen Wertschätzung erfahren und in das Team eingebracht werden können. Dabei können Aspekte der formalen sowie der non-formalen Bildung in das pädagogische Gesamtkonzept eingearbeitet werden und hierüber auch auf der inhaltlich-konkreten Ebene Impulse zur Qualitätsentwicklung als OGS gegeben werden.

Um Veränderungsprozesse in der Offenen Ganztagsgrundschule anzutreiben, ist es allerdings hochbedeutsam, dass hierbei nicht allein auf der

Ebene verbaler Beteuerungen gearbeitet wird. Um die Arbeit an den Orientierungen der Einzelnen innerhalb des Diskurses des Gesamtteams auszugestalten, wurde in der Prozessbegleitung daher unter anderem auf das Kulturebenenmodell bzw. Seerosenmodell zurückgegriffen, um von der expliziten zur impliziten Ebene zu gelangen (Schein, 1995; Gellert & Nowak, 2010; vgl. Abb. 1). Die implizite Ebene steht dabei für tief verborgene und zumeist unbewusst hinterlegte Orientierungen, die das Handeln der Akteur*innen in der Praxis aber wesentlich steuern, wohingegen die explizite Ebene leichter zugänglich ist und damit auch sprachlich ausgedrückt werden kann.

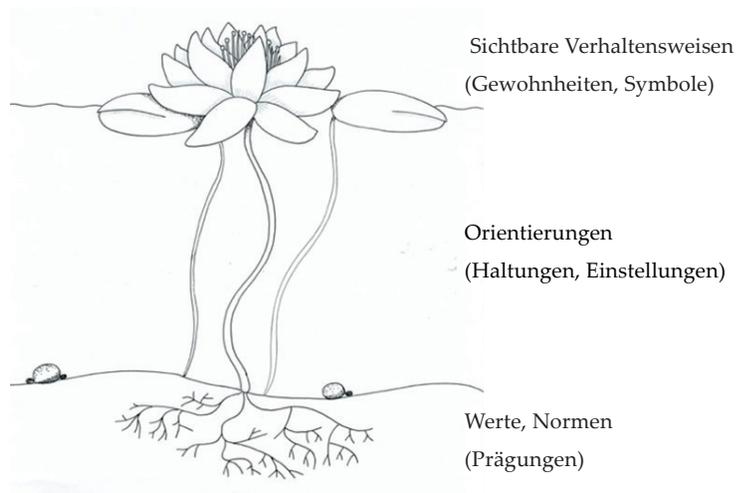


Abb. 1: Seerosenmodell (Zeichnung Petra Auer nach Gellert & Nowak, 2010, S. 187)

Dieses Modell wurde folglich im Projekt als Instrument der Beratung und Reflexion eingesetzt, um die Verbindung zwischen dem äußerlich Sichtbaren (explizite Erfahrungen) bzw. dem Handeln in der Organisation und den hintergründig wirksamen, zum Teil unbewussten (unsichtbaren) handlungsleitenden Überzeugungen und Werten (implizite Erfahrungen) aufzuklären und kommunizierbar zu machen:

Wir hatten einen pädagogischen Tag, wo wir uns [gemeinsam im OGS-Team] überlegt haben, was haben wir eigentlich und was sagt das über unser Bildungsverständnis aus? Wir haben uns da an [dem] Seerosenmodell [orientiert], was ist eigentlich bei uns an der Schule sichtbar. Was bei uns an der Schule sichtbar wird, das sind die Blüten und die Blätter von der Seerose. Was sind dann eigentlich unsere Stängel und unsere Wurzeln? Also was sagt das über unseren Geist an der Schule aus und über unsere Grundsätze? Und da haben wir [...] Bildungsgrundsätze formuliert. Und die sind jetzt quasi dann wieder Ausgangspunkt, um zu gucken, wenn das unsere Bildungsgrundsätze sind, also, wenn wir wieder aus der Tiefe hochgestiegen sind, was [...] möchten wir gerne ausbauen oder wo setzen wir uns da Schwerpunkte. (Interview W., Schulleitung, S. 92–103)

Wie in der reflektierenden Beschreibung deutlich wird, gelang es in der Prozessbegleitung unter Rückgriff auf das Instrument, weder allein Wissensvermittlung „über“ Bildung, Zusammenarbeit und handlungsleitende Werte zu praktizieren, noch lediglich Teamprozesse supervisorisch zu bearbeiten, sondern dies zu verknüpfen. Über einen methodisch aufbereiteten, moderierten Prozess und hieran geknüpfte inhaltliche Impulse konnten bei den Einzelnen in der Zusammenarbeit reflexive Prozesse angeregt und implizite Orientierungen explizit gemacht werden. Damit konnten diese auf die kommunikative Ebene gehoben werden, ohne dass die Verbindung zu inneren Überzeugungen hierfür aufgegeben werden musste, was die Möglichkeit eröffnet, sie für die Zusammenarbeit fruchtbar machen und darüber reflektieren zu können.

4. Perspektiven und Empfehlungen

Im Projektverlauf zeigte sich anhand des moderierten Austauschs über Leitideen, Überzeugungen und Bildungsverständnisse, dass ein Zugang zum impliziten Handlungswissen der Akteur*innen Motor für die Entwicklung eines gemeinsam getragenen Bildungsverständnisses sein kann, welches wiederum für die Kooperationspraxis an einer OGS eine wichtige Funktion innehat. Hiermit verbunden sind Veränderungen auf kultureller Ebene, die unmittelbar zusammenhängen mit dem Sichtbarmachen geteilter sowie

differentieller pädagogischer Werte und Leitideen des pädagogischen Handelns. Für die konkrete kommunikative Arbeit hieran ist jedoch auch ein reflexiver Umgang mit den verschiedenen Aufträgen, die sich aus den Funktionen der unterschiedlichen Professionellen ergeben können, relevant. Dies bedeutet vor allem Klärungsarbeit an Rollen. Erst auf dieser Basis kann die teambasierte Reflexion von Strukturen, Praktiken und Kulturen und die hier ansetzende Arbeit an einer kindorientierten Bildungspraxis im Ganzttag ertragreich ausgestaltet werden.

Im oben herangezogenen Beispiel aus einer OGS zeigte sich deutlich, dass sich im Rahmen der moderierten Prozessbegleitung eine Teamstruktur entwickeln ließ, in der Austauschprozesse unter den Akteur*innen wirkungsvoll im Sinne einer kritikfreundlichen Kultur der Anerkennung etabliert werden konnten. Über eine diskursive und offene Auseinandersetzung mit Bezug zu inhaltsbezogenen Aspekten wie dem Bildungsverständnis war es möglich, den aus den Aufträgen resultierenden differentiellen Verständnissen Raum zu geben und sich hierüber einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit impliziten Handlungsstrukturen sowie mit den unterschiedlichen Aufträgen im Team anzunähern. Die Erfahrungsräume der verschiedenen Akteur*innen wurden somit auf doppelte Weise einbezogen, nämlich zum einen auf der Sachebene und zum anderen auf der Interaktionsebene.

Dabei wurde auch deutlich, dass klar strukturierte Zeiten notwendig sind, in denen die Teams (unterschiedliche) Überzeugungen formulieren und darüber kommunizieren können. Diese Teamzeiten erfordern eine methodische Aufbereitung, denn die angesprochenen Überzeugungen sind wie aufgezeigt oftmals auf der Ebene impliziten Wissens verankert und den Akteur*innen selbst zum Teil erst über das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Überzeugungen zugänglich. In dieser, auch als handlungsleitende Orientierung beschriebenen Form, sind sie daher nicht immer klar in Worte zu fassen. Daher braucht es sowohl einen strukturierten Rahmen als auch etablierte Strukturen sowie eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, um den differentiellen Perspektiven auf der Basis von Vertrauen Raum zusprechen zu können. Diesbezüglich eignet sich das Seerosenmodell in besonderer Weise, um die nur schwer zu kommunizierenden Themen „hinter den Themen“ zu visualisieren und damit für alle Akteur*innen greifbar zu machen sowie den unterschiedlichen Perspek-

tiven, Gegenständen und Überzeugungen eine gleichwertige Bearbeitung zu ermöglichen.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass sich die reflexive Arbeit an einem Bildungsverständnis, das die gemeinsame Praxis in der OGS verbinden und stärken kann, lohnt und einen guten Ausgangspunkt darstellt, um Ganztagsgrundschulen zu kindorientierten Bildungs- und Lebensorten weiterzuentwickeln, jedoch nicht allein die pädagogische Praxis, sondern auch die strukturelle, vor allem aber die kulturelle Ebene von (Offenen) Ganztagsgrundschulen betrifft.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, H., & Rahm, S. (Hrsg.) (2004). *Kooperative Schulentwicklung*. VS-Verlag.
- Allemann-Ghionda, C. (2009). Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper, & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 190–208). Beltz. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6965/pdf/Allemann_Ghionda_Ganztagschule_im_europaeischen_Vergleich.pdf
- Arndt, A. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45(1), 72–79.
- Arnoldt, B. (2009). Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 54, 63–80.
- Baur, S. (2005). Verlängerte Unterrichtszeit in Italien. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich* (S. 73–80). Waxmann. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, & Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). (2017). *Mehr Schule wagen. Empfehlungen für den guten Ganztag*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/mehr-schule-wagen-empfehlungen-fuer-guten-ganztag>

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Boller, S. (2012). Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In S. Huber & F. Alhgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schule sowie anderen Partnern* (S. 203–222). Waxmann.
- Börner, N., Steinhauer, R., & Tabel, A. (2014). Zwischen Qualitätsanspruch und Fachkräftebedarf – der Spagat der Träger des offenen Ganztags in Nordrhein-Westfalen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2015: Potenziale der Ganztagschule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend – verändertes Lernen – veränderte Schule?* (S. 154–162). Debus Pädagogik.
- Brüsemeister, T. (2007). Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In J. Kusau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. (S. 23–61). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T., & Langer, R. (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Springer VS.
- BMFSJ (2021). *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG)*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966>
- Burow, O.-A., & Pauli, B. (2005). *Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld*. Wochenschau Verlag.
- Cerini, G. (2004). Il tempo scuola come variabile pedagogica. In E. Catarsi (Hrsg.), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia* (S. 58–83). Pisa.
- Coelen, T. (2014). Internationaler Vergleich ganztägiger Bildungssysteme. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule* (S. 175–188). Beltz.
- Damiano, E. (2003). Idee di scuola a confronto. Un bilancio. In E. Damiano (Hrsg.), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia* (S. 239–288). Armando.
- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C., & Thomas, S. (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Budrich.

- Dollinger, S. (2014). *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Beltz Juventa.
- Einsiedler, W, Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Klinkhardt.
- Fischer, N., & Kielblock, S. (2021). Was leistet die Ganztagschule? Grundlagen, Designs und Ergebnisse der Ganztagschulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. SpringerVS.
- Fischer, N., Kuhn, H. P., & Tillack, C. (2016). Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule. In N. Fischer, H.P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (S. 10–40). Prolog.
- Gellert, M., & Nowak, C. (2010). *Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams*. Limmer.
- Helsper, W. (2008). Pädagogische Professionalität in Organisationen. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, (Vol. 23, S. 9–21). Springer Science & Business Media.
- Hinz, A., Boban, I., Gille, N., Kirzeder, A., Laufer, K., & Trescher, E. (2013). *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion*. Klinkhardt.
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J.M., & Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa.
- Kricke, M., Remy, M., Seitz, S., & Hamacher, C. (2022). „Qualitätsoffensive Ganztage“ – Inklusive ganztägige Bildung mit allen Akteuren und Akteurinnen im Dialog gestalten. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagschule nutzen: Forschung – Praxis – Transfer*. Waxmann. In Druck.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz Juventa.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

- Nordt, G. (2017). Die Ganztagsgrundschule auf dem Weg zum inklusiven Bildungsort. In D. Amirpur A. & Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten* (S. 502–517). Budrich.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (15), 63–80.
- Radisch, F., Klemm, K., & Tillmann, K.-J. (2019). Auf dem Weg zu einer guten Ganztagschule. Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis. *Gemeinsam lernen*, 1, 8–14.
- Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Campus.
- Staudner, S. (2018). *Bildungsprozesse im Ganzttag*. Springer.
- StEG - Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2019) (Hrsg.). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. PIDF Leibniz Institut. DOI: 10.25656/01:19109
- Triani, P. (2018). Die Ganztagschule in der italienischen Primarstufe. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven* (S. 225–236). Debus Pädagogik.
- Wagener, A. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Beltz.