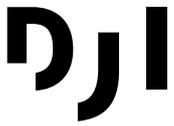


Gefördert durch



Landeshauptstadt
München



Deutsches
Jugendinstitut

Abschlussbericht

Isabelle Dubois, Anne Hans, Mike Seckinger

Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2024 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung April 2024

ISBN: 978-3-86379-526-9

DOI: 10.36189/DJI202420

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartnerin:

Anne Hans

Telefon +49 89 62306-223

E-Mail hans@dji.de

Inhalt

	Was sich aus den ersten Jahren der KoGa-Einführung lernen lässt – Zusammenfassung	7
1	Die wissenschaftliche Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München	13
2	Methodisches Vorgehen	15
	2.1 Qualitative Erhebungsmethoden	16
	2.1.1 Methodische Herangehensweise	17
	2.1.2 Auswertung des qualitativen Datenmaterials	19
	2.2 Quantitative Erhebungen	20
	2.2.1 Methodische Herangehensweise	21
	2.2.2 Auswertung des quantitativen Datenmaterials	22
	2.3 Austauschtreffen als ein Beitrag zur Validierung	23
	2.4 Verallgemeinerbarkeit und Grenzen	23
3	Forschungsstand zu ausgewählten Fragestellungen	25
	3.1 Kooperation	26
	3.2 Hybridität	28
	3.3 Rahmenbedingungen	29
	3.4 Kooperative Ganztagsbildung in Bayern	30
4	Schule und Jugendhilfe: Kooperative Ganztagspartner?	31
	4.1 Einführungsphase der Kooperativen Ganztagsbildung	32
	4.2 Gemeinsame Themen/Schnittstellen	37
	4.2.1 Austausch über Kinder	38
	4.2.2 Hausaufgaben	41
	4.2.3 Feste und Projekte mit den Kindern	44
	4.2.4 Teambildung als notwendige Aufgabe	46
	4.3 Konfliktthemen – ein Motor der Kooperation?	47
	4.3.1 Gemeinsame Raumnutzung und -gestaltung	47
	4.3.2 Regeln	53
	4.3.3 Das „Anderssein“ des Kooperationspartners	58
	4.4 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	60
5	Steuerungsmodelle der Kooperativen Ganztagsbildung	64
	5.1 Fachliche Steuerung	66
	5.2 Organisationale Steuerung	67
	5.2.1 Zwei Säulen mit jeweils eigener Steuerung	67
	5.2.1.1 Interne Schulsteuerung	69

5.2.1.2	Interne Steuerung der Kinder- und Jugendhilfe	71
5.2.1.3	Gebäudeteile als organisationale Untereinheiten in der KoGa – am Beispiel Lernhaus	73
5.2.2	Ansätze einer gemeinsamen Steuerung	75
5.3	Administrative Steuerung	78
5.4	Externe Steuerung	80
5.5	Prozessbegleitungen	81
5.6	Beschwerdeverfahren als Steuerungselement	84
5.7	Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	86
6	Weitere Akteure am Standort der Kooperativen Ganztagsbildung am Beispiel der Schulsozialarbeit	89
6.1	Kontext- und Rahmenstrukturen	90
6.1.1	Träger-, Leitungs- und Teamstruktur	90
6.1.2	Besprechungsstrukturen der Schulsozialarbeit an Standorten der Kooperativen Ganztagsbildung	93
6.2	Aufgabenprofil	96
6.2.1	Einzelfallarbeit	97
6.2.2	Klassenprojekte	99
6.2.3	Gruppenangebote	101
6.2.4	Netzwerkarbeit	102
6.2.5	Durch Kooperative Ganztagsbildung aufgeworfene Erweiterungsräume	103
6.3	Schulsozialarbeit: Ein integraler Bestandteil der KoGa?	105
6.4	Corona-Pandemie-Effekte	108
6.5	Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	109
7	Kooperative Ganztagsbildung im Sozialraum	113
7.1	Ebene der unmittelbaren alltäglichen Erfahrung – Bildungsorte der Kinder im Sozialraum	114
7.2	Ebene eines professionell-institutionellen Verbundsystem	119
7.2.1	Kooperationen für Bewegung und kulturelle Bildung	120
7.2.2	Kooperationen zu spezialisierten Angeboten und Therapieangebote	121
7.2.3	Kooperationswünsche und ihre Realisierung	126
7.3	Ebene der sozialpolitischen Gestaltung des Sozialraumes – Vernetzung im Stadtteil	127
7.4	Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	130
8	Kooperative Ganztagsbildung als diversitätsbewusster Bildungs- und Lebensort	133
8.1	Geschlechtersensible Pädagogik in der Kooperativen Ganztagsbildung	133

8.1.1	Eckpunktepapier und Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München	134
8.1.2	Pädagogische Konzeptionen der Standorte	135
8.1.3	Umsetzung von geschlechtersensibler Pädagogik	136
8.1.4	Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	138
8.2	Inklusion in der Kooperativen Ganztagsbildung	139
8.2.1	Ergebnisse zur inklusionsorientierten KoGa	141
8.2.2	Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	143
8.3	Partizipation in der Kooperativen Ganztagsbildung	144
8.3.1	Partizipationsorte für Kinder – Partizipationsformen in der KoGa	145
8.3.2	Partizipationsmöglichkeiten der Kinder	147
8.3.3	Grenzen und Abstufungen von Partizipation	148
8.3.4	Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	150
9	Rahmenbedingungen der Kooperativen Ganztagsbildung	151
9.1	Förderbedingungen	151
9.2	Personalsituation	153
9.3	Räumliche Bedingungen	156
9.4	Zeitressourcen und -verwendung	159
9.5	Betriebsgröße	161
9.6	Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung	162
10	Handlungsempfehlungen	164
11	Literatur	174
12	Abkürzungsverzeichnis	181
13	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	183
	Anhang	184
	Fragebogen der Elternbefragung zur Kooperativen Ganztagsbildung	184
	Fragebogen der Leitungsbefragung zum Thema Sozialraum	195
	Fragebogen zur Leitungsbefragung zu aktuellen Themen zu allgemeinen Themen	208
	Leitfäden für die qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen	209
	Leitfaden Erstinterview KoGa-Leitungen (Schule und Jugendhilfe)	209
	Leitfaden Erstinterview pädagogische Fachkraft und Lehrkraft	209
	Leitfaden KoGa-Leitungen zum Steuerungsmodell	210
	Leitfaden Lehr- und Erziehungskräfte zum Steuerungsmodell	210
	Leitfaden Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule	210

Leitfaden Interview Lehrkraft zu Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule	211
Leitfaden Interview KoGa-Leitungen (Schule und Jugendhilfe) zur Entwicklung der KoGa und der Zukunftsperspektive	211
Leitfaden Elterninterview	212

Was sich aus den ersten Jahren der KoGa-Einführung lernen lässt – Zusammenfassung

Mit der Einführung der Kooperativen Ganztagsbildung (KoGa) hat sich die Landeshauptstadt München auf den Weg gemacht, ein anspruchsvolles Konzept der ganztägigen Bildung für Grundschul Kinder umzusetzen. Es eröffnet Möglichkeiten und Notwendigkeiten für eine enge und systematische Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten und hat damit große Potenziale „Schule als Raum für Leben“ (Heinrich/Ammann 2021) erfahrbar zu machen. Sie stellt alle, die in den Prozess der Etablierung der KoGa involviert sind, vor große Herausforderungen, wie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen. Diese belegen jedoch zugleich, dass bereits viel erreicht wurde. Dies ist angesichts der mit der Pandemie verbundenen Herausforderungen keine Selbstverständlichkeit. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse verdichtet dargestellt. Ausführlichere Erläuterungen und aus den Ergebnissen abgeleitete Handlungsempfehlungen finden sich in den einzelnen Kapiteln. In der Zusammenfassung werden die Themen Kooperation, Steuerung, Einbindung weiterer Akteure an den Schulstandorten, sozialräumliche Öffnung, Fragen der Diversität und der Beteiligung von Kindern sowie Aussagen zu den Rahmenbedingungen aufgegriffen.

Schule und Jugendhilfe sind kooperative Ganztagspartner

Es hat sich gezeigt, dass in der Startphase wesentliche Grundlagen für die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfeträger gelegt werden. Es ist notwendig, von Anfang an, also bereits ab dem Beschluss, dass an einem Standort der Ausbau der Ganztagsangebote im Rahmen der KoGa erfolgen soll, die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen aktiv anzugehen. Das klingt einerseits trivial, ist aber andererseits eine Aufgabenstellung, die nicht immer ausreichend Aufmerksamkeit erhält.

Hierfür gibt es zahlreiche Gründe. Einige davon sind die hohe Arbeitsbelastung an den Schulen, die personellen Unsicherheiten, weil häufig erst zum Schuljahresbeginn feststeht, wer letztendlich in der KoGa arbeiten wird, unterschiedliche implizite und explizite Vorstellungen von dem, was es heißt zu kooperieren, bauliche Veränderungen und damit verbundene Anlaufschwierigkeiten, die sehr viel Zeit für ihre Bewältigung erfordern.

Aus der Implementierung der KoGa an den bisherigen Standorten lässt sich lernen, welche Strategien dazu beitragen können, das Risiko einer falschen Weichenstellung zu verringern. Die folgenden Anregungen sind aus den Praktiken an verschiedenen Standorten entstanden und belegen damit auch, dass sich bereits einiges in die richtige Richtung entwickelt hat.

Es lohnt sich vom ersten Tag an die Ausarbeitung der auf den einzelnen Standort bezogenen Konzeption als eine von Schule und Jugendhilfe gemeinsam zu bewältigende Aufgabe anzugehen. Schuleitig sind dabei auch Sekretariat und Haustechnik einzubeziehen, ebenso sollten Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen

(JaS) sowie andere Akteure an dem Schulstandort beteiligt werden. Es spricht vieles dafür, mit Eltern und Kindern frühzeitig über die Ausgestaltung der KoGa ins Gespräch zu gehen. Der bisher häufig sehr pragmatische Umgang mit der Konzeptionsentwicklung, nämlich dem Jugendhilfeträger dies weitgehend zu überlassen, damit dieser die Betriebserlaubnis beantragen kann, erscheint nur als zweitbeste Lösung.

Es bedarf für alle an einem KoGa-Standort Klarheit über die anstehenden Einführungsschritte. Es wurde ein Ablaufmodell entwickelt, das sich in seiner Grundausrichtung bewährt hat und das Angebot der Prozessbegleitung (Dubois/Hans/Seckinger 2024) von Anfang an einbezieht.

Kooperation lebt von formalen und informellen Austauschprozessen, von der Offenheit gemeinsam zu lernen, sich auf die Partner, ihre Handlungslogiken und ihre jeweiligen Aufträge einzulassen und ein geteiltes Verständnis der gemeinsamen Aufgabe zu entwickeln. Hierfür ist es hilfreich, Orte der Begegnung zu schaffen und aktiv Teambildungsprozesse zu gestalten. Hierzu gehören beispielsweise gemeinsam geplante und durchgeführte Projektwochen oder auch eine Umgestaltung des Lehrerzimmers zu einem Rückzugsraum für Lehrkräfte und Mitarbeitende der Jugendhilfe.

Konflikte sind auch in guten Kooperationen nicht zu vermeiden. Deshalb ist es wichtig, Modelle der gemeinsamen Konfliktlösung zu etablieren, die nicht auf alte Muster der Abgrenzung oder auf Machtspiele zurückfallen, sondern Konflikte als willkommene Motoren für eine Weiterentwicklung begreifen.

Es besteht der Bedarf, das Einschreibungs- und Anmeldeverfahren gemeinsam neu zu gestalten, um den Verwaltungsaufwand zu reduzieren und den Prozess für alle zu vereinfachen. Zudem würde hierdurch auch die enge Verzahnung von Schule und Jugendhilfe gegenüber den Eltern dokumentiert werden.

In den letzten Jahren wurde bei der Etablierung neuer und der Verbesserung bestehender Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Rahmen der KoGa viel erreicht. Die systematische Auseinandersetzung mit dem Anspruch einer inhaltlichen und personellen Verzahnung von Vor- und Nachmittag, was die Voraussetzung zur Entwicklung eines hybriden Sozialisationsortes ist, ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

Steuerungsmodelle für die Kooperative Ganztagsbildung sind noch zu entwickeln

Bisher wurde noch kein den Anforderungen der KoGa gerecht werdendes Steuerungsmodell entwickelt und etabliert. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Ein wesentlicher liegt darin, dass es weder zu den bisherigen Stellenprofilen der Akteure auf der Schulseite noch derer auf der Jugendhilfeseite gehört, neue innerorganisatorische Steuerungsmodelle zu entwickeln. Zudem werden die jeweiligen Handlungsspielräume durch entsprechende Vorgaben der übergeordneten Ebenen eingeschränkt. Die von der Landeshauptstadt München entwickelten Orientierungshilfen, wie das Eckpunktepapier (Landeshauptstadt München 2019) und die Rahmen-

konzeption (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.), beschränken sich auf relativ abstrakte Aussagen. Betrachtet man die separaten Steuerungssäulen der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe, wird deutlich, dass diese an den Standorten ebenfalls kaum auf ausgearbeiteten Organisationsmodellen beruhen, sondern sich vielmehr in der Praxis entwickelt haben und daher für den jeweiligen Kooperationspartner nur schwer zu verstehen sind. Das Konzept einer erweiterten Schulleitung, wie es im Lernhauskonzept angedacht ist, eröffnet Chancen, bei der Entwicklung von für die KoGa angemessenen Steuerungsmodellen weiterzukommen.

In der Praxis lassen sich trotzdem Ansätze gemeinsamer Steuerung erkennen. Diese sind an den Standorten unterschiedlich stark ausgeprägt. Eine besondere Herausforderung in der KoGa stellt die administrative Steuerung für die Jugendhilfe dar. Diese ist bei vielen Abläufen auf die Verwaltungskraft der Schule angewiesen, ohne dass dieser Mehraufwand in der Stundenberechnung für die Verwaltungskraft (ausreichend) berücksichtigt ist. Im digitalen Bereich gibt es noch großes Potenzial stärker zusammenzuwachsen. So können die Kooperationspartner keinen gemeinsamen Kommunikationskanal mit den Eltern nutzen, es fehlen gemeinsame Onlineauftritte und Verwaltungstätigkeiten müssen doppelt gemacht werden.

Das Angebot der externen Prozessbegleitung stellt für die Entwicklung eines gemeinsamen Steuerungsmodells eine wichtige Ressource dar, wird an den Standorten jedoch sehr unterschiedlich genutzt.

Partizipation ist in der Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiges Steuerungselement, was für den Kontext Schule hingegen nur deutlich eingeschränkter zutrifft. Noch befinden sich die KoGa-Standorte in einer Suchbewegung, wie Steuerungsaufgaben durch partizipative Elemente besser bewältigt werden können.

Die Entwicklung passender Steuerungsmodelle kann nicht allein auf der Ebene der KoGa-Standorte bewältigt werden, da sowohl das Staatliche Schulamt und das Kultusministerium als auch Träger und die Stadt selbst Einfluss nehmen. Vor diesem Hintergrund ist eine Fortführung der Kooperation zwischen diesen Ebenen als sinnvoll anzusehen.

Die Einbindung weiterer Akteure am Standort der Kooperativen Ganztagsbildung

An den Schulen arbeiten neben den Lehrkräften, unabhängig von nachmittäglichen Angeboten, sozialpädagogische Fachkräfte und andere Akteure. Schulsozialarbeit ist an vielen Grundschulen etabliert, an einigen gibt es Außensprechstunden einer Erziehungsberatungsstelle, darüber hinaus gibt es Inklusionsfachkräfte, Lesepaten und weitere Akteure in Abhängigkeit des konkreten Schulprofils. Auch für diese kann sich durch die Einführung der KoGa Grundlegendes verändern.

Bisher wurde dies bei der Einführung der KoGa zu wenig systematisch mitbedacht. Das Projekt hat dies am Beispiel der Schulsozialarbeit näher untersucht. Es zeigt sich, dass Reibungsverluste dadurch entstehen, dass Aufgaben und Funktionen nicht klar genug miteinander kommuniziert werden, dass Rollenunklarheiten entstehen und Abgrenzungen wichtiger werden als Kooperationen. Eine systematische

Einbindung der Schulsozialarbeit in die konzeptionelle Entwicklung und die Ausgestaltung der KoGa würde dazu beitragen, die Potenziale an den Standorten besser zu nutzen. Dies gilt für die Einzelfallarbeit und die Klassenprojekte ebenso wie für Gruppenangebote und Netzwerkarbeit.

Die KoGa würde insgesamt davon profitieren können, wenn sie diejenigen, die an den Standorten einen Beitrag für ein lebendiges Schulleben leisten, von Anfang an einbeziehen würde.

Sozialraumorientierung – eine wenig bearbeitete Aufgabe

Eine der größten Herausforderungen bei der Umsetzung der konzeptionell geforderten sozialräumlichen Öffnung der KoGa besteht darin, dass bis heute nicht ausgearbeitet ist, was mit sozialräumlicher Öffnung im Zusammenhang mit der KoGa gemeint ist. Solange Sozialraumorientierung als ein unklarer Anspruch bestehen bleibt, wird sie zugunsten der Bewältigung des sowieso schon herausfordernden Alltags hinten angestellt werden.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe identifizierbarer Hindernisse für einen offenen und experimentierfreudigen Umgang mit dieser Aufgabe. Diese Hindernisse tragen zu einer Stabilisierung von Strukturen bei, die versuchen, ohne sozialräumliche Bezüge auszukommen:

- Fehlende Kenntnisse seitens der Leitungskräfte über den Sozialraum, in dem sich der KoGa-Standort befindet
- Hinderliche Finanzierungs- und Abrechnungsmodalitäten
- Unsicherheiten bzgl. der Umsetzung der Aufsichtspflicht
- Geringe Aufmerksamkeit für dieses Thema in der Anfangsphase

KoGa als diversitätsbewusster Bildungs- und Lebensort

Moderne Gesellschaften sind divers und herausfordernd. Von für Bildungsorte Verantwortlichen wird deshalb erwartet, dass sie sich selbst diversitätsbewusst verhalten und zugleich die Entwicklung von Diversitätsbewusstsein als Bildungsziel haben. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Einführung der KoGa in München wurde anhand der Dimensionen Geschlechtersensibilität und Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigung der Frage nachgegangen, inwieweit die KoGa diesen Ansprüchen genügt.

In Bezug auf Geschlechtersensibilität zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht in seinen körperlichen und sozialen Dimensionen in den konzeptionellen Papieren der Stadt München und einiger Standorte nachzulesen ist. Allerdings begrenzen sich die Reflexionen auf Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechterdifferenzen. Die Formulierungen in den Hauskonzepten bleiben zudem überwiegend hinter den Ansprüchen des bayerischen Erziehungs- und Bildungsplans zurück. Um hier zu entsprechenden Weiterentwicklungen zu kommen, wird angeregt, sich an den KoGa-Standorten intensiver mit Fragen der Geschlechtersensibilität auseinanderzusetzen. Methodisch kann dies z. B. gefördert werden, indem Fortbildungen sowie Materialien genutzt werden, die dazu anregen, Geschlechterstereotypen zu hinterfragen, Sprache sensibel zu verwenden, vielfältige Vorbilder

zu präsentieren und Schüler:innen nach ihren Interessen und Bedürfnissen zu fragen.

Inwiefern an den KoGa-Standorten Inklusion umgesetzt wird, kann im Rahmen dieser Studie nicht umfassend bewertet werden. Dennoch gibt es einige Hinweise darauf, dass aktuell die KoGa keinen Schwerpunkt im Hinblick auf die Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen hat. Angesichts der großen Veränderungen, die mit der Einführung der KoGa verbunden sind, erstaunt dies nicht, da jede Organisation nur ein begrenztes Maß an Veränderung auf einmal leisten kann. Betrachtet man allerdings aktuelle Entwicklungen, dann deutet einiges darauf hin, dass sich dies in der Zukunft verändern muss.

Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich die KoGa-Standorte zu inklusiven Standorten weiterentwickeln, besteht darin, dass alle Personalstellen besetzt sind und dass sowohl für die Innovationsaufgabe KoGa als auch für mehr Inklusion motiviert und qualifiziert wird. Angesichts der inklusiven Weiterentwicklung der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe, werden sich beide KoGa-Partner vermehrt um Inklusion kümmern müssen.

Partizipation

Die Partizipation von Kindern ist in der KoGa fachlicher Anspruch, rechtliche Anforderung und nach wie vor eine große Herausforderung für diejenigen, die die KoGa vor Ort gestalten. Noch unterscheiden sich die Vorstellungen davon, was mit Partizipation gemeint sein könnte, zwischen Schule und Jugendhilfe sowie zwischen den Standorten erheblich. Bei der Auswertung des vorhandenen Datenmaterials und ohne die Möglichkeit, sich empirisch mit diesem Thema aus der Perspektive der Kinder selbst befassen zu haben, ist festzuhalten, dass die Partizipationsmöglichkeiten in der KoGa an etlichen Standorten mehr oder weniger darauf beschränkt sind, zwischen verschiedenen Angeboten auswählen zu können und Ideen für die von verpflichtenden Inhalten (Unterricht, Hausaufgaben, Mittagsessen) freie Zeit einbringen zu dürfen. Die Mitbestimmungen von Regeln wird in manchen Konstellationen zwar ermöglicht, doch dieses ist nach wie vor strukturell nicht abgesichert. Dennoch zeigen sich Beispiele für gute strukturelle Verankerungen von Beteiligungsformen, auch wenn diese noch nicht gemeinsam von Schule und Kinder- und Jugendhilfe gestaltet werden.

Unter dem Stichwort Beteiligung wird auch der Umgang mit Beschwerden thematisiert. Hier zeigt sich, dass die KoGa-Standorte entwickelte Verfahren haben. Wie gut diese funktionieren und inwiefern es beim Umgang mit Beschwerden Verbesserungsbedarfe gibt, war nicht Gegenstand dieser Studie.

Unterschiedliche Rahmenbedingungen als Anregung und Bremse zugleich

An den Münchner KoGa-Standorten wird aktuell nach zwei unterschiedlichen Fördersystemen (Modell nach Experimentierklausel und BayKiBiG) gearbeitet, die sich nicht in ihrer finanziellen Ausstattung, wohl aber in ihren Vorfinanzierungs- und Verwaltungsaufwänden unterscheiden. Die Empirie zeigt, es gibt hinsichtlich der geltenden Finanzierungsregelungen eine große Unsicherheit an den Standorten. Es

wird auch deutlich, dass es an gemeinsamen Entscheidungen zwischen Schule und Jugendhilfe hinsichtlich der Verwendung gemeinsamer finanzieller Mittel fehlt.

Die KoGa leidet unter einem Personalmangel. Das ist angesichts des strukturellen Lehr- und Fachkräftemangels nicht verwunderlich, wird sich aber in Zeiten einer steigenden Inanspruchnahme des Angebots, nicht zuletzt durch die zukünftige Ganztagsplatzgarantie, nicht von selbst beheben. Sind Stellen unbesetzt, belastet dies u. a. die Kooperation zwischen Lehr- und Erziehungskräften.

Die KoGa-Standorte lassen sich trotz ihrer Verschiedenheit im Wesentlichen zwei Architekturmodellen zuordnen, nämlich der Flurschule und der Lernhauschule. Bei keiner dieser Bauweisen stand jedoch die Umsetzung der KoGa-Idee im Vordergrund, in beiden fehlt es an Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder. Beide forcieren andere Formen der konkreten Ausgestaltung der KoGa.

Zu den Rahmenbedingungen gehört auch, dass die Arbeitsmodelle an die neuen Anforderungen angepasst werden müssen. Eine KoGa wird sich nicht entwickeln können, wenn für Lehrkräfte die Anwesenheit im Schulgebäude mit dem Ende der Unterrichtszeit endet, wenn Jugendhilfekräfte nicht bereit sind, auch bevor die Kinder aus dem Unterricht kommen, Zeit am Schulstandort oder im Sozialraum zu verbringen.

Nicht zuletzt stellt die Betriebsgröße vieler KoGa-Standorte insbesondere die Jugendhilfe vor große Herausforderungen, weil kaum Erfahrungen mit dem Handling von Einrichtungen in diesen Dimensionen bestehen. Das betrifft insbesondere den Verwaltungsaufwand sowie die Personalführung und darüber hinaus die Größe der Mensa und die Organisation von Beteiligungsmöglichkeiten und -prozessen.

1 Die wissenschaftliche Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München

Mit der Umsetzung des Konzepts der Kooperativen Ganztagsbildung – kurz KoGa –, das gemeinsam von der Landeshauptstadt München und dem Freistaat Bayern entwickelt wurde, wurde im September 2018 an der Grundschule Pfanzeltplatz begonnen. Die wissenschaftliche Begleitung der KoGa hat im November 2020, also mitten in der Phase der Pandemie, angefangen und bis zum September 2023 gedauert. Während der meisten Zeit stand für die Aufgaben eine Vollzeitstelle für die wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung.

Mit der KoGa wird ein neuer Weg zur Gestaltung ganztägiger Bildungsangebote in der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe (im Folgenden teilweise als Jugendhilfe abgekürzt) beschritten. Schule und Jugendhilfe sollen eng miteinander verwoben die Verantwortung für die Gestaltung des ganztägigen Bildungsangebots übernehmen und dabei den gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule und Kinder- und Jugendhilfe verwirklichen. Das Modell soll unter anderem die Vorteile bisheriger Angebotsformen vereinen, das sozialräumliche Umfeld der Schulstandorte einbeziehen und Anknüpfungspunkt für individuelle Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sein (Landeshauptstadt München 2019). Auch wenn dies in dem sogenannten Eckpunktepapier noch nicht explizit ausgesprochen wurde, haben sich damit der Freistaat Bayern und die Landeshauptstadt München auf den Weg gemacht, einen neuen hybriden Sozialisationsort (Lüders 2020) zu entwickeln. Gelingt es, einen solchen dauerhaft zu etablieren, dann wird dies sicherlich die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote bundesweit beeinflussen.

Die Etablierung eines solchen neuen hybriden Sozialisationsortes ist mit vielen Fragen verbunden. Beispielsweise wie es gelingen kann, die gemeinsame Verantwortungswahrnehmung zu organisieren, angesichts der höchst unterschiedlichen Traditionen, Aufgaben, Handlungslogiken und Einbettungen in übergeordneten Strukturen. Oder wie es gelingen kann, die unterschiedlichen Vorstellungen von Pädagogik, Autonomie und Beteiligung soweit zusammenzuführen, dass sie sich gegenseitig anregen, ohne jeweils ihre Eigenständigkeit zu verlieren. Wie das Schulgebäude zu einem Ort der Ganztagsbildung wird, ist eine weitere Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt. Die nun bereits seit vielen Jahren andauernde Diskussion um den Ausbau ganztägiger Bildungsangebote zeigt, dass dies keine Selbstverständlichkeit darstellt.

Das Forschungsziel der wissenschaftlichen Begleitung durch das DJI ist, die Entwicklung der KoGa in München zu evaluieren, daraus Anregungen für deren Weiterentwicklung zu generieren und Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Grundschule sowie für die Umsetzung sozialräumlicher Konzepte zu identifizieren. Die Forschung soll dazu beitragen, Herausforderungen besser zu verstehen und Bezüge zu schul- und sozialpolitischen Entwicklungen sichtbar zu machen.

Zudem werden zu einzelnen Themen vor dem Hintergrund der empirischen Befunde Handlungsempfehlungen formuliert.

Dieser Bericht gliedert sich in neun Kapitel, in denen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt werden. Im Einzelnen wird auf die forschungsleitende Fragestellung und das methodische Herangehen (siehe Kap. 2), auf den aktuellen Forschungsstand zu ausgewählten Fragestellungen (siehe Kap. 3), auf die Analyse der bisherigen Ausgestaltung der Kooperation (siehe Kap. 4), auf die Suche nach einem gemeinsamen Steuerungsmodell zur Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung (siehe Kap. 5), auf die Einbindung weiterer an den KoGa-Standorten tätigen Akteuren, wie die Schulsozialarbeit (siehe Kap. 6), auf die mit der Anforderung einer sozialräumlichen Öffnung verbundenen Fragestellungen (siehe Kap. 7), auf den Umgang mit Diversität und Partizipation (siehe Kap. 8) sowie ausgewählten Rahmenbedingungen ,mit denen die KoGa-Standorte umgehen müssen (siehe Kap. 9), eingegangen. In Kapitel 10 finden sich die bereits angesprochenen Handlungsempfehlungen. Zusätzlich zu dem hier vorliegenden Bericht wurden in der Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung auch zwei Zwischenberichte (Dubois/Hans/Seckinger 2021; Dubois/Hans 2022), der Bericht zur Befragung der Eltern an den damaligen KoGa-Standorten (Dubois/Hans 2023) und ein Bericht über die Prozessbegleitung (Dubois/Hans/Seckinger 2024) verfasst.

2 Methodisches Vorgehen

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes KoGa ist als formative Evaluation angelegt. Gegenstand des Forschungsprojekts ist die Implementierung des KoGa-Modells. Solche Implementationsprozesse sind auf Rückmeldungen im laufenden Prozess angewiesen, damit mögliche Fehlentwicklungen korrigiert werden können, bevor sie sich verfestigen. Die formative Evaluation zielt darauf ab, an einzelnen KoGa-Standorten gefundene gute Lösungen auf andere Standorte zeitnah übertragen zu können. Die Rückmeldung an die Praxis erfolgt in allen drei Projektphasen in sogenannten Austauschtreffen (Validierungsworkshop), in denen Zwischenergebnisse präsentiert und mit Vertreter:innen der Modellstandorte der beiden am KoGa-Projekt beteiligten städtischen Referate, dem staatlichen Schulamt sowie weiteren Akteuren diskutiert und validiert werden.

Im Zentrum des Projekts stehen folgende empirische Fragestellungen:

1. Wie wird das kooperative Ganztagsangebot ausgestaltet, wie konkretisiert sich die Verantwortungsgemeinschaft von Kinder- und Jugendhilfe und Schule?
2. Welche sozialräumlichen und institutionellen Effekte hat das Angebot der KoGa?

Die wissenschaftliche Begleitung war ursprünglich auf eine Laufzeit von 30 Monaten angelegt, welche in drei Projektphasen mit jeweiligen Schwerpunktsetzungen unterteilt wurde. In der folgenden Aufzählung werden die dazugehörigen Fragestellungen benannt.

- Phase 1: (1) Welche Kooperationsformen und Kooperationsstrukturen innerhalb der KoGa werden entwickelt (Rekonstruktion der pädagogischen Konzeption, Implementierungsprozess)? Hierzu werden die Perspektiven der Mitarbeitenden in der KoGa ebenso wie die der Elternbeiräte einbezogen. (2) Welche sozialräumlichen Beziehungen gibt es bisher?
- Phase 2: (1) Welches Steuerungsmodell wurde entwickelt? Hierzu werden die Perspektiven der Mitarbeitenden in der KoGa ebenso wie die der Elternbeiräte einbezogen. (2) Eine Analyse, welche sozialräumlichen Beziehungen sich anbieten würden. (3) Welche Veränderungen lassen sich für die Jugendsozialarbeit an Schulen bzw. Schulsozialarbeit beobachten?
- Phase 3: (1) Was lernt man aus dem bisher Erreichten? Welche Formen der Unterstützung und Begleitung durch die städtischen Referate sind hilfreich? Was braucht es, um Hürden aus dem Weg zu räumen? Hierzu werden die Perspektiven der Mitarbeitenden in der KoGa ebenso wie die der Elternbeiräte einbezogen. (2) Fortführung der Sozialraumerhebung.

Der Ausbruch der Pandemie blieb nicht ohne Folgen für die Implementierung der KoGa und damit auch für den Forschungsprozess. Insbesondere durch die Lockdown waren Anpassungen sowohl im Forschungsdesign als auch in der Datenerhebung notwendig, da sich die Implementierung der KoGa wesentlich änderte

(Dubois/Hans/Seckinger 2021). Die Forschungsfrage zur sozialräumlichen Einbindung der KoGa konnte deshalb beispielsweise nur eingeschränkt bearbeitet werden (siehe Kap. 7), da die Kontaktbeschränkungen sozialräumliche Bezüge in Teilen erschwerten oder unmöglich machten. Die vorgesehene Netzwerkanalyse erschien während der Pandemie aus methodischer Sicht nicht als geeignetes Erhebungsinstrument, sodass stattdessen u. a. teilstandardisierte Interviews, teilnehmende Beobachtungen und Dokumentenanalysen sowie eine quantitative Leitungsbefragung aller Standorte durchgeführt wurde. Auch die Art der Datenerhebung veränderte sich durch die Maßnahmen zur Bekämpfung und Eindämmung der Pandemie. So wurden sechs teilstandardisierte Interviews als Videogespräche und einer von drei Validierungsworkshops als Videokonferenz durchgeführt. Die Durchführung der Gruppendiskussion und der teilnehmenden Beobachtungen fanden zu späteren Zeitpunkten und unter spezifischen Hygienebestimmungen statt. Aufgrund einer erst später erfolgten Besetzung der zweiten halben Stelle konnte die Laufzeit des Projekts kostenneutral verlängert werden. Dies half, den durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie verlangsamten Umsetzungsprozess in der Evaluation zu berücksichtigen.

Für die Studie wurde ein Mixed-Methods-Design eingesetzt. Einerseits wurden zwei Vertiefungsstandorte für den qualitativen Zugang ausgewählt. Zu diesen Standorten wurde über die gesamte Laufzeit hinweg Kontakt gehalten, viele Gespräche mit einzelnen Personen geführt und an Veranstaltungen im Schulleben teilgenommen. Darüber hinaus wurden auch qualitative Zugänge zu Personen an einigen weiteren Standorten oder in besonderen Funktionen gewählt (zu den Details siehe 2.1.1). Andererseits fanden quantitative Befragungen statt. Zwei richteten sich an die Leitungskräfte der KoGa-Standorte, einmal zum Thema Zufriedenheit (Dubois/Hans/Seckinger 2021) und einmal zum Thema Sozialraumorientierung (Ergebnisse sind in Kapitel 7 eingeflossen). Eine andere Befragung richtete sich an die Eltern, deren Kinder die KoGa besuchen (Dubois/Hans 2023).

Im Folgenden werden die Stichprobe, der multimethodische Ansatz sowie das Vorgehen in der Auswertung beschrieben.

2.1 Qualitative Erhebungsmethoden

Aus den 13 KoGa-Standorten, die zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung im Schuljahr 2020/2021 in München bestanden, wurden im Sinne der maximalen Kontrastierung zwei sich unterscheidende Vertiefungsstandorte für die qualitative Erhebung ausgewählt: Hierzu wurden insbesondere folgende Dimensionen herangezogen:

- Trägerschaft: (öffentlicher und freier Träger)
- Schulbauweise (Lernhaus- und Flurschule)
- Bestandszeitraum (alt eingesessene und neueröffnete Schule)

Zu Themen und Fragestellungen, die an den Vertiefungsstandorten intensiv untersucht wurden, wurden zur Absicherung an sechs weiteren Standorten in Begehungen ebenfalls Daten erhoben und im Forschungstagebuch dokumentiert. An zwei

dieser sechs Standorte wurde darüber hinaus jeweils ein Leitfadeninterview geführt. Dies ermöglicht Hinweise auf die Übertragbarkeit der Befunde und hilft einzuschätzen, inwiefern in anderen Konstellationen andere Fragestellungen bei der Implementierung des Modellprojekts auftreten könnten.

Im Folgenden werden die qualitativen Forschungszugänge (siehe Abschnitt 2.1.1) und die Auswertungsmethoden (siehe Abschnitt 2.1.2) dargestellt.

2.1.1 Methodische Herangehensweise

Leitfadengestützte Interviews

Mit qualitativen Interviews können Beschreibungen des Forschungsgegenstandes und insbesondere Betriebs-, Deutungs- und Kontextwissen gewonnen werden. Die leitfadengestützten Interviews weisen eine mittlere Strukturiertheit auf. Durch die Leitfäden ist eine Vergleichbarkeit im Material gewährleistet (Meuser/Nagel 2009, S. 473). In der gesamten Projektlaufzeit wurden insgesamt 28 Einzel- und Paarinterviews (I1-I28) durchgeführt und 23 transkribiert. Zu den jeweiligen Interviews wurden Leitfäden entwickelt und erstellt (siehe Anhang). Die Fragen geben eine Erzählaufforderung an die Interviewpartner:innen und sind offen formuliert, sodass narrative Darstellungen zur Auswertung genutzt werden können.

Gruppendiskussion - Fokusgruppen

In Gruppendiskussionen lassen sich gemeinsame Orientierungs- und Deutungsmuster sowie Wissensbestände erfassen, die gemeinsame Sichtweisen und kollektive Meinungen zum Forschungsgegenstand abbilden (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010). Auch Widersprüche können durch eine Gruppendiskussion sichtbar werden (Döring/Bortz 2016, S. 379). Nicht die Einzelmeinung steht im Vordergrund, sondern die in der Interaktion und Kommunikation entstandene Gruppenmeinung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 90). Die Gruppendiskussionen wurden halbstrukturiert angelegt, indem zu einem konkreten Thema ein Diskussionseinstieg formuliert wurde und ein Diskussionsleitfaden durch das Gespräch führte.

An einem Standort war das Interesse der Mitarbeitenden, ihre Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung zu stellen, so hoch, dass aus einem geplanten Einzelinterview eine Gruppendiskussion (GD1) mit acht Erziehungskräften wurde. Der Diskussionsanreiz lautete: „Sie blicken auf mehrere Jahre KoGa und haben reichlich Erfahrung gemacht. Daher möchte ich Sie bitten, miteinander zu diskutieren, wie sie den Ganztag für die Kinder gestalten, welche Erfahrungen sie dabei machen und wie es ein guter Tag in der KoGa werden kann?“ Die Gruppendiskussion wurde moderiert.

Zwei weitere Gruppendiskussionen (GD2, GD3) wurden mit Teilnehmenden geführt, deren Gemeinsamkeit ihre Funktion als Elternbeirat ist. Folglich konnte rekonstruiert werden, welche Orientierungen und welches Wissen für die Elternbeiräte handlungsleitend und orientierungsstiftend sind.

In der Gruppendiskussion GD2 mit sechs Vertreter:innen von Elternbeiräten für die KoGa-Jugendhilfe aus vier Standorten war der erste Erzählimpuls: „Sie blicken

auf mehrere Monate oder Jahre auf KoGa und haben reichlich Kenntnisse erworben. Als Elternbeirat engagieren sie sich besonders für Gestaltung der KoGa. Daher bitten wir Sie folgende Themen miteinander zu diskutieren: Wie sind ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Erzieher:innen und wo sehen sie dringende Weiterentwicklungsbedarfe?“ Wichtige Themen in diesen Gruppendiskussionen waren die Kooperation mit der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Zusammenarbeit des Elternbeirats der Jugendhilfe mit dem Elternbeirat der Schule. Die Diskussion wurde von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin moderiert, die andere übernahm Beobachtung und Zeitmanagement.

Das Erkenntnisinteresse der Gruppendiskussion GD3 mit Elternbeiräten lag in der Zusammenarbeit und Aufgabenteilung beider Elternbeiräte (KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe) an einem Standort. Es nahmen insgesamt 19 Personen von 14 Standorten teil. Diese vertraten sowohl Schul- wie Jugendhilfeelternbeiräte. Einige Personen waren Mitglied sowohl in einem Schul- als auch in einem Jugendhilfeelternbeirat. Aufgrund der großen Teilnehmerzahl konnte die vorgesehene Fokusgruppe nicht durchgeführt werden. Es wurde stattdessen ein World-Café mit vier Untergruppen durchgeführt. An den Tischen wurde Moderationsmaterial zur Verfügung gestellt. Die drei folgenden Diskussionsimpulse wurden in drei Runden miteinander besprochen:

- Worin sehen Sie ihre Mitwirkungsbereiche in der Gestaltung von KoGa?
- Wie sieht die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern und Elternbeiräten an ihrem Standort aus?
- In welcher Art und Weise stehen sie mit der Leitung der KoGa-Jugendhilfe- und der Leitung der KoGa-Schule sowie den sozial- und schulpädagogischen Fachkräften im Austausch und entwickeln die KoGa weiter?

Wesentliches wurde von den Teilnehmenden auf Moderationspapier festgehalten. Die Ergebnisse wurden zum Schluss im Plenum vorgesellt. Auch hier zeigte sich erneut ein hohes Interesse an einem Austausch zwischen Elternbeiräten an verschiedenen KoGa-Standorten.

Dokumentenanalyse

Für eine Dokumentenanalyse werden zielgerichtet und systematisch Dokumente gesammelt. Die vorliegenden Dokumente wurden mit einem qualitativ-inhaltsanalytischen Zugang ausgewertet, indem ein induktiv systematischer Kodierprozess zur Analyse angewandt wurde. Einzelnen Textstellen und deren Inhalt wurden abstrahierenden Kategorien zugeordnet (Döring/Bortz 2016, S. 541). Im Zentrum standen dabei die Fragen, welche Themen in der Konzeption auf welche Weise aufgegriffen werden. Die Ergebnisse dieser Auswertung flossen in die Austauschtreffen, die Zwischenberichte sowie den Abschlussbericht ein.

Es wurden alle Leitungen der Standorte gebeten, uns die entsprechenden Dokumente zur Verfügung zu stellen. Bis März 2021 lagen zehn Konzeptionen vor, die ausführlich und vollständig inhaltsanalytisch betrachtet wurden. Sukzessive kamen Standorte hinzu, von denen wir ebenfalls die Konzeptionen anforderten. Letztendlich konnten 17 Konzeptionen hinsichtlich gendersensibler Pädagogik und Kooperation mit der Schulsozialarbeit analysiert werden.

Des Weiteren wurden die Papiere, die grundsätzliche Aussagen zur KoGa in München enthalten, in die qualitative Dokumentenanalyse einbezogen. Dies sind die „Eckpunkte für das Modell Kooperative Ganztagsbildung“ vom Dezember 2019 (Landeshauptstadt München 2019), die Musterkooperationsvereinbarung über die „Kooperative Ganztagsbildung“ an Münchner Grundschulen zwischen dem Freistaat Bayern und der Landeshauptstadt München sowie die Pädagogische Rahmenkonzeption für die Kooperative Ganztagsbildung in München (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.) und als weitere Ergänzung die Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) an Grund-, Mittel- und Förderschulen (Landeshauptstadt München 2014).

Teilnehmende Beobachtung

In der teilnehmenden Beobachtung wird das Handeln, das Verhalten oder die Auswirkung des Handelns untersucht. Durch die Teilnahme an Situationen werden Aspekte beobachtet, die in Gesprächen nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind. Es werden Beobachtungsprotokolle und/oder Feldnotizen sowie Memos angefertigt. In den Feldnotizen werden Kontextinformationen und Beobachtungen festgehalten. Die Memos dienen der theoretischen Reflexion (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014).

An den Vertiefungsstandorten wurden durch die teilnehmende Beobachtung insbesondere Informationen zum Übergang vom Unterricht zum Mittagessen und vom Mittagessen zu außerunterrichtlichen Angeboten des Jugendhilfeträgers gesammelt. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass insbesondere die Übergänge und die Mittagessenssituation in etlichen Interviews als besonders herausfordernd beschrieben werden. Die Beobachtungen an einem Standort begannen in der letzten Unterrichtsstunde und endeten gegen 15:30 Uhr, sodass auch Erkenntnisse zur Gestaltung des Nachmittages und der Hausaufgabensituation gewonnen werden konnten. Sie wurden an drei unterschiedlichen Tagen in verschiedenen Settings und Klassenstufen durchgeführt. Die Beobachtungen an einem weiteren Vertiefungsstandort wurden an einem Tag in der zweiten Klasse von 10:30 bis 15:00 Uhr durchgeführt und einem weiteren Tag in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 der rhythmisierten Variante von 12:30-16:00 Uhr.

2.1.2 Auswertung des qualitativen Datenmaterials

Der Prozess in qualitativer Sozialforschung ist zirkulär, sodass Zwischenergebnisse wieder in die Erhebung und daraufhin in die weitere Analyse einfließen. Das qualitative Datenmaterial wurde systematisch ausgewertet. Die Auswertung der Interviews, Gruppendiskussionen und Protokolle der teilnehmenden Beobachtung erfolgte in den im Folgenden beschriebenen Arbeitsschritten, die sich an das Konzept einer qualitativen Inhaltsanalyse anlehnen.

In einem ersten Schritt wurde ein einzelnes Transkript bzw. Beobachtungsprotokoll sequenziell vollständig durchgearbeitet. Auf der Basis dieser Analyse wurde ein grobes Kodierraster entwickelt, das im weiteren Auswertungsverlauf immer stärker verfeinert wurde. Textpassagen wurden paraphrasiert, zusammengefasst, interpretiert,

kodiert und kategorisiert. Das Material wurde mehrfach gesichtet und dabei wurden Textsegmenten Codes zugeordnet, welche Merkmale, Eigenschaften oder Phänomene des Forschungsgegenstandes benennen. Aus den Codes wurden sowohl übergeordnete induktive¹ als auch deduktive² Kategorien gebildet, welche einen höheren Abstraktionsgrad als Codes aufweisen. Der Leitfaden und theoretische Bezüge waren erste Anhaltspunkt für Kategorien (deduktiv). Die gewonnenen Kategorien wurden in Projektbesprechungen abgeglichen, weiterbearbeitet und mit den anderen Fällen verglichen (Kontrastierung). Aus dem Material haben sich Codes und Kategorien herauskristallisiert, die zu den hier dargestellten Ergebnissen führten (Döring/Bortz 2016; Mayring 2022; Kuckartz/Rädiker 2020).

Die Projektbesprechungen dienten der Reflexion eigener (Vor-)Annahmen und Hypothesen sowie der Verdichtung des Materials.

2.2 Quantitative Erhebungen

Quantitative Sozialforschung konzentriert sich auf systematische Sammlung und Auswertung von numerischen Daten, um soziale Phänomene zu untersuchen. Das Ziel ist es intersubjektiv nachvollziehbare Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand zu gewinnen. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen einer deskriptiven Beschreibung sowie auf Hypothesen prüfende Ergebnisse, die alternative Erklärungen für eine Beobachtung ausschließen wollen (Wellenreuther 2000, S. 104).

Im Rahmen der quantitativen Forschung ist eine Befragung in Form eines standardisierten Fragebogens eine übliche Erhebungsmethode. Die ersten Fassungen der eingesetzten Fragebögen wurden in Pretests geprüft und entsprechend den Resultaten angepasst.

Im Rahmen der Evaluation wurden sowohl eine Leitungsbefragung zum Stand der Umsetzung der sozialräumlichen Einbindung der KoGa als auch eine weitere Befragung zu allgemeine Themen rund um KoGa an den Münchner KoGa-Standorten durchgeführt. Darüber hinaus wurden Eltern von Kindern befragt, die eine KoGa besuchen.

Im Folgenden werden die qualitativen Forschungszugänge (siehe Abschnitt 2.2.1) und die Auswertungsmethoden (siehe Abschnitt 2.2.2) dargestellt.

¹ Induktiv: Kategorie wird direkt aus dem Material gewonnen ohne vorab formulierte Konzepte, offene Herangehensweise an das Material.

² Deduktiv: Im Vorfeld gebildete Kategorie werden im Material gesucht.

2.2.1 Methodische Herangehensweise

Leitungsbefragung zu allgemeinen Themen rund um KoGa

Leitungskräfte aus unterschiedlichen Standorten äußerten den Wunsch, ihre Erfahrungen systematisch, auch zwischen zwei Austauschtreffen mitteilen zu können: Dies wurde im Rahmen der Evaluation mit einer Online-Umfrage im März 2022 aufgegriffen. Es wurden alle damals 40 Leitungen an 20 Standorten angeschrieben, von diesen nahmen insgesamt 20 Leitungskräfte an der Umfrage teil. Die Ergebnisse und die daraus resultierenden Themenfelder wurden in zwei separaten Videokonferenzen und beim zweiten KoGa-Austauschtreffen besprochen sowie im zweiten Zwischenbericht dokumentiert (Dubois/Hans 2022). Der Fragebogen eröffnete die Möglichkeit, auf die Fragen zu „Was funktioniert gut? Was erleben Sie als schwierig und in welchen Bereichen sehen sie Entwicklungsbedarfe?“ offene Antworten zu geben und anhand einer vorgegebenen Skala die eigene Zufriedenheit mit der KoGa insgesamt abzugeben.

Leitungsbefragung zum Sozialraum

Auch wenn nicht zuletzt bedingt durch die Folgen der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie eine sozialräumliche Öffnung der ganztägigen Bildung an den KoGa-Standorten nicht im Zentrum der bisherigen Implementierungsphase stand, wurden zu diesem Thema die Leitungskräfte (Schule und Kinder- und Jugendhilfe) an den Standorten befragt.

Der Fragebogen ist in vier Themenabschnitte aufgeteilt mit insgesamt 32 Items bei der Jugendhilfe und aufgrund der Differenzierung in flexible und rhythmisierte Variante 39 Items für die Schulleitungen. Im ersten Themenabschnitt geht es um allgemeine Fragen zum KoGa-Standort (z. B. Gründungsjahr, Ausbaustand), im zweiten um Kooperationspartner und die Ausgestaltung der Kooperation, im dritten um die Nutzung von sozialräumlichen Angeboten durch die Kinder und im vierten um die Teilnahme an sozialräumlichen Gremien. Das Instrument wurde in einem Pretest getestet und entsprechend den Ergebnissen weiterentwickelt. Die Befragung fand von Ende April bis Mitte Mai 2023 statt.

Die Befragung der Schul- sowie Jugendhilfeleitungen zur sozialräumlichen Einbindung ist als Vollerhebung konzipiert und entsprechend wurden alle 52 Leitungskräfte der zum Erhebungszeitpunkt bestehenden 26 Standorte gebeten, den Onlinefragebogen zu beantworten. Am Ende des Befragungszeitraums haben 16 Schulleitungen und 14 Jugendhilfeleitungen den Fragebogen vollständig ausgefüllt (n=30). Insgesamt sind 21 Standorte in der Umfrage vertreten, an 10 Standorten haben beide Leitungen, also die Schulleitung- und die Jugendhilfeleitung, den Fragebogen ausgefüllt.

Elternbefragung

Die Befragungen wurden online durchgeführt (Ausnahme: An einem Standort wollte die Schulleitung, dass die Elternbefragung als Papierbogen an die Eltern verteilt und ausgefüllt wieder eingesammelt wurde). Der Vorteil einer Online-Befragung liegt im Wesentlichen in dem geringeren Aufwand bei der Erhebung selbst (z. B. kein Druck des Fragebogens, keine Verteilung), was sich zumindest bei kurzen

Erhebungsinstrumenten auch positiv auf den Rücklauf auswirken kann. Ein weiterer Vorteil ist, dass kein zusätzlicher Aufwand für die Dateneingabe erforderlich ist und Eingabefehler bei der Datenübertragung nicht möglich sind. Ein dritter Vorteil, dass die Interviewsituation anonymer ist und damit Antworten auf Fragen, die möglicherweise als sozial unerwünscht eingeschätzt werden oder mit Tabus belegt sind, eher gegeben werden (Döring/Bortz 2016), dürfte bei der Evaluation der KoGa eine geringe Rolle spielen. Nachteilig ist hingegen, dass keine erläuternden Anmerkungen gemacht werden, wie dies bei Paper-Pencil-Befragungen durchaus vorkommt und die Bereitschaft, längere Fragebögen auszufüllen, eher beschränkt ist.

Die Entwicklung des Fragebogens inkludierte sieben Pretests mit Eltern, deren Anmerkungen in die Weiterentwicklung einfließen.

In seiner Endfassung bestand der überwiegend vollstandardisierte Fragebogen aus rund 100 Fragen/Items zu folgenden Themen: Entscheidung und Anmeldung zur KoGa, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, Partizipation, Wohlbefinden des Kindes in der KoGa, Öffnungs- und Buchungszeiten der KoGa sowie Teilnahme an Angeboten im Stadtteil. Der Fragebogen endete mit einer offenen Frage, in der die Eltern die Möglichkeit erhielten, a) Themen anzusprechen, die im Fragebogen nicht abgefragt wurden und zu denen sie sich äußern wollten und b) zu einzelnen abgefragten Themen ausführlicher, als es durch Ankreuzen von vorgegebenen Antworten möglich ist, Stellung zu nehmen. Hierzu stand ein Freitextfeld zur Verfügung. Mehr als die Hälfte der befragten Eltern (58 Prozent) hat diese Möglichkeit genutzt.

Die Fragebögen aller quantitativer Befragungen sind im Anhang dokumentiert.

2.2.2 Auswertung des quantitativen Datenmaterials

Die quantitativen Daten aus den Online-Erhebungen wurden im ersten Schritt geprüft und, wo notwendig, bereinigt (z. B. in dem unsinnige Werte gelöscht wurden) sowie die offenen Antworten so kodiert, dass sie einer quantitativen Auswertung zugänglich wurden.

Im zweiten Schritt wurden die Daten deskriptiv analysiert. Hierbei werden grundlegende Statistiken wie Mittelwert, Median, Modus, Standardabweichungen und Varianz berechnet. Die Variablen/einzelne Fragen wurden einzeln untersucht und in Histogrammen und Balkendiagrammen visualisiert (univariante Analyse). Darüber hinaus wurden hinsichtlich einiger weniger Fragestellungen auch multivariante Analyseverfahren eingesetzt, um Zusammenhänge herauszufinden.

Im dritten Schritt wurden die Ergebnisse im Kontext der Forschungsfrage interpretiert.

2.3 Austauschtreffen als ein Beitrag zur Validierung

Die Vielfalt der KoGa-Standorte stellt den Forschungsansatz insofern vor eine Herausforderung, als immer das Risiko besteht, dass Befunde insbesondere aus den qualitativen Zugängen sehr standortspezifisch und damit nicht oder nur sehr eingeschränkt übertragbar sind. Um mehr Sicherheit darüber zu erlangen, welche Ergebnisse für alle Standorte relevant sind bzw. grundsätzliche Fragen der Einführung und Realisierung der KoGa ansprechen, wurden drei Austauschtreffen als Validierungsworkshops geplant und durchgeführt. Dabei wurden auch – sozusagen als ein Nebenprodukt – weitere Daten erhoben.

Zu den drei Validierungsworkshops wurden jeweils die Leitungskräfte aller Standorte, der Stadtdirektor sowie Vertretungen aus dem Referat für Bildung und Sport (RBS) und dem Sozialreferat eingeladen. Des Weiteren wurde als weitere Perspektive auf die KoGa die Prozessbegleitung, Personen der Regierung von Oberbayern und des Staatlichen Schulamts eingeladen. Bei den Austauschtreffen wurden die bis dahin jeweils erarbeiteten Ergebnisse mithilfe einer leicht abgewandelten Variante der Methode des World-Cafés intensiv diskutiert und trugen so zur Absicherung und Ergänzung der Ergebnisse bei. Darüber hinaus boten die Austauschtreffen die Möglichkeit, den zuständigen städtischen Stellen und dem Staatlichen Schulamt Rückmeldungen aus der Perspektive der KoGa-Standorte zu geben, die von diesen auch bei der Weiterentwicklung der KoGa aufgegriffen wurden. Letztendlich stärkte die gemeinsame Diskussion auch ein Verständnis davon, dass eine so weitreichende Änderung wie die Einführung einer neuen hybriden Struktur, in der Verantwortung für die Gestaltung und das Gelingen eines ganztägigen Bildungsangebots gemeinsam von Schule und Jugendhilfe wahrgenommen wird, einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt und nicht ohne Probleme vonstattengehen kann. Der Ablauf der Austauschtreffen in Präsenz war jeweils gleich. Nach einer Begrüßung durch den Stadtdirektor, der die Gelegenheit auch nutzte, um über die Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen für die KoGa-Standorte zu berichten, und durch die Leitung des Staatlichen Schulamtes, wurden Ergebnisse der Evaluation vorgestellt, in Kleingruppen diskutiert und abschließend die Zusammenfassungen der Diskussionen vorgestellt. Die Ergebnisse wurden dokumentiert und flossen in die weiteren Evaluationsschritte ein.

Schwerpunktmäßig standen beim ersten Austauschtreffen offene Fragen bei der Ausgestaltung der gemeinsamen Verantwortung, die Nutzung von Räumen, Fragen zur Sozialraumorientierung sowie die Ergebnisse der Elternbefragung, beim zweiten die Fragen der Organisationsentwicklung und weiterer Akteure am Beispiel der Schulsozialarbeit und beim dritten die Ergebnisse der Leitungsbefragung zum Sozialraum sowie mögliche Handlungsempfehlungen für den weiteren KoGa-Ausbau im Mittelpunkt.

2.4 Verallgemeinerbarkeit und Grenzen

Das Vorgehen und der multi-methodische Ansatz ermöglichen es, die Implementierung der KoGa aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Dies erleichtert es, Gelingensbedingungen zu erkennen und Herausforderungen zu verstehen. Die

Unterschiedlichkeit an den verschiedenen Standorten erleichtert es – zumindest bei einem Teil der Befunde –, zwischen solchen Effekten zu unterscheiden, die den spezifischen Bedingungen einzelner Standorte zuzuschreiben sind, und solchen, die grundsätzlich bei der Implementierung der KoGa auftreten.

Die Generalisierung von einzelnen Ergebnissen ist jedoch insoweit eingeschränkt, als dass es bei der Elternbefragung nicht nachvollziehbar ist, inwiefern es bei der Beantwortung zu Selektionseffekten gekommen ist. Auch wenn der Rücklauf zufriedenstellend war, kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Elterngruppen (z. B. mit geringen Deutschkenntnissen) bei den antwortenden Eltern unterrepräsentiert sind. Da uns keine Daten zu der Grundgesamtheit vorliegen, lässt sich dies jedoch nicht überprüfen.

Eine weitere Einschränkung hinsichtlich einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse ergibt sich aus der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Sondereffekten. Es muss an dieser Stelle offenbleiben, ob sich in „normalen“ Zeiten einzelne Herausforderungen besser oder schlechter bewältigen lassen.

3 Forschungsstand zu ausgewählten Fragestellungen

Bis zur Jahrtausendwende bildete in der Forschung zu Kooperation von Schule und Jugendhilfe vor allem die Schulsozialarbeit das Schwerpunktthema. Erst mit der Expansion der Ganztagschule, die maßgeblich durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) vorangetrieben wurde, erweiterte sich die Forschung auf diesen Themenbereich. Mit dem Anspruch, Schule inklusiv zu gestalten, wurde ein weiteres Kooperationsarrangement an Schulen und damit ein weiteres Forschungsfeld etabliert (z. B. Geese/Weinbach 2021; Kielblock 2017; Gausmann u.a. 2020).

Mit der Expansion der Ganztagschule, u. a. ausgelöst durch die Ergebnisse der PISA-Studien 2001, waren zahlreiche Erwartungen verbunden: bessere individuelle Förderung, mehr Bildungsgerechtigkeit, bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit (vorrangig aus wirtschaftlichem Interesse zur Erhöhung der Quote berufstätiger Frauen).

Antworten auf die Frage, welche dieser Ziele bisher erreicht werden konnten, gibt insbesondere die Begleitforschung zum Ausbau der Ganztagsbildung (umfassendste Längsschnittstudie: StEG-Konsortium 2010, 2013, 2015, 2016, 2019b, 2019a). Die Ergebnisse von StEG (StEG-Konsortium 2010, 2013) zeigen, dass Ganztagschule bei ausreichender Qualität die Aneignung sozialer Kompetenzen unterstützen kann (Fischer/Kuhn 2011; StEG-Konsortium 2016, S. 5). Allerdings gibt es kaum Belege dafür, dass auch Schulleistungen verbessert werden (zusammenfassend: Sauerwein/Thieme/Chiapparini 2019).

Bezogen auf die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit steht meistens die Quantität der Betreuungsplätze im Fokus – die Qualität wird dabei oft nicht betrachtet. Ziel der Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit ist es, die Teilhabe- und Chancengerechtigkeit für sozial benachteiligte Kinder und Familien zu erhöhen. Studien zeigen jedoch, dass mehr Kinder mit mittlerem und hohem sozialen Status Ganztagsangebote im Grundschulalter wahrnehmen als Kinder mit niedrigem Status, was auch mit den Kosten im Zusammenhang stehen dürfte. Bislang hat Ganztagsbildung demnach nicht – empirisch belegbar – zum Abbau von Bildungsbenachteiligung beitragen können (Böllert 2020, S. 321–324).

Die Kinder- und Jugendhilfe musste sich auch durch die Schaffung von Ganztagschulen und der damit einhergehenden veränderten Freizeitgestaltung von Kindern sowie aufgrund der Zusammenarbeit mit schulischen Bildungsinstitutionen stärker

öffnen und hat darum gerungen, dass ihr Angebot auch als ein Bildungsangebot wahrgenommen wird.³ Was sich beispielsweise auch im folgenden Zitat ausdrückt:

„Zugleich ist Bildung zu der zentralen Schlüsselressource geworden, die für ein gelingendes Aufwachsen von grundlegender Bedeutung ist. Sie hilft auch, die herkunftsbedingte und institutionell erzeugte soziale Ungleichheit abzubauen bzw. zu vermindern. Deshalb, und auch bedingt durch die fortschreitende Institutionalisierung von Kindheit und Jugend, sind auch nach Einschätzung der Sachverständigenkommission zur Erstellung des 14. Kinder- und Jugendberichts die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und weitere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe neben dem schulischen Bildungssystem zentrale Orte der Bildungsförderung mit einem erweiterten Bildungsverständnis geworden.“

Deutscher Bundestag 2013, S. 418

In der Bildungsberichterstattung wird seit Jahren der Ausbaustand der ganztägigen Bildungsangebote in Deutschland beschrieben und Entwicklungen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und politischen Diskurses eingeordnet.⁴ Im Bildungsbericht 2022 wird festgestellt, dass die Mehrzahl der allgemeinbildenden Schulen gemäß der KMK-Statistik (71 Prozent) ganztägige Angebote haben, wobei offene Angebote überwiegen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 133). Es wird ein unzureichendes Wissen über die konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Formen ganztägiger Bildungsangebote konstatiert (ebd.).

Mit dem 2022 verabschiedeten Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) tritt ab 2026 sukzessive der Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung im Grundschulalter ein. Der Kinderbetreuungsreport 2022 des DJI zeigt, dass der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern in Bayern schon jetzt höher ist als das Angebot (Hüsken/Lippert/Kuger 2022, S. 18).

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte der Forschung zur Ganztagsbildung skizziert, die für die Evaluation der KoGa in München von besonderer Bedeutung sind. Es handelt sich dabei um die Themen Kooperation (siehe Abschnitt 3.1), Hybridität (siehe Abschnitt 3.2), Rahmenbedingungen (siehe Abschnitt 3.3), KoGa in Bayern (siehe Abschnitt 3.4).

3.1 Kooperation

Neben der Forschung dazu, inwiefern die gesellschaftspolitischen Erwartungen an die Leistungen der Ganztagschule erreicht werden können, rückt auch das Thema der multiprofessionellen Kooperation in den Fokus. Die vormals überwiegend von

³ Siehe hierzu zum Beispiel den Schwerpunkt des Zwölften Kinder- und Jugendberichts mit dem die Unterscheidung von formaler, non-formaler und informeller Bildung breiten Eingang in den fachlichen Diskurs der Kinder- und Jugendhilfe bekam (Deutscher Bundestag 2006).

⁴ Siehe <https://www.bildungsbericht.de/de>.

der Berufsgruppe der Lehrkräfte dominierte Schule wird durch ihre mit dem Ganztags verbundene Öffnung zunehmend zu einem multiprofessionellen Arbeitsfeld, die auf eine berufsgruppenübergreifende, interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen ist.

Die Schwerpunkte der Forschung zu multiprofessioneller Kooperation an Schulen fokussiert sich auf die Bereiche: Kooperation als Vorteil/Mehrwert (unter anderem Fabel-Lamla 2012; Maykus 2009), Herausforderungen der Kooperation (unter anderem Ende 2017) und Gelingenbedingungen. Als drei wesentliche Gelingenbedingungen werden formuliert:

- Beteiligte Personen müssen sich im Vorfeld Klarheit über eigene Motivation und Zielsetzungen verschaffen und diese der anderen Seite erläutern. Es bedarf einer Verständigung über Ziele, Inhalte und Handlungsfelder der Kooperation (möglichst mit schriftlicher Vereinbarung).
- Kommunikationsstrukturen, die Austausch ermöglichen, die Teilnahme an Schulgremien durch andere Personen als Lehrkräfte, Schaffung eines Gremiums zur Steuerung des Ganztagsbetriebs bestehend aus beiden Kooperationspartnern. Dies benötigt Planungssicherheit, angemessene finanzielle und personelle Ressourcen.
- Aufbau eines gleichberechtigten Verhältnisses: Dazu zählen auch eine gemeinsame Konzeptarbeit und gegenseitige fachliche Anerkennung (Züchner/Arnoldt 2020, S. 1089–1090).

Die Forschung zu der Frage, wie gut inzwischen die Kooperation aus der Sicht der beiden Sektoren Schule und Jugendhilfe gelingt, bringt zumindest auf den ersten Blick widersprüchliche Ergebnisse zu Tage. Ausgehend vom Autonomie-Paritäts-Muster, das in seinem Kern auf die Forschung von Dan C. Lortie (1975) zurückgeht, wird eine gewisse Distanz zu kooperativen Formen des Unterrichtens angenommen und intensive Kooperationsformen werden als eher unwahrscheinlich betrachtet (Muckenthaler u.a. 2019). Lortie beschreibt das Autonomie-Paritäts-Muster als ein Muster der beruflichen Sozialisation von Lehrkräften. Es zeichnet sich durch das Verlangen einer hohen Autonomie bei der Berufsausübung und der Beurteilung der Qualität des Unterrichts, unterstützt durch die Abgeschlossenheit des Klassenzimmers, aus und dem Anspruch, dass alle Lehrkräfte in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln sind (Sonnleitner 2021, S. 119). Insofern überrascht es auch nicht, dass Magdalena Muckenthaler/Teresa Tillmann/Sabine Weiß/Andreas Hillert/Ewald Kiel (2019) in ihrer Studie zu dem Ergebnis kommen, dass Lehrkräfte kooperativem Arbeiten eher kritisch gegenüberstehen. Demgegenüber zeigen beispielsweise die Ergebnisse der bayernweiten wissenschaftlichen Begleitung des KoGa-Ausbaus, dass Lehrkräfte die Kooperation im Rahmen von Ganztagschule und -bildung positiver wahrnehmen als die Erziehungskräfte der Jugendhilfe (Wildgruber et al. 2019). Auch Ivo Züchner/Bettina Arnoldt (2020, S. 1090–1091) kommen zu einem solchen Befund. Eine Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass von Seiten der Lehrkräfte viel weniger Ansprüche an Kooperationen gestellt werden und evtl. bereits einfache Absprachen als gute Kooperation gewertet werden, wohingegen die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe weitergehende Erwartungen an eine kooperative Gestaltung der Ganztagsbildung, z. B. in Form eines stärker abgestimmten Vorgehens, haben.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht greift ebenfalls das Thema Kooperationsstrukturen in Ganztagschule (Sekundarbereich I) auf und untersucht diese aus jugendorientierter Sicht: Als Bilanz wird gezogen, dass die Rolle der Jugendhilfe im Ganztagskontext immer noch nicht geklärt sei, eine Verschränkung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sowie ein neues systematisches Bildungsverständnis fehle (Deutscher Bundestag 2017, S. 355–357; siehe auch Bertelsmann Stiftung 2012). Auch der NRW-Bildungsbericht Ganztage (Börner u.a. 2012, S. 24–25) kommt zu der Erkenntnis, dass die „Notwendigkeit, dass Lehr- und Fachkräfte auch inhaltlich kooperieren (z. B. gemeinsame Planungsgespräche und Hospitationen im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich), [...] von allen Beteiligten noch nicht so stark gesehen“ wird. Dies wird auch daran deutlich, dass knapp ein Drittel der Lehrkräfte die OGS nur als Nachmittagsangebot der Jugendhilfe ansehen und nicht als gemeinsames Bildungskonzept für den ganzen Tag (Börner u.a. 2012, S. 13).

3.2 Hybridität

Die KoGa-Leitidee ist im Wesentlichen die bisher bestehende Versäulung von Bildung, Betreuung und Erziehung aufzuheben oder zumindest zu reduzieren und damit auch die Trennung der Sozialisationsorte Schule und Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf die Ganztagsbildung aufzuweichen. Bei der Realisierung der KoGa-Leitidee entsteht ein neuer, hybrider Sozialisationsort im Grundschulalter: die Ganztagsbildung (Lüders 2020). Hybrid deshalb, weil die Grenzen zwischen zwei vormals getrennten Systemen aufgeweicht bzw. durchbrochen werden und aus einem Entweder-Oder ein Mehr-Oder-Weniger wird (Kron/Berger 2015). Die Hybridität ermöglicht – so zumindest die theoretische Perspektive –, zum Teil widersprechende Prinzipien in einer Organisationsform zu vereinigen und bietet so die Chance sozialer Innovation. Die Voraussetzungen sind gemeinsamer Wille und gemeinsame Zeit der beteiligten Akteur:innen sowie ihre Bereitschaft, mit neuen Organisationsformen zu experimentieren.

Als Vorteil hybrider Organisationen nennt Philip Marcel Karré (2020), dass die Vorzüge beider Welten bezogen auf finanzielle, kulturelle und politische Felder verknüpft werden. Zudem kann es evolutionäre Impulse zur Lösung bisher unlösbarer Aufgaben oder widersprüchlicher Anforderungen geben. Zu den Nachteilen zählt, dass hybride Organisationen erstens insofern instabiler sind, als die in ihr vereinten, aber dennoch in Teilen sich widerstrebenden Handlungslogiken und Handlungsziele immer wieder in Konkurrenz zueinanderstehen. Dabei entsteht die Gefahr, dass diese Ambivalenz von der Organisation nicht mehr ausbalanciert werden kann. Zweitens kann sich der eigentliche Auftrag der Organisation verändern (Mission Drift), womit die Organisation möglicherweise ihre Legitimität bzw. ihre gesellschaftliche Funktion verliert. Insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe scheint in der Kooperation mit der Schule gefährdet zu sein, ihren Auftrag zu „vergessen“.

Die Forschung hybrider Organisationen bezieht sich meist auf die Daseinsvorsorge, bei der private, staatliche und non-profit Hybriditäten entstehen. Bezogen auf Ganztagschul- und -bildungskonzepte bestehen erste Ideen (Lüders 2020) zur Aus-

einandersetzung mit hybriden Strukturen. Eine solche Betrachtung der Entwicklungen im Ganztags schulbereich ist somit anschlussfähig an die These, dass sich die „Grammatik der Schule“ (Sliwka/Klopsch 2020, S. 217) verändern muss, wenn sich die Schule, die noch im Industriezeitalter feststeckt, den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen erfolgreich anpassen will (ebd.). Raphaela Porsch/Torsten Porsch (2022, S. 142–143) verweisen darauf, dass die Möglichkeiten der Schulentwicklung durch die Fixierung auf das Lehrer:innenhandeln und das, was im Klassenzimmer geschieht, unnötig eingengt werden würde und der Blick stärker auf „organisationale, strukturgebende und rahmende Aspekte der Schule“ gelegt werden müsste. Aus einer solchen Logik entstehen durch eine partnerschaftliche Verknüpfung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe neue Lernmöglichkeiten.

In der Literatur zu Schule als hybrider Ort wird jedoch überwiegend auf die Integration von Elementen des Distanzunterrichts in den Unterricht, angeregt durch die Erfahrungen in der Zeit der coronabedingten Einschränkungen des Präsenzunterrichts, abgehoben (unter anderem Hugo u.a. 2022; Hanstein/Lanig 2021; Beigel/Sliwka 2022). Der hier stärker interessierende Aspekt der Hybridität durch die Zusammenführung der Handlungslogiken zweier bisher getrennter Sozialisationsorte spielt dabei eine geringere Rolle.

3.3 Rahmenbedingungen

Die Ganztags schulforschung befasst sich zunehmend auch mit der Frage der Rahmenbedingungen (z. B. Guglhör-Rudan u.a. 2020) – vor allem im Kontext von Qualitätsdiskussionen bei der Ausgestaltung der Ganztags schule und -bildung.

Schulgebäudearchitektur wird seit den 1980er Jahren immer häufiger auch in den Sozial- und Erziehungswissenschaften diskutiert. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie sich Architektur auf das Leistungsniveau, auf Vandalismus und auf die körperliche Gesundheit auswirkt (Überblick in Rittelmeyer 2020). Insbesondere die Ausgestaltung und Ausstattung von Schulgebäuden und die dadurch erzielten bzw. verhinderten Ermöglichkeiten und die weiteren Wirkungen der architektonischen Gestaltung auf Kinder sind Gegenstand der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen (Egger 2019; Rittelmeyer 2020; Gumz 2020). Die Ganztags schule führt in der Regel dazu, dass Lehrkräfte ihre vormals exklusive Schulgebäudenutzung aufgeben müssen, Kontrolle abgeben und Platz für andere Professionen und damit andere Handlungsprinzipien machen müssen. Immer mehr Studien beschäftigen sich damit, wie eine gemeinsame Nutzung des Bildungscampus in der Ganztags bildung gelingen kann, zum Teil anhand von konkreten Beispielen (z. B. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2023).

In der Landeshauptstadt München wurde für alle Neubauten das Lernhauskonzept entwickelt (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2016), das in einer Studie von Uta Hauck-Thum/Michael Kirch (o. J.) evaluiert wurde. Zusammengefasst wurde festgestellt, dass die Möglichkeiten, die das Lernhauskonzept für die Abkehr vom traditionellen Unterricht bietet, kaum umgesetzt werden und sich die Kooperation in den Lernhäusern weitgehend auf eine strukturelle beschränkt.

Während, vor allem durch die Pandemie bedingt, eine Zunahme an mobilem Arbeiten in der Arbeitswelt zu verzeichnen ist (Flüter-Hoffmann/Traub 2023, S. 18), war der Beruf der Lehrkraft schon immer einer, bei dem auch ein signifikanter Teil der Arbeit eher von zu Hause erledigt wurde (Schaarschmidt u.a., S. 32–34). Die Ganztagsbildung erfordert aber in zunehmendem Maße eine konträre Entwicklung hin zu einer Verringerung der mobilen Arbeit zugunsten einer längeren Verweildauer am Standort Schule. Durch kooperative Arbeitsstrukturen mit Erziehungskräften ändern sich die Rahmenbedingungen für die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sowie für die Hausaufgaben als traditioneller Bestandteil der Wissensvermittlung. Letztere bedürfen nicht nur einer semantischen Überarbeitung, sondern es ergeben sich durch die Kooperation auch Möglichkeiten der methodischen Neuausrichtung.

3.4 Kooperative Ganztagsbildung in Bayern

Parallel zur Evaluation der KoGa in München wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) und des Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) die KoGa auch bayernweit in den Schuljahren 2020/2021 und 2021/2022 durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung und das Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz evaluiert (Gschwind u.a. 2021; Wildgruber u.a. 2023). Mithilfe quantitativer Befragungen der Leitungen, Lehr- und Erziehungskräfte, Erziehungsberechtigten sowie qualitativer Gruppeninterviews mit Leitungen wurde die Organisation und Struktur⁵ der Bildungs- und Betreuungsqualität, das Wohlbefinden und die Beziehungen in der KoGa, Angebote für die Kinder beider Bildungs- und Betreuungsvarianten, Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe⁶ und die Bewertung der KoGa durch die Erziehungsberechtigten⁷ erhoben. Die Ergebnisse zeigen, bei den zwischen den Studien vergleichbaren Fragestellungen, ein ähnliches Bild der KoGa. Da in der bayernweiten Befragung vorrangig quantitative Forschungszugänge zum Einsatz kommen, ist die Breite und Tiefe der Ergebnisse allerdings geringer.

⁵ Buchungszeiten, Abholung, Kernzeit, personelle Rahmenbedingungen, Räumlichkeiten.

⁶ Inhaltlich-konzeptionelle Kooperation, Kooperationsstruktur, Bewertung der Kooperation und Mehrwert.

⁷ Anmeldegründe, Erwartungen an den KoGa und Umsetzung der Erwartungen, offene Antworten.

4 Schule und Jugendhilfe: Kooperative Ganztagspartner?

Die Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe und Schule bilden das Kernstück des KoGa-Modells. Kooperation wird von Eric van Santen/Mike Seckinger (2003, S. 29) wie folgt definiert: „Kooperation ist ein Verfahren – also kein inhaltlich definierbarer Handlungsansatz – der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird.“

Im Bereich der Ganztagschule und -bildung bestehen unterschiedliche Formen und damit Intensitäten der Kooperation (Züchner/Arnoldt 2020, S. 1085–1086), die sich auf einem Kontinuum zwischen niederschwelliger Kooperation und systematischer inhaltlicher Zusammenarbeit bewegen kann, wobei Letzteres sehr selten zu finden ist (Deutscher Bundestag 2017, S. 329–331; Dollinger 2014).

Die multiprofessionelle Kooperation wird im Bereich der Ganztagschulen als ein zentrales Qualitätsmerkmal definiert, das es zu fördern gilt (Deutscher Bundestag 2017, S. 329–331; Dollinger 2014, S. 94–96). Es wird demnach nicht mehr diskutiert, ob eine Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe stattfinden soll, sondern wie diese gestaltet werden kann (Böllert 2008, S. 24). In der Wissenschaft wurden bereits Rahmenbedingungen beschrieben und entwickelt, die zu einem Gelingen von Kooperationen beitragen sollen (z. B. Schütt 2009, S. 199–201; Züchner/Arnoldt 2020, S. 1089–1090; Muckenthaler u.a. 2019, S. 150–151), zum Teil auch explizit für die Schule (Überblick: Hochfeld/Rothland 2022, S. 19). Als Kernelemente werden dabei Kooperationsvereinbarungen, gemeinsame Konzeptionen, genügend Zeit für Absprachen und die Identifizierung mit der Kooperation genannt.

Die in diesem Projekt untersuchte Form ganztägiger Bildung trägt bereits Kooperation im Namen. In der KoGa-Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (o. J., S. 14) ist festgelegt: „Schule und Ganztagskooperationspartnerin (die Jugendhilfe) wirken am Schulstandort partnerschaftlich zusammen.“ Damit ist die KoGa auf dem oben beschriebenen Kontinuum weit Richtung „systematische inhaltliche Zusammenarbeit“ angesiedelt. Mit dem Konzept gehen bestimmte Erwartungen einher, sodass sich die wissenschaftliche Begleitung mit der Frage beschäftigt, wie Kooperation gestaltet wird.

Die konkrete Ausgestaltung der Kooperation variiert von Standort zu Standort und soll auch in Zukunft immer an die spezifischen Gegebenheiten des Standorts angepasst werden. Die KoGa ist ein komplexes Kooperationsgefüge. Dazu zählt nicht nur die Kooperation von Erziehungs- und Lehrkräften, sondern auch auf Leitungsebene, also der Jugendhilfe- und Schulleitungen (siehe Kap. 5), zu Verwaltungskräften und der technischen Hausverwaltung (siehe Abschnitt 5.3), zu weiteren sozialpädagogischen Akteur:innen wie der Schulsozialarbeit/Jugendarbeit an Schulen

(siehe Kap. 6) und Akteur:innen im Sozialraum (siehe Kap. 7). Das vorliegende Kapitel 4 stellt die in der wissenschaftlichen Begleitung festgestellten Befunde über die Kooperation der Jugendhilfe und Schule in der Münchner KoGa bezogen auf die operationale Ebene – also die Lehr- und Erziehungskräfte – dar.

Die Einführungsphase der KoGa ist an jedem Standort von essentieller Bedeutung und legt die Basis für die Kooperation von Lehr- und Erziehungskräften, weswegen diese im folgenden Abschnitt 4.1 intensiver betrachtet wird. Der darauffolgende Abschnitt 4.2 beschäftigt sich mit den in der Empirie sichtbar gewordenen gemeinsamen Themen und Schnittstellen zwischen Lehr- und Erziehungskräften. Im Anschluss dazu wird der Frage nachgegangen, inwiefern Konfliktthemen ein Motor für Kooperation sein können (siehe Abschnitt 4.3). Das Kapitel endet mit einem Fazit (siehe Abschnitt 4.4), in dem ebenfalls Anregungen für eine Weiterentwicklung gegeben werden. Basis der Analyse ist immer die Frage, wie die gemeinsame Verantwortung als KoGa-Leitidee ausgestaltet wird, welche Situationen Möglichkeiten zur vertieften gemeinsamen Verantwortung bieten und wie diese genutzt werden.

4.1 Einführungsphase der Kooperativen Ganztagsbildung

Die Einführung des KoGa-Modells geht mit tiefgreifenden Veränderungen für die Kooperationspartner Jugendhilfe und Schule einher. Zwei Systeme, die bisher weitgehend autonom und räumlich getrennt voneinander für die gleiche Zielgruppe zuständig waren, sollen, so die Leitidee, gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung des ganzen Tages für Grundschulkindern übernehmen. Um diese Leitidee umzusetzen, müssen strukturelle Veränderungen bereits vor dem Start der KoGa an dem jeweiligen Standort erarbeitet und im Laufe der Umsetzungsphase stetig nachjustiert werden.

Wie an den empirischen Daten aus der wissenschaftlichen Begleitung im Folgenden gezeigt wird, kommt der Einführungsphase für das Gelingen der KoGa eine besondere Bedeutung zu und ist zugleich mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert.

Konzeptionsarbeit vor dem KoGa-Start und im ersten Jahr

Das Eckpunkt Papier (Landeshauptstadt München 2019, S. 1) sieht vor, dass von den Kooperationspartnern Jugendhilfe und Schule eine gemeinsame pädagogische Konzeption für den ganzen Tag erstellt wird, womit eine in der Wissenschaft formulierte Gelingensbedingung (z. B. Züchner/Arnoldt 2020, S. 1089) umgesetzt wird. Die Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 12–13) konkretisiert, dass diese von Lehr- und Erziehungskräften erarbeitet und für die Erlangung der Betriebserlaubnis vorgelegt werden soll. Dies lässt sich in der Praxis jedoch kaum verwirklichen, da die Betriebserlaubnis vor Schuljahresbeginn vorliegen muss und zu diesem Zeitpunkt weder das Lehrkräftekollegium feststeht (Stichwort Fluktuation), noch das Team der Erziehungskräfte eingestellt wurde. Dieser Umstand macht es erforder-

derlich, die standortspezifische Konzeption bereits im ersten Jahr dahingehend weiterzuentwickeln, dass ein Prozess der Diskussion über die Definition und Umsetzung von KoGa, also der gemeinsamen Verantwortung für den ganzen Tag, von Lehr- und Erziehungskräften geführt wird.⁸ Dazu zählt auch, dass die Konzeption nicht nur den Jugendhilfe- bzw. Nachmittagsteil der KoGa umfasst, sondern tatsächlich den ganzen Tag. In den Interviews wird eine weitere Differenz hinsichtlich der Entwicklung und Aneignung der Konzeption bzw. der Leitidee sichtbar. Diese hängt auch mit den unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften zusammen, wobei offenbleiben muss, ob sich dies an allen Standorten in gleicher Weise beobachten lässt. Die Jugendhilfeträger setzen den Arbeitsbeginn für ihre Mitarbeitenden bei einem neuen KoGa-Standort in der Regel am 1. September fest und erreichen damit, dass Teambildungsprozesse und die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen begonnen haben, bevor das neue Schuljahr richtig gestartet ist. Ein:e Vertreter:in der Jugendhilfeseite formuliert dies so:

„Also wir sind, ich sage mal, mit mehr Infos gestartet wie die Schulseite, auf jeden Fall. Wir hatten so ein Bild, glaube ich, alle so im Kopf auf jeden Fall, also bei mir war das so und so ein Ziel und haben das so verfolgt (...) Und dann nach zwei Wochen kamen halt die Lehrer erst und sind das erste Mal auf den KoGa geplallt.“

I7: A14

Wie stark diese Differenz ist, hängt auch davon ab, wann und wie Lehrkräfte über das KoGa-Modell von der Schulleitung erfahren und wie proaktiv sie dann zum Kooperationspartner Jugendhilfe Kontaktaufnahmen (I11: A15, A17). Die hier zum Ausdruck kommende Annahme der Erziehungskraft, nämlich, dass die Lehrkräfte weniger gut auf die KoGa vorbereitet seien, widerspricht – zumindest auf den ersten Blick – den Ergebnissen der bayernweiten Befragung der Schul- und Jugendhilfeleitungen. Dort wird deutlich, dass Schulleitungen die Vorbereitungszeit vor dem Beginn der KoGa häufiger als ausreichend empfinden als Jugendhilfeleitungen, was auf eine ungleiche Aufgabenverteilung zurückgeführt werden könnte (Wildgruber u.a. 2023, S. 17)⁹ Es könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass Schulleitungen die Vorbereitung der Lehrkräfte auf das Modell nicht zwangsläufig als erforderlich ansehen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, dass Leitungen es als ihre Aufgaben ansehen, gemeinsame Zeiten für Schule und Jugendhilfe zu suchen, um sich die Konzeption der KoGa zu eigen zu machen und erforderliche Weiterentwicklungen vor dem Hintergrund des jeweiligen Schulstandorts anzuregen.

Die Erarbeitung einer gemeinsamen Konzeption ermöglicht Diskussionen auf Leitungs- und operativer Ebene über ein gemeinsames Leitbild und damit verbun-

⁸ Ausführlich zur Problematik der Konzeptionen siehe Dubois/Hans/Seckinger 2021.

⁹ Bei der Frage, ob genug Zeit bestand, die KoGa nach der Bewilligung aufzubauen, gaben 50 Prozent der Schul- und 59 Prozent der Einrichtungsleitungen an, dass (eher) nicht genug Zeit bestand. 75 Prozent der Schulleitungen, aber nur 43 Prozent der Einrichtungsleitungen, fanden den Zeitrahmen zwischen Bewilligung und geplantem Start der KoGa ausreichend.

den einem gemeinsamen Bildungsverständnis, was als ein essentielles Qualitätsmerkmal für den Ganzttag beschrieben wird (z. B. Sauerwein/Graßhoff 2022; Eylert 2009).

Vermittlung der KoGa-Idee an die Lehrkräfte

Die weitgehenden Veränderungen bisheriger Routinen durch die KoGa erfordern ein Commitment des an dem jeweiligen KoGa-Standort tätigen Personals, sowohl auf Schul- als auch auf Jugendhilfeseite mit der neuen konzeptionellen Ausrichtung. Dies ist ein bedeutsamer Faktor dafür, die neue hybride Struktur zu etablieren. Demgegenüber steht das herkömmliche Verfahren der Zuweisung von Lehrkräften an Schulen. Denn vakante Stellen werden in der Regel über Zuweisungen von Lehrkräften durch die zuständige Schulbehörde besetzt. Diese Entscheidungen werden meist erst unmittelbar vor Schuljahresbeginn getroffen und ein zusätzliches Auswahlverfahren findet nicht statt (I4: A71; I7: A14). Dies kann dazu führen, dass Lehrkräfte an KoGa-Standorten arbeiten, die keine Team- und Kooperationsstrukturen in ihrem Arbeitsumfeld befürworten oder auf diese nicht vorbereitet sind. Sie entscheiden sich also in der Regel nicht aktiv dafür, an einem KoGa-Standort zu arbeiten (I8: A52; I10: A25-A27). Die Erfahrungen aus anderen Bundesländern zeigen einerseits, dass es durchaus Spielräume für kriteriengeleitete Auswahlverfahren und mehr Direktbewerbungen gibt und andererseits, dass aus Sicht der Schulleitungen die Möglichkeit, mehr Einfluss auf die Personalauswahl nehmen zu können, ein wichtiger Schritt für eine gelingende Schulentwicklung wäre (Thiel/Schewe 2022).

Die Lehrkräfte werden durch die Schulleitung über die KoGa-Leitidee zu Beginn informiert. Hier zeigt sich weiterhin die Trennung der zwei Bereiche, denn ein gemeinsames Gespräch mit allen neuen Mitarbeitenden und beiden Leitungskräften ist in unserem Material nicht zu finden (I11: A17; I12: A34). Die auf diesem Wege vermittelten Informationen reichen nicht aus, um ein Verständnis darüber zu vermitteln, was das Spezielle der KoGa ist und was dies für Lehrkräfte in der Zusammenarbeit bedeutet (I12: A26). Dies erschwert die Anfangsphase. Damit ist eine wichtige Anfangsaufgabe benannt, nämlich die Vermittlung der KoGa-Idee an das gesamte Lehrerkollegium. Dies gilt auch dann, wenn in späteren Jahren neue Lehrkräfte an den Standort kommen, da sie die Entwicklungen hin zu einem KoGa-Standort nicht miterlebt haben. In dem empirischen Material finden sich jedoch keine Hinweise auf entsprechende Einarbeitungskonzepte.

KoGa als Anforderungsprofil bei der Stellenbesetzung in der Jugendhilfe

Bei den Mitarbeitenden der Jugendhilfeseite stellt sich die Situation etwas anders dar. Sie haben mehr Einfluss darauf, wo sie arbeiten. Die Arbeitsmarktsituation für sozialpädagogische Fachkräfte ist schon seit einiger Zeit so, dass sie sich ihren Arbeitsplatz quasi aussuchen können. Mit anderen Worten: wenn sie nicht von der Idee der KoGa als ein hybrider Ort von Schule und Kinder- und Jugendhilfe überzeugt sind, müssen sie dort nicht arbeiten.

Eine Einschränkung wurde jedoch in Gesprächen an den Standorten deutlich: Bei großen Trägern wie dem städtischen kann Personal versetzt oder angefordert werden. Zu Beginn des Modellprojektes und bei hoher Personalnot wird neues Personal in die KoGa-Standorte gesetzt, auch wenn der Wunsch besteht, im Hort zu arbeiten. In solchen Fällen können Versetzungsanträge gestellt werden, was in der Praxis

auch genutzt wird (GD1: A17). Ein Teil der Mitarbeitenden fühlt sich dem Schulstandort und den dortigen Kindern aber auch deshalb verbunden, weil sie dort bereits in anderen Angeboten der Nachmittagsbetreuung tätig waren (z. B. Hort). Dies ist eine Ausgangssituation, die ähnlich wie bei Lehrkräften dazu führen kann, dass Mitarbeitende von der KoGa-Idee nicht überzeugt sind, aber trotzdem an dem Standort arbeiten. Bei Neueinstellungen wird den Bewerber:innen bereits im Einstellungsprozess die KoGa-Idee vermittelt und über eine Probezeit kann sichergestellt werden, dass die Erziehungskraft zur Leitidee passt (I2: A115; I25: A76; I24: A76). Erziehungskräfte entscheiden sich demnach in der Regel aktiv, in der KoGa zu arbeiten.

Beteiligung von Mitarbeitenden als Strategie, die Akzeptanz der Veränderung zu erhöhen

Im empirische Material wird deutlich, dass sich Akzeptanz und Bereitschaft für den KoGa-Weg und die damit verbundenen Veränderungen durch partizipative Prozesse auf der Ebene der Erziehungs- und Lehrkräfte erhöhen.

Die jeweils historisch gewachsenen internen Organisationsprinzipien bei Schule und Kinder- und Jugendhilfe unterscheiden sich erheblich. Schule kommt aus einer obrigkeitsstaatlichen Tradition, die dazu führte, dass bis in die 1970er Jahre hinein, die „Lehre vom besonderen Gewaltverhältnis im staatlichen Innenraum“ (Rürup 2019, S. 63) galt, die es dem Staat erlaubte, Rechte u. a. des Personals per Verordnung einzuschränken. Seit dieser Zeit hat sich die Debatte um eine Stärkung der Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen erheblich weiterentwickelt. „Das Thema Schulautonomie befindet sich nicht mehr im Fokus; als Standard-Instrumentarium der Umsetzung schulpolitischer Anliegen ist es aber weiter präsent und vor allem politisch durchgesetzt. Es sind die einzelnen, eigenaktiven und eigenverantwortlichen Schulen, von denen – so die herrschende Überzeugung – die Realisier- und Erfüllbarkeit politischer Vorgaben und gesellschaftlichen Erwartungen abhängig sind. Versuche der Top-Down-Implementierung im Detail vorgegebener Programme werden als untaugliches Mittel wahrgenommen; die einzelnen Schulen müssen vielmehr angeregt, informiert, kommunikativ (wertschätzend, auf Augenhöhe) eingebunden und kriterienorientiert bewertet werden, damit sie tun, was sie tun sollen“ (Rürup 2019, S. 67–68). Schulen haben heute mehr Möglichkeiten, ihr eigenes Profil vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Gegebenheiten zu entwickeln, Kommunen werden stärker in die internen Schulangelegenheiten involviert, ihre Rolle vom reinen Sachaufwandsträger zum Partner bei konzeptionellen Fragen wird nicht zuletzt durch die Themen Bildungslandschaft, Ganztagsbildung und Übergangsgestaltung gestärkt (Rürup 2019, S. 68). Nichtsdestotrotz bleibt die zentrale Steuerung durch die Kultusbürokratie in weiten Teilen erhalten und beschränkt die Freiheiten der Einzelschulen. Die Jugendhilfe hingegen hat bei aller Nähe zur staatlichen Verwaltung zivilgesellschaftliche Wurzeln und wird von einer Vielzahl regionaler Träger getragen, was zumindest strukturell eine größere Offenheit für die Beteiligung von Mitarbeitenden schafft (siehe Kap. 5).

Aufgrund dieser Ausgangslage und auch, weil Partizipation ein Grundprinzip der Kinder- und Jugendhilfe ist (siehe entsprechende Regelungen im SGB VIII), scheint die Beteiligung von Mitarbeitenden im Jugendhilfe-Team stärker gelebt zu werden, als im Team der Lehrkräfte. Dies wird u. a. daran deutlich, dass für den schulischen

Teil der KoGa der Prozess der Aushandlungen vor allem auf Leitungsebene stattfindet und Lehrkräfte nicht bzw. kaum eingebunden sind (I2: A63, A67; I4: A75; I7: A14, A16, A54; I8: A52, A68).

Bei einer Top-Down-Einführung der KoGa werden sowohl im Team der Erziehungskräfte als auch im Kollegium der Lehrkräfte Vorbehalte ausgelöst (I1: A14; I2: A43; I7: A14, A16). Die jeweiligen Vorbehalte werden bei der gemeinsamen Raumnutzung besonders deutlich, da diese inhaltliche, organisatorische und auch auf Status und Rollen bezogene Veränderungen erfordert. Manche Lehrkräfte erleben die gemeinsame Nutzung als Eindringen von Fremden in ihr Klassenzimmer und weitere Räume (ausführlich siehe Abschnitt 4.3.1) und sehen dies neben den erforderlichen Anpassungen bei der Raumgestaltung auch als eine Form von Statusverlust an, was auch von der Elternschaft wahrgenommen wird (I9: A68). Erziehungskräfte fühlen sich zurückgesetzt, weil sie wenig Möglichkeiten haben „ihr“ Zimmer zu etablieren (I7: A14).

Orte der Teamentwicklung schaffen

Für die Implementierung einer solchen, im Kern radikalen Veränderung, wie der Einführung der KoGa, die eine Veränderung bisheriger Selbstverständnisse, Routinen und Abgrenzungen erfordert, ist es von großer Bedeutung, dass all diejenigen, die in der neuen hybriden Struktur die Aufgabe haben, diese Struktur zu verwirklichen, sich auch als Team mit gemeinsamer Verantwortung für das Gelingen der KoGa erleben können. Ein solches Zusammenwachsen als Team über disziplinäre und strukturelle Grenzen hinaus bedarf zeitlicher Investitionen und die Herstellung von Orten bzw. Gelegenheiten, an denen ein Teamerleben möglich wird. Teamevents, also gemeinsame „Veranstaltungen“ für die Mitarbeitenden von Schule und Kinder- und Jugendhilfe haben hierbei wichtige Funktionen. Sie ermöglichen ein Kennenlernen von Lehr- und Erziehungskräften und fördern ein besseres Verständnis der jeweiligen Handlungslogiken und fachlichen Leitplanken. Beiderseits wird der Wunsch nach solchen Veranstaltungen geäußert. Dass solche Orte bisher nicht systematisch geschaffen wurden, kann – zumindest teilweise – an den pandemiebedingten Hemmnissen liegen, die lange Zeit sowohl die bisherige Einführung der KoGa als auch die Evaluation begleitet haben. Dadurch, dass an den meisten Standorten die KoGa sukzessiv aufgebaut wird, erweitert sich das Team der Erziehungskräfte in Verlauf von vier Jahren, sodass es in dieser Zeit eine kontinuierliche Teamentwicklung etabliert werden muss, was bedeutet, dass diese Teamevents regelmäßig stattfinden müssen (I7: A57; I8: A70).

Vermittlung der Leitidee durch Leitungen

Der Schul- und Jugendhilfeleitung kommen insbesondere in der Einführungsphase eine Schlüsselfunktion zu, indem sie ein System entwickeln müssen, um die KoGa-Idee und die dadurch veränderten Strukturen in das Lehrkräfte-Kollegium zu tragen (I4: A57; siehe Kap. 5). Die Forschung zeigt, dass eine kooperative Ausrichtung der Schule Kooperationen fördert und den Kooperationswillen (Denk- und Handlungsmuster) von Lehrkräften steigert (Schütt 2009, S. 199–204). Lehrkräfte müssen ein erweitertes Selbst- bzw. Berufsverständnis entwickeln, bei dem das Ziel der „bestmöglichen Gestaltung und Begleitung der Aufwachs-, Bildungs- und Erziehungsprozesse von jungen Menschen“ im Vordergrund steht (Schütt 2009, S. 321).

Wünschenswert wäre es, wenn es gelänge, einen partizipativen Prozess vor Einführung des Modells mit den Lehr- und Erziehungskräften zu beginnen. Dabei müsste es sowohl um eine Aneignung der konzeptionellen Grundidee als auch um Lösungsideen für alltägliche Anforderungen bei der Umsetzung der KoGa gehen. Ein Beispiel für eine solche alltägliche Anforderung ist die veränderte Raumnutzung sowie die damit einhergehenden Anforderungen an die Raumgestaltung.

Fehlen solche Möglichkeiten, weil zum Beispiel das Personal noch nicht vorhanden ist sollten diese Prozesse zumindest beim Start des KoGas am Schulstandort initiiert werden. Denn sonst ist damit zu rechnen, dass sich Befürchtungen und Missverständnisse entwickeln bzw. verfestigen und eine Identifizierung mit der Leitidee fehlt (I7: A14, A16, A54; I9: A68). Eingebunden werden sollten in diesen Prozess auch die Elternvertretungen (I9: A74) und wo es möglich ist, die Schülerinnen und Schüler selbst (z. B. über Klassensprecher:innen, Workshops).

In der Evaluation zeigte sich eine breite Zustimmung zu der Überlegung, rechtzeitig Orte der hybriden Teambildung zu schaffen. Dem stehen jedoch aus Sicht der Praxis Strukturen gegenüber, die dies zumindest erschweren, und es fehlen Ideen, wie dies verändert werden kann. Ein strukturelles Problem wurde bereits angesprochen: Das Personal steht oft erst zu Beginn des Schuljahres fest, sodass Teambildungsangebote vor Schuljahresbeginn häufig keinen Sinn zu machen scheinen. Zum anderen fehlen für Lehr- und Erziehungskräfte gemeinsame Zeitfenster für Teambildungsprozesse, sobald das Schuljahr begonnen hat, da die Kinder entweder in der Obhut der einen oder der anderen Mitarbeitengruppe sind (I17: A99; siehe auch Gschwind u.a. 2021, S. 34). Zudem werden durch den Personalmangel auf allen Seiten, mögliche Freiräume weiter aufgebraucht. Eine mögliche Lösung für dieses Problem könnte die Öffnung des KoGa-Standes in den Sozialraum sein, indem Kooperationen mit Dritten geschlossen werden, die solche Freiräume ermöglichen (z. B. Leseparten, Sportverein).

Zu Beginn der Modelleinführung durfte sich die Schule ihre Kooperationspartner aussuchen, was die Schieflage dahingehend begünstigte, dass die Schule der Hauptakteur ist und sich einen Kooperationspartner sucht und nicht Schule und Jugendhilfe gleichermaßen Kooperationspartner eines neuen Projektes werden (I1: 38; I2: A37). Dies wurde bereits geändert.

Die Stadt München hat auf die Herausforderungen, die damit verbunden sind, als hybrides Team zusammenzuwachsen, u. a. dahingehend reagiert, dass das Angebot der Prozessbegleitungen entwickelt wurde und über die erste Implementierungsphase (zwei Jahre) hinaus zur Verfügung steht (vgl. Abschnitt 5.5).

4.2 Gemeinsame Themen/Schnittstellen

Die Ganztagschule und -bildung bietet auf der einen Seite einen Rahmen, aber keinen Automatismus, um den Vor- und Nachmittag und damit formelle und nicht-formelle Bildung miteinander zu verzahnen und somit die Grenzen von Schule und Lebenswelt durchlässiger zu gestalten. Auf der anderen Seite gibt es auch die Stimmen, die in der Zusammenarbeit außerschulische Angebote nur als eine Ergänzung

sehen, aber keine Verzahnung und auch keine dadurch bedingte Veränderung des Unterrichts angestrebt wird (Trautmann/Lipkina 2020; Lorenz u.a. 2012).

Abhängig von der standortspezifischen Kooperationsintensität entstehen an allen Münchner KoGa-Standorten Überlappungsbereiche zwischen Lehr- und Erziehungskräften, in denen die Akteur:innen kooperieren (könnten). Der folgende Abschnitt stellt die in der wissenschaftlichen Begleitung identifizierten und analysierten Kooperationsbereiche vor: Austausch über Kinder, Hausaufgaben, Feste und Projekte mit den Kindern und Teambildung als notwendige Aufgabe – die Aufzählung ist nicht als abschließend anzusehen. Darüber hinaus zählt die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zu den wichtigen Überlappungsbereichen. Das Thema Erziehungspartnerschaft wurde bereits ausführlich im Bericht zur Befragung der KoGa-Eltern dargestellt (Dubois/Hans 2023).

4.2.1 Austausch über Kinder

Als einer der größten Vorteile des KoGa-Modells bzw. der daraus resultierenden räumlichen Nähe und Kooperation wird von allen Beteiligten der Austausch von Erziehungs- und Lehrkräften über Kinder gesehen.¹⁰ Ziel dieses Austausches ist, ein vollständigeres Bild von dem jeweiligen Kind zu erhalten. Als Themen für den Austausch werden in unseren Daten Probleme im Sozialverhalten oder auch im kognitiven Bereich bei Kindern genannt. Durch den Austausch kann deutlich werden, dass Kinder a) am Vor- und Nachmittag die gleichen Probleme zeigen oder b) Probleme im Sozialverhalten haben, die sich im strukturierten Unterrichtssetting nicht zeigen, in der Freizeitstruktur am Nachmittag jedoch schon oder c) sie im Unterrichtssetting auffällig sind, am Nachmittag jedoch nicht (I24: A108; I27: A85-A86; I25: A54; I7: A34; I8: A16, A18; I9: A16; I9: A28; I17: A3). Die Schulseite misst der Einschätzung der Kinder- und Jugendhilfe an einigen Standorten so viel Wert bei, dass Erziehungskräfte in Beratungen der Schulkonferenz einbezogen werden, sofern es darum geht, dass ein Kind eine Jahrgangsstufe wiederholen sollte (I4: A39). Die Erziehungskräfte empfinden sich in diesem Setting mitunter auch als eine Person, die „für ein Kind eine Lanze brechen kann“ (I4: A29). In dem konkreten Fall ist damit gemeint, dass die Kinder- und Jugendhilfe bei der gemeinsamen Einschätzung, ob das Wiederholen einer Jahrgangsstufe für das Kind förderlich sein könnte, dieses abwenden kann.

Der Austausch über das einzelne Kind wird von Seiten der Lehrkräfte auch deshalb befürwortet, weil sie mehr Informationen über die Familie der jeweiligen Kinder erhalten, was ebenfalls das Bild vom Kind und damit das Verständnis seiner Situation erweitert (I27: A85). Zudem wird der Austausch als ein wichtiger Beitrag für

¹⁰ Bei der bayernweiten Befragung zeigt sich eine Höherbewertung auf der Ebene der Schulleitungen: 64 Prozent der Jugendhilfeleitungen, 94 Prozent der Schulleitungen, 62 Prozent der Erziehungskräfte und 64 Prozent der Lehrkräfte sehen einen eher oder sehr großen Mehrwert darin, dass der Blick auf das Kind umfassender ist, da mehr Professionen auf das Kind in unterschiedlichen Situationen blicken (Wildgruber u.a. 2023, S. 73–77).

eine funktionierende Erziehungspartnerschaft mit den Eltern erlebt. Denn durch ein gemeinsames, kongruentes und abgestimmtes Auftreten verbessere sich die Wirksamkeit in Elterngesprächen (I27: A85- 86).

Neben dem häufig intensiven und von allen Seiten geschätzten Austausch über Probleme einzelner Kinder, gibt es auch eine Kooperation, die eine Art tagesaktuelle „Übergabe“, vorsieht, bei der die Lehrkraft die Erziehungskraft z. B. über einen Streit zwischen zwei Kindern nach Unterrichtsschluss informiert oder über die aktuelle Verfassung eines Kindes berichtet (I24: A142; I21: A128).

Über den Austausch über einzelne Kinder hinaus werden zwischen Lehr- und Erziehungskräften auch Themen besprochen, die für die gesamte Klasse von Bedeutung sind. Dies ermöglicht den Erziehungs- und Lehrkräften, Probleme als „gemeinsame“ zu erkennen und einen gemeinsamen, aufeinander abgestimmten Umgang damit für den Vor- und Nachmittag zu erarbeiten (I25: A52). Inwiefern sich dieser Austausch auch auf nicht problembehaftete Themen bezieht, ist mit den empirischen Daten nicht zu klären.

Der Austausch zwischen Erziehungs- und Lehrkräften beruht vorrangig auf informellen Strukturen (sog. Tür-und-Angel-Gespräche) (I27: A195-196; I8: A14, A16; I17: 43; siehe auch Wildgruber u.a. 2023, 54–58), dennoch gibt es an vielen Standorten für die Übergabe eine formalisierte Austauschstruktur, die den Informationsfluss auch dann sicherstellen soll, wenn sich Lehr- und Erziehungskraft nicht begegnen: ein sogenanntes Mitteilungs- oder Postheft im Klassenzimmer, in das beide Kooperationspartner wichtige Ereignisse eintragen können (I7: A22; I11: A19; I10: A12, A14). Darüber hinaus entwickelt sich zunehmend eine gemeinsame Zuständigkeit in der Form, dass Kinder Infozettel (z. B. geänderte Abholzeit, Teilnahme am Schulausflug) sowohl bei Erziehungs- als auch Lehrkräften abgeben können, egal ob die Informationen auf diesen Mitteilungen den Vor- oder den Nachmittag betreffen. Die Weitergabe wird beispielsweise über eine gemeinsame Pinnwand im Lernhaus gesichert (I8: A16; I25: A56; I17: A37).

Da der Austausch zwischen den KoGa-Mitarbeitenden strukturell kaum verankert ist (siehe auch Dubois/Hans 2021, S. 16; Gschwind u.a. 2021, S. 24), beruht er auf der individuellen Bereitschaft einer jeden Lehr- und Erziehungskraft (z. B. I1: A56; I8: A16). Hier scheint eine Teamstruktur, wie sie z. B. durch die Lernhauseinheiten nahegelegt wird, für die Teambildung von Vorteil (I25: A53-54). Als einen weiteren förderlichen Faktor für die Entwicklung einer Wahrnehmung von Lehr- und Erziehungskräften als Team erweist sich die Präsenz von Lehrkräften am Standort Schule auch außerhalb von Unterrichtszeiten. Diese ermöglicht es, dass der Austausch als intensiver und die Beziehung als enger wahrgenommen wird (I24: A108, A140; I8: A16). Andersherum gilt es genauso: Lehrkräfte nehmen es als förderlich für die Teambildung wahr, wenn Erziehungskräfte bereits im Haus anwesend sind, bevor der Unterricht beendet ist. Dies ermögliche einen kurzen Austausch auf schnellem Wege in Pausen (I8: A18). Das gilt grundsätzlich auch für die räumliche Nähe: ist das Nachmittagsangebot der KoGa im Schulgebäude, dann intensiviert sich der Austausch zwischen den Kooperationspartner im Vergleich zu Konstellationen, bei denen die Angebote der Jugendhilfe räumlich ausgelagert sind (I1: A24; I9: A16; I17: A37).

Aus Sicht der Erziehungskräfte erleben auch Kinder den Austausch zwischen der Klassenlehr- und der Erziehungskraft als positiv. Sie würden merken, dass sie dadurch eine bessere Unterstützung bekommen. Fördermöglichkeiten sind passender, wenn sie von Lehr- und Erziehungskraft gemeinsam entwickelt wurden und beide Bereiche im Blick haben (I7: A34).

Ein interviewtes Elternteil gibt an, dass ein intensiver Austausch zwischen den Kooperationspartnern für das Kind dahingehend förderlich sei, dass das Kind die Kooperation spüre und durch die Absprachen klare und abgestimmte Strukturen erfährt sowie bei beiden Partner:innen seine Sorgen anbringen kann (I9: A14, A16, A18, A28).

Eine Erziehungskraft berichtet in einem Interview, dass Eltern auch Differenzen zwischen dem konzeptionellen Anspruch (z. B. Zusammenarbeit) und der Realität (z. B. eine unzureichende Kooperation) wahrnehmen (I24: A140-142). Sie beobachten die Zusammenarbeit der verschiedenen an der Bildung und Erziehung ihrer Kinder beteiligten Personen und bemerken auch, wenn diese nicht kooperieren.

Wie bereits mehrfach angesprochen, sind die Realisierungsmöglichkeiten der Kooperationsabsichten, z. B. Austausch über das Kind, auch darauf angewiesen, dass die dafür notwendige Zeit vorhanden ist, alle Stellen besetzt sind und die Teamkonstellation zumindest halbwegs stabil ist. Für einen solchen Austausch der Kooperationspartner braucht es Zeitfenster, in denen beide nicht mit der Beaufsichtigung der Kinder betraut sind (I27: A195-196). Personalknappheit vergrößert das Zeitproblem und hohe Fluktuationen führen dazu, dass die vertrauensvolle Zusammenarbeit erschwert wird (I1: A86; I17: A57-61).

Diese Befunde verweisen darauf, dass regelmäßige Gespräche zwischen Lehr- und Erziehungskräften über die einzelnen Kinder von beiden Seiten eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Auch ist dieser Austausch an allen Standorten in der jeweiligen Konzeption als eine wichtige Form der Kooperation verankert, trotzdem basiert der Austausch aktuell im Wesentlichen auf mehr oder weniger informellen Aktivitäten und ist kaum strukturell verankert. Dies birgt die Gefahr, dass der Austausch nicht von allen Beteiligten als verbindlich angesehen wird. Austausch ist in der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe ein Kernstück, während Lehrkräfte traditionell Einzelkämpfer:innen sind. Dies kann zu einem Ungleichgewicht in der Kooperation führen (siehe auch Abschnitt 4.3.3). Bei der bayernweiten Befragung gaben mehr Lehrkräfte (84 Prozent) als Erziehungskräfte (56 Prozent) an, dass sie finden, dass die Zeit zum Austausch ausreicht (Wildgruber u.a. 2023, S. 55–56). Dies könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass die Erwartungen der Lehrkräfte an die Kooperation geringer sind als die der Erziehungskräfte.

4.2.2 Hausaufgaben

Das Thema Hausaufgaben ist ein häufig konfliktbesetztes Thema. Es ist ein Thema, über das auch im Zusammenhang mit Lernerfolgen strittig diskutiert wird¹¹ und zudem handelt es sich dabei um ein Schnittfeld der Interessen mehrerer Beteiligter: Kinder, Eltern, Lehr- und Erziehungskräfte.

Lehr- und Erziehungskräfte wie auch Eltern geben an, dass das Thema Hausaufgaben zu einer engeren Kooperation und einem intensiveren Austausch zwischen Lehr- und Erziehungskräften führt, was wiederum für die Kinder positiv zu bewerten sei. Die Bayerische Schulordnung regelt, dass Hausaufgaben dazu dienen, „den Lehrstoff einzuüben und die Schülerinnen und Schüler zu eigener Tätigkeit anzuregen“ (§ 28 (2) BaySchO) und bei durchschnittlichem Leistungsvermögen in maximal einer Stunde bearbeitbar sein sollten. In den Konzeptionen der Münchner KoGa-Standorte besteht Konsens darüber, dass den Kindern eine lernfördernde Atmosphäre für die Hausaufgabenzeit (zum Teil auch Lern- und Übungszeit genannt) ermöglicht werden soll. Die Lehrkräfte geben als Auftraggeber:innen die Aufgaben vor, die Erziehungskräfte, so ist es in den Konzeptionen festgelegt, bieten Unterstützung und Hilfestellung mit dem Ziel an, die Kinder bei der selbstständigen Erledigung ihrer Hausaufgaben zu fördern. Bezogen auf die Kontrolle von Vollständigkeit und Korrektheit bestehen in den Konzeptionen Unterschiede.

Ein großer Teil der Eltern misst die Qualität einer Tageseinrichtung an der Hausaufgabenbetreuung und nennt als eine wichtige Motivation für eine Anmeldung zu Nachmittagsangeboten die Hoffnung einer Entlastung vom „Hausaufgabenstress“. Auftraggeber:innen der Hausaufgaben wiederum sind die Lehrkräfte, die diese traditionell nicht mit den Erziehungskräften absprechen (Flack u.a. 2019; Wildgruber/Schuster/Fischer 2019; Perspektive der Eltern von Münchner KoGa-Standorte: Dubois/Hans 2023, S. 35–38). Schließlich sind Hausaufgaben in ihren Augen ein Mittel, den Lernerfolg der Kinder zu sichern und damit im Kernbereich ihrer Zuständigkeit.

An den meisten Münchner KoGa-Standorten erledigen die Kinder ihre Hausaufgaben im Klassenzimmer mit Begleitung der Erziehungskräfte. Sofern Lehrkräfte ihre unterrichts-, aber nicht dienstfreie Zeit ebenfalls in der Schule bzw. im Klassenzimmer verbringen, bietet dies die Möglichkeit für einen weitergehenden Austausch mit den Erziehungskräften und eine Hilfestellung für die Kinder (I24: 106; I25: 140; I17: A37; FT20). Eine solche Form der Zusammenarbeit ist jedoch konzeptionell nicht verankert; sie hängt von der individuellen Bereitschaft der jeweiligen Lehrkraft ab (I27: A197-A199).

Auch ohne die Anwesenheit der Lehrkraft bei den Hausaufgaben können Hausaufgaben dazu beitragen, den Austausch zwischen Lehr- und Erziehungskräfte zu fördern. So werden die jeweiligen Erfahrungen mit der Hausaufgabenbearbeitung

¹¹ Für einen knappen Forschungsüberblick siehe Kohler 2019.

durch das Kind bei der Vorbereitung von Elterngesprächen oder bei der Einschätzung des Lernverhaltens und seiner Leistungsfähigkeit thematisiert. Eine Motivation hierfür ist, dass Eltern eine einheitliche Einschätzung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe erleben sollen. Die Kooperationspartner hoffen durch ein solches, aufeinander abgestimmtes Auftreten stärkere Überzeugungskraft gegenüber den Eltern zu haben (I25: A58). Des Weiteren entsteht an vielen Standorten ein Rückmeldesystem über den Umfang und Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben von den Erziehungskräften an die Lehrkräfte (I1: 22-24; I8: A16; I9: A24). Teilweise werden die Rückmeldungen auch über die sogenannten Mitteilungs- und Posthefte (s.o.) geführt, insbesondere wenn es um generelle Einschätzungen, wie beispielweise „in der Summe zu viele Hausaufgaben“, geht (I7: A22; I8: A16). Aus Elternsicht wird dies als großer Vorteil am KoGa-Modell wahrgenommen, da Lehrkräfte diese Rückmeldungen zu berücksichtigen scheinen (I9: A24, A70). Aus Sicht der Jugendhilfe erleben Kinder den Austausch als etwas Positives, weil sie merken, dass sie dadurch besser Hilfe bekommen. So kann eine Rückmeldung zu der Schwierigkeit der Hausaufgaben dazu führen, dass die Lehrkraft am nächsten Tag den Unterrichtsstoff noch einmal wiederholt (I7: A34).

Der Umgang mit Hausaufgaben kann auch zu Konflikten führen, z. B., wenn Lehrkräfte von den Erziehungskräften am Nachmittag erwarten, dass diese über die Hausaufgabenzeit hinaus schulische Bildungsprozesse für die Kinder initiieren:

„Also, ja, also von Lehrerseite her jetzt, dass man da auch irgendwie ein bisschen so nicht diesen Anspruch auch an die Erzieher vom Nachmittag hat, dass jetzt diese Lernzeit irgendwie zwei Stunden voll durchgepaukt werden muss, ja. Also, das ist jetzt auch alles ein bisschen übertrieben, aber so habe ich es auch ein bisschen festgestellt bei den Kolleginnen.“

I8: A98-A100

Erziehungskräfte beschreiben die Rahmenbedingungen der Hausaufgaben-situation so, dass zu viele Kinder individuelle Unterstützung bräuchten, um ihre Aufgaben zu erledigen, jedoch maximal zwei Erziehungskräfte pro Klasse zur Verfügung stünden. Dieses Setting entspräche zusammen mit der Art des Bildungsangebots nicht den Handlungsprinzipien und Methoden der Sozialpädagogik. Von der Jugendhilfe werden die Hausaufgaben als ein Auftrag der Schule und die Durchführung der Hausaufgabenzeit als schulisches Element in der Jugendhilfe gesehen (I2: A9; siehe auch Bräu/Fuhrmann/Rother 2023). Die Erziehungskräfte beobachten, dass vielen Kindern die Erledigung der Hausaufgaben wenig Freude bereitet und sie entsprechend widerwillig bearbeitet werden (I24: A152; I9: A68). Bei Problemen mit der Erledigung der Hausaufgaben wenden sich Erziehungskräfte ratsuchend an Lehrkräfte, die auf ihre schulischen bzw. unterrichtlichen Methoden verweisen. Diese Methoden weichen jedoch von den Handlungsprinzipien der Jugendhilfe (s. u.) derart ab, dass die Erziehungskraft diese nicht anwenden kann. Zudem erscheint der Austausch einseitig, da die Lehrkräfte ihre Unterrichtsmethoden den Erziehungskräften erläutert, die Erziehungskraft aber keine Methoden der Kinder- und Jugendhilfe der Lehrkraft.

Der Austausch wird – so unser empirisches Material – nicht dafür genutzt, eine pädagogische Umgestaltung der Hausaufgaben-situation unter Berücksichtigung sozialpädagogischer und schulischer Methoden zu erreichen. Auch die bayernweite

Befragung von KoGa-Leitungen zeigt ein Ungleichgewicht, denn mehr Schulleitungen (81 Prozent) als Jugendhilfeleitungen (62 Prozent) geben im Bereich der Hausaufgaben eine inhaltlich-konzeptionelle Zusammenarbeit an. Auch die Lehrkräfte bewerten die Zusammenarbeit mit den Erziehungskräften häufiger als intensiver als dies die Erziehungskräfte tun¹² (Wildgruber u.a. 2023, S. 60–67).

Im Unterschied zu diesen erheblichen Differenzen sind sich Lehr- und Erziehungskräfte relativ einig darin, dass ein Mehrwert der KoGa darin besteht, Hausaufgaben besser begleiten zu können. Die Zustimmungswerte liegen bei den vier Gruppen (Schulleitung, Jugendhilfeleitung, Lehrkraft, Erziehungskraft) zwischen 60 und 70 Prozent (Wildgruber u.a. 2023, S. 74–78).

Damit Hausaufgaben zum Lernerfolg beitragen, müssen Kinder diese engagiert bearbeiten, was dann gelingt, wenn Kinder kognitiv ausreichend aktiviert sind und eine hohe intrinsische Motivation haben (Dettmers 2010). Lernen ist in hohem Maß mit Emotionen verbunden, sodass die Hausaufgaben einen höheren Lernerfolg zeigen, wenn Kinder die Hausaufgaben mit positiven Emotionen (Freude) bearbeiten. Britta Kohler (2017, S. 152) resümiert, dass es im Ganztagskontext aufgrund verschiedener strukturell bedingter Schwierigkeiten erforderlich ist, „die Konzeption und Organisation betreuter Hausaufgabenzeiten zu einer Sache der ganzen Schule zu machen.“ Die KoGa bietet durch die konzeptionell gewünschte organisatorische und personelle Verzahnung (Landeshauptstadt München 2019, S. 1) den optimalen Rahmen, um das klassische Hausaufgabenkonzept aufzubrechen und in enger Kooperation mit den Lehrkräften Bildungsangebote zu schaffen, die auch sozialpädagogische Methoden der Kinder- und Jugendhilfe einbeziehen und dadurch die Chance zu einem höheren Lernerfolg bieten. Dazu zählen z. B. die häufig geforderte Partizipation (Flack u.a. 2019, S. 56–58; Kohler 2017, S. 66–68), die Berücksichtigung von Bedürfnissen wie Bewegung (Flack u.a. 2019, S. 26–28) und Handlungsorientierung.

Die Erziehungskräfte könnten sich bei einer Integration sozialpädagogischer Methoden besser mit der sogenannten Hausaufgabenzeit¹³ identifizieren und die Kinder, denen das klassische Unterrichtssystem schwerfällt, bekommen die Gelegenheit, durch alternative, handlungsorientierte, erlebnispädagogische und nicht disziplinarische Methoden den Unterrichtsstoff zu vertiefen. Eine Erziehungskraft formuliert dies als Wunsch für ihre Arbeit, verweist aber im gleichen Zuge auf das Problem der Zeitressource (I24: A152). Damit bleiben die Potentiale, insbesondere die Verzahnung von formaler und nichtformaler Bildung, die das KoGa-Modell für Hausaufgaben- und Lernzeiten bietet, noch weitgehend ungenutzt, was auch die bayernweite Befragung von KoGa-Leitungen (Schul- und Jugendhilfeleitungen) zeigt (Wildgruber u.a. 2023, S. 60–62).

¹² Abweichung von 14 bis 28 Prozentpunkte in den einzelnen Items.

¹³ Hier müsste der Begriff der Hausaufgabenzeit durch Lernzeit ersetzt werden.

4.2.3 Feste und Projekte mit den Kindern

In Ergänzung zum Alltag, in der Schule geprägt vom Unterricht, in der Kinder- und Jugendhilfe von der sozialpädagogischen Arbeit, gehören zu beiden Systemen auch Feste und größere Projekte, die im Jahresverlauf durchgeführt werden. Durch die Trennung von Schule und Nachmittagsbildung und -betreuung werden diese traditionell von den jeweiligen Institutionen getrennt geplant und durchgeführt. Die KoGa als ein ganztägiges Bildungskonzept bietet den Rahmen, diese Trennung aufzuheben und Abstimmungs- und Planungsprozesse zu initiieren, was auch von Trägerseite befürwortet wird (I2: A9). Dies wurde durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie im Zeitraum Frühjahr 2020 bis Frühjahr 2022 massiv verhindert und ist daher aktuell ein Thema, das an den Standorten noch zu bearbeiten ist.

An den Standorten ist ein unterschiedlicher Umgang mit der Planung und Durchführung von Festen und Projekten zu beobachten, auch wenn grundsätzlich gilt, so auch die Ergebnisse der bayernweiten Befragung, dass dies die Aktivitäten zu sein scheinen, die am häufigsten gemeinsam umgesetzt werden (Wildgruber u.a. 2023, S. 59).

Es gibt Standorte, die Feste in schulischer Verantwortung planen und bei denen andere Akteure des Standorts gebeten werden, eigene Ressourcen einzubringen. Projektwochen hingegen werden als schulische Veranstaltung angesehen und auch nur von dieser geplant und durchgeführt (I12: A64; I15: A88; I16: A157). Andere Standorte legen gemeinsam Thema und Termin für Projektwochen und Feste fest (I25: A36, A78-A94, Aufhauser und Olhausen 2023), dessen konkrete inhaltliche Ausgestaltung und Umsetzung dann entweder gemeinsam geplant wird (Aufhauser und Olhausen 2023) oder separat, aber unter dem gemeinsam vereinbarten Thema, wodurch sich dann auch die Zuständigkeiten definieren (I24: A130, A150; I25: A78-95).

Trotz dieser zum Teil sehr unterschiedlichen Gestaltung der Zusammenarbeit – gemeinsame Themen- und Terminwahl bis hin zur gemeinsamen Planung und Durchführung, werden Feste und Projekte, an denen Lehr- und Erziehungskräfte teilnehmen, sowohl auf Leitungs- als auch auf Erziehungs- und Lehrkräfteebene grundsätzlich als gemeinsame Veranstaltung bezeichnet und positiv im Sinne der Teambildung wahrgenommen (I2: A7; I7: A37, A46; I22: A82-88; I24: A130). Dennoch finden sich im empirischen Material Hinweise darauf, dass sich beispielsweise die Jugendhilfeseite mehr Engagement von Seiten der Lehrkräfte wünscht:

„Und das [...] Fest, also diese Dinge, die wir beim (...) Fest angeboten haben, das hat nur der KoGa [Jugendhilfe] gemacht. Also die Lehrkräfte sind eigentlich da erschienen, die hatten [...] etwas] eingeübt, aber die ganzen KoGa-[Jugendhilfe-]Mitarbeiter hatten verschiedene Spielstände aufgebaut. Und die Lehrer waren da nur präsent und wir haben quasi diese Spielstände angeboten. Und das ist so der Unterschied. Und dass die Lehrer da so ein bisschen mehr noch mit reingehen, auch so dieses kreative Lernen. Ich weiß, das sagt sich immer so leicht, ich bin keine Lehrerin, aber das wäre mein ... Das ist so ein bisschen eine Utopie.“

I24: A150

Das Gemeinsame entsteht also weniger im gemeinsamen Tun, sondern eher im Zusammenfügen beider Teilbereiche, indem die Jugendhilfe den Spaß und die Animation übernimmt und Lehrkräfte Gedichte/Lieder/Tänze mit den Kindern einüben und die Aufsicht übernehmen. Für Lehrkräfte bestand für das Fest keine Anwesenheitspflicht (I8: A54). Das empirische Material deutet in der Summe darauf hin, dass die gemeinsame (wie auch immer gestaltete) Planung und Durchführung von Festen eher als eine Option, denn als eine tragende Säule der Verwirklichung der gemeinsamen Verantwortung angesehen wird (z. B. I20: A23-29, A71). Feste und Projekte bieten auch die Möglichkeit, den Zusammenhalt an der Schule über die einzelne Klasse hinaus zu stärken und ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen, das sich positiv auf das Schulklima insgesamt auswirken kann. Lehrkräfte geben an, dass sie mit ihrer Klasse so stark gefordert sind, dass ihnen die Kapazitäten fehlen, um sich um schulweite Aktionen zu kümmern. Daher übernehmen Erziehungskräfte vermehrt diese Aufgabe. Als hinderlich bei der Verwirklichung schulweiter Aktivitäten erweisen sich eine hohe Personalfluktuation sowie Schulleitungen, die diesen – aus welchen Gründen auch immer – wenig Bedeutung geben (I8: A56).

Neben Festen und Projektwochen wirkt sich auf die Zusammenarbeit förderlich aus, wenn sich Jugendhilfe und Schule regelmäßig über grundsätzliche Themen austauschen. Dies bereitet die Möglichkeit, Probleme und Stimmungen (z. B. Mobbing, unfreundlicher Umgang unter den Kindern) zu identifizieren und eine gemeinsame Bearbeitung zu entwickeln (I27: A97, A268-A269), wie beispielsweise Schulversammlungen, Aktion- oder Projektstage, Streitschlichterprogramm, AGs oder die Einschaltung von anderen Akteur:innen wie Inklusionshelfer:innen oder Jugendbeamt:innen der Polizei.

Ein Thema, bei dem an immer mehr KoGa-Standorten die gemeinsame Planung und Durchführung gut zu gelingen scheint, sind Veranstaltungen rund um die Einschulung. Dazu zählen die Schuleinschreibung, an der z. B. auch die Jugendhilfe teilnimmt bzw. plant, dies zukünftig zu tun (FT26), der Elternabend für Eltern künftiger Erstklasskinder sowie die Einschulungsveranstaltung selbst (I2: A7; I27: A301). An vielen Standorten verläuft das Einschreibeverfahren jedoch noch weitgehend getrennt, was für alle Akteure nicht zufriedenstellend ist. Ein Problem für die Kinder- und Jugendhilfe scheint der mit der Einschreibung verbundene hohe zeitliche administrative Aufwand zu sein. In Gesprächen und Workshops kam der Wunsch auf, das Einschreibeverfahren für die KoGa in einem gemeinsamen Verfahren durchzuführen.

Darüber hinaus gibt es im empirischen Material kaum Anhaltspunkte für eine weitergehende Kooperation und thematische Abstimmung. Auch wenn zum Beispiel von Lehrkräfteseite aus eine stärkere Verzahnung gewünscht ist. Allerdings ist diese in erster Linie dort erwünscht, wo der Lehrplan nicht genügend Raum für praktisch orientierte Unterrichtseinheiten (z. B. Frühblüher in der Natur erkunden) bietet. Die Idee ist, dass die Jugendhilfe ergänzend zum gerade durchgenommenen Schulstoff praktische Angebote übernimmt (z. B. Abfallsammlung, Besuch von Abfallentsorgungsanlage), also sich in ihren Aktivitäten nach der Themenwahl der Lehrkraft richtet, nicht aber eine gemeinsame, abgestimmte thematische Planung von Bildungsangeboten (I17: A39).

4.2.4 Teambildung als notwendige Aufgabe

KoGa-Feste und -Projekte werden als teamförderlich angesehen, dennoch bedarf es darüber hinaus weiterer Strategien zur Teamentwicklung zwischen Lehr- und Erziehungskräften, die an einigen Standorten auch zu beobachten sind. Die Notwendigkeit wird auch mit Blick auf die bayernweite Befragung von KoGa-Lehr- und Erziehungskräften deutlich. Die Ergebnisse zeigen, dass nur gut die Hälfte der Erziehungskräfte der Aussage (eher) zustimmt, dass die Kooperation von Vertrauen geprägt ist; bei den Lehrkräften fällt die Einschätzung mit 81 Prozent positiver aus (Wildgruber u.a. 2023, 71–72).

Die Landeshauptstadt München bietet eine Prozessbegleitung an, die auch zur Förderung solcher Teambildungsprozesse eingesetzt werden kann. So werden beispielsweise ganztägige Veranstaltungen von der Prozessbegleitung angeboten, die sich an alle Lehr- und Erziehungskräfte richten (I27: A4).

Neben solchen formellen Veranstaltungen werden auch mehr oder weniger informelle Aktivitäten als team- und kontaktförderlich wahrgenommen, wie z. B. Grillen, Bowling, Ausflüge sowie ein Orchester für alle Mitarbeitenden (I27: A341-349; FT52; FT54). Der Wunsch nach solchen Veranstaltungen und Orten wird von unterschiedlichen Interviewpartner:innen geäußert, allerdings wurde er häufig noch nicht erfüllt, was auch an den pandemiebedingten Hemmnissen liegen kann (I8: A70). Auch ungeplante Zusammenkünfte wie ein Treffen an der Kaffeemaschine und die daraus resultierende gemeinsame Pause wird als ein wichtiger teamfördernder Baustein angesehen (I17: A37, A93). Es sollte jedoch nicht dem Zufall überlassen sein, ob sich diese Treffen ergeben. Vielmehr ist es wichtig, solche Begegnungsräumen zu schaffen. Die Zusammenlegung von Lehrer:innen- und Teamzimmer könnte eine solche Maßnahme sein.

Wie in anderen multidisziplinären Arbeitsfeldern auch (z. B. zum Thema inklusive Schule: Lütje-Klose u.a. o.J.; oder zum Thema Kinder psychisch kranker Eltern: Dachverband Gemeindepsychiatrie 2019, S. 59; Schmutz 2010) haben sich auch innerhalb der KoGa Fortbildungen, an denen sowohl Lehr- als auch Erziehungskräfte teilnehmen, als unterstützend für Teambildungsprozesse erwiesen (I27: A333-339). Dies erstaunt nicht, da gemeinsame Fortbildungen gute Orte sind, sich außerhalb der im Alltag festdefinierten Rollen kennenzulernen und besser verstehen zu können, warum sich bestimmte Situationen in Abhängigkeit der jeweiligen disziplinären Perspektive auch unterschiedlich darstellen bzw. interpretieren lassen (siehe Kap. 4.3.3). Die bayernweite Befragung zeigt jedoch, dass nur 20 Prozent der Erziehungskräfte und 18 Prozent der Lehrkräfte der Aussage (eher) zustimmen, dass beide Kooperationspartner ausreichend häufig gemeinsame Fort- und Weiterbildungsaktivitäten durchführen (Wildgruber et al. 2023, 84). Konkret wird der Wunsch nach Fortbildungen zum Thema Kooperation/Verzahnung am häufigsten genannt (Gschwind u.a. 2021, 29–30).

Auch die wechselseitige Einladung zu in den jeweiligen Arbeitskontexten etablierten Zusammenkünften wie Lehrerkonferenzen oder (Groß-)Teamsitzungen bieten gute Gelegenheiten dafür, dass Lehr- und Erziehungskräfte sich stärker als ein Team

wahrnehmen. In unserem empirischen Material findet sich ein Beispiel, dass Erziehungskräfte zum Jahresbeginn zur Lehrerkonferenz eingeladen werden (I7: A46; I5). Andererseits gibt es keinen Hinweis darauf, dass die Lehrkräfte am Jugendhilfefependant (Teamsitzung der Erziehungskräfte) teilnehmen, was aber nicht als Ungleichheit thematisiert wird. Dies wird auch in den bayernweiten Daten der KoGa-Evaluation deutlich¹⁴ (Wildgruber u.a. 2023, S. 57–58).

Die Schaffung solcher unterschiedlichen Begegnungsräume scheidet nicht daran, dass deren Nutzen angezweifelt wird, sondern daran, dass Zeitressourcen sowohl für die Planung als auch für die Durchführung fehlen. Neben den nicht eingeplanten Zeitressourcen für Kooperationen insbesondere auf Seiten der Lehrkräfte, liegt es vor allem auch an fehlenden Zeiträumen, in denen sowohl Lehr- als auch Erziehungskräfte im Schulgebäude und nicht mit den Kindern befasst sind. Veranstaltungen für Lehr- und Erziehungskräfte werfen in der Regel die Frage auf, wer in dieser Zeit mit den Kindern arbeitet (I3: A33; I7: A57; I8: A52; I27: A332). So bleibt zumindest für verpflichtende Veranstaltungen für alle Lehr- und Erziehungskräfte nur der Pädagogische Tag¹⁵, der in der Praxis oft am schulfreien Buß- und Betttag stattfindet. Dieser wird bereits von zahlreichen Standorten für die Weiterentwicklung der KoGa-Konzeption und der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Erziehungskräften genutzt, er sollte aber nicht ausschließlich der Funktion „systematische Pflege der Kooperation“ dienen. Es scheint bisher ungeklärt zu sein, inwiefern Schulferien, die in großen Teilen der Unterrichtsvorbereitung dienen, für die Stärkung der Teambildung mit Erziehungskräften genutzt werden könnten. Dafür spricht insbesondere, dass so das Potenzial von Synergieeffekten einer guten Kooperation besser genutzt werden könnte. Das empirische Material zeigt jedoch, dass solche Vorschläge auf viel Widerstand bei den Lehrkräften stoßen (I8: A52).

4.3 Konfliktthemen – ein Motor der Kooperation?

Im vorherigen Abschnitt wurden die in der Empirie sichtbaren Überlappungsbereiche aufgezeigt. Der folgende Abschnitt widmet sich den Konfliktthemen bei der Kooperation von Lehr- und Erziehungskräften, die im KoGa-Modell von Beteiligten häufig genannt werden. Dabei geht es weniger darum, die Konflikte mit ihren Hintergründen aufzuzeigen, sondern vielmehr darum zu prüfen, wann solche Konflikte die Kooperation fördern (können).

4.3.1 Gemeinsame Raumnutzung und -gestaltung

Durch die gemeinsame Nutzung des Schulgeländes von Schule und Nachmittagsbildung und -betreuung werden die Raumnutzung und -gestaltung zu wichtigen und

¹⁴ 13 Prozent der Erziehungskräfte geben an, dass sie manchmal an Schulkonferenzen, aber nur 4 Prozent der Lehrkräfte, dass sie an Teamsitzungen der Erziehungskräfte teilnehmen.

¹⁵ Der Pädagogische Tag ist eine 1998 vom Bayerischen Landtag beschlossene Maßnahme der schulinternen Lehrerfortbildung, die einmal pro Jahr stattfinden muss.

zugleich konflikträchtigen Themen in der KoGa (siehe auch Wildgruber u.a. 2023, S. 39–41). Bedeutung bekommt dieses Thema auch deshalb, weil an etlichen Standorten Raum eine knappe Ressource ist und der Jugendhilfepartner Zugriff auf Räume einfordert, die bisher der Schule zur „exklusiven“ Verfügung standen. Aus Sicht der Landeshauptstadt München liegt ein Vorteil der KoGa in einer effizienteren Nutzung der Räume (sprich Mehrfachnutzung). Die Rollenverteilung zwischen Jugendhilfe und Schule ist dabei insofern klar geregelt, als die KoGa-Jugendhilfe in ein bestehendes Schulgebäude einzieht und von dem, der schon lange da ist, etwas verlangt. Lediglich bei Schulen, die komplett neugebaut wurden, gibt es eine andere Ausgangslage.

Schule und Jugendhilfe stellen unterschiedliche Anforderungen an die Räume, in denen sie mit Kindern arbeiten (I25: A8; I1: A38; I4: A47; I7: A14). Dazu zählen u. a. die Ausstattung, Gestaltung und die Lautstärke¹⁶ (I1: A38; I7: A26; I9: A68). Eine Herausforderung an den KoGa-Standorten besteht also darin, sich über diese Anforderungen auszutauschen und gemeinsam Ideen zu entwickeln, wie sich diese teilweise gegensätzlichen Anforderungen vereinen lassen.

Ein Instrument zur Raumplanung ist der jährlich von Kinder- und Jugendhilfe und Schule zu erstellende Raumbelungsplan (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 15). Darin soll geregelt werden, welcher Raum zu welcher Zeit von wem genutzt wird. Die Empirie zeigt, dass die Erstellung des Raumbelungsplans kaum als Instrument genutzt wird, um über gemeinsame Verantwortung zu diskutieren. In erster Linie wird die Nutzung der Funktionsräume wie Sporthalle, Werkraum usw. eingetragen. Obwohl grundsätzlich Einigkeit darüber besteht, dass Funktionsräume von beiden Kooperationspartnern genutzt werden können, bestehen formale Hindernisse aufgrund fehlender IT-Zugänge und Einweisungen in den Gebrauch der Werkzeuge des Werkraums (I1: A9; I2: A81; I4: A31). Zumindest bei Neueröffnungen von KoGa-Standorten sollten durch entsprechende Planungen diese Hemmnisse bereits vorab durch eine gute Planung beseitigt werden. An einigen Standorten kam es beim Start der KoGa zu Konflikten über die Nutzung der Funktionsräume, da die Schule eine Vorrangstellung für sich deklarierte (I2: A39, A79-81). Dies scheint sich aber mittlerweile eingespielt zu haben, zumindest dann, wenn der gebundene Ganztagszweig nicht zu groß ist (I25: A96-102). In der Regel findet eine klassische Zweiteilung bei der Raumbelung statt: die Schule belegt die Räume bis 13 Uhr, maximal 15.30/16.00 Uhr und die Jugendhilfe im Anschluss.

Ganz grundsätzlich führt nach übereinstimmender Einschätzung der Interviewten räumliche Nähe und gemeinsame Raumnutzung zu verstärkter Kooperation, Absprache, Vernetzung und Verzahnung (I25: A6; I4: A11; I9: A16). Bei der Einführung wird häufig das Thema Räume eng von der Prozessbegleitung begleitet; ein Wunsch dabei ist, dass das Raumkonzept nicht von oben festgelegt wird, sondern gemeinsam von Lehr- und Erziehungskräften erarbeitet wird (I3: A39). Räume sind

¹⁶ Bei zeitgleicher Nutzung nahegelegener Räume wie Lernhausmitte oder Schulhof klagen Lehrkräfte und Schulleitungen darüber, dass die spielenden Kinder diejenigen ablenken, die noch im Unterricht sind.

dabei jedoch eher der symbolische Konfliktort für die Etablierung eines neuen Miteinanders, was pädagogische und inhaltliche Veränderungen von beiden Kooperationspartnern abverlangt¹⁷. Daher ist es förderlich, wenn die Prozessbegleitung bereits am Anfang diesen Umstand deutlich macht und Lösungswege so gestaltet, dass sie auch auf andere Bereiche der gemeinsamen Verantwortung übertragen werden können.

Klassenzimmer

Ganz grundsätzlich beruhen das KoGa-Modell und damit auch die Betriebserlaubnis darauf, dass die Kinder am Nachmittag alle Räume des Schulgebäudes benutzen können. Im Alltag zeigt sich aber, dass an den Münchner KoGa-Standorten die Nutzung der Klassenzimmer sehr unterschiedlich geregelt ist: bei einem großen Anteil der Standorte werden die Klassenzimmer außerhalb des Unterrichts nur für die Hausaufgabenzeit oder als Arbeitsort für die Lehrkraft genutzt (I4: A235; siehe auch Wildgruber u.a. 2023, S. 32), andere gestalten sie nach Unterrichtschluss so um, dass sie sich für die Nachmittagsbildung und -betreuung eignen (FT20). Die Klassenzimmer werden so zu Räumen, die den ganzen Tag von den Kindern genutzt werden. Zudem handhaben die Standorte die Anwesenheit der Lehrkraft bei den Hausaufgaben unterschiedlich. Während an den einen die Lehrkräfte den Raum verlassen müssen (I7: A48), dürfen an anderen die Lehrkräfte im Raum bleiben bzw. wird dies sogar geschätzt, weil die Kinder die Möglichkeit erhalten, Nachfragen zu den Hausaufgaben zu stellen und die Kooperation zwischen Erziehungs- und Lehrkräften gefördert wird (FT20).

Im empirischen Material finden sich folgende Begründungen, warum eine ganztägige Nutzung des Klassenzimmers durch die Kinder nicht möglich erscheint:

- Lehrkräfte machen im Klassenzimmer ihre Unterrichtsvorbereitung und brauchen sowohl ihre Materialien als auch Wände/Tafeln des Klassenzimmers (I17: A103).
- Kinder könnten an die Schulmaterialien/Unterrichtsvorbereitungen/Tafel/Computer gehen (I27: A168).
- Klassenzimmer sind liebevoll gestaltet; Kinder könnten viel kaputt machen (I4: A235).
- Die Umgestaltungsmöglichkeiten für die freizeitpädagogische Nutzung sind sehr begrenzt (I3: A5, A13).
- Junge Lehrkräfte werden unangemeldet zwecks Beurteilung besucht und brauchen daher alle Materialien und Vorbereitungen an Ort und Stelle (I7: A16).

¹⁷ Die Frage ist nicht, wann wer welchen Raum nutzen darf, sondern wie man eigene Arbeitsweisen an die gemeinsame Nutzung anpassen kann. Schule: Wie kann ich mit runden Tischen unterrichten, wenn diese der gemeinsamen Raumnutzung dienen; wie kann ich den Kindern eine lernfördernde Umgebung schaffen, die auch für non-formale Bildungsprozesse genutzt werden kann? Jugendhilfe: Wie kann ich ein Whiteboard im Gruppenraum auch für sozialpädagogische Arbeit nutzen; wie können Schulmaterialien an den Wänden bestehen bleiben und zeitgleich eine freizeitpädagogische Atmosphäre gestaltet werden?

- Lehrkräfte möchten Eltern die Lernumgebung der Kinder zeigen und deswegen Elterngespräche im Klassenzimmer führen (I3: A13).

Im Wesentlichen werden also zwei Gründe genannt: a) Das Klassenzimmer ist ein Unterrichtsort und bei jeder anderen Nutzung bestünde die Gefahr, dass etwas beschädigt wird, was für den Unterricht erforderlich ist. Dieses Argument wirkt so, als wären die Schulkinder nur Gast im Klassenzimmer und dürften sich dieses nicht aneignen. b) Das Klassenzimmer ist das Zimmer der Lehrkraft, es ist ihr Arbeitsort an der Schule, hier hat sie quasi ein Anrecht auf Privatsphäre. Aus der Tradition heraus, dass das Klassenzimmer den Klassenlehrkräften gewissermaßen gehörte (I8: A96; I9: A16, A68; vgl. auch Hauck-Thum/Kirch o. J., S. 14), entsteht die Situation, dass die Lehrkräfte die Erziehungskräfte „manchmal schon noch so ein bisschen so als Eindringlinge hier so in ihren Klassenzimmern und in ihren Räumen“ (I24: A104) bzw. als „Gast“ (GD1: A10-A12) empfinden (siehe auch Gschwind u.a. 2021, S. 27). Was die Kolleg:innen der Kinder- und Jugendhilfe durchaus wahrnehmen, wie folgendes Zitat zeigt, in dem eine Erziehungskraft berichtet, welche Reaktion sie auf Seiten der Lehrkraft beobachtet: „Ups, da kommt jemand, also da kommt jemand Fremdes, was passiert mit meinem Klassenzimmer“ (I7: A16; siehe auch I3: A17, A19). Verstärkt wird diese Reaktion dadurch, dass sich Lehrkräfte – so eine Lehrkraft im Interview – nicht als Teamplayer ausgebildet fühlen und im KoGa-Modell dazu „gezwungen“ werden (I8: A96).

Die Mitarbeitenden aus der Kinder- und Jugendhilfe suchen jedoch nicht den Konflikt um das Klassenzimmer mit den Lehrkräften. Im Gegenteil, es finden sich auch Aussagen im empirischen Material, die den Zugang zum Klassenzimmer als eine schlechte Lösung des Raumproblems beschreiben, weil die Möglichkeiten, das Klassenzimmer für die Aufgaben des Nachmittags zu gestalten als sehr gering eingeschätzt werden (I3: A5, A13). Auch wenn „aus der Not“ positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Nutzung des Klassenraums gemacht wurden, werden die positiven Ergebnisse nicht dazu genutzt, das System umzustellen, sondern Gründe genannt, warum es nur ein gelungener Einzelfall, eine Ausnahme ist (I27: A179). Als Ergebnis der Ausnahmeerprobung wird festgestellt, dass diese dann funktioniert, wenn Kinder dies von Beginn an so kennen. Damit seien sie von Anfang an mit dem Modell und den damit verbundenen Regeln vertraut (I27: A222-227). Dies spricht dafür, neue Raumkonzepte sukzessive ab der ersten Klasse einzuführen. Zudem sollten die Kinder den Raum als ihren eigenen Raum ansehen, wodurch eine größere Wertschätzung für den Zustand des Raumes entstünde und damit das Risiko eines unsachgemäßen Umgangs eingeschränkt werden würde (FT21). Damit das Klassenzimmer zum Raum der Kinder werden kann, müssten Lehr- und Erziehungskräfte auch ihre Haltung anpassen und die Räume nicht als die ihren beanspruchen, in denen die Kinder nur vorübergehend (zwei Jahre für Unterricht und Hausaufgaben) Gäste sind.

Personalräume

An den einzelnen Standorten wird ebenfalls unterschiedlich mit Personalräumen umgegangen. Es gibt Standorte, die halten die Zweiteilung von Vor- und Nachmittag aufrecht, indem sie für Lehrkräfte ein Lehrerzimmer haben und die Erziehungskräfte der Jugendhilfe das Büro der Jugendhilfeleitung als Besprechungszimmer mitnutzen (FT46; I4: A13; I23: A198). Das gilt teilweise auch für das sog. Teamzimmer

in jedem Lernhaus, das an einigen Standorten eine Einteilung in abgetrennte Bereiche für Schule und Jugendhilfe erfährt (I7: A20). Konflikte werden trotz dieser Teilung nicht vermieden (I20: A37). An anderen Standorten wurde ein gemeinsamer Personalraum etabliert, in denen sich alle am Standort Schule beschäftigten Personen (Erziehungs- und Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schulverwaltung und technische Hausverwaltung) begegnen. Damit geht dann auch eine sprachliche Veränderung einher, weg vom Begriff „Lehrkräftezimmer“ hin zur Bezeichnung „Erwachsenenzimmer“, „Teamzimmer“, „Personalzimmer“ oder „Lounge“ (FT28, FT52, FT55). Aus unserer Sicht ermöglicht dies mehr informelle Begegnungen, mehr Wissen über die aktuellen Themen des Kooperationspartners und somit teamfördernde Strukturen.

Reglementierter Zugang zum Schulgebäude

Unabhängig von der Einführung der KoGa gibt es eine Diskussion darüber, wie offen Schulen gegenüber ihrer Umgebung sein sollen (Seydel 2015). Insbesondere an Grundschulen, aber nicht nur dort, wird häufig die Position vertreten, dass schulfremde Personen das Schulgebäude nicht unkontrolliert betreten können sollten. Es wird damit argumentiert, dass aus Sicherheitsgründen die damit verbundenen Unbequemlichkeiten, wie z. B. die Kinder müssen an die Tür gebracht werden, die Eltern müssen zur Sprechstunde an der Eingangstür abgeholt werden, hingenommen werden müssen. Solche Regelungen werden formal in einen Zusammenhang mit Schutzkonzepten zur Verhinderung von Kindeswohlgefährdungen gebracht. Eine solche Art geschlossener Schule steht grundsätzlich im Widerspruch zu den Arbeitsweisen des Jugendhilfepartners, der eine enge Erziehungspartnerschaft mit den Eltern anstrebt und eine offene Willkommenskultur lebt (I25: A34; I2: A81; siehe auch Dubois/Hans/Seckinger 2021, S. 24–25). Zum Start der KoGa an dem jeweiligen Schulstandort führte die Zugangskontrolle beim Jugendhilfepartner zunächst zu Ablehnung. Teilweise wurden diese Regelungen auch unterlaufen, indem Eltern zum Abholen der Kinder das Gebäude betreten durften (I1: A38). Mittlerweile scheint ein gewisser Gewöhnungseffekt eingetreten zu sein und die Jugendhilfe sucht nach alternativen Möglichkeiten der Begegnung und der Herstellung von Transparenz, was aber aus Sicht der Eltern noch ausbaufähig ist (Dubois/Hans 2023, S. 17–19). Auch steht die restriktive Zugangskontrolle in einem gewissen Spannungsverhältnis zur sozialräumlichen Öffnung.

Gestaltung der Räume

Das Lernhauskonzept wird von der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich als eine Verbesserung zur Flurschule angesehen, allerdings ist das Konzept nicht für die KoGa konzipiert worden, was zu einigen Nachteilen für die Nachmittagsbildung und -betreuung führt (I3: A13, A15; I4: 215; I7: A20). Zu den aus der Praxisperspektive verbesserungsbedürftigen Punkten, die bei Neubauten durchaus erwogen werden könnten, gehört, dass die Raumgrößen zwar den Anforderungen für den Unterricht genügen, für andere Aktivitäten jedoch zu knapp bemessen sind. Dies erklärt sich auch dadurch, dass die Möblierung¹⁸ (auch ein platzbrauchender Faktor)

¹⁸ Z. B. Whiteboard, Tische und Stühle im Differenzierungsraum.

und die Gestaltung der Räume an den Erfordernissen des Unterrichts ausgerichtet ist und deshalb für außerunterrichtliche Zwecke nur eine kleinere Teilfläche zur Verfügung steht (I3: A13, A17, A19; I4: A235, A239). Viele Standorte geben an, dass die KoGa grundsätzlich mehr Räume benötigt, vor allem die Mensaräume unzureichend seien (I1: A142, A162, I3: A15). Des Weiteren gebe es einen Mangel an Besprechungsräumen, an ruhigen Arbeitsräumen für Lehr- und Erziehungskräfte sowie an Lagerräumen für Material (I3: A13, A15). Insbesondere die Arbeitsräume werden mit dem zunehmenden Ausbau ganztägiger Angebote (unabhängig, ob dies als Mittagsbetreuung, offene Ganztagschule oder KoGa organisiert ist) wichtiger. Sie ermöglichen es erst, dass Lehrkräfte nach dem Unterricht im Schulgebäude, aber nicht exklusiv im Klassenzimmer bleiben, dass Begegnungen aller am Schulstandort Tätigen ermöglicht werden und eine stärkere Verzahnung von Vor- und Nachmittag erfolgt. Zudem werden von der Jugendhilfe fehlende Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder kritisiert (I2: A57; I3: A5, A13; I4: A113; I7: A14), was aus Elternsicht jedoch nicht geteilt wird (I9: A56).

Auf Seiten der Interviewten besteht der Wunsch, das Lernhauskonzept zu einem KoGa-Konzept weiterzuentwickeln, das den Bedürfnissen nach außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie Rückzugsmöglichkeiten für Kinder(n) vermehrt Rechnung trägt (I3: A51; I4: A239). In den Lernhäusern gibt es eine Art Basisausstattung, die in allen Lernhäusern eines Standortes gleich ist und dazu bestehen individuelle Unterschiede, die sich jedes Lernhaus selbst erarbeitet, sodass den Bedürfnissen vor Ort Rechnung getragen werden kann¹⁹ (I7: A24).

Eine Aufgabe der Modellphase ist es auch, die Erfahrungen mit den räumlichen Bedingungen aus der Perspektive von Lehr- und Erziehungskräften sowie aus einer gemeinsamen Perspektive, am besten zusammen mit den Kindern zu reflektieren und gute Lösungen für eine den unterschiedlichen Anforderungen gerecht werdende Raumnutzung zu finden und zu dokumentieren bzw. die dafür erforderlichen Veränderungen zu formulieren. Einen wesentlichen Einflussfaktor hat das Mobiliar, das möglichst mobil und vielseitig nutzbar sein sollte. Hilfreich erscheint es auch, grundsätzliche Regelungen zur Raumnutzung zu treffen, die auch von den Leitungen in ihre Teams kommuniziert und durchgesetzt werden. Damit werden aus Sicht der Praxis Verbindlichkeiten geschaffen, die individuellen Konflikten vorbeugen (I7: A50). Die empirischen Daten deuten darauf hin, dass bei dieser Problematik eher die Kinder- und Jugendhilfe als die Schulseite nach Lösungen sucht, die die unterschiedlichen Bedürfnisse von Jugendhilfe und Schule integrieren (I4: A241; I7: A14, A46; siehe auch Abschnitt 4.3.3), ohne dass dieses Ungleichgewicht von der Kinder- und Jugendhilfe kritisiert wird. Auch die eventuell erforderlichen Umgestaltungen in den Räumen (z. B. Anordnung der Tische) werden meist von der Kinder- und Jugendhilfe übernommen. Sie richtet den Raum nach Unterrichtsende für sich her und bringt diesen vor Verlassen auch wieder in den Zustand, wie ihn die Schule braucht (I4: A47).

¹⁹ Z. B. Ecke zum Nachschreiben von Proben bei den vierten Klassen oder Entspannungsecke bei den ersten Klassen.

Die Herausforderungen, die mit der gemeinsamen Raumnutzung verbunden sind, werden noch größer, wenn weitere Akteure (z. B. Schulsozialarbeit) auf dieselben Räume zugreifen (siehe Kap. 6).

Zwischenfazit

Zusammenfassend deuten die empirischen Daten darauf, dass für alle Beteiligten fühlbar ist, dass die Kinder- und Jugendhilfe in die Schule einzieht (I7: A28), wodurch kein gleichberechtigter Start erfolgt. Zudem wurde das Schulgelände für schulische Zwecke entwickelt und ausgestattet, die Kinder- und Jugendhilfe ist zumindest bei der Architektur nicht berücksichtigt. Sie muss – gemeinsam mit der Schule – in einem langen Prozess, das Schulgelände zu einem gemeinsamen Kooperationsort zu entwickeln. Am Endpunkt dieser Entwicklung würde der Schulstandort idealerweise nicht mehr als vorrangig schulisch wahrgenommen werden.

Insbesondere bei Neubauten kann der gemeinsame Beginn von Schule und Kinder- und Jugendhilfe in dem Gebäude eine große Chance sein, den Standort als KoGa-Standort und nicht als Schule mit KoGa zu etablieren. Eine Voraussetzung dafür ist, dass es eine ausreichende gemeinsame Vorbereitungszeit für Schule und Jugendhilfe gibt. Diese sollte auch genutzt werden, um eine gemeinsame Basis für die Raumnutzung zu erarbeiten und die sich daran anknüpfenden Gestaltungsfragen zu klären und umzusetzen. Findet kein gemeinsamer Start in einem Neubau statt, so bedarf es ebenfalls einer umfassenden Vorarbeit, bei der vor allem die Lehrkräfte frühzeitig, partizipativ aber auch klar durch die Schulleitung und das staatliche Schulamt begleitet, auf die tiefgreifende Transformation vorbereitet werden. Dieser Prozess sollte u. a. klären, dass die Raumnutzung im KoGa-Modell eine gemeinsame und gleichberechtigte ist, die von den Lehrkräften Kompromisse abverlangt und damit mit zahlreichen Traditionen bricht, die aber durch die neu entstehende Teamarbeit langfristig einen Gewinn darstellt.

4.3.2 Regeln

Ein weiteres, wenn auch mit dem Thema Räume eng zusammenhängendes Konfliktfeld ist mit den Fragen verbunden, welche Regeln es braucht, wie mit ihnen umzugehen und wie auf Regelverstöße zu reagieren ist. Bayernweit zeigt die Befragung von KoGa-Leitungen (Schul- und Jugendhilfeleitung), dass Verhaltensregeln für Kinder eine wichtige Kooperationschnittstelle im KoGa-Modell darstellen (Wildgruber u.a. 2023, S. 60–61).

In den Aushandlungen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe geht es vorrangig um Ge- und Verbote bezogen auf das Verhalten der Kinder auf dem Schulgelände, eher nachrangig um Regeln, die das Miteinander der Mitarbeitenden betreffen. Durch die gemeinsame Nutzung des Schulgeländes für unterschiedliche Zwecke (Jugendhilfe und Schule) entsteht ein Bedarf an neuen Regeln, die an den Überlappungsbereichen gelten sollen, auf deren Einhaltung also sowohl Schule als auch Kinder- und Jugendhilfe zu achten haben. Zudem gibt es in dem inneren Zuständigkeitsbereich der Schule und Jugendhilfe unterschiedliche, in Teilen den jeweiligen Partnern nicht bekannte Regeln. Dies führt immer wieder zu Irritationen,

da den Kindern unterstellt wird, nicht mit differierenden Regeln umgehen zu können.

Neue Regeln durch erlebte Nutzungskonflikte

In der KoGa werden dieselben Räume und Flächen sowohl für unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Zwecke genutzt. Diese Mehrfachnutzung findet nicht nur nacheinander, sondern manchmal auch parallel zueinander statt. Die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lehr- und Erziehungskräften sowie die der Kinder stoßen aufeinander und müssen in ein ausbalanciertes Verhältnis gebracht werden. Ein immer wieder formuliertes Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Garderobensituation, insbesondere die Platzierung des Schulranzens nach Unterrichtsende. Wird das Klassenzimmer am Nachmittag von der Lehrkraft für ihre Unterrichtsvorbereitung genutzt, kann sie es als störend empfinden, wenn die Kinder das Klassenzimmer betreten, um etwas aus ihrer Schultasche zu holen. Stehen die Rucksäcke jedoch an der Garderobe im Flur, so geht Spielfläche verloren und im schlimmsten Fall wird sogar der Eingangsbereich als Fluchtweg versperrt (I27: A18-28). Es werden also Regeln aufgestellt, um zu verhindern, dass es täglich zu Konflikten über die immer gleichen Dinge kommt.

In der Aufbauphase des KoGa-Modells (beginnend mit der ersten Klasse, bis nach drei Jahren alle Jahrgangsstufen Teil der KoGa sind) kommt es aufgrund der jährlich steigenden Kinderzahl fortwährend zu Situationen, in denen unterschiedliche Bedürfnisse deutlich werden, die in Einklang gebracht werden müssen. In diesem Rahmen wird die von der Landeshauptstadt München installierte Prozessbegleitung als eine hilfreiche Struktur angesehen, Lösungen zu finden, die den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden (I27: A4, A8, A12; FT23; FT24; FT26; siehe auch Dubois/Hans 2021).

Angleichung bzw. Übernahme von Regeln

Für die Gestaltung des Miteinander im Unterricht und in den außerunterrichtlichen Angeboten gibt es jeweils Regeln, die nur hierfür gelten. Immer wieder kommt es zu Situationen, in denen erkennbar wird, dass sich diese Regeln unterscheiden. In der Empirie wird sichtbar, dass ein Teil der Akteur:innen einen ausgeprägten Wunsch nach einheitlichen Regeln hat, was besonders für die Schulseite gilt. Begründet wird dies damit, dass es für die Kinder schwierig sei, zwischen Vor- und Nachmittag zu unterscheiden und daher die Kinder überfordern würde (siehe auch Wildgruber u.a. 2023, S. 39) sowie die Regeldurchsetzung schwieriger werde (I8: A38; I27: A389; I7: A26, 28). Interessant ist, dass sich dies nicht mit der Elternsicht deckt. Denn diese finden durchaus, dass die Kinder zwischen Schule am Vormittag und Bildung und Betreuung am Nachmittag anhand des Personals und des Raums unterscheiden könnten: So verkörpern die Lehrkraft und das Klassenzimmer Schule und Lernen, die Erziehungskräfte „Spielen und Spaß“, wodurch es zu einer klaren Trennung käme (I9: A32).

Zu den bestehenden Regeln im Schulgebäude zählen beispielweise die Anzahl der Kinder auf einem Spielgerät, die Nutzung einer Sitzgelegenheit in der Lernhausmitte oder das Rennen in Schulfluren (I27: A30-34, A78-84; FT26). Die Daten zeigen, dass die jeweils eigenen Regeln dem/der Kooperationspartner:in nicht immer bekannt sind. Häufig ergibt sich durch Beobachtungen im Alltag oder durch Vorfälle

(z. B. Unfall eines Kindes) ein Austausch der Partner:innen, bei dem dann festgestellt wird, dass Regeln unbekannt sind oder anders gehandhabt werden (I24: A36, A130; I8: A20; I27: A30-43, A78-84).

Grundsätzlich sind die Regeln einer Schule als enger zu beschreiben als die in der Kinder- und Jugendhilfe. Das hängt damit zusammen, dass das System Schule stark auf Disziplin und Struktur ausgerichtet ist, während die Kinder- und Jugendhilfe Bildungsprozesse über handlungsorientierte Elemente anregt, wozu auch das Freispiel gehört (I8: A20; siehe auch Jäger 2019 und Abschnitt 4.3.3). Damit kommt es zu der Situation, dass sich die Kinder- und Jugendhilfe mit einem engeren als ihrem eigenen Regelwerk auf der Seite der Schule konfrontiert sieht. Der Umgang damit ist an den Münchner KoGa-Standorten höchst unterschiedlich und reicht von einer unhinterfragten Regelübernahme (FT28) bis hin zur nicht-diskutierten Verweigerung (FT49; FT50; I23: A122). Im ersten Fall kann es zu einer Verschulung der Kinder- und Jugendhilfe kommen, im letzten Fall sind Konflikte in der Kooperation sehr wahrscheinlich. An Standorten, an denen es jedoch zu einer Diskussion über Regeln – auf Leitungs- und operationaler Ebene – kommt, bei der sich die Kooperationspartner ihre Handlungslogiken gegenseitig erläutern, kann dies das Verständnis füreinander und damit ihre Zusammenarbeit fördern.

An Halbtagschulen ist es ein gängiges Mittel, die Mitnahme schulfremder Gegenstände, z. B. Spielsachen, Mobiltelefon, Kuscheltiere, zu verbieten. Da die Erwartung besteht, diese könnten zu Problemen wie Ablenkung vom Unterricht, Streit zwischen den Kindern, Mobbing oder anderes führen. Besonders, wenn Eltern sich einschalten, weil ihrem Kind ein vermeintlicher Schaden durch das Verhalten eines anderen Kindes zugefügt wurde, entscheidet sich die Schule tendenziell für ein Verbot. In einer Ganztagschule führen Verbote vor allem bei den Kindern, die sich auch am Nachmittag noch lange im Schulgebäude aufhalten, dazu, dass ihnen der Umgang mit diesen, für sie persönlich wichtigen Gegenständen für die meiste Zeit des Tages untersagt ist. Aus Jugendhilfesicht wird damit den Kindern ein Teil ihrer Lebenswelt verwehrt, was den Handlungsprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe widerspricht. Kommt es in dieser Situation dazu, dass Schule und Jugendhilfe ihre unterschiedlichen Vorstellungen davon, wie man mit schulfremden Dingen umgeht, als Problem definieren und im Dialog eine Lösung hierzu erarbeiten, die die Aufträge und Handlungslogiken beider Partner berücksichtigt, ist dies eine Möglichkeit, das gegenseitige Verständnis zu erweitern und damit zukünftige Konflikte zu vermeiden. Die Empirie zeigt jedoch, dass es in diesen Diskussionen der Kinder- und Jugendhilfe besser gelingt, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und die Bedürfnisse und Handlungsentscheidungen der Schule stärker nachvollziehen kann, als dies andersherum der Schule gelingt. Dies hat mehrere Gründe: u. a. ist der Perspektivwechsel die Grundlage sozialpädagogischen Handelns und damit Gegenstand der Ausbildung. Zudem wird Schule in der Gesellschaft noch immer als der Kinder- und Jugendhilfe vorrangig angesehen, was auch bei den Erziehungskräften aufgrund ihrer eigenen Sozialisation verankert ist.

Teil der Lebenswelt von Grundschulkindern sind beispielsweise Sammelkarten und -bilder, die sie untereinander tauschen. Dabei sind einzelne Karten wertvoller als andere. Nehmen Kinder diese Karten/Bilder mit in die Schule, kann es dort zu ungleichen Tauschgeschäften kommen; einzelne Kinder tauschen ihre Karten unter

Wert. Dies wiederum kann von Eltern zum Anlass genommen werden, sich bei der Schule zu beschweren bzw. die Schule aufzufordern, solche Tauschgeschäfte zu unterbinden. Für die Schule entsteht dadurch Unruhe und ein Mehraufwand bei der Bearbeitung des Konflikts zwischen den Kindern sowie zwischen den Eltern und der Schule, sodass ein Verbot der Karten für die Schule als das geeignete Mittel erscheint, das Problem langfristig zu lösen. Würde in Zukunft wieder ein ungleiches Tauschgeschäft vorkommen, so läge dies – unserer Interpretation nach – allein in der Verantwortung der Eltern, denn diese hätten das Verbot der Schule ihrem Kind gegenüber nicht durchgesetzt. Die KoGa-Jugendhilfe stimmt diesem Verbot deswegen nicht zu, da so ein Teil der kindlichen Lebenswelt aus dem größten Teil des Alltags der Kinder ausgegrenzt wird (I27: A43-61). Zudem entzieht sich die KoGa (also beide Partner) so ihrem Bildungsauftrag, Schlüssel- und Handlungskompetenzen der Kinder zu fördern.

Der Umgang mit Regeln ist aus der Perspektive der Schule nicht nur geprägt von dem Wunsch, eine hohe Disziplin zu erreichen (Jäger 2019), sondern sie sollen auch dazu beitragen, Kinder möglichst vor Unfällen in der Schule zu schützen. Dies wird beispielsweise über eine enge Aufsichtspflicht und umfangreiche Sicherheitsmaßnahmen wie Verbot von Lederbällen und Nutzung von Weichbodenmatten beim Turnen verfolgt. Auch die Kinder- und Jugendhilfe versucht, Unfälle zu verhüten, sieht es aber auch als ihre Aufgabe an, Kindern Erfahrungen zu ermöglichen und sie im Umgang mit Freiheiten zu befähigen. Zudem verfügt die Jugendhilfe über einen Betreuungsschlüssel (1:9,2 bzw. 1:7,7 mit Münchner Förderformel; Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019), der es erlaubt, die Kinder sehr viel enger zu begleiten und anzuleiten als dies Lehrkräfte in der Pause tun können, weswegen vermeintlich gefährliche Gegenstände wie Lederbälle erlaubt werden können (I27: A35-39, A389-405).

Diese unterschiedlichen Praktiken der Kooperationspartner können im Alltag zu Konflikten zwischen beiden führen, da sie von der jeweils anderen Seite als Fehler, Mangel oder Unfähigkeit interpretiert werden. Auch zeigt die Empirie, der beste Weg hin zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit ist, dass sich Schule und Jugendhilfe intensiv über ihre unterschiedlichen Praktiken austauschen, über die zugrundeliegenden Handlungslogiken sprechen und auf dieser Basis Akzeptanz entwickeln. Damit die Jugendhilfe als Kooperationspartner der Schule solche Diskussionen überzeugend führen kann, ist es notwendig, dass sie ein klares Profil hat und sich ihrem eigenen Bildungsverständnis, ihrer Rolle und ihrem Auftrag bewusst ist (siehe auch Kap. 6). Dies gilt sowohl für die Erziehungskräfte als auch für die Leitungskräfte. Nur so gelingt es, eine Diskussion auf Augenhöhe im Sinne des Wohlergehens der Kinder zu führen.

Kommt es zu einer Regelanpassung oder Übernahme, stellt sich die Frage der Durchsetzbarkeit. Die rechtlichen Mittel und die Handlungslogiken von Schule und Jugendhilfe unterscheiden sich erheblich: Die Schule hat eine Reihe sogenannter Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen zur Verfügung (Art. 86 BayEUG) über die die Kinder- und Jugendhilfe nicht verfügt. Die unterschiedlichen Mittel, auf Regelverstöße reagieren zu können, kann zu Konflikten führen. Verschärft wird das Problem, wenn die Schulleitung dabei ihre Machtposition so nutzt, dass sie den

Kindern vermittelt, sie habe Eingriffsmöglichkeiten in den Nachmittag (z. B. Verweisvergabe) (I24: A144, A168-A172, A180). Diese Asymmetrie kann dadurch verringert werden, dass die Regeln mit den Kindern und auch die Konsequenzen, die bei Nichteinhaltung erfolgen sollen, gemeinsam erarbeitet werden. Damit werden, das Verständnis für die Regeln, die Konsequenzen sowie die Identifikation mit diesen erhöht, wodurch die Umsetzung bzw. Befolgung gesicherter ist (Deutscher Bundestag 2020, S. 236; Sturzenhecker u.a. 2010; Lehmann/Richter 2022).

Eine zweite Umsetzungsschwierigkeit besteht darin, dass es Vereinbarungen über Regeln gibt, die Durchsetzung auf Seiten der Lehrkräfte aber nur selektiv erfolgt und auf eine Einhaltung nicht konsequent geachtet wird. Hier kann ein Ungleichgewicht entstehen, wenn die Lehrkraft der Bitte der Erziehungskraft um Einhaltung der vereinbarten Regeln nicht nachkommt (I24: A122-130).

Es gibt auch Regeln, mit denen sich Jugendhilfe und Schule gleichermaßen identifizieren wie das Verbot des Rennens im Schulgebäude, des Gebrauchs von Schimpfwörtern und des Verlassens des Lernhauses (I27: A64-A73). Mit anderen Schulregeln kann sich die Kinder- und Jugendhilfe zwar nicht identifizieren, akzeptiert aber deren Notwendigkeit für die Schule. Dies ist meist dann der Fall, wenn es sich um Regeln handelt, die von Schulseite als vorgegeben (offiziell) titulierte werden (z. B. Verhalten im Treppenhauseinfahrt- und -abgang). Hier spricht die Kinder- und Jugendhilfe klar von der „Übernahme der Schulregeln“ (I7: A26).

Neben den Verhaltensregeln für die Kinder gibt es in der Kooperation zwei weitere Regelungsbereiche. Das sind zum einen Regeln aus der Zeit der pandemiebedingten Restriktionen und zum anderen solche, die sich auf die gemeinsame Nutzung der Räume beziehen. Auf den ersten Punkt bezogen ist es bemerkenswert, dass die teilweise unterschiedlichen Regelungen der zuständigen Ministerien (StMAS; KM Bayern) einerseits so umgesetzt wurden, dass sie den Kindern mehr Freiheiten ermöglichen, aber andererseits die strikteren Regeln mit der Begründung gewählt wurden, die Kinder nicht zu verunsichern und zu verwirren. Das sei erforderlich, um das Infektionsgeschehen besser einzudämmen (I3: A7; I4: A61; I7: A28; siehe auch Dubois/Hans 2023, 51–52).

Bei der Nutzung der Räume bestehen Regeln, z. B. dazu, wann das Klassenzimmer von wem genutzt werden darf (vgl. Abschnitt 4.3.1), welche Materialien und Spiele bzw. Spielzeuge von wem genutzt werden dürfen und, dass Ruhe vor einem Klassenzimmer gewahrt bleiben muss, wenn in diesem noch Unterricht stattfindet (I7: A26, A28; FT26).

Zwischenfazit

Bei allen Regeln gilt es, diese nicht auf Leitungsebene, sondern gemeinsam im KoGa-Team (Lehr- und Erziehungskräfte) und mit den Kindern zu erarbeiten (I27: A120-122). In diesen Aushandlungsprozessen müssen sich Jugendhilfe und Schule über ihr eigenes Profil, ihre Handlungslogiken und ihre Bildungsaufträge klar sein und diese auch kommunizieren können. Ziel solcher Abstimmungsprozesse kann es nicht sein, dass die beiden Seiten versuchen, Regelangleichungen bzw. -übernahmen so zu gestalten, dass dabei der eigene Standpunkt durchgesetzt wird, sondern beide

haben im Sinne des Wohles der Kinder abzuwägen, wo es für Schule und Jugendhilfe einheitliche Regeln braucht und wo es förderlicher erscheint, unterschiedliche Regeln aufrechtzuerhalten. Wichtig ist dabei, dass beide Kooperationspartner die Begründungen und dahinterliegenden Erklärungsmuster verstehen. Dieses Verständnis füreinander zu fördern, ist auch Aufgabe von Schul- und Jugendhilfeleitungen (siehe Kap. 5).

4.3.3 Das „Anderssein“ des Kooperationspartners

„Die Kinder- und Jugendhilfe ist im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen längst zu einem zentralen Partner für die Schule bei der Gestaltung gerechter Bildungs- und Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche geworden. Mit ihrem vielfältigen (sozial)pädagogischen Angebot trägt sie – in Kooperation und gemeinsamer Verantwortung mit dem System Schule – dazu bei, einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung und Förderung Rechnung zu tragen und Teilhabemöglichkeiten für junge Menschen zu schaffen (vgl. Rauschenbach 2009)“ (Altermann u.a. 2016, S. 44). Auch wenn diese im Bildungsbericht zur Ganztagschule in NRW beschriebene Entwicklung weiterhin fortgeschrieben wurde, bestehen nach wie vor wesentliche Unterschiede im Auftrag, im professionellen Selbstverständnis und auch in den Handlungsformen und Arbeitsweisen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Dies gilt selbstverständlich auch für die KoGa-Partner.

Das Zusammenspiel der verschiedenen Handlungslogiken im Sinne eines multi-besser noch interprofessionellen Teams kann einen Gewinn für die Kooperation darstellen. Hierfür ist es allerdings notwendig, dass alle beteiligten Akteur:innen sich der Unterschiede bewusst sind, sie in ihrer inneren Logik zu verstehen versuchen und ihre jeweilige Bedeutsamkeit wechselseitig anerkennen. Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartman, Sylke (2018) stellen fest, dass das Nicht-Wissen über den andern dazu führt, dass Organisationsprobleme als persönliche angesehen werden. Eine KoGa-Jugendhilfeleitung formuliert dies zum Beispiel so: „Das wir anders arbeiten, wird noch nicht verstanden“ (I23: A166) und eine KoGa-Schulleitung stellt fest, dass Irritationen und Verunsicherungen entstehen und sich dadurch unterschwelliges Konfliktpotential entwickelt (I27: A396-A399). Daher widmet sich dieses Kapitel der Rekonstruktion von ausgewählten Selbst- und Fremdbildern der beiden Kooperationspartner sowie ihren gegenseitigen Zuschreibungen. Ziel ist es, die unterschiedlichen Perspektiven sichtbar zu machen.

Die Schule beschreibt sich selbst als Einrichtung, die Wert auf Disziplin²⁰ (I8: A29) legt, der Ruhe im Haus wichtig ist und die kein Rennen auf den Fluren erlaubt (I20: A111, A117). Ihre Strukturen beschreibt sie als hierarchisch und erkennt diese Hierarchie auch an. So werden Kinder primär durch Verbote geschützt (I27: A50), ein störungsfreier Unterricht mit einem Schwerpunkt auf formaler Bildung steht im Vordergrund der Arbeit (I27: A52) und sie haben ein enges Verständnis von Aufsichtspflicht (I27: A389-A390). Lehrkräfte verstehen sich kaum als Teamplayer (I8:

²⁰ Dies wird auch aus Elternsicht so beschrieben (I9: A28).

A96) und die Rahmenstrukturen (mangelnde Zeitressourcen und -fenster) lassen wenig Zeit für kollegialen Austausch. Zur hierarchischen Struktur zählt auch das dominante Zeit- und Ordnungssystem (I1: A46, A62). Des Weiteren halten Lehrkräfte an ihren traditionellen Arbeitszeitmodellen fest (I8: A52; I20: A8).

Das Bild, das die Jugendhilfeseite im KoGa von der Schule hat, deckt sich insofern mit dem Selbstbild der Schule, als sie die Schule als dominante und hierarchisch geprägte Organisation ansehen (I25: A76, A140; I24: A88, A144; I4: A57) und Lehrkräfte eher als Einzelkämpfer:innen (I24: A88) erleben. Aus der Perspektive einzelner Jugendhilfemitarbeitenden ermöglicht Schule wenig kreatives Lernen, wenig Freude und wenig Spaß am Lernen (I24: A150, A152, A239), Lehrkräfte seien vielmehr an ihren Lehrplan gebunden und müssten diesen „runterratern“. Die Gestaltungsspielräume der Lehrkräfte werden als relativ gering angesehen (I24: A154, A243; I7: A14; FT37; I16). Lehrkräfte werden auch von Mitarbeitenden der Jugendhilfe eher als Einzelkämpfer:innen denn als teamorientiert angesehen. Jugendhilfefachkräfte beschreiben auch die Beobachtung, dass dies weniger für junge Lehrkräfte gelte. Eine Übereinstimmung gibt es auch hinsichtlich der Einschätzung, dass die Schule versucht, die ihr anvertrauten Kinder durch ein Korsett von Verboten, die gefährdende Situationen verhindern sollen, zu schützen (I7: A26). Wie schwierig es ist, eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu etablieren wird an einer Aussage einer sozialpädagogischen Fachkraft deutlich, denn sie hat noch immer das Gefühl, dass sich Lehrkräfte für etwas Besseres halten als Sozialpädagog:innen (I24: A144).

Das Selbstbild der Kinder- und Jugendhilfe ist, dass sie lebensweltorientiert arbeitet und daher Verbote nicht als primäres Schutzkonzept ansieht (I27: A45), sie die Bedürfnisse der Kinder anerkennt und in ihrer Arbeit berücksichtigt (I27: A47) und Strukturen zum Aufbau tragfähiger Beziehungen wichtig sind (I25: A8), wozu auch zählt, dass sie den Kindern auf Augenhöhe begegnen (I24: A144). Sie beschreiben ihre Arbeitsweise wie auch ihre trägerinterne Struktur als kooperativ und aushandlungsorientiert. Ihren eigenen Gestaltungsspielraum bewerten sie als groß (I24: A10, A160).

Das Bild der Schule über die Kinder- und Jugendhilfe deckt sich dahingehend, dass Lehrkräfte eine Freizeitorientierung des Angebots wahrnehmen (I8: A38, A96). Die Arbeitsweise der Kinder- und Jugendhilfe und die Beziehung, die sie zu den Kindern (und auch den Eltern im Rahmen ihrer Erziehungspartnerschaft) pflegen, wird von der Schulseite als Verunselbstständigung angesehen (I1: A42, A162). Aus Sicht einer Schulleitung trauen die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe Eltern und Kinder zu wenig Selbstständigkeit zu, dies würde Entwicklungen blockieren. Aus Sicht von Lehrkräften ist es ebenfalls schwer nachvollziehbar, wie die Jugendhilfeseite ihre Vorbereitungszeiten organisiert. Vorbereitungszeiten finden im Team statt, was für einige Lehrkräfte den Eindruck erweckt, statt einer systematischen Vorbereitung (I27: A408, A410) gibt es ein „Ratschen in der Arbeitszeit“ (I27: A405, A416).

Die Empirie gibt Hinweise darauf, dass es der Kinder- und Jugendhilfe leichter fällt, die Handlungslogiken der Schule nachzuvollziehen und anzuerkennen als andersherum. Dies kann zum einen daran liegen, dass Jugendhilfemitarbeitende als ehemalige Schüler:innen eine eigene Schulsozialisation haben, zum anderen aber auch

daran, dass (sozial-)pädagogische Fachkräfte in ihrer Ausbildung Perspektivwechsel lernen (siehe ausführlicher auch Abschnitt 4.3.3).

Zwischenfazit

Trotz des gemeinsamen Bildungsauftrags der KoGa-Kooperationspartner bestehen wesentliche Unterschiede im Auftrag, im professionellen Selbstverständnis und auch in den Handlungsformen und Arbeitsweisen. Daher ist es notwendig, dass die Kooperationspartner sich ihrer eigenen Handlungslogiken bewusst sind, diese formulieren können und gleichzeitig die des Partners anerkennen.

Das Selbstbild der Schule beruht vor allem auf Disziplin, Ordnung, Hierarchie und Einzelkämpfertum und wird so auch von der Kinder- und Jugendhilfe gesehen. Die Kinder- und Jugendhilfe beschreibt sich selbst als lebenswelt- und bedürfnis-, aus-handlungs- und teamorientiert. Die Schule sieht darin primär eine Orientierung an Freizeit, die Elternarbeit als Verunselbstständigung der Kinder und die Arbeitsweise im Team als Ratschen in der Arbeitszeit. Folglich scheint es der Kinder- und Jugendhilfe besser zu gelingen, die Handlungslogiken der Schule nachzuvollziehen und anzuerkennen als andersherum.

4.4 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Der Einführungsphase der KoGa kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als während dieser Phase die Kooperation zwischen Erziehungs- und Lehrkräften grundlegend strukturiert wird. Routinen, die in dieser Phase entstehen, wirken ebenso wie falsche Bilder von dem jeweiligen Kooperationspartner und seiner Aufgaben lange nach. Eine gemeinsam erstellte oder zumindest gemeinsam – also unter Einbezug von Lehr- und Erziehungskräften, idealerweise auch der Verwaltungs-kräfte und der technischen Hausverwaltung sowie Eltern und Schüler:innen – weiterentwickelte Konzeption für den KoGa ist ein wichtiges Element, um einen Austausch über die Idee der gemeinsamen Verantwortung zu initiieren und die Strukturen dafür zu schaffen. Hierbei spielen die Leitungen eine zentrale Rolle, die diese Prozesse anstoßen und begleiten müssen; vor allem die Schulleitungen, da sich Lehrkräfte i.d.R. nicht aktiv für eine KoGa-Schule entscheiden. Gleichmaßen ist es auch wichtig, keine Top-Down-Implementierung zu machen, sondern partizipative Strukturen zu entwickeln, die wiederum der Teambildung dienen.

Durch die Einführung des KoGa-Modells sind an den Standorten zahlreiche Überlappungsbereiche entstanden, in denen sich Kooperationen erkennen lassen. Trotz der zum Teil starken Unterschiede zwischen den Standorten, lassen sich die Ergebnisse standortübergreifend beschreiben. So hat sich durch die Einführung der KoGa der Austausch zwischen Erziehungs- und Lehrkräften intensiviert. Dies ermöglicht ihnen, ein umfassenderes Bild von den Kindern zu erhalten und auf Probleme abgestimmter reagieren zu können. Die Zusammenarbeit bei den Hausaufgaben gestaltet sich vor allem dadurch, dass Rückmeldungen zum Umfang und Schwierigkeit der Hausaufgaben sowie zum Arbeitsverhalten einzelner Kinder erfolgt. Es findet aber keine inhaltlich gemeinsam gestaltete Lern- und Übungszeit statt, in die sich

auch die Jugendhilfe mit ihren Methoden einbringt. Feste und Projektwochen bieten in der KoGa die Möglichkeit der Kooperation und damit auch der Vertiefung der Teambildung. Die Empirie zeigt jedoch, dass zwar viele Standorte diese Möglichkeit sehen, jedoch kaum so umsetzen, dass diese besonderen Aktivitäten produktiv für Teambildung und Verbesserung der Kooperation genutzt werden. Das fängt schon damit an, dass der Begriff „gemeinsam“ keineswegs für alle Akteure dasselbe bedeutet. In der Praxis besteht auch ein Bedarf, das Einschreibungs- und Anmeldeverfahren gemeinsam neu zu gestalten, um den Verwaltungsaufwand zu reduzieren und den Prozess für alle zu vereinfachen. Das Konzept der KoGa sieht eine inhaltliche und personelle Verzahnung von Vor- und Nachmittag vor, was die Voraussetzung zur Entwicklung eines hybriden Sozialisationsortes ist. Dies lässt sich jedoch an den Standorten kaum finden.

Neben den Orten der Kooperation sind auch Teambildungsprozesse wichtig, die Erziehungs- und Lehrkräfte zusammenführen. Dafür sollten bewusst formelle (Klausurtag, Fortbildung) und informelle (Grillen, Bowling, gemeinsames Teamzimmer) Begegnungsräume²¹ geschaffen und gefördert werden. Das empirische Material zeigt, dass Lehr- und Erziehungskräfte ein hohes Interesse an Teambildungsprozessen haben und ihre Notwendigkeit sehen. Die Umsetzung scheitert aus ihrer Sicht jedoch an unzureichenden strukturellen Gegebenheiten, wie zum Beispiel dem Fehlen von Anrechnungsstunden auf Seiten der Lehrkräfte für die zusätzlichen Kooperationsaufwände oder am Fehlen von gemeinsamen Zeiträumen „ohne Kinder“.

Durch die Einführung der KoGa ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe gegenüber vorher entwickelten Modellen der Ganztagsbildung (z. B. erweiterte Mittagsbetreuung, Hort) intensiver geworden und damit sind zahlreiche Konfliktt Themen in der Kooperation entstanden bzw. sichtbar geworden. Ein häufig genanntes ist das der gemeinsamen Raumnutzung. In der Konzeption ist die gleichberechtigte Nutzung der Räume durch beide Partner festgeschrieben – in der Empirie zeigt sich jedoch an vielen Standorten noch immer eine Schiefelage dahingehend, dass Lehrkräfte für sich eine Vorrangstellung deklarieren. Räume sind jedoch eher ein symbolischer Konfliktort, da es nicht so sehr darum geht, wer wann welchen Raum nutzen darf, sondern vielmehr darum wie stark man die eigenen Arbeitsweisen anpasst. Am deutlichsten wird dies am Beispiel des Klassenzimmers, das gewissermaßen als der eigene Raum der Lehrkraft und nicht als Raum der Kinder angesehen wird. Die Nutzung der Personalräume gestaltet sich an KoGa-Standorten höchst unterschiedlich; so bestehen manche Standorte auf die Aufrechterhaltung der Teilung von Schule (Lehrerkräftezimmer) und Jugendhilfe (Teamzimmer), während andere ein gemeinsames Zimmer für das ganze Personal geschaffen haben. Eine besondere Herausforderung ist auch der reglementierte Zugang zum Schulgebäude, der der Arbeitsweise der Jugendhilfe und der sozialräumlichen Öffnung widerspricht. Die bestehenden KoGa-Schulen wurden architektonisch nicht anhand der KoGa-Leitidee entwickelt, sondern vorrangig als Schulgebäude, auch wenn im

²¹ Wobei zu den informellen Begegnungen auch Verwaltungskräfte und Personal der technischen Hausverwaltung sowie weitere Akteure am Standort eingeladen werden könnten.

Lernhauskonzept Ganztagschule mitgedacht wurde. Für bestehende Gebäude ist es erforderlich, Raumgestaltungen zu finden, die gleichermaßen den schul- und sozial-/freizeitpädagogischen Bedürfnissen der Kinder entsprechen und bei Neu- und Erweiterungsbauten müssen die Erfahrungen der KoGa-Standorte Berücksichtigung finden. Die Einbindung der Kinder durch Partizipationsprozesse ist dabei unabdingbar.

Ein zweites umfassendes Thema, an denen die Befragten die Kooperation einschätzen, sind die Festlegung von und der Umgang mit „Regeln“. Dieses umfasst die Fragen, welche Regeln es braucht, wie mit ihnen umzugehen ist und wie auf Regelverstöße reagiert wird. Zum einen werden neue Regeln durch erlebte Nutzungskonflikte aufgestellt. Zum anderen werden bestehende Regeln angeglichen oder übernommen. Grundsätzlich unterscheiden sich die Regelwerke von Schule und Jugendhilfe dahingehend, dass das der Schule enger ist als das der Kinder- und Jugendhilfe. Der Umgang damit ist an den Standorten unterschiedlich geregelt und reicht von der unhinterfragten Übernahme, was zu einer „Verschulung“ der Kinder- und Jugendhilfe führen kann, bis hin zur nicht thematisierten Verweigerung, wodurch Konflikte in der Kooperation entstehen können. Führen die Kooperationspartner Diskussionen über Regeln – auf Leitungs- und operationaler Ebene –, in denen sie sich ihre Handlungslogiken gegenseitig erläutern, kann dies das Verständnis füreinander und damit ihre Zusammenarbeit fördern. Die Empirie zeigt jedoch, dass es bislang der Kinder- und Jugendhilfe besser gelingt, die Handlungslogiken der Schule zu antizipieren, als dies andersherum der Fall ist. Dies liegt u. a. an zwei Phänomenen: Dies liegt aus unserer Perspektive unter anderem daran, dass Jugendhilfemitarbeitende ihre eigene schulische Sozialisation haben, wodurch sie selbst Erfahrungen mit dem System Schule gemacht haben, zum anderen ist der Perspektivwechsel eine wichtige Grundlage sozialpädagogischen Handelns. Bei diesen Diskussionen müssten auch die Fragen der Durchsetzbarkeit und Konsequenzen bei Regelverstößen gemeinsam diskutiert und dabei die rechtlichen und pädagogischen Möglichkeiten der Partner berücksichtigt werden.

Es wird deutlich, dass die Kooperation von Erziehungs- und Lehrkräften davon geprägt ist, dass beide Kooperationspartner aus ihren eigenen Handlungslogiken heraus agieren. Der Kinder- und Jugendhilfe gelingt es oftmals besser, die der Schule zu erkennen und zu respektieren. Für eine gelingende Kooperation ist es wichtig, dass beide Partner ein klares eigenes Profil haben und in den Überlappungsbereichen und bei Konfliktthemen diese auch kommunizieren können. Wenn es darum geht, dass beide Seiten aus ihren Handlungslogiken heraus erläutern, warum sie etwas so sehen/wollen, wie sie es sehen/wollen und der Andere aufgeschlossen ist, diese Sichtweise zu verstehen und seine eigenen Handlungslogiken gleichermaßen darzustellen, dann sind Konfliktthemen ein Motor der Kooperation, weil sie das Verständnis fördern, einen Perspektivwechsel ermöglichen und einen Aushandlungsprozess initiieren, die das Ziel verfolgen, Kindern eine gute und passende Ganztagsbildung zu ermöglichen.

Aus dieser Befundlage ergeben sich einige Anregungen für eine Weiterentwicklung:

- Vermittlung der Leitidee der KoGa an sowie ihre konkrete Umsetzung mit den Lehr- und Erziehungskräften, wozu zählt:

- Weiterentwicklung der standortspezifischen Konzeption bereits im ersten Jahr dahingehend, dass ein Prozess der Diskussion über die Definition und Umsetzung der KoGa-Leitidee der gemeinsamen Verantwortung für den ganzen Tag von Lehr- und Erziehungskräften geführt wird.
 - Leitidee ins Team tragen: Dies können Klausurtag, Einarbeitungskonzepte, Tandemsysteme (z. B. eine Lehr- und eine Erziehungskraft bilden ein Team und erarbeiten zu zweit, was sie unter Kooperation verstehen. Danach Austausch unter allen) sein.
 - Einarbeitungssystem für neue Lehr- und Erziehungskräfte zur Vermittlung der Leitidee.
- Gemeinsames Schuleinschreibungs- und Anmeldeverfahren für Schule und Jugendhilfe.
 - Inhaltliche und personelle Verzahnung von Vor- und Nachmittag.
 - Schaffung formeller (Klausurtag, Fortbildung) und informeller (Grillen, Bowling, gemeinsames Teamzimmer) Begegnungsräume für das ganze KoGa-Team (Lehr- und Erziehungskräfte) zur Teambildung.
 - Schaffung von Zeitressourcen und -räume zur Teambildung.
 - Sicherstellung des Zugangs zu allen Räumen für den Kooperationspartner Kinder- und Jugendhilfe (IT, Einweisungen usw.).
 - Deutlichmachung (auch durch die Prozessbegleitungen), dass das Thema gemeinsame Räumnutzung nur ein symbolischer Konfliktort ist, bei dem es vorrangig um die Etablierung eines neuen Miteinanders, was pädagogische und inhaltliche Veränderungen von beiden Kooperationspartner abverlangt, geht.
 - Einführung neuer Raumkonzepte sukzessive ab der ersten Klasse.
 - Damit das Klassenzimmer zum Raum der Kinder werden kann, müssen Lehr- und Erziehungskräfte ihre Haltung anpassen und die Räume nicht als die ihren beanspruchen, in denen die Kinder nur vorübergehend (zwei Jahre für Unterricht und Hausaufgaben) Gäste sind.
 - Schaffung eines gemeinsamen Personalraums.
 - Eine Aufgabe der Modellphase ist es auch, die Erfahrungen mit den räumlichen Bedingungen aus der Perspektive von Lehr- und Erziehungskräfte sowie aus einer gemeinsamen Perspektive, zusammen mit den Kindern zu reflektieren und gute Lösungen für eine den unterschiedlichen Anforderungen gerecht werdende Räumnutzung zu finden und zu dokumentieren bzw. die dafür erforderlichen Veränderungen zu formulieren.
 - Das Aufstellen, Vereinheitlichen und Übernehmen von Regeln sollte davon geprägt sein, dass sich die Kooperationspartner ihre jeweiligen Handlungslogiken offenlegen. Dies erfordert von Jugendhilfe und Schule, sich über ihr eigenes Profil, ihre Handlungslogiken und ihre Bildungsaufträge klar zu sein und diese auch kommunizieren zu können. Diese Prozesse fördern trotz ihres vorherigen Konfliktpotentials die Kooperation.

5 Steuerungsmodelle der Kooperativen Ganztagsbildung

Die KoGa als eine hybride Organisation²², in der zwei bisher separate Systeme die Verantwortung und Aufgaben der Ganztagsbildung gemeinsam gestalten und umsetzen, steht vor der Herausforderung, ein den Aufgaben angemessenes Steuerungs- und Organisationsmodell zu entwickeln. In diesem müssen die unterschiedlichen Handlungs- und Führungslogiken von Schule und Jugendhilfe sowohl ihren Platz haben als auch zueinanderfinden. So kann sich eine strukturelle Verankerung und Rahmung für die gemeinsame Verantwortung und Aufgabenerfüllung in Planungs- und Steuerungsprozessen abbilden. Steuern ist ein Rahmen und soll gute Bedingungen für das pädagogische Handeln herstellen, denn ohne organisationale Prozesse und Strukturen ist professionelles Handeln erschwert (Ackermann/Schröer 2017, S. 262).

Die Zusammenführung von zwei Institutionen geht mit einer Aufgaben- und Personalvielfalt einher. Insbesondere haben Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – im Unterschied zur fast monoprofessionellen Grundschule²³ – Personal mit unterschiedlichen Qualifikationen. Damit ist nicht nur der tatsächliche Berufsabschluss gemeint, sondern auch die verschiedenen fachlichen Orientierungen sowie unterschiedliche Tätigkeiten und Aufgabenfelder (Eckhardt/Cloos 2021, S. 269). Der Fachkräftemangel verstärkt die heterogenen und multiprofessionellen Konstellationen in der Kinder- und Jugendhilfe dahingehend, dass eine stärkere Öffnung gegenüber anderen Berufsgruppen zu beobachten ist.

Einer multiprofessionellen/interpersonellen Zusammenarbeit sowie Aufgabenvielfalt und -vermischung gerecht zu werden, erfordert von beiden Kooperationspartnern Offenheit, Reflexion der eigenen „professionellen Kompetenz“, „Verantwortungsbereiche zu diskutieren und neu auszuhandeln“ und eine organisationale Rahmung und Begleitung zu ermöglichen (Eckhardt/Cloos 2021, S. 270). Folglich werden Zeit und Raum benötigt, um Fragen der Zuständigkeit, Kompetenz und Arbeitsorganisation (Ablauf- und Aufbauorganisation) auszuhandeln. Es muss ein Steuerungs- und Organisationsmodell entwickelt werden, das „Aufgabenbeschrei-

²² Organisation verstanden als „soziale Gebilde mit definierten Aufgaben (...), mit zugehörigen Mitgliedern, einer Binnenstruktur und Aufgabenspezifik, Arbeitsteilung sowie einem geplanten und zielorientierten Handeln“ (Maykus 2020, S. 1124).

²³ Wohlwissend, dass an Grundschulen auch Personen mit einer anderen Professionalität arbeiten, bezieht sich diese Aussage hier darauf, dass der Arbeitsalltag der Lehrkräfte überwiegend monoprofessionell geprägt ist. Die Zusammenarbeit mit sonderpädagogischem Personal, Schulpsycholog:innen (die auch über eine Lehrerlaubnis verfügen) oder Schulassistenten nehmen in der Regel nur einen sehr kleinen Anteil der Arbeitszeit ein. Darüber hinaus arbeiten auch Verwaltungskräfte und haustechnisches Personal an Schulen, mit denen es aber bezogen auf die Arbeit mit den Kindern kaum zu einer Zusammenarbeit zu kommen scheint. Zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit siehe Kap. 6.

bungen, Zuständigkeitsbeschreibungen, Mitbestimmungsformen, Bedarfsfeststellungen, Arbeitsteilungen, mitunter Beschäftigungsverhältnisse, [...], eventuell auch Hierarchien, Programme und Verfahren der Organisation“ (Ackermann/Schröer 2017, S. 262) klärt und abbildet.

Der GTS-Qualitätsdialog hat sich mit der Frage der Steuerung im Ganztage beschäftigt und beschreibt eine strukturelle Trennung als hemmend für eine Zusammenführung von Schule und Jugendhilfe. „Neben einer Beteiligung aller Professionen an der Leitung der jeweiligen Ganztageeinrichtung sind vor allem die zentrale Koordination und Verantwortung für die ganztage-spezifischen Planungs- und Arbeitsabläufe entscheidend“ (Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztage 2021, S. 4–5). Empfohlen wird eine Steuerungsgruppe, die das Leitungsteam ergänzt. In einer Steuerungsgruppe könnten Vertretungen aller beteiligten Akteur:innen ihre Aufgaben besprechen, Anliegen klären und Aktivitäten planen (Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztage 2021, S. 6). Im KoGa-Modell wird konzeptionell noch ein Schritt weitergegangen: Es wird explizit gefordert, dass die Verantwortung für die ganztägige Bildung von beiden Akteuren (Schule und Jugendhilfe) gemeinsam übernommen wird und somit ein neuer, ein hybrider Organisationstypus entsteht.

Spätestens jetzt wird deutlich, dass die Implementierung, nicht nur auf der Ebene der zuständigen Ministerien sowie der Stadt und der daran beteiligten Träger, sondern auch auf der Ebene der Einzelschule einer aktiven Schulentwicklung bedarf. Denn wie Magdalena Sonnleitner (2021, S. 409) herausarbeitete, bedürfen „größere oder strukturelle Veränderungen [...] einer bewussten Zuwendung, wenn sie pädagogisch erfolgreich sein sollen. Weiterhin bleiben mit der Annahme, dass Schulentwicklung implizit passiert, Anpassungen vielfach in der Hand Einzelner und werden nicht in das Kollektiv der Schule überführt. Veränderungsbemühungen reduzieren sich im Zuge dessen auf die Klassenebene und sind somit abhängig von einer Lehrkraft oder einer kleinen Gruppe von Lehrkräften. In der Konsequenz profitieren nur Schüler/innen in einzelnen Klassen, die von bestimmten Professionellen unterrichtet werden.“ Die Frage danach, wie der Prozess der Implementierung und die KoGa an sich gesteuert werden kann, ist also zu stellen.

Laut Joachim Merchel (2018, S. 579) bedeutet der Begriff „Steuerung“ eine „zielgerichtete Einflussnahme auf Organisationen“ und auf „organisationsübergreifende Prozesse.“ Dies beinhaltet das „Managen“ der Organisation und die Kooperation in „organisationsübergreifenden Angebotsstrukturen“ zu gestalten (ebd.). Steuerung hat folgende Bezugspunkte und somit mehrere Ebenen, die in einem Steuerungsmodell berücksichtigt werden sollten:

- Fachliche Steuerung
- Organisationale Steuerung
- Administrative Steuerung
- Personenbezogene Steuerung
- Finanzielle Steuerung
- (Sozial)politische Steuerung (ebd.).

Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung stand die organisationale Steuerung, die damit auch den Schwerpunkt dieses Kapitels bildet (Abschnitt 5.2). Darüber hinaus werden aber auch Einzelaspekte zur fachlichen (Abschnitt 5.1), externen (Abschnitt 5.4) und administrativen Steuerung (Abschnitt 5.3) dargestellt. Für soziale Einrichtungen haben Adressat:innen eine wichtige Steuerungsfunktion. Im Rahmen der KoGa gilt dies für die Kinder und ihre Eltern²⁴. Dieser Bezugspunkt lässt sich jedoch nicht in die Unterteilung von Merchel einfügen, sodass im separaten Abschnitt 5.6 Beschwerdeverfahren als ein Instrument der Partizipation von Kindern und ihren Eltern Berücksichtigung findet (weitere Aspekte der Partizipation siehe Abschnitt 8.3). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung (Abschnitt 5.7).

5.1 Fachliche Steuerung

Die fachliche Steuerung kann über gemeinsame Konzeptionsarbeit und Überprüfung der erstellten Handlungsleitlinien erfolgen (Merschel 2018, S. 579). Das Datenmaterial zeigt, dass es keine Verfahrensabläufe gibt, um die gemeinsame Hauskonzeption zu er- und überarbeiten (I23: A49-A67; siehe auch Abschnitt 4.1 und Dubois/Hans 2021, S. 4). Bislang beziehen sich die Konzeptionen in der Regel nur auf den Jugendhilfeteil der KoGa und werden auch nur von dieser verfasst (siehe auch Gschwind u.a. 2021, 14–18). Die bayernweite Befragung von KoGa-Leitungen zeigt, dass doppelt so viele Schulleitungen (82 Prozent) wie Jugendhilfeleitungen (41 Prozent) (eher) der Ansicht sind, dass das Konzept gemeinsam entwickelt wurde bzw. wird (Wildgruber u.a. 2023, 64–65). Die Hauskonzeption wird von der Jugendhilfeleitung als Grundlage für die Arbeit der Jugendhilfe angesehen: „sollte halt auch jedem bekannt sein, dieses Konzept, damit ich auch weiß, leben wir das, leben wir das nicht“ (I23: A67). Die Konzeption, in der überwiegend die Prozesse und Ziele der Kinder- und Jugendhilfe festgehalten sind, mündet in ein Verfahren der Qualitätssicherung innerhalb der Jugendhilfe. Für eine gemeinsame Qualitätssicherung, in der Ziele überprüft werden könnten, betrachtet die Jugendhilfeleitung eine gemeinsame kontinuierliche Konzeptionsentwicklung als zielführend. Allerdings gibt sie auch an, die Verfahren und notwendigen Abstimmungsprozesse für Konzeptarbeit und Qualitätsmanagement nicht mit der Schulleitung entwickeln und steuern zu können (I23: A190). Damit wird die Arbeit an der KoGa-Konzeption auf der einen Seite von der Kinder- und Jugendhilfe als Chance für das Entwickeln von Abläufen, Austausch und Aushandlungen über Verständnisse und Haltungen angesehen, auf der anderen Seite jedoch nicht umgesetzt. Die Jugendhilfeseite fände eine einmal jährlich stattfindende, gemeinsame und konzentrierte Arbeit an der Konzeption einen Fortschritt (I23: A65). Dass dieser Lösungsansatz nicht realisiert wird, scheint an einer fehlenden Durchsetzungskraft, vielleicht aber auch an einer fehlenden Beharrlichkeit der Jugendhilfe gegenüber Schule zu liegen.

²⁴ Eltern und ihr Vertretungsgremium Elternbeirat sind Teil der Schul- bzw. KoGa-Familie.

5.2 Organisationale Steuerung

Die organisationale Steuerung ist die Gestaltung von Strukturen und Verfahren für Arbeitsabläufe zur Ausführung der Aufgaben innerhalb der KoGa. Gerade in „organisationsübergreifenden Kooperationen“ sind Verfahrensabläufe, „Konstituierung von Teamstrukturen und Modalitäten der Teamarbeit zwischen den verschiedenen Organisationsteilen erforderlich“ (Merchel 2018, S. 579). Die wissenschaftliche Begleitung ist der Frage nachgegangen, welche Strukturen und Verfahren sich bisher in der Modellphase an den KoGa-Standorten entwickelt haben.

Das Thema Steuerung als Teil einer notwendigen Organisationsentwicklung scheint bislang bei der (Weiter-)Entwicklung der KoGa kein präsenes Thema zu sein. So wird in kommunalpolitischen Papieren zwar immer wieder auf die gemeinsame Verantwortung von Jugendhilfe und Schule und die partnerschaftliche Umsetzung verwiesen, wie sich diese jedoch auch in einem Organisationsmodell widerspiegeln kann, ist im Eckpunktepapier nicht präzisiert (Landeshauptstadt München 2019). Auch die Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München greift diese Begriffe auf, füllt sie jedoch inhaltlich nicht mit notwendigen Organisationsentwicklungselementen für die Standorte (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 16). Dies eröffnet einerseits Freiräume, die Besonderheiten der jeweiligen Standorte bei der Entwicklung einer neuen, hybriden Organisationsstruktur zu berücksichtigen, andererseits aber auch den Zwang, sich mit einer Aufgabe zu befassen, die bisher weder im Fokus von Schul- noch der Jugendhilfeleitungen stand. Insofern verwundert die Beschreibung von KoGa als eine „tolle Vision ohne Eckpfeiler“ (I22: A16), die Orientierung und Rahmungen bieten könnten, nicht. Denn um Organisationsentwicklung zu fördern, sind „Orientierungshilfen, etwa genannt als Eckpfeiler guter Fachpraxis, zu formulieren und derart förderliche Organisationsbedingungen für professionelles Arbeiten zu stärken“ (Ackermann/Schröer 2017, S. 265). Die Landeshauptstadt München stellt den Standorten für diese Aufgabe eine Prozessbegleitung (siehe Abschnitt 5.5) zur Verfügung.

5.2.1 Zwei Säulen mit jeweils eigener Steuerung

Mit der Einführung der KoGa wurden zwar von Beginn an Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Erziehungskräften sowie auch zwischen den beiden Leitungen etabliert und diese auch stetig weiterentwickelt (siehe Kap. 4), allerdings lassen sich sowohl auf Leitungsebene als auch auf operationaler Ebene (Erziehungs- und Lehrkräfte) keine bewusst entwickelten Planungs- und Entscheidungsprozesse erkennen. Darüber hinaus lässt sich empirisch auch kein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Implementierung solcher Strukturen erkennen, obwohl ein Optimierungsbedarf der aktuell vorzufindenden Verfahrensabläufe in den Interviews formuliert wird (I22: A76; I23: A30; FT39).

Bisher wurde – was angesichts der besonderen Herausforderungen durch die Pandemie wenig überrascht – der Entwicklung einer Organisationsstruktur wenig Aufmerksamkeit zu Teil. Damit unterscheidet sich die Implementierung der KoGa nur wenig von anderen Schulentwicklungsprozessen, in denen die Frage der Organisationsentwicklung ebenfalls wenig Aufmerksamkeit erhält (Sonnleitner 2021). Im

Datenmaterial und den Ergebnissen des zweiten Validierungsworkshops ist eine Trennung beider Systeme weiterhin zu erkennen. Würde man also ein prototypisches Organigramm eines KoGa-Standortes erstellen, so würden sich zwei weitgehend getrennte Säulen zeigen: die Säule Schule und die Säule Jugendhilfe, die sich mit ihren jeweiligen eigenen Steuerungselementen verstetigen (Dubois/Hans 2022). Eine Leitung der Jugendhilfe umschreibt dies so: „bisher läuft es parallel und muss noch zusammenwachsen“ (I23: A166). Diese weitgehend klare Trennung der Bereiche könnte auch erklären, warum bei der bayernweiten Befragung von KoGa-Leitungen 94 Prozent der Schulleitungen und sogar 100 Prozent der Jugendhilfeleitungen der Aussage (eher) zustimmen, dass die Aufgaben von Schule und Nachmittagsbetreuung auf Leitungsebene klar verteilt sind (Wildgruber u.a. 2023, S. 68–69).

Gleichwohl werden dort, wo es unvermeidbar ist, Übergänge von einer Säule in die andere geschaffen. Zwar lässt sich bei Jugendhilfeleitungen der Wunsch nach einer gemeinsamen Verantwortung beider Leitungen erkennen, allerdings wird diese, wie auch in den kommunalpolitischen Papieren, nicht konkretisiert, sondern vielmehr die Zweiteilung aufrechterhalten: Schulleitung ist für den schulischen Teil und die Jugendhilfe für den freizeitpädagogischen Bereich verantwortlich (I23: A28). Eine Schulleitung beschreibt das so: „Ich habe einen Hort, mit dem ich den Raum teilen muss“ (FT48). Die Trennung geht teilweise so weit, dass in Kontexten, in denen gemeinsames Handeln entstehen könnte, die Abgrenzung in Ausschlüsse des jeweiligen Kooperationspartners übergeht. Bereiche, die beide Kooperationspartner betreffen, wie bspw. Organisation des Tagesgeschäfts, Informationsweitergaben und „Angelegenheiten der Kinder“ werden getrennt bearbeitet; ein gemeinsames Vorgehen wird nicht besprochen (I16: A203; I23: A198). Damit werden Chancen zur kooperativen Steuerung vertan.

Die jeweiligen Leitungskräfte sehen durch die Einführung der KoGa unterschiedliche Auswirkungen auf ihre jeweiligen Säulen. Die Schulleitung nimmt keine Veränderungen in ihrer Steuerung wahr und bezieht sich ausschließlich auf den schulischen/unterrichtlichen Bereich (I20: A3) – damit werden die beiden Säulen strikt getrennt (siehe Abschnitt 5.2.1.1). Andererseits gibt es Schulleitungen, die es als ihre Zuständigkeit ansehen, den KoGa-Kooperationspartner Jugendhilfe (mit)zusteuern bzw. Einfluss zu nehmen, wenn dieser nicht entsprechend der Schulabläufe agiert (I1: A60; FT53), wodurch ein einseitiges Eindringen in die Säule der Jugendhilfe erfolgt. Z. B. gab es in der Anfangsphase den Wunsch einer Schulleitung, ihr alle Elternbriefe der Jugendhilfe vorzulegen, um einerseits informiert zu sein und andererseits um ggfs. korrigierend eingreifen zu können (I1: A62).

Leitungen der Jugendhilfe betonen die, im Vergleich zu einem klassischen Hort, geringere autonome Entscheidungsmacht insbesondere bezogen auf die Nutzung des Schulgeländes (I25: A6; GD1: A78; FT59). Ihre Einflussbereiche denken diese nicht organisationsbezogen, sondern in Bezug auf den Umgang mit Kindern und Eltern (I25: A36) und benennen Berührungspunkte, wo ihr System der Kinder- und Jugendhilfe das der Schule sichtbar beeinflusst bzw. sie starken Einfluss auf Entscheidung oder Ausgestaltung haben (I25: A36; siehe Abschnitt 5.2.2).

Da also bisher die Implementierung der KoGa noch nicht dazu geführt hat, die gemeinsame Verantwortung für die ganztägige Bildung auch in entsprechende Organisationsstrukturen zu übersetzen, ist ein Blick auf die Steuerung des Systems Grundschule und des Systems Jugendhilfe lohnenswert.

5.2.1.1 Interne Schulsteuerung

Im Rahmen der Evaluation wird deutlich, dass es an den Münchner KoGa-Standorten ein breites Spektrum an unterschiedlichen Leitungsmodellen gibt. Diese reichen innerhalb der Säule Grundschule von eher partizipativen bis hin zu hierarchischen Leitungsmodellen. Grundschulen werden als eine reformorientierte Schulform beschrieben (Hohberg 2015, S. 5–75), die ihren Schulleitungen viel abverlangt. Sie haben den Prozess des „Innovierens“, wie die Anpassung der Schulen an veränderte gesellschaftliche Bedingungen genannt wird, zu steuern. Sie haben die Aufgabe diese Prozesse anzuregen, zu gestalten und zu moderieren (Teerling u.a. 2020). Ihnen wird eine entscheidende Rolle bei Schulreformprozessen beigemessen, in denen das Leiten und Managen in den Vordergrund und ihre Rolle der Lehrkraft in den Hintergrund tritt (Pfeiffer 2005). Diese Prozesse sollten von einer klaren Vision der Schulleitung getragen werden, die auch im Alltagshandeln nicht verloren gehen darf (ebd.).

Eine Schulleitung beschreibt ihren eigenen Führungsstil als partizipativ (I20: A9, A13, A21), gleichzeitig hat sie für diesen Stil keine institutionalisierten bzw. formalisierten Strukturen; dem Stil liegt also kein Organisationsmodell zugrunde. Sie befürwortet informelle Strukturen (I20: A9, A33, A55), die es allerdings durch die Corona-Pandemie kaum mehr gibt (I20: A9, A13, A135). Zudem führt der informelle Charakter dazu, dass es keine Systematik gibt, die dafür sorgt, dass das partizipative System funktioniert; es gibt also keine Struktur, wie die Partizipation durchgeführt werden kann und es dann zu Entscheidungen kommt (I20: A13). Trotz der grundsätzlichen Befürwortung informeller Strukturen, wünscht die Schulleitung kein spontanes Aufsuchen in ihrem Büro, sondern vorherige Gesprächsbedarfsanmeldungen. Um die durch die Pandemie weggefallenen Möglichkeiten zu kompensieren, akzeptiert die Schulleitung zum Befragungszeitpunkt auch spontane Gespräche in ihrem Büro (I20: A57). An mehreren Stellen macht sie deutlich, dass sie Entscheidungen nicht alleine treffen möchte (I20: A9, A13, A21). Es wird immer wieder sichtbar, dass das Fehlen des Organisationsmodells zu Schwierigkeiten führt, wie beispielsweise einem unzureichenden Austausch mit und im Lehrkräftekollegium. So finden selbst Lehrer:innenkonferenzen nur sehr selten statt und werden dann überwiegend zu Informationsweitergabe, nicht aber zum Austausch genutzt. Die Schulleitung führt den mangelnden Austausch in erster Linie darauf zurück, dass es zu wenig Zeit und Raum gebe (I20: A5) und nicht auf das Fehlen eines adäquaten Organisationsmodells. Dies ist gerade in der Etablierung einer neuen Struktur ein erheblicher Nachteil (Sonnleitner 2021).

Da die Stelle der/des Konrektor:in an einigen Standorten nicht besetzt ist, gibt es an diesen Schulen meist ein Schulleitungsteam von mehreren Lehrkräften, die sich die Aufgaben thematisch aufteilen. Fällt eine Person aus, wird dies nicht von den anderen kompensiert. Im empirischen Material wird erkennbar, dass das Schullei-

tungsteam ohne formalisierte Strukturen und eher jede:r für sich als eine Art Einzelkämpfer:in für seine/ihre Themen arbeitet statt als Team (I20: A124-128, A133-127). Auch die Jugendhilfeleitung ist mit der Zusammensetzung und Aufgabenaufteilung im Schulleitungsteam nicht vertraut (I25: A10, A18).

Die Jugendhilfe nimmt eine schulinterne Steuerungsschwäche wahr, indem zwar auf Leitungsebene Absprachen getroffen werden und eine scheinbar vertrauensvolle, wenn auch ebenfalls nicht formalisierte Zusammenarbeit stattfindet, diese jedoch nicht zuverlässig und überzeugend ins Lehrkräfteteam getragen werden (I25: A8). Dabei beschreibt die Jugendhilfeleitung widersprüchliche Anforderungen, die ihrer Ansicht nach an die Schulleitung gestellt werden. Auf der einen Seite wird aus dem Lehrkräftekollegium Führung verlangt, um dadurch für die Themen Verantwortung zu übernehmen, für die es Lehrkräfte nicht tun, auf der anderen Seite will sich das Kollegium den Entscheidungen nicht fügen, sie argumentieren nicht, sondern „quengeln“. Was einerseits gut zu der immer wieder beschriebenen Stellung der Grundschulleitungen als Primus-inter-Pares (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2021, S. 102) passt²⁵ und andererseits exemplarisch sichtbar macht, dass eine fehlende explizite Organisationsstruktur mit entsprechenden Funktionsbeschreibungen dazu führt, dass Dinge, die zu Unzufriedenheit führen, als individuelles Fehlverhalten individualisiert werden (I25: A76). Die langwierigen Entscheidungsprozesse der Schule behindern die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe dahingehend, dass die Planung gemeinsamer Aktivitäten ausgebremst wird (FT19). Ganz grundsätzlich besteht kaum Wissen über die Steuerung der Schule (I25: A138).

Auf operationaler Ebene besteht ebenfalls kein Wissen über die schulinterne Steuerung. Vielmehr kommt es zu Missverständnissen, bei denen das Verhalten der Schulleitung als Desinteresse verstanden wird (I24: A168-172).

Dem als partizipativ bezeichneten Führungsstil steht ein eher hierarchisches Modell gegenüber, welches in der Schule traditionell geprägt ist und seitens des Kollegiums akzeptiert wird. Die hierarchische Struktur wird für Verfahrensabläufe als funktional angesehen. Die Schulleitung versteht sich in ihrem Führungsstil auch als Ansprechpartnerin für alle Themen und Mitarbeiter:innen. Dies setzt sie z. B. mit der Idee eines „offenes Büros“ um. Die Schulleitung gibt an, sowohl von Lehr- als auch von Erziehungskräften als Führungskraft adressiert zu werden und auch, um pädagogische Themen und Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Herausforderungen zu besprechen. Die Schulleitung gebe nach eigener Einschätzung auch privaten Themen Raum (FT54). Eine wöchentliche Lehrer:innen-Konferenz, die von der Jugendhilfe (KoGa und Schulsozialarbeit) besucht werden kann, dient der Informationsweitergabe (I19: A67,69; FT53; FT52).

Jedoch wird dieses hierarchische Modell von der Jugendhilfe als veränderungsbedürftig gesehen (I15: A157; I22: A73; GD1: A38), da diese Struktur ein gemeinsames

²⁵ Die allerdings auch als eine veraltete Vorstellung beschrieben wird, die den Anforderungen einer Schulleitung heute nicht mehr gerecht wird.

Entscheiden bspw. bei der Raumbelagung nur vereinzelt zulässt. Wenn die Schulleitung daran festhält, dass bei ihr die Entscheidungsmacht liegt, empfindet es die Kinder- und Jugendhilfe für sich schwer, dass ihre Anliegen Berücksichtigung finden (I22: A82). Die Bereitschaft des Schulleitungsteams (z. B. Schulleitung und Konkretor:in), sich auf Verständigungs- und Aushandlungsprozesse mit der Jugendhilfe einzulassen, scheinen dennoch gegeben (FT54; FT58; FT59, GD1: A128).

Wenn die Stelle der/des Konkretor:in besetzt ist, lassen sich Aufgabenteilungen im Schulleitungsteam erkennen. Aufgaben der/des Konkretor:in sind bspw. die Erstellung der Stunden- und Vertretungspläne und eigene Projekte wie bspw. ein Vorlesetag (FT58). Die Entscheidungsmacht obliegt auch hier der Schulleitung. Des Weiteren übernehmen Lehrkräfte thematische Aufgaben bspw. Partizipationsbeauftragte:r und können ihre Themenfelder in Absprache mit der Schulleitung gestalten.

Diese Ausführungen zeigen, dass die Schulleitungen und ihre Teams (Konkretor:in oder mehrere Lehrkräfte als Vertretung) höchst unterschiedliche Führungsstile haben. Unabhängig davon, welcher das ist, nimmt sie keine Auswirkungen durch die Einführung des KoGa-Modells auf ihre eigene Arbeit wahr.

Eine partizipative Schulsteuerung bedarf informeller und formeller partizipativer Strukturen. Informelle Wege haben sich durch Corona verschlechtert und müssen neu etabliert oder durch formalisierte Wege ersetzt werden. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu langwierigen Prozessen, in denen Entscheidungen nicht oder sehr spät getroffen werden. Ein hierarchischer Führungsstil hingegen ermöglicht schnelle Entscheidungsprozesse, ist aber mit der Idee einer gemeinsamen Steuerung auf Basis einer gemeinsamen Verantwortung nicht vereinbar, da die Berücksichtigung der Interessen des Kooperationspartners Jugendhilfe nicht gesichert ist. Eine besondere Herausforderung der Schule ist, sich von einem klassisch hierarchisch geprägten System zu einem kooperativen Organisationsmodell zu entwickeln, obwohl man als Schule weiterhin in das hierarchische System der Schulverwaltung eingebunden bleibt. Ein weiteres Hindernis ist die Unwissenheit der Jugendhilfe über Steuerungsstrukturen der Schule. Auf operationaler Ebene kommt es dadurch zu Missverständnissen.

5.2.1.2 Interne Steuerung der Kinder- und Jugendhilfe

Das Leiten und Steuern hat sich für die Kinder- und Jugendhilfe als KoGa-Partner im Unterschied zu beispielsweise einem Hort verändert, da mehr Bereiche eine Abstimmung mit der Schulleitung erfordern. Zusätzlich stellt die Größe der Einrichtung, die bisher in dieser Dimension im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung kaum existierte (I23: A12-A22), mehr Anforderungen an die Leitung (siehe auch Abschnitt 9.5). Zum Zeitpunkt der Einführung des KoGa-Modells am Standort geben die Jugendhilfeleitungen an, dass sie von der KoGa-Idee überzeugt seien und sich deshalb über ihre arbeitsvertraglichen Pflichten hinaus engagierten, was notwendig sei, um die Aufgaben zu bewältigen (I22: A8, A26). Ein weiterer Unterschied zum Hort und damit eine Einschränkung der Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe ist, dass die Schule die Klasseneinteilung in Schullogik ohne Beteiligung des Jugendhilfepartners vornimmt, diese Einteilung auch als Gruppe am Nachmittag – zumindest für die Hausaufgaben – fortbesteht. Die Jugendhilfe wird

allenfalls beratend hinzugezogen, welche Gruppenkonstellationen einen Klassenverband stärken würden (FT52; FT58).

Viele Entscheidungen sind von der Schule bzw. ihrer Leitung abhängig und können nicht wie im Hort alleine getroffen werden (I25: A6). Dies ist ein Hinweis darauf, dass es eher eine einseitige Anpassung von der Jugendhilfe an die Schule gibt als ein Aufeinanderzugehen. Diese Anpassungsnotwendigkeit ergibt sich auch daraus, dass bspw. bei Anschaffungen oder Reparaturaufträgen eine Zustimmung bzw. Anweisung der Schulleitung erforderlich ist (TB2, TB3, FT59, I4: A217). Die Jugendhilfeleitung kann also nicht selbst dafür sorgen, dass die Ausstattung der Räume den Anforderungen entspricht, wie sie es in einem separaten Gebäude eines Hortes durchaus könnte. Die Jugendhilfeleitung beschreibt ihre Steuerungsmöglichkeiten bezogen auch auf das Hausrecht als eingeschränkt, weil sie, wenn sie alleine im Schulgebäude wäre, z. B. versuchen würde eine Nutzung der Balkone zu erwirken. Ihr wurde aber gesagt, dass diese ausschließlich Fluchtwege seien, was sie dann nicht weiter angefochten habe (I25: A24-26).

Die Jugendhilfeleitung hat die Herausforderung, ihr Personal mit heterogenen Qualifikationen zu führen und Aufgaben entsprechend zu verteilen. Die Erwartungen und Anforderungen als Leitungskraft an die Mitarbeiter:innen sind unterschiedlich. Von den sogenannten Quereinsteiger:innen wird nicht erwartet, sie mit einer Gruppe alleinlassen zu können, was in der Personalplanung berücksichtigt wird. Personal, das „nicht weiß, was es tut“ (I22: A10, A12) erfordert von der Leitung mehr Anleitung und Führung. Pädagogisch ausgebildete Mitarbeitende sind dadurch für über 100 Kinder in den Hochphasen der „Betreuungszeit“ zuständig. Sie erleben diesen Zustand als einen, der es ihnen nicht mehr ermöglicht, pädagogisch zu arbeiten, sondern als einen Zustand, der sie auf Aufsicht und die Einhaltung der Tagesstruktur reduziert. Der Personalstand und fehlende Qualifikationen erschweren es „wirklich auf hohem Niveau die Bedarfe der Kinder zu sehen und die Bedarfe der Kinder zu erfüllen“ (GD1: A31).

Entscheidungsorte des Kooperationspartners Jugendhilfe sind zumeist die Team²⁶- und Dienstbesprechungen sowie Klausurtag für Schwerpunktthemen und Ferienplanung (I23: A79, A83). Großteamsitzungen dienen übergeordneten Themen und werden meist monatlich durchgeführt. Trotz der großen Gestaltungs- und Mitbestimmungsspielräume in der Jugendhilfe (siehe Abschnitt 5.2.1.3) werden in der Großteamsitzung (alle Erziehungskräfte) von der Jugendhilfeleitung auch nicht partizipative Entscheidungen (z. B. Thema und Termin eines Festes; I25: A76; I24: A201) getroffen.

Einer der wichtigsten Unterschiede zur Schule ist, dass die Jugendhilfeleitung ihr Personal nach Eignung für die Leitidee aussucht und das Team darauf ausgerichtet führt. Die Schule hingegen startet in das Modellprojekt zum einen mit einem festen Lehrkräftestamm, zum anderen werden vakante Stellen durch Zuweisung besetzt.

²⁶ Kleinteamsitzungen sind Teil der untergeordneten Ebene und werden im folgenden Unterabschnitt separat betrachtet.

Gleichzeitig sehen etliche Schulleitung es weniger als ihre Aufgabe an, die Leitidee ins Lehrkräfteteam zu bringen (siehe auch Kap. 4.1).

Genau wie die Jugendhilfeleitung kaum Wissen über Entscheidungsstrukturen der Schule hat, gilt dies auch umgekehrt für die Schulleitung bzgl. der Entscheidungsstrukturen der Jugendhilfe (I20: A71). Interessant erscheint jedoch, dass eine Schulleitung mit hierarchischem Führungsstil die Kinder- und Jugendhilfe als partizipativ wahrnimmt und die dadurch entstehenden längeren Entscheidungswege kritisiert, die ein schnelles Handeln erschweren, welches in der Arbeit mit Menschen oft erforderlich sei (FT58). Dies kann im praktischen Alltag dazu führen, dass die Kinder- und Jugendhilfe noch stärker aus Entscheidungsprozessen exkludiert wird, um diese nicht zu verlängern.

Die Kinder- und Jugendhilfe nimmt aufgrund der wahrgenommenen Dominanz der Schule – egal ob diese partizipativ oder hierarchisch geführt wird – starke Veränderungen bzw. Einschränkungen in ihren Gestaltungsspielräumen wahr. Zwar ist es für die Kinder- und Jugendhilfe einfacher, über Auswahlverfahren Personal zu finden, die die KoGa-Leitidee tragen, allerdings ist die heterogene Mitarbeitendenstruktur gleichzeitig eine Herausforderung für die Führungskraft. Der Kinder- und Jugendhilfe scheint es besser zu gelingen, formelle und informelle Orte des Austausches zu schaffen, allerdings ist auch bei der Jugendhilfe kein ausgearbeitetes Organisationsmodell zu erkennen.

5.2.1.3 Gebäudeteile als organisationale Untereinheiten in der KoGa – am Beispiel Lernhaus

In Schulen, die nach dem Münchner Lernhauskonzept gebaut sind, umfasst ein Lernhaus vier Klassenzimmer mit jeweils zwei Differenzierungsräumen und einer gemeinsam genutzten Lernhausmitte. Je nach Schule werden diese Lernhäuser jahrgangsstufenhomogen oder -übergreifend genutzt. Dem Gebäudebaukonzept liegt auch ein Organisationsmodell zugrunde, das vorsieht, „die Verantwortung zu teilen und eine engere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zu ermöglichen“ (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2016, S. 49). Dabei soll es eine Lernhausleitung geben, die eng mit der Schulleitung zusammenarbeitet und das Lernhaus wie eine kleine Schule leitet. Einem Lernhaus ist ein fester Lehrkräftestamm zugeordnet, sodass eine enge Teamarbeit entstehen kann (ebd.). In einem dreijährigen Modellversuch (ab Schuljahr 2014/15) erprobte die Landeshauptstadt München zudem, den Lernhausverantwortlichen die Rolle einer erweiterten Schulleitung zu übertragen, was an den Modellschulen verstetigt und im kleineren Rahmen auf weitere weiterführende Schulen ausgeweitet wurde. Zur Wahrnehmung ihrer Rolle als erweiterte Schulleitung erhalten die Lernhausverantwortlichen zwei Anrechnungstunden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018). Das Organisationsmodell des Lernhauskonzepts berücksichtigt jedoch das KoGa-Modell nicht.

Die empirischen Daten zeigen, dass an Lernhausschulen jedes Lernhaus eine Organisationseinheit bildet, was auch den konzeptionellen Anforderungen entspricht (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2016, S. 9). Durch die

gemeinsame Nutzung des Lernhauses von Lehr- und Erziehungskräften entstehen im KoGa-Modell innerhalb dieser Organisationseinheit zwei Untereinheiten.²⁷

Nach der Grundidee der KoGa müssten sich die Lernhausteams der Lehrkräfte und die der Erziehungskräfte als ein gemeinsames Team verstehen. In der wissenschaftlichen Begleitung wurde deshalb der Frage nachgegangen, inwiefern sich eine solche multiprofessionelle Teambildung in den Lernhäusern beobachten lässt. In dem empirischen Material finden sich einige Anhaltspunkte dafür, dass die Lehr- und die Erziehungskräfte jeweils ein Team bilden und sich untereinander absprechen.

Das Team der Lehrkräfte eines Lernhauses bespricht zum Beispiel die Wochenunterrichtsplanung, um eine erkrankte Lehrkraft besser vertreten zu können und um in allen Klassen einer Stufe einen ähnlichen Unterrichtsstoff zu behandeln, damit Eltern sich bei einem Vergleich mit anderen Klassen nicht beschweren (I20: A13, A45). Das Team der Erziehungskräfte plant die außerunterrichtliche Bildung und Betreuung, ihren Personaleinsatz und macht Fallbesprechungen (I24: A30-A32; I23: A79, A83). Das Team der Erziehungskräfte wird durch eine Lernhausverantwortliche, die eine Art Teamleitung – standortabhängig mit oder ohne Weisungsbefugnisse – ist, gesteuert. Zu ihren Aufgaben gehören u. a. Angebotsentwicklung, Anleitung von Ergänzungskräften und Dienstplanerstellung (I24: A24; FT20). Es gibt wenige, einheitliche Regelungen, die für alle Lernhäuser gelten²⁸, ansonsten gibt es einen großen Gestaltungsspielraum, insbesondere bei pädagogischen Themen (I24: A56-A58, A160; FT20). Der Umfang, in dem eine eher direktive Steuerung der Lernhausverantwortlichen erforderlich ist, scheint davon abzuhängen, wie qualifiziert die Mitarbeitenden sind. Im Umkehrschluss kann dies bedeuten, je qualifizierter die Erziehungskräfte sind, desto flacher können hierarchische Strukturen gehalten werden. Daher verwundert der Wunsch nach mehr qualifiziertem Personal einer Lernhausverantwortlichen nicht (I24: A22-A24).

Die Zusammenführung der beiden Lernhausteams (Lehr- und Erziehungskräfte) ist an den einzelnen Standorten unterschiedlich weit fortgeschritten. An allen Standorten sind gemeinsame Teamsitzungen als ein die beiden Teams verbindendes Element vorgesehen, in denen sich Lehrkräften und der/die Lernhausverantwortliche der Jugendhilfe austauschen. Bemerkenswert ist, dass in der Regel daran nicht das gesamte Team der Erziehungskräfte teilnimmt. Darüber hinaus gibt es an einzelnen Standorten weitere Berührungspunkte. An einem Standort stimmen sich Erziehungs- und Lehrkräfte im Lernhaus wöchentlich bzgl. einer möglichen gegenseitigen Vertretung ab. Es findet eine Einteilung statt, welche Erziehungskraft, falls es erforderlich sein sollte, am Vormittag welche Lehrkraft vertritt und welche Lehr-

²⁷ Unterorganisationseinheiten finden sich auch an Standorten mit anderen Architekturkonzepten, z. B. in Form von Stockwerken, Gebäudeteilen oder Standorten (sofern mehrere Gebäude zur KoGa gehören).

²⁸ Dokumentation von Hausaufgaben, Kernarbeitszeiten, Regeln (Sicherheitsregeln), Freitagnachmittag etwas Besonderes mit den Kindern machen, Abläufe bei Festen, Anzahl der Elterngespräche.

kraft am Nachmittag eine Erziehungskraft vertritt (FT55). Es gibt aber auch Standorte, an denen gemeinsame Besprechungen kein institutionalisiertes Instrument sind. Dies wird von den KoGa-Leitungen (Schule und Jugendhilfe) auch nicht initiiert oder eingefordert (I25: A138). Kommt es dennoch zu einer gemeinsamen Teamsitzung, bringen in erster Linie Lehrkräfte ihre Belange ein; die Möglichkeiten der Ausgestaltung der gemeinsamen Verantwortung sind hingegen kein Thema (I24: A90, A102-104). Die Kommunikation zwischen Lehr- und Erziehungskräften erfolgt an diesem Standort stattdessen überwiegend informell und bilateral zwischen der Klassenlehrkraft und der der Klasse zugeordneten Erziehungskraft (I24: A92, A106, A108).

Das Lernhaus ist zwar eine Organisationseinheit, inwiefern diese jedoch auch zur Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung genutzt wird, ist stark vom Standort abhängig. Verbindende Strukturen sind meist informeller Art. Es lässt sich kein Organisationsmodell erkennen, das die Chancen der „kleinen Schule in der großen Schule“ (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2016, S. 9) nutzt, um in kleinen Teams die Idee der gemeinsamen Verantwortung konsequent umzusetzen.

5.2.2 Ansätze einer gemeinsamen Steuerung

Die Wahrnehmung einer gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung komplexer Prozesse, wie sie die Ganztagsbildung darstellt, bedarf zahlreicher Kommunikations- und Aushandlungsorte sowie Verfahren, wie mit unvermeidbar auftretenden Konflikten umgegangen werden soll. In der Praxis der Münchner KoGa-Standorte lässt sich keine strukturierte gemeinsame Steuerung entdecken, es finden sich aber Themenfelder, wo diese sich in ersten Ansätzen entwickelt bzw. entwickelt hat.

Auf Leitungsebene hat sich an den vielen Standorten ein fester Jour-Fixe für Schul- und Jugendhilfeleitung etabliert.²⁹ Jedoch zeigt sich, dass relativ viele dieser Treffen aufgrund struktureller Probleme, insbesondere auf Seiten der Jugendhilfeleitung ausfallen. Als Hindernisse für die Einhaltung der Termine werden der Umfang der vielfältigen Aufgaben sowie der Personalmangel genannt (I23: A32), was ihren Einsatz im Gruppendienst zur Folge hat. Diese Situation führt dazu, dass die Jugendhilfeleitung ihre Aufgaben priorisieren muss und dies häufiger zu Lasten der Gesprächstermine mit der Schulleitung geschieht (I23: A166). Neben der großen Arbeitsbelastung erschweren auch Störungen auf der zwischenmenschlichen Ebene, wie eine „angefrostete Kommunikation“ (I23: A32), eine enge Zusammenarbeit und damit die gemeinsame Steuerung. Ein Beispiel für eine solche „angefrostete Kommunikation“ ist, wenn bestehende Konflikte im Leitungsteam nicht dort geklärt werden, sondern versucht wird, diese durch Anweisungen übergeordneter Stellen, z. B. Bereichsleitung beim Jugendhilfeträger oder Ansprechpartner im RBS, auszuräumen (I23: A128). Ein fester Jour-Fixe, selbst wenn er eingehalten wird, ist noch kein Garant dafür, dass gemeinsame Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse zur

²⁹ Vgl. für die bayernweite Situation auch Wildgruber u.a. 2023, S. 50–54.

planerischen Zusammenarbeit stattfinden (I23: A148). Vor dem Hintergrund des qualitativen Materials dieser Studie erstaunt es, dass in der bayernweiten Befragung von KoGa-Leitungen (Schul- und Jugendhilfeleitungen), knapp zwei Drittel der Jugendhilfeleitungen und über zwei Drittel der Schulleitungen angaben, dass es eine klare Vorgehensweise für die Lösung von Konflikten zwischen den Kooperationspartnern Schule und Jugendhilfe gebe (Wildgruber u.a. 2023, S. 53–54). Denn in den qualitativen Interviews lassen sich diese Vorgehensweisen bzw. das Bewusstsein dafür nicht erkennen. Eine Erklärung für diese Diskrepanz der Ergebnisse könnte in den unterschiedlichen Erhebungsmethoden liegen.

Eine gemeinsame Jahresplanung von KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe könnte als Instrument zur gemeinsamen Steuerung genutzt werden. Die Empirie zeigt jedoch, dass grundsätzlich Jahresplanungen getrennt durchgeführt werden. Im Zentrum der Jahresplanung steht die Festlegung der Termine für die besonderen Ereignisse im Laufe des Schuljahres. Das bezieht sich auf Feste, Schulaufführungen, Wandertage, Zeugniserstellung, Projektwochen, Ferienbetreuung. Die Schulseite beschränkt sich auf eine Grobplanung, die im Laufe des Jahres weiter ausdifferenziert wird. Die Jahresplanung wird vom Schulamt durch die kurzfristige Bekanntgabe von Terminen, die aufgrund der Hierarchie eingehalten bzw. umgesetzt werden müssen (I20: A81, A91), durcheinandergebracht. Diese als unvorhersehbar wahrgenommene Einflüsse sind aus Schulsicht möglicherweise ein Grund dafür, warum wenig Sinn in einer gemeinsamen Jahresplanung mit der KoGa-Jugendhilfe gesehen wird. Wenn die Schule ihren Jahresplan in den Grundzügen fertiggestellt hat, wird dieser der Jugendhilfeleitung entweder übergeben oder ihr mitgeteilt, dass diese nun im Onlinekalender eingetragen ist (I1: A64, I23: A158-162, TB1, FT54). (Potentiell) gemeinsame Termine werden von der Schulleitung frühzeitig kommuniziert und auch gemeinsam auf Leitungsebene im Detail geplant (FT33, FT40, FT54; I23: A158-162). Besteht von Seiten der KoGa-Jugendhilfe Änderungsbedarf an den von der Schulseite festgelegten Terminen, so wird dies zwischen den Leitungskräften diskutiert, ebenso wenn es zu Terminkonflikten kommt (I24: A227-A237). Die größten Meinungsverschiedenheiten ergeben sich hinsichtlich des besten Zeitpunkts für die Durchführung von Aktivitäten, z. B. von Festen (I20: A61, A63, A81, A83; I25: A106).

Die Jugendhilfe macht eine eigene Jahresplanung, welche nicht an die Schulleitung gegeben wird. Mit dieser werden nur dann Termine besprochen, wenn ein veränderter Schulschluss erforderlich ist. D.h., dass nur im Fall organisatorischer Änderungen Absprachen stattfinden (I25: A108, A110). Aber grundsätzlich plant die Jugendhilfe um die Termine der Schule herum (I23: A158; I25: A106).

Am Beispiel der Reflexion der bisherigen Erfahrungen mit der Planung von Festen an einem KoGa-Standort wird erkennbar, wie wenig bisher die Aufgabe, die gemeinsame Verantwortung für die KoGa auch systematisch umzusetzen, angegangen wurde. Die interviewte Schulleitung berichtet, dass an ihrem Standort für die Planung gemeinsamer Feste keine klar definierten Austausch- und Entscheidungsprozesse bestehen. Sie verwendet Formulierungen, wie es entsteht „irgendwie“ oder „ergibt sich organisch“ (I20: A71, A83, A85). Die gemeinsame Organisation wird also als ein quasi naturwüchsiger Prozess beschrieben. Über den passenden Zeitpunkt für die Durchführung eines Fest oder einer Projektwoche findet am meisten

Austausch statt, der direkte Austausch aber nur auf Leitungsebene (teilweise inkl. Stellvertretungen). Die Entscheidung darüber, wann ein Schulfest stattfindet, wird – so die Angabe der Schulleitung – im Wesentlichen von privaten Interessen der Lehrkräfte und dem Bestreben, Überlastung zu vermeiden, bestimmt (I20: A83).

Hierzu passt auch, dass Erziehungskräfte in der konkreten Ausgestaltung und Vorbereitung von Schulfesten diese Prozesse nicht als gemeinsames Tun erleben, weil sich aus ihrer Sicht Lehrkräfte nicht genügend einbringen (I24: A150, A212-A225). Eine andere Jugendhilfekraft an einem anderen KoGa-Standort erlebt, dass an ihrem Standort die Feste als schulische Veranstaltung definiert werden und KoGa-Schule damit die volle Planungs- und Gestaltungsaufgabe übernimmt. Der Kooperationspartner Jugendhilfe wird bei der Durchführung dahingehend integriert, dass er mit seinen Ressourcen unterstützen soll (FT47; FT53, TB1). Es scheint so, als ob es zwischen den Berufsgruppen unterschiedliche Vorstellungen von dem gibt, was in diesem Zusammenhang „gemeinsam“ bedeutet (I24: A150, A212-A225).

Erziehungskräfte sehen die Planung und Durchführung gemeinsamer Feste als eine Möglichkeit die Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Erziehungskräften zu fördern (I24: A130), weshalb diese Planungen auch ein Teil der Steuerungsaufgaben der KoGa sein sollten.

Die Planung und Steuerung von Angeboten und Unterrichtseinheiten wird nicht gemeinsam angegangen. So werden Synergieeffekte nicht genutzt und Barrieren zu AGs geschaffen, da die Teilnahme der Kinder nicht koordiniert oder besprochen wird. So können rein aus organisatorischen Gründen Kinder, die die flexible Variante besuchen, nicht an einem Sprachkurs, der in der rhythmisierten Variante angeboten wird, teilnehmen (FT58, I12: A68, A106). Der Kurs findet in der Hausaufgabenzeit der flexiblen Variante statt. Eine Ermöglichung der Teilnahme, in dem von der einen oder der anderen Seite die Zeiten angepasst werden oder das Kind eine andere Möglichkeit bekommt, seine Hausaufgaben zu erledigen, wird von beiden Seiten, wenn auch mit teilweise unterschiedlichen Begründungen abgelehnt. Keiner der beiden Kooperationspartner bewegt sich auf den anderen zu. Die Idee, dass Kinder Angebote beider Varianten besuchen können, wird in der Praxis noch kaum umgesetzt. Dies ergab auch die bayernweite Begleitforschung der KoGa (Wildgruber u.a. 2023, S. 49).

In multiprofessionellen Teams und in Organisationen, die aus zwei Systemen bestehen, ist es notwendig, ein Organisationsmodell für ein Konfliktmanagement zu entwickeln. Die Empirie zeigt, dass die Schulleitung die Zusammenarbeit von Lehr- und Erziehungskräften nicht systematisch fördern und es keine Verfahren gibt, wie Konflikte ausgetragen werden können. Auch erfährt die Schulleitung eher zufällig von Konflikten zwischen Lehr- und Erziehungskräften (I20: A33, A35). Sie ist somit auch keine Akteurin, der die Funktion der Konfliktklärung zugeschrieben wird, zumal sie froh zu sein scheint, wenn sie sich nicht auch noch damit beschäftigen muss (I20: A29). Wenn sie einen Konflikt wahrnimmt, dann gibt sie die Beschwerde an die Jugendhilfeleitung weiter, die diese dann mit ihrem Team klärt. Die Jugendhilfeleitung überlässt primär das Lösen von Konflikten den Lernhäusern und ermutigt ihre Mitarbeitenden, als Vorbild zu agieren und in Vorleistung zu gehen (I25: A114; I24: A94, A112-A121). Es bleibt also eine Entwicklungsaufgabe in Bezug auf

den Umgang mit Konflikten entsprechende Orte zu definieren und Verfahren zu entwickeln. Dies gilt erst recht, wenn man an die weiteren Akteure (z. B. Schulsozialarbeit, siehe Kap. 6) an den KoGa-Standorten denkt.

Als Basis für eine gute Zusammenarbeit zwischen den Leitungen in der KoGa nennen interviewte Schulleitungen, dass es menschlich gut passen muss und sie auf einer Wellenlänge sein müssten (I1: A62; I20: A103). Damit ist die Basis kein Steuerungs- bzw. Organisationsmodell, sondern die Sympathie bzw. Passung zwischen den Leitungskräften. Offensichtlich fehlen Ideen und Wissen darüber, wie kooperative Steuerungskonzepte aussehen und strukturell verankert werden könnten. Es wäre zu prüfen, inwiefern die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von interdisziplinären und interorganisationellen Kooperationen und Organisationsentwicklungen stärker zum Gegenstand von Fort- und Weiterbildung sowie der Prozessbegleitung gemacht werden könnten bzw. müssten. Schließlich kann die Verantwortung vom „Innovieren“ nicht allein auf die Schulter derjenigen gelegt werden, die an den Standorten mit diesen Aufgaben betraut sind. Und die Etablierung der KoGa ist eine große Innovation.

5.3 Administrative Steuerung

Unter administrativer Steuerung versteht Joachim Merchel (2018, S. 579), wie Verwaltungsabläufe und administrative Tätigkeiten organisiert, geplant und gesteuert werden.

In den letzten Jahren haben die Verwaltungskräfte an Schulen mehr Aufmerksamkeit erhalten und werden in ihrer wichtigen Rolle für das Funktionieren der Schule mehr gesehen. So ist auf der Internetseite des Kultusministeriums zu lesen: „Verwaltungsangestellte tragen wesentlich zum organisatorischen Ablauf des Schulbetriebs bei und sind oft die ersten Ansprechpartner für Eltern bei Fragen wie Krankmeldungen oder Befreiungen vom Unterricht. Sie übernehmen wichtige Tätigkeiten wie die Aktenführung oder den Zahlungsverkehr und entlasten die Schulleitungen.“³⁰ Gerade angesichts der vielfältigen Reformen im Grundschulbereich, z. B. eine inklusive Öffnung oder der Ausbau der ganztägigen Bildung hat sich die Arbeit der Verwaltungskräfte verändert. Aber nach wie vor gilt, dass das Stundenkontingent für die Schulverwaltungskräfte in einem gewissen Umfang den Mehraufwand eines gebundenen Ganztagszugs (bis zu 4 Stunden pro Ganztagszug)³¹ nicht jedoch den Mehraufwand, der sich durch die KoGa ergibt, berücksichtigt. Da das KoGa-Modell nicht mehr zwischen Schule und Jugendhilfe trennt, wird das Sekretariat der Schule zum Hauptansprechpartner für die Eltern bei nicht-pädagogischen und nicht-unterrichtlichen Fragen. So wird dieses bei Krankmeldungen, Beschwerden,

30 <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/8148/freistaat-schafft-400-zusaetzliche-stellen-fuer-verwaltungskraefte.html>.

31 BLLV Newsletter Landesfachgruppe Verwaltungsangestellte 3/2020.

Lob und bei Rückfragen zu z. B. Unfällen kontaktiert, egal wann diese auf dem Schulgelände passiert sind (I27: A275).

Ein konkretes Beispiel dafür, wie sich die Arbeit auch im Bereich der Verwaltungsangestellten durch die KoGa vermehrt, ist das Thema Beschaffung von Mobiliar und Verbrauchsgütern. Es besteht für die Schulen und damit für die KoGa-Standorte die Pflicht, ihren Einkauf über den Bestellkatalog zu tätigen. Allerdings können nur Mitarbeitende des KoGa-Partners Schule und nicht auch die des KoGa-Partners Jugendhilfe Bestellungen aufgeben. In der Konsequenz laufen Bestellungen dann über die Verwaltungskraft der Schule, die dafür aber kein zusätzliches Stundenkontingent zur Verfügung hat (I27: A367-A368). Auch bei anderen Verwaltungsangelegenheiten ist die Kinder- und Jugendhilfe darauf angewiesen, Dokumente über die Schulverwaltungskraft laufen zu lassen (z. B. zum Abstempeln oder Unterschreiben). Ganz grundsätzlich ist das Vorgehen bei Bestellungen in der KoGa gerade für freie Träger eine große Umstellung, die zuvor mit Etats und ohne limitierte Bestellkataloge gearbeitet haben (I3: A33).

Uneinigkeit besteht bei den KoGa-Standorten darüber, ob es eine gemeinsame Verwaltungseinheit geben sollte oder zusätzliche Verwaltungsressourcen für die Schul- und Jugendhilfe-Verwaltungskraft bereitgestellt werden sollten (Dubois/Hans 2022). Hintergrund dieser Diskussion sind Bedenken, dass eine gemeinsame Verwaltungseinheit keine ausreichenden Befugnisse und Kenntnisse in die Systeme des jeweiligen Jugendhilfeträgers hat (I27: A368-A378). Bei nicht-städtischer Trägerschaft wäre es demnach wichtig sicherzustellen, dass eine gemeinsame Verwaltungseinheit in beide Trägerstrukturen (IT-System, Antragsstellungen, Abrechnungen) gleichermaßen eingebunden ist.

In der aktuellen Situation arbeiten Schule und Jugendhilfe mit unterschiedlicher Software. Schulen in München steht als Schulsoftware EduPage zur Verfügung. Darin ist jedoch nicht vorgesehen, dass der Kooperationspartner Jugendhilfe in die Software als gleichberechtigter Partner aufgenommen wird. Der Jugendhilfe steht mit KiKom eine andere Software zur Verfügung, die sich nicht mit EduPage kombinieren lässt. Daher existieren an den meisten Standorten zwei unterschiedliche Apps, die demzufolge beide von Eltern z. B. bei Krankmeldung genutzt werden müssen (I27: A275-A294).

Wie auch bei der Nutzung der Software ist der Jugendhilfe ein Zugriff auf die Gestaltung der Schul-Homepage nicht möglich, sodass die Jugendhilfe ihre Veränderungen durch die Schule vornehmen lassen muss (I25: A104). Auch hier wäre es im Sinne einer gleichberechtigten Kooperation notwendig, dass die KoGa eine gemeinsame Homepage hat, auf die beide Kooperationspartner Zugriff haben.

Die Leitungen der Jugendhilfe beklagen, dass der Umfang der Verwaltungsaufgaben zu hoch sei (siehe auch Gschwind u.a. 2021, 24–25; Wildgruber u.a. 2023, S. 27). In der Regel obliege es ihnen, diese zeitintensive Arbeit zu machen. Damit bringen sie einen großen Teil ihrer Arbeit für Aufgaben auf, die auch Verwaltungskräfte übernehmen könnten. In Anbetracht der umfassenden Zeitressourcen, die sie für die Kooperation mit der Schule benötigen und der Tatsache, dass sie an kleinen Standorten bzw. bei hohem Personalausfall auch selbst im Dienst am Kind tätig sind,

stellen die Verwaltungstätigkeiten eine hohe Belastung dar (I27: A369). Beklagt wird, dass sich die Verwaltungsstrukturen nicht mit den KoGa-Strukturen mitentwickelt haben und die flexiblen Betreuungszeiten umfangreiche Verwaltungstätigkeiten erfordern (siehe auch Gschwind u.a. 2021, S. 22–23; Wildgruber u.a. 2023, S. 28). Dazu zählen auch die Essenzuschüsse für finanzschwache Familien, die bei der Abrechnung nicht einzelnen Kindern zugeordnet sind (I27: A360-A366; I1: A112). Diese führen auch auf Seiten der Eltern zu großer Irritation, da amtliche Zuständigkeiten und Verwaltungswege den Eltern nur schwer verständlich sind und deren zeitintensive Erläuterung häufig die Jugendhilfeleitung übernimmt (I3: A33; I17: A23). Im aktuellen System, so die Befürchtung der Jugendhilfeleitungen, bestehe ein hohes Risiko für Überlastung am Arbeitsplatz (I27: A362).

Klagen über den Verwaltungsaufwand seitens der Schule bestehen ebenfalls, allerdings beziehen sich diese vor allem auf die ersten Wochen eines neuen Schuljahres, in denen u. a. zahlreiche Formblätter ausgefüllt und verschickt werden müssen. Dies betrifft auch die operationale Ebene der Lehrkräfte (I20: A61).

Ein wichtiger administrativer Teil ist das Schuleinschreibungs- und Anmeldeverfahren. Bislang gilt an den Standorten eine Doppelstruktur, die jedoch von den Leitungskräften kritisiert wird. Es gibt Standorte, die zumindest Abgabetermine für Unterlagen zwischen Schule und Jugendhilfe synchronisiert haben (I25: A104). Eine Reduzierung des bürokratischen Aufwandes in der Abwicklung des Anmeldeverfahrens bzgl. der Betreuungsverträge betrachten die Leitungskräfte als wünschenswert, da das Anmeldeverfahren zu viele Ressourcen bindet, die an anderen Stellen fehlen. Vor allem dann, wenn bestimmte Daten oder Einverständnisse von der Schule bereits eingeholt wurden (FT33, FT46, FT54; FT59; GD3).

Zusammenfassend bleibt also festhalten, dass die Entwicklung einer angemessenen Struktur für eine reibungslose Erfüllung administrativer Aufgaben im KoGa bisher zu wenig Aufmerksamkeit erhalten hat und dies negative Auswirkungen sowohl hinsichtlich der Aufgaben der Leitungs-, Verwaltungs-, Lehr- und Erziehungskräfte sowie auf die Kommunikation mit den Eltern hat.

5.4 Externe Steuerung

Im empirischen Material werden auch Steuerungselemente genannt, die die KoGa von außen beeinflussen. So gibt die Schulleitung an, dass das Schulamt die Jahresplanung dahingehend beeinflusst, dass es immer wieder neue Termine schickt, die dann in die schuleigene Planung integriert werden müssten (I20: A81). Zudem macht das Schulamt einen Themenvorschlag für die jährliche Projektwoche, dem aber nur manchmal gefolgt werde (I20: A79).

Mit finanziellen Anreizen, z. B. zur thematischen Gestaltung einer Projektwoche, wird vom Kultusministerium Einfluss auf die Steuerung genommen. Finanzielle Mittel scheinen in der Regel eng gebunden zu sein, d. h. sie können nur für spezifische Aufgaben verwendet werden. Schulen befürworten grundsätzlich ungebundene Mittel, die ihnen Freiräume ermöglichen (I20: A91). Im empirischen Material werden Regelungen wie Anweisungen oder Verordnungen des Staatlichen Schulamts

oder des Ministeriums nicht als steuernde Elemente genannt. Dies könnte daran liegen, dass die grundsätzlich starke Hierarchie im deutschen Schulwesen von den Schulleitungen akzeptiert bzw. als normal empfunden wird.

Die Rolle des jeweiligen Trägers der Jugendhilfe, der im Prinzip in seiner Trägerfunktion auch als Steuerungsinstanz wirken müsste, bleibt im Datenmaterial unklar. Möglicherweise hängt dies auch damit zusammen, dass auf Seiten der Träger noch zu wenig Erfahrungen und zum Teil auch unklare Positionierungen im Umgang mit der als mächtig erlebten Schulstruktur vorhanden sind.

Bemerkenswert erscheint auch, dass die Rolle des Sachaufwandsträgers, der durch seine Förderregelungen, die Bereitstellung der Prozessbegleitung, die bauliche Gestaltung, die Regelungen zum Mittagessen und weiteren Aktivitäten zwar großen Einfluss auf die Ausgestaltung der KoGa nimmt, im Datenmaterial aber nicht als eine Steuerungsinstanz thematisiert wird. Es scheint hier eher die Idee zu bestehen, dass dieser zwar Rahmenbedingungen definiert bzw. verändern kann, sich aber ansonsten bei der konkreten Ausgestaltung der Steuerung an den KoGa-Standorten zurückhält.

Insbesondere in der Pandemiezeit wurde die doppelte Zuständigkeit von zwei unterschiedlichen Ministerien deutlich, da unterschiedliche Maßnahmen und Regelungen zur Eindämmung der Pandemie galten. Dies zeigt, dass für eine gemeinsame Steuerung an einem Standort auch eine gemeinsame Steuerung der Fach- und Dienstaufsichtsbehörden hilfreich wäre.

Es ist zu resümieren, dass die externen Steuerungsakteure nur am Rande von den Leitungen genannt werden und ihnen in Bezug auf die hier im Zentrum stehenden Fragen kein allzu großer Stellenwert zugeschrieben wird. Dies liegt auch daran, dass ihr Einfluss auf die Ausgestaltung kaum reflektiert zu werden scheint. Deutlich wird auch, dass für die externen Akteure selbst der Prozess, zu einer einheitlichen Linie für das KoGa-Modell zu kommen, noch nicht abgeschlossen ist. Dies ist angesichts dessen, dass sich das KoGa-Modell noch in der Experimentierphase befindet auch nicht verwunderlich.

5.5 Prozessbegleitungen

Den Münchner KoGa-Standorten steht in Zusammenarbeit mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München als Service- und Unterstützungsangebot eine externe³² Prozessbegleitung zur Verfügung. In den ersten zwei Jahren der Einführung der KoGa können die Standorte ein Stundenkontingent von bis zu 40 Stunden Prozessbegleitung abrufen, das bei Bedarf noch weiter aufgestockt werden kann. Die Prozessbegleitung stellt sich im Rahmen der Kick-Off-Veranstaltung für den KoGa-Start vor

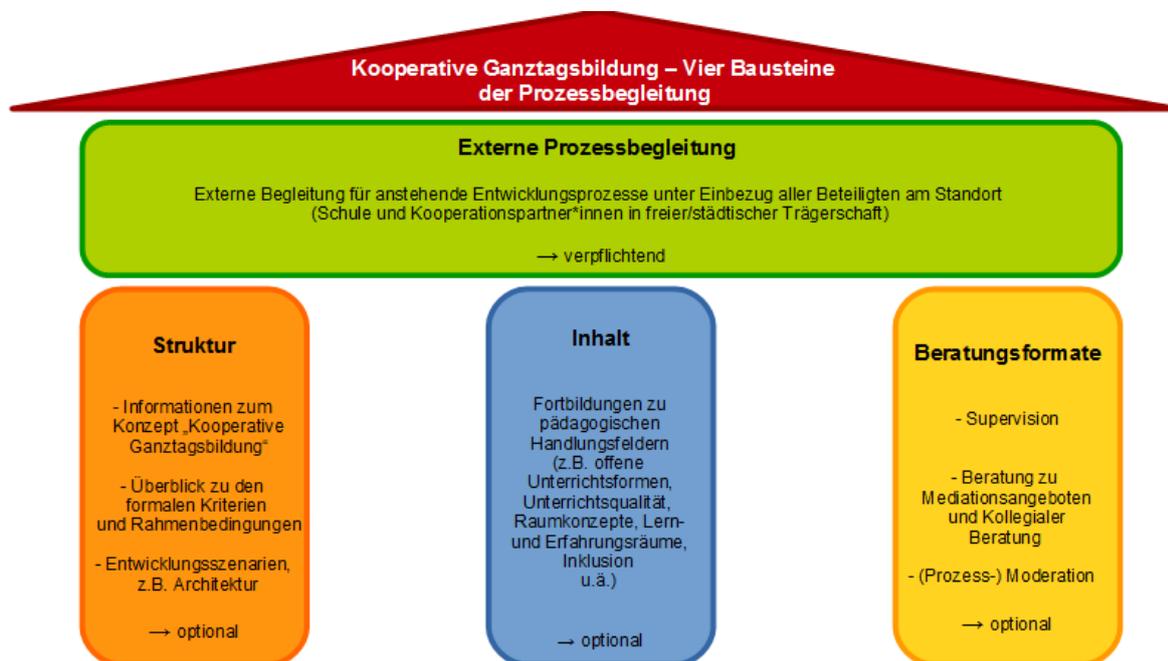
³² Extern bedeutet, dass die Prozessbegleitungen nicht den Systemen Schule, Jugendhilfe oder Landeshauptstadt München unterliegen.

(Waizer-Fichtl 2023a), sodass die Verantwortlichen die Möglichkeit haben, ungefähr ein halbes Jahr vor dem Start der ersten KoGa-Klasse mit der Beratung zu dem gemeinsamen Change-Prozess zu beginnen. Seit Einführung der KoGa hat sich gezeigt, dass Standorte auch zu einem späteren Zeitpunkt, oft zu Beginn des Vollbetriebs erneuten Unterstützungs- und Beratungsbedarf haben. Das RBS hat hierauf reagiert und das Angebot dahingehend ausgeweitet, dass bei Bedarf sowohl der Stundenumfang als auch der Zeitraum auf bis zu fünf Jahre ausgeweitet werden können. Auch hier gilt, wie für die Prozessbegleitung insgesamt, sie muss von KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe gemeinsam genutzt werden.

Die Prozessbegleitung ist modular organisiert und bietet den Standorten vier sogenannten Bausteine an. Standorte, die eine Prozessbegleitung in Anspruch nehmen, nehmen damit eine externe Begleitung für die anstehenden Entwicklungsprozesse in Anspruch. Sie können dieses durch die Bausteine Fortbildungen zu Strukturwissen, zu fachlichen und methodischen Inhalten und weitere Beratungsformate ergänzen (siehe Abb. 1). Möchte nur einer der Kooperationspartner ein entsprechendes Angebot nutzen, so kann es nicht im Rahmen der Prozessbegleitung erbracht werden und die Bedarfe müssen innerhalb der jeweiligen Systeme (Schule bzw. Jugendhilfe) gedeckt werden. Die Prozessbegleitung kann auch nach einer Beendigung wieder neu installiert werden (Waizer-Fichtl 2023a). Die thematische bzw. inhaltliche Schwerpunktsetzung erfolgt entlang den Bedürfnissen der Standorte, so auch das Setting (z. B. Auswahl der Teilnehmenden, Kommunikationsformate) (Waizer-Fichtl 2023b).

Unser empirisches Material zeigt, dass es Schulleitungen in ihrer effizienzgeleiteten Perspektive zum Teil schwerfällt, die Prozessbegleitung zum Beginn der Einführung der KoGa an ihrem Schulstandort angesichts des dafür erforderlichen zeitlichen Aufwands als eine sinnvolle Unterstützung zu sehen. So wird von Schulseite beklagt, dass Fragen und Themen, die in der Phase zwischen Bewilligung und erstem Schultag im Rahmen der Prozessbegleitung mit dem Kooperationspartner besprochen und vereinbart wurden, sich im KoGa-Alltag als nicht relevant herausstellten (I1: A132, A136). Schulleitungen sind aufgrund ihrer geringen lokalen Autonomie in Fragen der Schulentwicklung selten in zeitlich umfassende Entwicklungsprozesse integriert. Zudem erleben sie die Summe ihrer Aufgaben als zeitlich und inhaltlich sehr umfangreich, weshalb sie für sich nur wenig zeitliche Spielräume sehen, sich auf Entwicklungsaufgaben einzulassen. Sie verfügen in der Regel über geringe Erfahrungswerte mit Changeprozessen und geben solchen Austauschformaten wie der Prozessbegleitung weniger Raum, als dies die Kinder- und Jugendhilfe tut. In der Kinder- und Jugendhilfe sind die Gestaltungsspielräume häufig größer und daher auch zeitintensive Austauschprozesse verbreiteter. Bemerkenswert an den Ergebnissen ist, dass die Jugendhilfeseite die Sichtweise der Schulleitung nachvollziehen kann (I2: A71) und zum Teil selbst auch nach einer anfänglichen Begeisterung den Nutzen der Prozessbegleitung in Frage stellt (F121). Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Prozessbegleitung ihren Auftrag erfolgreich abgearbeitet hat.

Abb. 1: Die vier Bausteine des Service und Unterstützungsangebots "Prozessbegleitung"



Quelle: Olschewski und Waizer-Fichtl (Waizer-Fichtl 2023a, S. 3)

Die Aufgabe der Prozessbegleitungen in der Phase vor dem operativen Beginn (erster Schultag der „KoGa-Kinder“) ist es, Fragen zu diskutieren und auf Themen aufmerksam zu machen, die im operativen Geschäft relevant werden können. Für die Prozessbegleitung ist es wichtig, dass ihre Begleitung nicht als sprechendes Rezeptbuch wahrgenommen wird. Denn ihr Auftrag ist es, dazu beizutragen, dass zwei unterschiedliche Akteur:innen aus zwei unterschiedlichen Systemen einen Weg finden, die gemeinsame Verantwortung für die ganztägige Bildung von Grundschulkindern anzunehmen. Das bedeutet auch, dass Ideen zur Gestaltung von Kommunikationsanlässen, die Arbeitsteilung oder die Zuständigkeitsklärungen, die in der Startphase ausgearbeitet wurden, durch die Anwesenheit der Kinder noch einmal verändert werden. Der größte Nutzen der Prozessbegleitung ist also nicht die Entwicklung eines mehr oder weniger starren Regelkatalogs, sondern die Sensibilisierung für die Sichtweisen des anderen und dafür, wie Austauschprozesse gestaltet werden können.

Aus dem Material wird auch deutlich, dass die Prozessbegleitungen bestrebt sind, die Arbeitsmenge durch die Organisation arbeitsteiliger Bearbeitungen handhabbar zu machen (I2: A71). Dies kann z. B. bei der Erstellung oder Überarbeitung der Hauskonzeption so aussehen, dass in einem ersten Schritt gemeinsam Themen diskutiert werden. In einem zweiten werden diese Themen innerhalb der Schule und innerhalb der Jugendhilfe weiterbearbeitet, um in einem dritten Schritt diese Ergebnisse erneut gemeinsam zu besprechen (I6). Bei diesem Vorgehen muss sichergestellt werden, dass dadurch kein Nebeneinander der Kooperationspartner entsteht und sie ausreichend Gelegenheit haben, sich über ihre Handlungslogiken zu verständigen (siehe auch Abschnitt 4.3.3).

Im Material finden sich auch Hinweise darauf, dass die Prozessbegleitung wichtige Impulse für die Weiterentwicklung an den KoGa-Standorten geben konnte, was z. B. in einer Konzeption mündet, die die Idee einer gemeinsamen Verantwortung stärker umsetzt (I6).

Wie bereits erwähnt, entstehen an vielen Standorten zu einem späteren Zeitpunkt, i.d.R. mit Beginn des Vollbetriebs, ein erhöhter Beratungsbedarf, da u. a. Ressourcen wie Räume knapper werden (FT21; FT 2; FT26, FT53, FT54). Ein Wiedereinstieg der Prozessbegleitung wird von zumindest an einzelnen Standorten von beiden Kooperationspartnern als hilfreich angesehen (I27: A4; FT26).

Ein möglicher Grund für die im Material zum Ausdruck kommende Unsicherheit hinsichtlich des Nutzens der Prozessbegleitung könnte in der nicht immer gut verstandenen und vielleicht auch nicht immer eindeutig formulierten Aufgabenbeschreibung der Prozessbegleitung zu finden sein. War anfangs ein Schwerpunkt auf der Klärung von Konflikten, scheint inzwischen eine stärkere Orientierung in Richtung der Entwicklung einer passenden Organisationsstruktur vorzuherrschen.³³ Auch aus der Perspektive der bayernweiten Evaluation der Einführung der KoGa wird deutlich, dass die Prozessbegleitung eine wichtige Ressource darstellen kann, „vor allem bei der Konzeptionserstellung, Doppelnutzung von Räumen und der Mitarbeiterführung (siehe auch Gschwind, Kottmair, Rudolph-Albert & Wildgruber, 2021)“ (Wildgruber u.a. 2023, S. 110).

5.6 Beschwerdeverfahren als Steuerungselement

Eltern und Kinder blicken mit ihren Erfahrungen auf Einrichtungen und können wichtige Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung der Leistungen der Organisation geben (Ackermann/Schröer 2017, S. 265). Damit Kinder und Eltern „ihre Rechte kennen, diese einfordern und durchsetzen können“ (ebd.), bedarf es verschiedener Instrumente wozu auch ein Beschwerdeverfahren zählt.

Die Beschwerdeverfahren der Jugendhilfe (§ 4 mit § 45 SGB VIII) und der Schule (§ 3 (1) Satz 2 BaySO; Kultusministerkonferenz o.J.) sind bislang nicht zu einem gemeinsamen Verfahren weiterentwickelt worden. Auch fehlt es an gegenseitigen Wissen bzw. Transparenz über die jeweiligen Verfahren (FT40; FT59; I23: A100). Da ein Beschwerdeverfahren für die Erteilung einer Betriebserlaubnis vorgeschrieben ist, ist dieses konzeptionell auch geschaffen worden.

Beschwerden der Kinder fließen – laut Jugendhilfeleitung – in die Planungen der KoGa-Jugendhilfe ein (I23: A16). Eine Beschwerde wird gemeinsam mit der KoGa-Schule bearbeitet, wenn die Jugendhilfeleitung es nicht alleine lösen kann, weil es

³³ Siehe https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ganztag_forum_6_lh_mun-chen_organisation.pdf.

entweder beide Kooperationspartner betrifft und/oder sie nur durch die Schulleitung bearbeitet werden kann (I23: A117-118). In den Interviews wurden leider keine Beispiele für konkrete Beschwerden genannt.

Den Kindern wird von einer interviewten Jugendhilfeleitung eine hohe Kompetenz in Bezug auf Beschwerden zugeschrieben. Die Kinder wüssten genau, wer ihre zuständigen Ansprechpartner:innen seien und würden somit ihre Beschwerden direkt an die betreffende Person (Schule oder Jugendhilfe) richten (I23: A104-A108). Kinder werden, obwohl sie durch ihre Rückmeldungen Steuerungsimpulse setzen, von der Leitungsebene nicht als steuernde Akteure benannt. Ihnen wird lediglich eine Anregungsfunktion für die Ausgestaltung von Angeboten zugestanden. Die empirischen Daten geben keine eindeutigen Hinweise auf die Qualität der Umsetzung im Sinne eines etablierten und strukturell verankerten Verfahrens (I23: A94, A99).

Eltern werden, im Unterschied zu den Kindern, als mitsteuernd angesehen. In der Empirie lässt sich erkennen, dass Eltern vor allem durch Beschwerden einen Steuerungsimpuls geben, dieser jedoch aufgrund eines fehlenden Beschwerdemanagements häufig verpufft. Diese Beschwerden können sich auf Vor- und Unfälle beziehen, aber auch strukturelle Kritik beinhalten (I20: A3, A45; I24: A130-42, A184-188; I25: A6, A40-A46, A58). Der Umgang mit Elternbeschwerden bedarf insofern einer gemeinsamen Steuerung, als Eltern nicht zwischen Schule und Jugendhilfe unterscheiden (I20: A107; I25: A6). Während die Schulleitung beschreibt, dass sich Eltern immer an die Schule wenden und sie möchte, dass Eltern gezielter ihre Beschwerden an den Kooperationspartner richten, der zuständig ist (Vormittag Schule, Nachmittag Jugendhilfe) (I20: A107), beschreibt die Jugendhilfeleitung die Situation so, dass Eltern KoGa als eine Einheit wahrnehmen und sich daher an beide Partner gleichermaßen richten. Von der KoGa-Jugendhilfe besteht der Wunsch, dass Eltern dies auch tun können und hausintern geklärt wird, wer zuständig ist. Dafür setzt sie sich auch bei der Schulleitung ein (I25: A6).

Dem Elternbeirat der Schule als eine Art Interessenvertretung der Eltern wird in § 65 BayEUG ein gewisses Beratungsrecht, aber kein ausdrückliches Beschwerderecht zugestanden. Insofern erstaunt es nicht, dass der Elternbeirat bei der Frage im Umgang mit Beschwerden nicht groß erwähnt wird. Sein Beitrag wird eher in der Belebung des Schullebens, insbesondere im Zusammenhang mit der Planung von Festen erwähnt. Hier wird ihm zumindest die Möglichkeit eröffnet, steuernd zu wirken (I20: A79).

Der Elternbeirat der Jugendhilfe wird in den Interviews bei dem Thema Organisationsentwicklung und Steuerung nicht erwähnt, erhält aber im Kontext von Elternbeschwerden eine Zuständigkeit und wird sowohl von Eltern als auch von Fachkräften adressiert. Die in den Gruppendiskussionen mit Elternbeiräten deutlich gewordenen Unklarheiten darüber, was die konkreten Aufgaben des Elternbeirats sind, sowie den Erfahrungen von Wirkungslosigkeit trotz großen Engagements aufseiten der Mitglieder des Elternbeirats verstärken den Eindruck, dass die Perspektive der Eltern weder bei der KoGa-Schule noch der KoGa-Jugendhilfe systematisch in die Weiterentwicklung der KoGa einbezogen wird. Aus der Gruppendiskussion mit Elternbeiräten geht ebenfalls hervor, dass diesen durchaus Beschwerden

von Eltern erreichen und er im Bedarfsfall als Vermittler zwischen Schule und Jugendhilfe auftritt. Im Mittelpunkt stehen dabei unbesetzte Stellen, die Qualität des Mittagessens oder Unzufriedenheiten mit der Abholsituation (GD2; zum Elternbeirat siehe auch Dubois/Hans 2023, S. 27–28). Auch den Leitungskräften der Jugendhilfe sehen diese Herausforderungen und können die Unzufriedenheiten der Eltern verstehen (I23: A132)

5.7 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass sich die KoGa-Standorte bislang kaum auf den Weg gemacht haben, ein gemeinsames Organisationsmodell zu entwickeln. Dies scheitert bereits daran, dass Hauskonzeptionen meistens nur für den Jugendhilfeteil und auch nur von der Kinder- und Jugendhilfe erstellt und weiterentwickelt werden.

Auf organisationaler Ebene wird deutlich, dass es kein gemeinsames Steuerungsmodell gibt. Vielmehr erhält die Schule ihr Modell aufrecht – egal ob partizipativ oder hierarchisch. Diejenigen Schulen, die bereits vor Einführung der KoGa ein eher partizipatives Steuerungsmodell entwickelt haben, haben dabei eher die Chance, dieses gemeinsam mit der KoGa-Jugendhilfe zu einem Modell der gemeinsamen Verantwortung weiterzuentwickeln. Ein hierarchisches Modell ist hingegen für eine gemeinsame Steuerung deswegen nicht geeignet, weil es den Kooperationspartner nicht als gleichberechtigt anerkennt. Bislang weisen die Schulen weder funktionierende informelle Organisationsstrukturen auf, noch bieten ihre formellen Orte wie Konferenzen die erforderlichen Austauschmöglichkeiten, da diese in erster Linie für Informationsweitergaben genutzt werden. Die von der Landeshauptstadt München entwickelten Orientierungshilfen wie das Eckpunktepapier und die Rahmenkonzeption beschränken sich auf relativ abstrakte Aussagen. Betrachtet man die separaten Steuerungssäulen der Schule und Jugendhilfe wird deutlich, dass diese an den Standorten ebenfalls kaum auf ausgearbeiteten Organisationsmodellen beruhen, sondern sich vielmehr in der Praxis entwickelt haben und daher für den Kooperationspartner nur schwer zu verstehen sind.

Insbesondere in Neubauten nach dem Lernhausprinzip lassen sich erste Ansätze von organisationalen Untereinheiten erkennen, auch wenn diese häufig weiterhin der Zweiteilung von Jugendhilfe und Schule folgen. Dennoch sind standortabhängig auch gemeinsame Steuerungselemente zu erkennen wie gemeinsame Teamsitzungen. Das Konzept einer erweiterten Schulleitung, wie es im Lernhauskonzept angedacht ist, findet sich jedoch an den genauer betrachteten KoGa-Standorten noch nicht.

Trotz der Aufrechterhaltung der zwei Säulen lassen sich in der Praxis auch Ansätze gemeinsamer Steuerung erkennen. Diese sind an den Standorten unterschiedlich stark ausgeprägt und an solchen mit hierarchischem Führungsstil am wenigstens erkennbar. Die meisten Standorte haben feste Jour-Fixe mit Schul- und Jugendhilfeleitung, die jedoch aufgrund struktureller Probleme teilweise nicht eingehalten werden können. Während die Jahresplanungen zumeist getrennt gemacht werden,

entwickeln sich die von Festen an vielen Standorten zunehmend als gemeinsame Aufgabe, allerdings beruht dies kaum auf klar definierten Prozessen. Es bleibt offen, wie intensiv ein Fest gemeinsam geplant und umgesetzt wird, was vor allem auf operationaler Ebene als entwicklungsbedürftig angesehen wird. Das Fehlen eines Organisationsmodells wird punktuell immer wieder sichtbar, beispielsweise beim Fehlen eines Konfliktmanagements. Zudem wirkt sich dieses meist zum Nachteil der Jugendhilfe aus, weil diese sich häufig mehr oder weniger freiwillig der Schule unterordnet.

Eine besondere Herausforderung in der KoGa stellt die administrative Steuerung für die Jugendhilfe dar. Diese ist bei vielen Abläufen auf die Verwaltungskraft der Schule angewiesen, ohne dass für diese der anfallende Mehraufwand in der Stundenberechnung berücksichtigt ist. Im digitalen Bereich müssen die beiden Kooperationspartner häufig unterschiedliche Software verwenden, wodurch Eltern gezwungen sind, dieselbe Information mit KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe auf unterschiedlichem Wege zu teilen. Zudem verfügen die KoGa-Standorte i.d.R. über keine gemeinsame Homepage mit gleichen Administrationsrechten. Die Rahmenbedingungen der administrativen Steuerung der KoGa ist für die Kinder- und Jugendhilfe dahingehend herausfordernd, dass der Aufwand zu hoch ist und die Jugendhilfeleitung im Unterschied zur Schulleitung an den meisten Standorten keine Verwaltungskraft zur Entlastung erhält. Ein Beitrag zur Entlastung für alle, wäre es, ein einheitliches Einschreibungsverfahren zu etablieren, das Schule, Jugendhilfe und Eltern gleichermaßen erspart, Angaben und Bescheinigungen doppelt zu erbringen.

Betrachtet man die externen Steuerungsfaktoren, so wird klar, dass das Staatliche Schulamt und auch das Kultusministerium Prozesse am Standort beeinflussen. Anders ist das bezogen auf den Jugendhilfeträger, der in den Interviews nicht als steuernder Akteur von den Leitungen genannt wird. Ganz grundsätzlich wird deutlich, dass die übergeordneten Stellen auf städtischer und Landesebene selbst noch kein gemeinsames Steuerungsmodell entwickelt haben, um in gemeinsamer Verantwortung die externe Steuerung der Standorte zu gewährleisten.

Das Angebot der externen Prozessbegleitung ist ein wichtiges Angebot, um die Standorte bei der Entwicklung eines gemeinsamen Steuerungsmodells zu unterstützen. Es erscheint jedoch nicht einfach, die Möglichkeiten der Prozessbegleitung so zu beschreiben, dass die Standorte genau wissen, worin der Auftrag der Prozessbegleitung besteht. Auch sind sich die Akteure an den KoGa-Standorten nicht immer sicher, ob sie Nutzen aus der Prozessbegleitung ziehen können.

Partizipation ist in der Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiges Steuerungselement, wofür Beschwerdeverfahren ein Instrument sind. Die Empirie zeigt, dass es zwar auf Jugendhilfeseite an allen Standorten konzeptionell verankerte Verfahren für Kinder und Eltern gibt, diese jedoch weder mit der Schule abgestimmt sind, noch den Besonderheiten der KoGa Rechnung tragen. Eltern adressieren grundsätzlich ihre Fragen und Beschwerden ans Schulsekretariat. Während die Eltern dieses also als Beschwerdeeingangsmanagement nutzen und somit von einer gemeinsamen Steuerung ausgehen, wird der Umgang nach Eingang der Beschwerde unterschied-

lich geregelt und kann seitens der Schule auch zu einer Abweisung führen. Die Elternbeiräte von Schule und Jugendhilfe scheinen nur eine geringe Steuerungsfunktion in Beschwerdeverfahren zu haben.

Aus dieser Befundlage ergeben sich einige Anregungen für eine Weiterentwicklung:

- Regelmäßige Gespräche darüber wie KoGa als gemeinsame Verantwortung gesteuert werden kann.
- KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe sollten reflexiver mit ihrem jeweils eigenen Organisationsmodell umgehen. Das wäre eine Basis dafür, dass man diese dem Partner vor Ort erklären kann. In einem gemeinsamen Prozess könnten auf dieser Grundlage beide Partner ein gemeinsames und kooperatives Steuerungsmodell entwickeln. Dabei zu helfen, könnte eine Aufgabe der Prozessbegleitung sein.
- Fortbildungen zu dem Thema Organisationsentwicklung erscheinen sinnvoll, da dieses Thema kaum Gegenstand in den Ausbildungs- und Studiengängen sind. Durch die Betriebsgröße werden insbesondere an die Leitungen der KoGa-Jugendhilfe vor ungewohnte Anforderungen gestellt
- Eine gemeinsame Verwaltungseinheit bzw. zusätzliche Arbeitszeit für die schulische Verwaltungskraft für Aufgaben, die auch die KoGa-Jugendhilfe betreffen, könnten zur Vereinfachung der Abläufe beitragen.
- Eine Vereinfachung von administrativen Aufgaben der Jugendhilfe (insbes. in Bezug auf die Finanzierungsvorschriften) hätten ein großes Entlastungspotenzial.
- Die Idee der Praxis, das Schulscreening gemeinsam durchzuführen, bietet die Möglichkeit, dass die Kooperationspartner auch die Klassen- und damit Gruppenzusammensetzung gemeinsam vornehmen.
- Eine gemeinsame Jahresplanung könnte Synergieeffekte, z. B. bei AGs, Festen, Projektwochen und sonstigen Angeboten, die über den Kernunterricht hinausgehen, ermöglichen.
- Die Verwendung einer gemeinsamen Software (Edupage, KiKom) und einer gemeinsamen Homepage würde es Eltern, Schüler:innen und Mitarbeiter:innen erleichtern, die KoGa als ein gemeinsam verantwortetes Angebot wahrzunehmen und könnte Missverständnisse und Arbeitsaufwände reduzieren.
- Die Zusammenarbeit vor Ort könnte auch durch eine als stärker abgestimmt erlebte Zusammenarbeit der Akteure auf städtischer und Landesebene gestützt werden.
- Elternbeiräte sollten in ihrer Rolle gestärkt und mit mehr Einfluss ausgestattet werden.
- Gerade mit Blick auf den Vollausbau der KoGa erscheint es erstrebenswert, wenn die Grundlage für die Bildung eines gemeinsamen Elternbeirats geschaffen werden könnten. Dies wäre eine der Rolle der Eltern angemessene Struktur.

6 Weitere Akteure am Standort der Kooperativen Ganztagsbildung am Beispiel der Schulsozialarbeit

Bei der Implementierung des KoGa-Modells steht die Entwicklung der Kooperation zwischen den Kooperationspartnern Schule und Jugendhilfe im Vordergrund. Die KoGa umfasst aber ein komplexes Gefüge weiterer Akteure, wozu auch sozialpädagogische Angebote in der Schule – wie die Schulsozialarbeit – zählen.

Diese ist ein langjähriges Angebot an Schulen und gilt in der Literatur als „Prototyp“ bzw. als ursprüngliches Format der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Innerhalb der KoGa München finden sich die Varianten „Jugendsozialarbeit an Schule“ (JaS)³⁴ und Schulsozialarbeit. An den 30 Münchner KoGa-Standorten besteht im Schuljahr 2023/24 an 13 Standorten das Angebot der JaS und an sieben das Angebot der Schulsozialarbeit.

JaS und Schulsozialarbeit unterscheiden sich in nur wenigen Aspekten, weswegen die Landeshauptstadt München (2014) eine gemeinsame Konzeption – unter Berücksichtigung der Unterschiede – erstellt hat. Die wesentlichen Unterschiede sind, dass

- a) Schulsozialarbeit zu 100 Prozent über den Jugendhilfeeat der Landeshauptstadt München finanziert wird und für JaS Fördermittel durch den Freistaat Bayern über ein Antragsverfahren bestehen sowie
- b) die Zielgruppe der Schulsozialarbeit alle Schüler:innen der jeweiligen Schule sind, wohingegen die Zielgruppe der JaS Schüler:innen mit sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen sind.

Im Folgenden werden der Begriffe Schulsozialarbeit und JaS synonym verwendet, da diese Unterscheidung für die hier interessierenden Fragen keine große Bedeutung hat.

Auch wenn Schulsozialarbeit an Grundschulen ein eher junges Handlungsfeld der Jugendhilfe mit spezifischen Merkmalen ist (Zipperle u.a. 2018, 10, 14-15; Thimm 2015, 2017), ist sie an vielen Schulen ein etablierter Partner und war zudem in der Regel auch der einzige sozialpädagogische Partner.³⁵ KoGa verändert das Gefüge an Schulen dadurch, dass ein der Schulleitung gleichberechtigter Partner hinzukommt und die Schulsozialarbeit nicht mehr alleiniger sozialpädagogischer Akteur

³⁴ Hier finden sich weiterführende Informationen zu JaS: <https://www.stmas.bayern.de/jugendsozialarbeit/jas/index.php>.

³⁵ Eine Ausnahme stellen die Münchner Tagesheime dar, in denen bereits seit Mitte der 1960er Jahre sozialpädagogische Fachkräfte gemeinsam mit den Lehrkräften ein Ganztagschulmodell umsetzen (Deppe/Georgi 2013).

ist. Daher steht im Vordergrund dieses Teils der wissenschaftlichen Begleitung die Frage: Inwiefern werden bei der Etablierung der KoGa auch die Rollen und Aufgaben der Schulsozialarbeit systematisch mitbedacht und in die notwendige Organisationsentwicklung einbezogen?

Zunächst werden die Kontext- und Rahmenstrukturen beleuchtet (siehe Abschnitt 6.1). In Abschnitt 6.2 werden die Aufgaben, in Abschnitt 6.3 die Rollen analysiert bzw. inwiefern sich diese seit Einführung der KoGa verändert haben. Der Abschnitt 6.4 befasst sich mit Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Verhältnis zwischen KoGa und Schulsozialarbeit. Das Kapitel endet mit einem Fazit und Anregungen für eine Weiterentwicklung (Abschnitt 6.5).

6.1 Kontext- und Rahmenstrukturen

Im Folgenden geht es zum einen um die Frage, inwiefern durch die neu etablierten KoGa-Strukturen erkennbar wird, ob die Schulsozialarbeit als integraler Bestandteil der KoGa behandelt wird und zum anderen, inwiefern Veränderungen bezogen auf die Träger- und Leitungs- (Abschnitt 6.1.1) sowie die Besprechungsstrukturen (Abschnitt 6.1.2) im Vergleich zur Zeit vor Einführung der KoGa erkennbar sind.

6.1.1 Träger-, Leitungs- und Teamstruktur

Das Angebot der Schulsozialarbeit an den verschiedenen Münchner KoGa-Standorten wird von unterschiedlichen Trägern verantwortet. Zudem unterscheiden sich die Angebote zwischen den Standorten in Umfang und Ausgestaltung. Bei einem Teil der Standorte ist derselbe Träger für die Schulsozialarbeit und die KoGa-Jugendhilfe zuständig, bei einem anderen Teil der Standorte sind es unterschiedliche Jugendhilfeträger. Darüber hinaus gibt es die Konstellation, dass der Träger der Schulsozialarbeit zwar nicht der Träger der KoGa-Jugendhilfe ist, aber der eines anderen sozialpädagogischen Angebots an der Schule (z. B. Inklusive Förder- und Betreuungsangebote an Schulen nach § 35a SGB VIII).

Im empirischen Material finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass die mit der Einführung der KoGa einhergehenden Veränderungen für die Schulsozialarbeit nicht systematisch bearbeitet werden (I21: A90, A198), z. B. im Rahmen einer Organisationsentwicklung. An einem Standort mit einer bereits schon länger bestehenden Schulsozialarbeit lässt sich bei der Implementierung der KoGa keine systematische Reflexion über die Rolle der Schulsozialarbeit im neuen Gesamtgefüge beobachten. Die Kommunikation beschränkt sich weitgehend auf formale Settings, die dem Informationsaustausch dienen (I19: A55). Zwischen den Beteiligten lassen sich kaum Hinweise auf Diskussionen darüber finden, inwiefern sich die Weiterentwicklung hin zu einer KoGa-Schule auf Träger- und Leitungsstrukturen der Schulsozialarbeit auswirkt. Die Einführungsphase erscheint aus der Perspektive von Fachkräften der Schulsozialarbeit daher wie ein „Durchwurschteln“ (I21: A90, A198). In der Aufbauphase der KoGa wird vor allem die Kooperation zwischen

KoGa-Jugendhilfe und KoGa-Schule in den Fokus gerückt, während die Notwendigkeit auch die vielleicht veränderten Aufgaben und Rollen weiterer Akteure am Standort zu reflektieren, keine besondere Aufmerksamkeit erhält.

Wenn KoGa-Jugendhilfe und Schulsozialarbeit bei einem Träger sind, dann kann dies trägerintern zu organisatorischen Veränderungen in der Zuordnung der Fachkräfte der Schulsozialarbeit führen. Beispielsweise übernimmt die Leitung des Kooperationspartners Jugendhilfe auch die Leitungsfunktion für die Schulsozialarbeit. Damit erhalten Schulsozialarbeiter:innen eine neue Leitungsperson und die Leitung ist für zwei unterschiedliche Aufgabenbereiche an dem Standort verantwortlich. Wenn die Leitung zusätzlich auch noch Dienst am Kind macht und damit eigenes Wissen über den Fall erwirbt, kommt es sogar zu einer Dreifachrolle, was insbesondere aus der Perspektive der Schulsozialarbeit eine große Veränderung zu einer vormals eher formalen Leitung mit Beratungsfunktion, die zudem nicht vor Ort war, darstellen kann (I21: A159-A171, A325). Im empirischen Material wird sichtbar, dass in solchen Konstellationen die Einführung der KoGa und auch die dadurch hervorgerufenen strukturellen Veränderungen von der Schulsozialarbeit stärker wahrgenommen werden. Das führt auch dazu, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit den Veränderungen stattfindet als an Standorten, an denen die Trägerschaft und Leitung der Schulsozialarbeit unverändert ist. Dennoch ergibt sich hieraus nicht zwangsläufig eine systematische Organisationsentwicklung (I21: A90, A198, A323, A325), in der Zeit zum Austausch über relevanten Themen vorgesehen ist (I21: A322). Laufen o. g. Veränderungen ohne ausreichende Partizipation der Schulsozialarbeit ab, kann dies die Kooperation am Standort behindern (I21: A90, A159-A171, A198, A354).

In der Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München (2014, S. 12) ist geregelt, dass zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung regelmäßige (in der Regel monatliche) Jour-Fixe stattfinden. Bemerkenswert erscheint, dass die Empirie zeigt, dass sich die Zuordnung der Schulsozialarbeit zur Schulseite auch auf Leitungsebene zeigt. Die Schulsozialarbeit pflegt zur Schulleitung, obwohl sie nicht ihre Leitung ist, häufig eine engere Beziehung als zur Leitungsperson der Jugendhilfe: „Deswegen ist eigentlich auch das täglich eigentlich die allermeiste Arbeit so, mit Lehrern und Schulleitung da auch gut in Kontakt zu sein und gutem Kontakt zu bleiben, weil das nun mal, auch wenn es eigentlich nicht unser Arbeitgeber ist, es indirekt irgendwo trotzdem ist“ (I19: A3). In ihrem Arbeitsalltag wendet sie sich also häufig an die Schulleitung und sieht sie als erste Ansprechpartner:in. Besonders ausgeprägt scheint dies in der Konstellation zu sein, in dem die Leitung bei einer Person außerhalb des Schulgebäudes liegt (entweder eine schulübergreifende Leitung für alle Schulsozialarbeiter:innen eines Trägers oder Zuordnung zu einer Leitung einer anderen Einrichtung des gleichen Trägers wie einem Jugendzentrum im Stadtteil).

Verändert sich diese Struktur mit Einführung der KoGa dahingehend, dass die KoGa-Jugendhilfeleitung auch die Leitung der Schulsozialarbeit übernimmt, wird diese ebenfalls zum Bindeglied zur Schule (bzw. Schulgebäude), wodurch sich der Kontakt zur Schulleitung verringern kann: „also unser klassisches Jour fixe gibt’s auch nicht mehr, also wo jetzt nur Schulsozialarbeit und Schulleitung sich zusammensetzen“ (I20: A110). Auf der einen Seite begünstigt dies die Bedingungen für eine gemeinsame Verantwortung von Schule und Jugendhilfe, zum anderen kann

daraus aber auch eine Schieflage entstehen, indem die Schulleitung die Verbindung zur Schulsozialarbeit verliert.

Veränderte Leitungsmodelle können auch zu veränderten Teammodellen führen. Beispielsweise wird die Schulsozialarbeit dem Team des Kooperationspartners Jugendhilfe zugeordnet. Eine solche Neuordnung kann zu erheblichen Veränderungen führen: die Teamgröße erweitert sich stark, eine Vielzahl neuer Kolleg:innen kommt hinzu, es gibt eine höhere Fluktuation und bekannte Teamstrukturen, wie z. B. Teammeetings werden verändert (I21: A359). Wird die Tragweite des Veränderungsprozesses nicht von Beginn an mitgedacht und der notwendige Raum zum Austausch über und zur Bearbeitung der Probleme gegeben, kann es zu einer mangelnden Aufgeschlossenheit seitens der Schulsozialarbeit gegenüber den Veränderungen kommen. Dies spiegelt sich bspw. in einem ausgeprägten Autonomiebestreben, mangelnder Kooperationsbereitschaft und großer allgemeiner Unzufriedenheit wider (I21: A321-323, A325). Eine besondere Herausforderung kann daraus entstehen, dass im Vollbetrieb in der KoGa-Jugendhilfe im Vergleich zur Schulsozialarbeit sehr viele Mitarbeiter:innen arbeiten und es deshalb rein quantitativ zu einer Abwertung der Anliegen der Schulsozialarbeit kommen kann. An den Standorten, an denen sich innerhalb des KoGa-Jugendhilfe-Teams Unterteams gebildet haben, z. B. aufgrund der Lernhausstruktur oder bei Standorten mit mehreren Gebäuden, kann es zu intensiven Kleinteam- und einer sehr losen Großteamstruktur kommen. Die Integration der Schulsozialarbeit in ein solches Großteam erscheint als Herausforderung (I21: A359-362). Die Schulsozialarbeit kann bezogen auf ihre Teamstrukturen mit so einem Prozess in gewisser Weise „heimatlos“ werden, da sie sich weder dem Kooperationspartner Schule noch dem Kooperationspartner Jugendhilfe zugehörig fühlen. Sie erleben sich als ein Akteur, der zwischen beiden Partnern steht (I21: A359-362).

Eine weitere Form der Einbindung der Schulsozialarbeiter:innen in ein Team ist, dass es ein standortübergreifendes Team „Schulsozialarbeit“ gibt. In diesem Team sind die Schulsozialarbeiter:innen eines Trägers, die an verschiedenen Schulen arbeiten, zusammengefasst. Das empirische Material weist darauf hin, dass auch solche Teamstrukturen nicht als Ort für einen Austausch über KoGa-bedingte Veränderungen genutzt werden (I19: A49, A55). Vielmehr scheint der Teamzusammenhalt dadurch, dass nicht alle Schulen KoGa-Standorte sind, zu sinken (I21: A321). In den Interviews geben die Schulsozialarbeiter:innen an, dass auch ihr Träger ihre Besonderheit, Schulsozialarbeit an einem KoGa-Standort zu erbringen – nicht berücksichtigt (I21: A321).

Der Schulsozialarbeit im Allgemeinen wird immer wieder zugeschrieben, dass sie sich mit der Artikulation eines klar definierten Professionsverständnis schwer tut (Zipperle u.a. 2018, 9–10; Baier 2011, S. 364–365 ;siehe auch Abschnitt 6.3). Mit der Einführung der KoGa kann dies zu zusätzlichen Missverständnissen und neuen Positionierungsfragen führen. Die Schulsozialarbeit kommt in veränderte Rechtfertigungs- und Erklärungskonstellationen gegenüber den Fachkräften der KoGa-Jugendhilfe, von denen eine zudem möglicherweise noch Vorgesetztenfunktionen innehat. Dies wird von der Schulsozialarbeit mitunter als Einmischung in die eigene Arbeit verstanden (I21: A149, A153-A154). Eine von Schulsozialarbeiter:innen

ebenfalls als negativ erlebte Dynamik wird ausgelöst, wenn Teammitglieder (Erziehungskräfte des KoGa) in dem fachlichen Austausch mit der Schulsozialarbeit aufgrund ihrer Erfahrungen mit einem einzelnen Kind zu anderen Einschätzungen/Analysen kommen. Damit können sich Team und Leitung, die für die Schulsozialarbeiter:innen vor Einführung der KoGa Orte der Selbstvergewisserung waren, zu Orten des pädagogischen Widerstreits entwickeln, also zu Orten, an denen zumindest einzelne Entscheidungen fachlich breiter diskutiert werden bzw. werden müssten.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich die Schulsozialarbeit nicht ohne weiteres, quasi von selbst als Teil der KoGa versteht. Stattdessen beschreibt sie sich zwischen den beiden Kooperationspartnern Schule und Jugendhilfe platziert, ohne dabei immer genau zu wissen, wo sie fachlich und organisatorisch steht. Es ist notwendig, dass bei der Einführung der KoGa Schulsozialarbeit als ein Teil der neuen hybriden Organisationsstruktur begriffen und im Rahmen des Organisationsentwicklungsprozesses entsprechend berücksichtigt wird. Dabei gilt es, die spezifischen Fragen, die sich beispielsweise aus den Trägerkonstellationen oder der organisatorischen Verortung der Schulsozialarbeit innerhalb ihres Trägers ergeben, zu berücksichtigen. Was die angemessenen Rahmenbedingungen sind, muss standortspezifisch erarbeitet werden. Wichtig ist, dass neue Teamstrukturen durch Teambildungsprozesse etabliert werden, sodass auch die Schulsozialarbeit eine „neue Heimat“ findet. Dabei gilt es, die potentiellen Vorteile eines erweiterten Teams auch für die Schulsozialarbeit herauszuarbeiten, wie etwa, dass mehr Blicke aus der gleichen Disziplin eine fundiertere Reflexion ermöglichen.

Unklar bleibt, inwiefern sich die pandemiebedingten Restriktionen hemmend auf die systematische Organisationsentwicklung ausgewirkt haben, wofür es in der Empirie durchaus Hinweise gibt (I21: A196-199, siehe auch Abschnitt 6.4). Möglicherweise ist also das fehlende Augenmerk auf alle an einem KoGa-Standort tätigen Fachkräfte auch eine Folge der besonderen Bedingungen während der Pandemie.

6.1.2 Besprechungsstrukturen der Schulsozialarbeit an Standorten der Kooperativen Ganztagsbildung

Die Analyse der Besprechungsstrukturen zwischen der Schulsozialarbeit, den Lehrkräften und den Mitarbeitenden der KoGa-Jugendhilfe am KoGa-Standort gibt ebenfalls Hinweise darauf, ob Schulsozialarbeit eher ein integraler Bestandteil der KoGa oder eher ein außenstehender Dritter ist.

Die Ausgestaltung der Besprechungsstrukturen erstreckt sich auf einem Kontinuum zwischen dem Pol hoch formal/institutionalisiert und dem Pol informell: Im Vergleich zwischen den KoGa-Standorten wird deutlich, dass sich die jeweilige Besprechungsstruktur an einem anderen Platz auf diesem Kontinuum zuordnen lässt. Aus der Schulperspektive ist eine relativ neue Anforderung, sich in (multiprofessionellen) Teambesprechungen regelmäßig und systematisch auszutauschen. Auch wenn Grundschulen schon lange in vielen Netzwerken aktiv sind (z. B. Kinderschutz), so ist der Alltag der meisten Lehrkräfte davon relativ unberührt. Sie arbeiten meistens nicht im Team (Muckenthaler u.a. 2019, S. 149–150; Seeman 2022, S. 153; siehe

Kap. 4.3.3) und haben außer den Schulkonferenzen kaum regelmäßige Besprechungen. Dies steht in einem starken Widerspruch zu den Ansätzen der Jugendhilfe, deren Besprechungskultur von regelmäßigen, umfassenden Teambesprechungen geprägt ist (Seeman 2022, S. 154). Es ist in den letzten Jahren zu beobachten, dass auch Lehrkräfte sich zunehmend als sog. Teamplayer verstehen und versuchen – vor allem im Grundschulbereich (Muckenthaler u.a. 2019, S. 153, 162-163) –, das Kollegium oder Teile davon (z. B. Kolleg:innen des gleichen Lernhauses oder der gleichen Klassenstufe) als ihr Team anzusehen (siehe ausführlicher in Kap. 4.3.3). Gedämpft wird diese Entwicklung jedoch von einem Hinterherhinken der strukturellen Rahmenbedingungen insofern, als keine ausreichenden, auch habituell verankerten Besprechungsräume bestehen.

- Inwiefern die Besprechungsstrukturen eher formal oder eher informell sind, ist u. a. davon abhängig, welche weiteren Träger und Angebote es am KoGa-Standort gibt. Als weitere Angebote gibt es u. a.:
- Alternatives schulisches Angebot (AsA): Angebot von schulischer Seite in Form einer schulintegrierten mobilen Erziehungshilfe, in der eine Förderschullehrkraft mit Erfahrung in einer Schule zur Erziehungshilfe sowie eine Lehrkraft der jeweiligen Grundschule kooperativ zusammenwirken. Kernbestandteil dieser Maßnahme sind regelmäßige Besprechungen zwischen beiden Lehrkräften, die die an der Schule tätigen Sozialpädagog:innen und Psycholog:innen sowie die Schulleitung hinzuziehen können (Albrecht u.a. 2008).
- „Modellprojekt inklusive § 35a-Einrichtung in Schule“ (I.R.i.S.): Inklusives Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule, womit es in gleicher Trägerschaft wie die Schulsozialarbeit und/oder die KoGa-Jugendhilfe liegen kann. Es richtet sich an Kinder mit einem Bedarf nach § 35a SGB VIII und verfolgt das Ziel, Schule inklusiv zu gestalten. Das Angebot ist sowohl in Unterrichts- als auch in Ganztagskontexte inkludiert (Diakonie München und Oberbayern Kinder, Jugend & Familie 2016).

Obwohl also kein ausgeprägtes Bewusstsein für die Notwendigkeit multiprofessioneller Teamstrukturen (Seeman 2022, S. 147) vorhanden zu sein scheint, finden sich im empirischen Material formale Besprechungsorte, auch wenn diese die multiprofessionelle Zusammensetzung einer Ganztagschule nur in Teilen abbilden:

- Teambesprechungen zwischen Schulsozialarbeit und ihrer Leitung
- Teambesprechungen des Kooperationspartners Jugendhilfe
- Teambesprechungen mit anderen Schulsozialarbeiter:innen des gleichen Trägers
- Teambesprechungen des AsA-Teams
- Schulkonferenzen und Kurzbesprechungen

Ob und wie intensiv die Schulsozialarbeiter:innen an diesen formalen Besprechungen teilnehmen, scheint auch davon abhängig zu sein, in welcher Trägerschaft sich das jeweilige Angebot befindet. Die empirischen Daten weisen darauf hin, dass es bei gleicher Trägerschaft und Leitung zu einer stärkeren Einbindung in die formalisierten Besprechungsstrukturen des Kooperationspartners Jugendhilfe kommt (I21: A3, A5, A202).

Inhaltlich dienen die institutionalisierten Besprechungen unterschiedlichen Zwecken. Die Schulsozialarbeit unterscheidet zwischen a) Fallbesprechungen, also dem Austausch über Kinder, und b) organisatorischen. Erstere sieht die Schulsozialarbeit als wichtig an und fühlt sich dabei in ihrer Expertise gefragt. Diese können z. B. in Form eines runden Tisches oder Teambesprechung mit ihrer Leitung stattfinden (I21: A22). Insbesondere die Zusammensetzung bei runden Tischen kann sich durch die Einführung von KoGa verändern, indem der Kooperationspartner Jugendhilfe (Leitung oder Erziehungskraft) in den institutionalisierten Austausch einbezogen wird und die Schulsozialarbeit dabei ihre exklusive Stellung verliert. Es verändern sich sowohl die Fälle, die diskutiert werden, als auch die Gesprächsdynamik. Aus Lehrkraftperspektive werden durch den Einbezug der KoGa-Jugendhilfe in die Besprechungen mehr Fälle von der KoGa-Jugendhilfe als aus der Lehrerschaft eingebracht, da sozial-emotional auffällige Kinder die zu Gesprächen anlassgebenden Verhaltensweisen teilweise nur im außerunterrichtlichen Setting zeigen (I17: A73). Dies deutet darauf hin, dass die KoGa-Jugendhilfe in institutionalisierten Besprechungen eine bedeutende Rolle spielt. Geht dies einher mit einem wenig ausgeprägten professionellem Selbstverständnis³⁶ (Zipperle u.a. 2018, S. 9–10) und einem unklaren eigenen Rollenverständnis der Schulsozialarbeit (siehe Abschnitt 6.2.3), wird die Veränderung von Seiten der Schulsozialarbeit nicht als Bereicherung im Sinne einer Erweiterung eines multiprofessionellen Teams angesehen (I21: A103-A105, A141-A171), wie es die Lehrkräfte wahrnehmen (I17: A3).

Besprechungsformate, die organisatorischen Fragen gewidmet sind, werden von der Schulsozialarbeit nicht als Ort des Austausches über strukturelle Rahmenbedingungen angesehen (I21: A21-A24). Vielmehr werden sie als einseitige Informationsweitergabe seitens der Schulleitung (z. B. Schulkonferenz, Kurzbesprechungen) oder ihrer eigenen Leitung wahrgenommen. Die Teilnahme ist nicht von Interesse an den strukturellen Rahmenbedingungen, in denen sie sich als Schulsozialarbeit bewegt, motiviert, sondern von einer strukturellen Zuordnung zu dem jeweiligen formalen Besprechungsort (I21: A202, A222-A223).

Eine stärkere Nähe der Schulsozialarbeit zur Schule zeigt sich dadurch, dass an Schulkonferenzen und Kurzbesprechungen die Schulsozialarbeit regelmäßig teilnimmt (I19: A65, A67), während die Leitung des Kooperationspartners Jugendhilfe nur bei ausgewählten Themen hinzukommt (I4: A37; I19: A71). Obwohl die Schulsozialarbeit sowohl durch die Einführung der KoGa als auch durch die Corona-Pandemie (siehe auch Abschnitt 6.4) große Veränderungen erfahren hat, nutzt sie die nicht-fallbezogenen Besprechungsorte nicht, um diese Veränderungen zu thematisieren und ihren eigenen Standpunkt in strukturelle und organisatorische

³⁶ Das professionelle Selbstverständnis entsteht im Verhältnis zu anderen Akteur:innen und Rollen der jeweiligen Institution und ist daher "nicht statisch, sondern richtet sich immer wieder neu an aktuellen Gegebenheiten und Erwartungen aus" (Uhlendorf 2022, S. 131). Für die Schulsozialarbeit wird festgestellt, dass „eine kontinuierliche „Profilschärfung der Schulsozialarbeit“ (Stüwe et al., 2015, S. 123) unabdingbar ist, damit die eigene Fachlichkeit nicht unter der Vielzahl an Erwartungen und Aufgabenzuschreibungen vonseiten der Schule verschüttet wird“ (Kloha 2022, S. 118).

Themen einzubringen. Das gilt auch für trägerinterne standortübergreifende Besprechungen mit anderen Schulsozialarbeiter:innen (I19: A55). Dies kann, zumindest so lange die überwiegende Anzahl der Schulsozialarbeiter:innen nicht an KoGa-Standorten tätig ist, so weit führen, dass sie sich nicht mehr ihren Kolleg:innen zugehörig fühlen (I21: A359) (siehe auch Abschnitt 6.1.1).

Ein wichtiger Bestandteil der Besprechungsstrukturen der Schulsozialarbeit ist der informelle Austausch. Dieser wird vor allem zu den Lehrkräften gepflegt. Schulsozialarbeiter:innen sind im Schulgebäude präsent und initiieren Tür-und-Angel-Gespräche. Inwiefern das auch für den Austausch mit den Erziehungskräften gilt, lässt sich aus dem empirischen Material nicht eindeutig rekonstruieren. Es finden sich jedoch Hinweise, dass die Schulsozialarbeit weniger den Kontakt zu den Erziehungskräften sucht.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der Besprechungsstrukturen, dass sich die Schulsozialarbeit zwar als für die Kinder zuständig und auch als sozialpädagogischer Experte für ihre Belange, nicht aber als integraler Teil des KoGa-Modells sieht. Die Schulsozialarbeit ist in alle institutionalisierten Besprechungsstrukturen der Schule und der Jugendhilfe integriert, allerdings werden sie nicht als Ort der Teambildung und der gemeinsamen Schaffung von Rahmenbedingungen und Aushandlungsprozessen genutzt. Bei der Organisationsentwicklung werden sie nicht mitgedacht und bringen sich selbst kaum ein. Beim fallbezogenen Austausch fühlen sie sich den Lehrkräften näher und nicht, wie man erwarten könnte, ihren Kolleg:innen der gleichen Profession (Sozialpädagogik) und des gleichen Leistungssystems (Kinder- und Jugendhilfe). Diese werden eher als Konkurrenz zu eigenen Angeboten und zur eigenen Expertise gesehen. Dies steht der wissenschaftlichen Erkenntnis gegenüber, dass Konkurrenzarmut als wichtiges Kriterium zur multiprofessionellen Arbeit gilt (Hochfeld/Rothland 2022, o. S.).

Während der Implementierungsphase wäre es notwendig, die institutionalisierten Besprechungsorte auch dafür zu nutzen, Veränderungen und neue Strukturen zu diskutieren und zu etablieren und Teambildungsprozesse zu initiieren. Informelle Strukturen sind wichtig und helfen der Beziehungspflege. Es reicht aber nicht aus, ausschließlich auf informellen Austausch zu setzen, da so für strukturelle Aufgaben keine strukturellen Bearbeitungsformen gefunden werden, sondern nur solche, die getragen sind von guten persönlichen Beziehungen.

6.2 Aufgabenprofil

Es lassen sich drei konzeptionelle Ausrichtungen der Schulsozialarbeit unterscheiden: „a) freizeitpädagogischer, b) problembezogen-fürsorglicher oder c) integrierter, sozialpädagogischer Ansatz“ (Speck 2020, S. 632). Speziell im Ganztagskontext formuliert Karsten Speck (2020, S. 639) drei Aufgaben: „a) eine Wächterfunktion für die Bedürfnisse, Interessen und Problemlagen sowie die breite Kompetenzförderung und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, b) eine Vermittlungsfunktion zwischen Schule, außerschulischen Bildungsorten und Kommunen sowie c) eine Mitgestaltungs- und ggf. Steuerungsfunktion des umfassenden Bildungsangebotes im kommunalen Raum.“

Die Landeshauptstadt München hat eine Rahmenkonzeption für Schulsozialarbeit und JaS entwickelt, in der sich vier Arbeitsbereiche finden: Einzelfallarbeit, Klassenprojekte, Gruppenarbeit und Netzwerkarbeit. Diese sind jeweils mit einem Arbeitsanteil belegt (Landeshauptstadt München 2014, S. 8). Dieser Unterteilung folgend lässt eine Analyse der Aufgaben Rückschlüsse zu den KoGa-bedingten Veränderungen zu, aber auch, inwiefern diese die Rolle der Schulsozialarbeit verändert haben kann (siehe auch Abschnitt 6.3).

6.2.1 Einzelfallarbeit

Für die Einzelfallarbeit ist in der Rahmenkonzeption für Schulsozialarbeit in München 50 Prozent der Arbeitszeit der Schulsozialarbeit vorgesehen. Neben der Arbeit am Kind zählt dazu auch die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern (siehe Abschnitt 0). Im empirischen Material zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit die Aufgabe der Einzelfallarbeit als umfassenden und wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit versteht, diese inhaltlich aber kaum beschreibt; sie spricht von arbeiten und spielen (I21: A3; I19: A3). Die gleiche Perspektive zeigt sich auf der Seite der Lehrkräfte, die zwar die Wichtigkeit der Einzelfallhilfe betont, diese aber nicht genauer beschreiben kann, als dass die Kolleg:innen der Schulsozialarbeit mit Kindern sprechen und spielen (I17: A33). Hier spiegelt sich möglicherweise wieder, was Georg Hans Neuweg (2002) am Beispiel von Lehrkräften beschrieben hat, nämlich dass es eine der Auswirkungen der Professionalisierung sein kann, dass ein explizites Sprechen über die fachlichen Aspekte des beruflichen Handelns, eine große Herausforderung darstellt.

Veränderungen im Arbeitsalltag der Schulsozialarbeit werden weniger bei der Einzelfallarbeit beschrieben, sondern vielmehr auf der Ebene des Zugangs zu den Kindern. Zu den Zugängen zählen, dass Kinder selbst oder ihre Eltern die Schulsozialarbeiter:innen ansprechen, dass die Schulsozialarbeiter:innen durch eigene Beobachtungen auf dem Schulgelände auf Kinder aufmerksam werden und, dass Lehrkräfte oder die Schulleitung, die zuvor von Lehrkräften Informationen erhalten hat, die Schulsozialarbeit auf Kinder hinweisen, die einen sozialpädagogischen Bedarf haben könnten (I21: A17; I17: A9). Dazu zählt auch, dass Schulsozialarbeiter:innen von Lehrkräften in einer Art „Feuerwehrfunktion“ genutzt werden (Reinecke-Terner 2014, S. 32–36). Sie werden also beispielsweise von der Lehrkraft während des Unterrichts gerufen, um ein Kind, das sich in einer akuten sozial-emotionalen „Notlage“ befindet, aus dem Klassenverbund zu nehmen, sich dem Kind zu widmen und dadurch der Lehrkraft einen weiterhin ungestörten Unterricht zu ermöglichen. Dies stellt aus Sicht der Lehrkräfte auch im KoGa eine wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit dar (I17: A5, A31, A83) – wohingegen die „Feuerwehrfunktion“ von der Schulsozialarbeit nicht in ihrer Aufgabenbeschreibung genannt wird und in der Fachliteratur sehr kritisch gesehen wird (Reinecke-Terner 2014, S. 32–36; Krüger 2009, S. 161). Niels Uhlendorf (2022, S. 139) stellt fest, dass Schulsozialarbeiter:innen diese Aufgabe als Ausnahme bezeichnen, sie aber gleichzeitig einen Großteil ihrer Arbeitszeit darauf verwenden.

Eine Veränderung, die mit KoGa einhergeht, beschreibt ein:e Schulsozialarbeiter:in wie folgt: „Die [Lehrkräfte] haben eine Übergabe an die Erzieherinnen nach Schulabschluss, und dann ist natürlich leicht, mal kurz zu sagen, du, übrigens, Kind XY hat dieses und jenes heute gemacht. Und somit ist dann erstmal der Ballast so von den Lehrern weg. Und somit kommt die Information, also bleibt die Information, die für uns auch relevant wär, weil’s ein Verhalten war, eine Aussage war, die natürlich schon problematisch ist, bleibt dann aber (...) stecken“ (I21: A128). In der Wahrnehmung des:r Schulsozialarbeiter:in verändert sich demnach das Beziehungsgefüge und die Rollenverteilung dahingehend, dass durch die enge Beziehung, die in der KoGa konzeptionell vorgesehen ist, der Austausch zwischen Lehr- und Erziehungskräften gestärkt wird. Gleiches stellen sie auch für die Kinder selbst und ihre Eltern fest: Kinder pflegen eine enge Beziehung zu den Erziehungskräften auch im Schulkontext³⁷ und Eltern können u. a. beim Abholen durch Tür-und-Angel-Gespräche eine enge Beziehung zu den Erziehungskräften aufbauen (I21: A140, A182-189, A364). Kurzum: Durch die kurzen Wege und die dadurch engen Beziehungen verliert die Schulsozialarbeit ihre vormals exklusive Stellung als Expertin für sozialpädagogische Fragen. Unklar bleibt, ob es tatsächlich zu dieser Veränderung kommt oder die Beziehungen, die die Erziehungskräfte zu Lehrkräften, Kindern und Eltern pflegen durch die räumliche Nähe der Schulsozialarbeit von dieser erst wahrgenommen wird, vor allem dann, wenn es auch Besprechungen mit dem Kooperationspartner Jugendhilfe gibt. Konkret bedeutet das, dass die Schulsozialarbeit die Interaktion zwischen den Lehr- und Erziehungskräften in ihrem Arbeitsalltag sieht, während dieser Teil für Schulsozialarbeiter:innen an klassischen Halbtagschulen mit externen Horten weitgehend verborgen bleibt.

Von besonderer Bedeutung scheint die Schulsozialarbeit bei einer ersten Gefährdungseinschätzung bei Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung zu sein. In der Regel – so in einem Interview – nehmen Lehrkräfte bei entsprechenden Anhaltspunkten Kontakt zur Schulsozialarbeit auf und wägen gemeinsam mit ihr ab, ob die zuständige „insoweit erfahrene Fachkraft (ISEF)“ einbezogen werden sollte (I19: A61). An einem anderen Standort besteht das Modell eines Runden Tisches. Bei Anhaltspunkten wird dieser von KoGa-Leitungen (Schule und Jugendhilfe) mit der Schulsozialarbeit sowie den beteiligten Lehr- und Erziehungskräften einberufen. Hier wird das weitere Vorgehen und der Einbezug einer ISEF geklärt (FT52).

Theoretisch wäre an den KoGa-Standorten zudem zu erwarten, dass Erziehungskräfte, die die Kinder in ihrem sozial-emotionalen Verhalten und durch die Hausaufgabenbetreuung auch im schulischen Setting kennen, von der Schulsozialarbeit als Kooperationspartner angesehen werden. Diese Option wird von der Schulsozialarbeit jedoch nur wenig genutzt (I21: A126, A167-178) und auch in den Interviews mit den Erziehungskräften kaum erwähnt. Hier wird zum einen die in Abschnitt 6.1 bereits ausgeführte Nähe zur Schule (Lehrkräfte) bei gleichzeitiger (nicht struktureller) Distanz zu den Erziehungskräften deutlich, zum anderen, dass in der KoGa

³⁷ Hier ist sicherlich ein Unterschied zum klassischen Hort zu sehen, den die Kinder als eine eigene, nicht-schulische Einrichtung ansehen.

die gemeinsame Verantwortung der beiden Kooperationspartner Schule und Jugendhilfe noch nicht umfassend umgesetzt wurde und KoGa daher von der Schulsozialarbeit noch nicht als neues Ganztagsmodell wahrgenommen wird; die Zweiteilung zwischen Vormittagsschule und Nachmittagsjugendhilfe bleibt bestehen (Dubois/Hans 2021, 2022; Dubois/Hans/Seckinger 2021).

Über die praktische Umsetzung der Einzelfallhilfe ist im empirischen Material wenig zu finden. Dies könnte daran liegen, dass sie als ein Bereich wahrgenommen wird, den die Schulsozialarbeit autonom gestaltet und in dem es zu keinen strukturellen Veränderungen durch die Einführung der KoGa kommt oder diese zumindest von der Schulsozialarbeit nicht wahrgenommen werden.

Ganz grundsätzlich wird als ein Corona-Phänomen beschrieben, dass die Einzelfallarbeit in ihrer zeitlichen Gewichtung zugenommen hat, während Klassen- und Gruppenangebote eingeschränkt wurden (I21: A232f, I19: A23; siehe auch Abschnitt 6.4).

Zusammenarbeit mit den Eltern

Eltern werden in der Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München (2014, S. 6) neben den Schüler:innen als primäre Zielgruppe genannt. In der Empirie werden Eltern tatsächlich als Adressat:innen gesehen, auch ohne das mit ihren Kindern eine umfassende Einzelfallarbeit stattfindet (I19: A15). Vorrangig findet die Arbeit mit den Eltern in Form von Elterngesprächen als ein Teil der Einzelfallarbeit statt. Das jeweilige Elterngespräch wird von einem der drei beteiligten Akteure initiiert: von der Schulsozialarbeit, der Schule (Lehrkraft oder Schulleitung) oder den Eltern. Im Unterschied zu Empirie ist im KoGa-Modell darüber hinaus auch noch ein vierter Weg möglich, nämlich eine Initiierung durch den Kooperationspartner Jugendhilfe (Erziehungskraft oder Leitung).

Im empirischen Material finden sich jedoch vorrangig Aussagen zu Elterngesprächen, die die Schulsozialarbeit alleine oder gemeinsam mit einer Lehrkraft führt (I21: A3). Es scheint so, als hätte sich durch die Einführung der KoGa an den Elterngesprächen, sofern sie die Schulsozialarbeit betreffen, nichts verändert. Aus der Perspektive der Lehrkräfte hingegen stehen die gemeinsam mit den Erziehungskräften geführten Gespräche im Vordergrund (I17: A75).

Die Schulsozialarbeit nimmt auch einen engen Austausch zwischen Eltern und Erziehungskräften wahr (I21: A364-A366). Inwiefern es daran liegt, dass die Schulsozialarbeit erst durch die Einführung der KoGa die Möglichkeit hat, solche Kontakte zu beobachten bzw. davon zu hören oder es durch die KoGa tatsächlich zu mehr Kontakten zwischen Erziehungskräften und Eltern kommt, kann aus dem empirischen Material nicht geschlossen werden.

6.2.2 Klassenprojekte

Klassenprojekte sollen laut Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München ca. 15 Prozent der Arbeitszeit der Schulsozialarbeit an Münchner Schulen umfassen. Klassenprojekte sollen soziale Kompetenzen vermitteln, Konflikte bearbeiten und

präventive Projekte zu kinderspezifischen Themen³⁸ mit dem Ziel, Fehlentwicklungen im Sozialen frühzeitig entgegenzuwirken, Benachteiligungen abzubauen und einen Beitrag zur Lösung bestehender Konflikte zu leisten (Landeshauptstadt München 2014, S. 16).

In den Interviews mit Schulsozialarbeiter:innen und mit Lehrkräften wird deutlich, dass Lehrkräfte mit ihrem Bedarf auf die Schulsozialarbeit zukommen und Klassenprojekte wünschen bzw. einfordern. Die Schulsozialarbeit greift in der Regel diese Anliegen auf und führt im Rahmen der Unterrichtszeit ein Angebot mit einer Klasse durch. Klassenprojekte werden von Lehrkräften insbesondere dann gewünscht, wenn sich problematische Klassendynamiken entwickeln. Es geht also weniger um das Verhalten einzelner Schüler:innen, sondern vielmehr um die Klasse als Ganzes (I21: A31; I19: A3). Der Bedarf an Klassenprojekten wird direkt zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen besprochen, woran die Weiterentwicklung hin zu einem KoGa-Standort nichts verändert hat. Dies spricht dafür, dass die Schulsozialarbeit in diesem Feld nicht aufgrund der KoGa an Status bzw. Kompetenzbeschreibung verliert.

Die Durchführung von Klassenprojekten erfordert von den Lehrkräften, dass sie Unterrichtszeit freigeben, was in Anbetracht der Fülle der Lehrpläne eine Herausforderung darstellt. Auch wenn Lehrkräfte zunehmend Wert darauf zu legen scheinen, ihren Bildungsauftrag umfassender zu begreifen und sich auch für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten (Stichwort Persönlichkeitsbildung), und nicht nur für die Vermittlung formaler Bildungsinhalte mitverantwortlich fühlen, stellt die Schulsozialarbeit einen Rückgang an Klassenprojekten fest. Sie führt diese Entwicklung aber darauf zurück, dass sich Lehrkräfte durch die pandemiebedingten Unterrichtsausfälle stark auf die Vermittlung von Lehrplaninhalten fokussieren und keinen Platz für sozialpädagogische Themen sehen (I21: A332-334; I19: A3). Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte die Vermittlung formaler Bildung weiterhin als vorrangig ansehen. Erstaunlich ist daran, dass die Schulsozialarbeit für diese Argumentation scheinbar Verständnis hat und somit die schulische Sichtweise auf die Kinder übernommen hat (I21: A332-334) oder zumindest nicht für ihren eigenen Auftrag einsteht (I19: A3). Ihrem Professionsverständnis nach wäre eigentlich zu erwarten, dass sie die sozial-emotionalen Folgen der Pandemie für die Kinder (Interministerielle Arbeitsgruppe 2023) vorrangig im Blick haben und versuchen, ihre dadurch noch wichtiger gewordene Arbeit im Arbeitskontext Schule entsprechend zu platzieren. Durch die Rahmenkonzeption wäre ein solches aktives Vorgehen der Schulsozialarbeit (im Unterschied zur ausschließlichen Reaktion auf Bedarfsäußerungen) auch gedeckt, da nicht die Lehrkraft die Schulsozialarbeit beauftragt, sondern die Schulsozialarbeit „Projekte [...] nach vorheriger Absprache mit der Lehrkraft [...] mit Beteiligung der Lehrkraft [...] durchführt“ (Landeshauptstadt München 2014, S. 16).

³⁸ Z. B. Erwerb von Gesprächstechniken, Unterstützung von Selbstwertgefühl und -ständigkeit, Erweiterung lebenspraktischer Kompetenzen.

6.2.3 Gruppenangebote

Gruppenangebote sollen laut Rahmenkonzeption ebenfalls einen Umfang von ca. 15 Prozent der Arbeitszeit der Schulsozialarbeit haben. Diese finden, anders als Klassenprojekte, nach der Unterrichtszeit statt und verstehen „sich auch als bewusste Freizeitgestaltung für Schülerinnen und Schüler zur Förderung positiven Sozialverhaltens zur Auseinandersetzung mit den Lebensperspektiven und zur Verbesserung des Schulklimas. Des Weiteren werden die Übernahme von Eigenverantwortung sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins und des Durchhaltevermögens trainiert“ (Landeshauptstadt München 2014, S. 18–19).

Die inhaltliche Ausgestaltung der Gruppenangebote wird in den empirischen Daten damit begründet, dass es für die Schüler:innen passend sein sollte, dass gut angenommene Projekte aus den Vorjahren wiederholt würden und u. a. geschlechterspezifische Themen durch besondere Gesprächsmethoden oder freizeitpädagogische Angebote adressiert würden (I21: A31; I19: A3). Zudem seien die Themen Entspannung und Konzentration relevant (I19: A3), welche u. a. in der sogenannten „Stillen Pause“ umgesetzt werden. In den Räumen der Schulsozialarbeit können sich vier bis sechs Kinder in einer Pause mit Malen, Lesen, Basteln, Hör- oder Gesellschaftsspiel beschäftigen (siehe auch Jäger 2019, S. 51). Die Schulsozialarbeiter:innen nutzen dieses Setting auch, um in Kontakt mit den Kindern zu kommen, um mögliche Bedarfe zu klären (I19: A17). Die Schüler:innen können sich freiwillig für diese Angebote anmelden. Wenn mehr Kinder teilnehmen möchten, als Plätze vorhanden sind, finden unterschiedliche Auswahlverfahren statt (ebd.), die zum Teil Kinder mit einem besonderem Bedarf bevorzugen. Dieser wird generell bei Kindern ohne Anschlussbetreuung gesehen. Darüber hinaus hält die Schulsozialarbeit Rücksprache mit den Lehrkräften, welche Kinder an dem Angebot teilnehmen sollten (I21: A35-A36).

Als Abgrenzung zu den Angeboten des Kooperationspartners Jugendhilfe nennt die Schulsozialarbeit für ihre Gruppenangebote, dass diese in kleineren Gruppen stattfinden, die mehr Individualität, individuellere Förderung und Partizipation der Kinder ermögliche (I21: A74-77, A348, A357, A384). Auch aus der Perspektive der Lehrkräfte besteht das Besondere der Gruppenangebote in der geringeren Teilnehmerzahl als in der KoGa-Jugendhilfe. Die kleinere Gruppengröße wird auch als Abgrenzung zu Klassenprojekten verwendet (I19: A3). Bezogen auf die angewandten Methoden wird von Lehrkräften auf Basteln verwiesen (I17: A33, A39, A41), es werden aber keine fachlich-pädagogisch fundierten Aussagen über Gruppenangebote getätigt. Hieran zeigt sich erneut, dass es einerseits wenig Wissen über Inhalte und Ziele der Schulsozialarbeit bei Lehrkräften gibt und andererseits die Fachkräfte der Schulsozialarbeit wenig dafür zu tun scheinen, diese Wissenslücken zu reduzieren. Die Schulsozialarbeit selbst gibt an, Kinder im sozialen Bereich zu fördern, indem z. B. in Spielgruppen Frustrationstoleranz und die Befolgung von Regeln eingeübt werden (I21: A80-A82). Die Gruppenangebote der Schulsozialarbeit werden von den Mitarbeiter:innen der Schulsozialarbeit in einem spezifischen Konkurrenzverhältnis zu den Angeboten der KoGa-Jugendhilfe gesehen. Dies begründen sie vor allem damit, dass die Angebote den Zeitraum zwischen Unterrichtsende und Ende der Hausaufgabenzeit beeinflussen (I21: A25, A49-A59). Dies ist ein Zeitbereich, der für die Erziehungskräfte kaum beeinflussbar ist (siehe auch Dubois/Hans

2021, S. 23–25), da er durch Mittagessen und Hausaufgabenzeit stark vorbestimmt wird. Die Schulsozialarbeit ordnet sich diesen Strukturen jedoch nicht unter. Forciert wird dieses Konkurrenz erleben dadurch, dass sich Schulsozialarbeit und KoGa-Jugendhilfe kaum als ein Team erleben (siehe Abschnitt 6.1) und es damit auch zu keinem Austausch über Angebote, die in den Nachmittag hineinreichen, kommt. Gleichzeitig gelingt es der Schulsozialarbeit nicht, ihre Angebote in der Darstellung fachlich-pädagogisch mit klaren Zielen von den Angeboten der KoGa-Jugendhilfe abzugrenzen. Aus der Perspektive der Lehrkräfte werden ebenfalls keine Unterschiede in der Zielsetzung der Angebote wahrgenommen. Vielmehr bedauern sie es, wenn die Kinder von der Schulsozialarbeit aus den Projekten der KoGa-Jugendhilfe herausgezogen werden würden (I17: A39). Auch die Leitung der Schulsozialarbeit sieht keine Unterschiede zwischen den Gruppenangeboten der Schulsozialarbeit und der KoGa-Jugendhilfe. Die KoGa-Jugendhilfe reagiert auf diese Situation mit dem Wunsch, dass die Gruppenangebote der Schulsozialarbeit reduziert werden (I21: A148). Argumentativ wird seitens der Schulsozialarbeit dagegengehalten, dass sie Vorgaben hätte, die eindeutig Gruppenangebote vorsehen (I21: A339-343).

Wie auch bei den Klassenprojekten führten die pandemiebedingten Restriktionen und die daraus resultierende Planungsunsicherheit zu einer Reduzierung der Gruppenangebote (I21: A334).

6.2.4 Netzwerkarbeit

Für die Netzwerkarbeit wird im Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit ein Richtwert von 10 Prozent der Arbeitszeit angegeben (Landeshauptstadt München 2014, S. 8). Ziel der Netzwerkarbeit ist es, Kindern und ihren Eltern „im Bedarfsfall geeignete weiterführende Hilfen anzubieten.“ Im empirischen Material finden sich vor allem Hinweise auf Kooperationen mit Erziehungsberatungsstellen, anderen Angeboten der Hilfen zur Erziehung und der Bezirkssozialarbeit (Allgemeiner Sozialdienst) (I21: A231; I19: A3). Auch die bereits erwähnten Fallbesprechungen (z. B. AsA, MSD) sind Teil der Netzwerkarbeit (Landeshauptstadt München 2014, S. 13), wie auch die grundsätzliche Vernetzung innerhalb der Schule vor allem in Form von Kontaktpflege zu den Lehrkräften (I19: A3). Keine Erwähnung finden Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, obwohl zumindest an einem Standort davon berichtet wird, dass bezogen auf den Übergang von Grundschule zur weiterführenden Schule Angebote mit einem Jugendzentrum gestaltet werden (FT43).

An einigen Standorten nimmt die Schulsozialarbeit an Treffen von REGSAM³⁹ sowie an ausgewählten stadtteilbezogenen Facharbeitskreisen teil, sieht sich dabei aber nicht als bekannten/bedeutsamen Akteur. Im Interview gibt die Schulsozialarbeit an, dass sie Vernetzungstreffen mit den Horten im Stadtteil initiierte. Sie selbst beschreiben ihre sozialräumliche Vernetzung jedoch als „Inseldasein“; es gebe keine

³⁹ REGSAM steht für Regionales Netzwerk für soziale Arbeit in München siehe www.regsam.net.

Vernetzung auf stadtteilpolitischer Ebene (I21: A231), die eigenen Aktivitäten werden also entweder anders sortiert oder in ihrer Bedeutung unterschätzt.

Es kann zusammengefasst werden, dass die Schulsozialarbeit bereits vor der Einführung der KoGa Netzwerkarbeit mit Akteuren außerhalb des Schulgebäudes nur in geringem Umfang betrieben hat. Daher verwundert es nicht, dass sie in diesem Bereich keine Veränderungen durch die Einführung des Ganztagsmodells wahrnimmt. Zudem stehen die KoGa-Standorte selbst noch am Anfang ihrer Netzwerkarbeit (siehe Kap. 7).

6.2.5 Durch Kooperative Ganztagsbildung aufgeworfene Erweiterungsräume

Die Veränderungen, die die Schulsozialarbeiter:innen in ihren vier Kernarbeitsgebieten wahrgenommen haben, führen auch dazu, dass sie sich mit neuen Erweiterungsräumen auseinandersetzen, die sich durch die Einführung des Ganztagsmodells ergeben haben.

Angebote in den Ferien

Die Angebote der Schulsozialarbeit finden traditionell ausschließlich an Tagen mit Schulpflicht statt. Der in der Rahmenkonzeption für die Schulsozialarbeit (Landeshauptstadt München 2014, S. 9) formulierte Möglichkeitsraum, auch in den Ferien Angebote zu unterbreiten, wird bisher nicht oder nur wenig genutzt.

Mit der Einführung der KoGa verändert sich die Anwesenheit der Kinder im Schulgebäude dahingehend, dass sich diese nicht mehr auf die schulpflichtigen Tage begrenzt. Auch während der Schulferien (mit Ausnahme von 20 Schließtagen pro Jahr) wäre die Schulsozialarbeit nicht mehr alleine im Schulgebäude. Hierdurch ergeben sich für die Schulsozialarbeit mehr Möglichkeiten, Angebote in den Ferienzeiten anzubieten. An den einzelnen Standorten wird mit dieser Möglichkeit, durch die Einführung der KoGa die Ferienzeiten besser nutzen zu können, unterschiedlich umgegangen: Ein Teil vertritt – trotz der oben erwähnten Passage in der Rahmenkonzeption – den Standpunkt, Schulsozialarbeit würde ausschließlich außerhalb der Ferien angeboten (I21: A356). An anderen Standorten werden Angebote in den Ferien mit der Begründung befürwortet, dass so der Zugang zu vielen Kindern verbessert werde (I19: A41). Auch hier ist es empfehlenswert, das eigene Profil zu schärfen, sich klarer gegenüber anderen Angeboten abzugrenzen und sich eng mit der KoGa-Jugendhilfe abzusprechen.

Förderung von Leistung und Sozialem

Schulsozialarbeit sieht ihre Schwerpunkte in ihrer sozialpädagogischen Arbeit und bei dieser steht eine Verbesserung des schulischen Erfolgs nicht im Fokus, auch wenn alle Angebote darauf abzielen, die Teilhabe an Bildung zu verbessern und damit in gewisser Weise auch zu einem verbesserten Lernverhalten und zu einem erhöhten Schulerfolg beizutragen. Der Weg dorthin wird aber vorrangig durch eine Bearbeitung von sozialen, emotionalen und personenbezogenen Problemlagen bestimmt und nicht durch eine Fokussierung auf Lehrinhalte. Dies spiegelt sich auch in Aussagen interviewter Schulsozialarbeiter:innen wieder: „manchmal hören wir es

uns auch nur an und sind nicht beteiligt, weil es schulische Themen oder Themen sind, die jetzt mit unserem Auftrag nicht korrespondieren“ (I21: A134). Die Fachkräfte zeigen sich aber dennoch offen für eine Veränderung in diesem Bereich. Vorschläge beziehen sich auf kleine Lerngruppen, Konzentrationstrainings (I21: A356) oder zusätzliche Unterstützung bei den Hausaufgaben (I19: A37). Letzteres wird auch als Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu den Kindern gesehen (ebd.).

In ihrer Argumentation zur Notwendigkeit dieser Angebote, die sich unmittelbar auf den schulischen Erfolg richten, zeigt sich, dass sie die Möglichkeiten der KoGa-Jugendhilfe, in diesem Bereich den Kindern mit Lernschwierigkeiten gerecht zu werden, als beschränkt ansehen. Sie begründen dies u. a. mit der hohen Kinderzahl, die eine individuelle Förderung erschwere. Sie sehen es als die Aufgabe der Schulsozialarbeit an, diese Lücke durch eigene Angebote zu schliessen (I21: A356). Neben dem Fokus auf Angebote im Leistungsbereich wird auch das Soziale betont, was es aufgrund der Einführung der KoGa stärker zu adressieren gilt (ebd.).

„Schwierige“ Kinder als Zielgruppe der Schulsozialarbeit?

In den Interviews wird betont, für alle Kinder zuständig zu sein, wobei dies vor allem für die Gruppenangebote gilt (I21: A59). Auch wird die Absicht formuliert, präventiv zu arbeiten, sich also nicht nur an diejenigen zu wenden, die bereits Probleme haben (I19: A3).

An zahlreichen Stellen in den empirischen Daten verweist die Schulsozialarbeit explizit auf ihre Zuständigkeit für „schwierige“ oder „benachteiligte“ Kinder (I17: A3, A31; I21: A128; I19: A25). Die Betonung, für die Kinder, die bereits Probleme haben, zuständig zu sein, findet sich vor allem an den Stellen in den Interviews, in denen es um die eindeutige Zuständigkeit der Schulsozialarbeit geht. Das „schwierige“ oder „benachteiligte“ Kind wird in erster Linie mit der Einzelfallarbeit und kaum oder gar nicht mit Klassenprojekten oder Gruppenangeboten in Zusammenhang gebracht. Diese Zuständigkeit wird auch aus Sicht der Lehrkräfte so beschrieben: die Schulsozialarbeit arbeite mit besonders auffälligen Kindern (I17: A39, A43). Dieses Aufgabenverständnis ist als klinisch im Sinne der Heilung und Weiterentwicklung der Kinder zu definieren, ohne dabei umfassend die Kontexte zu berücksichtigen und ggf. infrage zu stellen. Zu einer Auseinandersetzung mit den Kontexten könnte auch eine Kritik an schulischen Anforderungen gehören. Im Vordergrund der Arbeit der Schulsozialarbeit steht hier vielmehr die Verhaltensveränderung des Kindes und beispielsweise weniger die Analyse der Dynamiken in Schulklassen, der Ausgestaltung des Klassenzimmers, der Einbindung des Kindes in die Klassenkommunikation oder der Umgang der Lehrkraft mit dem Kind.

Durch die KoGa kommt die Schulsozialarbeit an den Punkt, ihren gesetzlichen Auftrag zu erfüllen, indem sie mit den Kindern, die exkludiert werden oder von Exklusion bedroht sind, daran arbeiten, dass sie inkludiert werden bzw. bleiben. Hier wird deutlich, wie notwendig es ist, das Aufgabenprofil von der Schulsozialarbeit von dem der KoGa-Jugendhilfe abzugrenzen (siehe auch Schermer 2010, S. 179–180).

6.3 Schulsozialarbeit: Ein integraler Bestandteil der KoGa?

Von den Aufgaben sind die Rollen abzugrenzen, die die Schulsozialarbeit zum einen sich selbst zuschreibt, zum anderen von außen zugesprochen bekommt.

Ganz generell verunsichert die Anwesenheit weiterer sozialpädagogischer Akteure die Schulsozialarbeit dahingehend, dass sie ihre vormalige exklusive Stellung als Ansprechpartner in sozialen und emotionalen Fragen verliert. Die Schulsozialarbeit beschreibt dies als unübersichtliches Akteursgefüge (I21: A163-165), was zu einer unklaren Fallverantwortung führe (I21: A178-181).

Die Schulsozialarbeit selbst beschreibt ihre Rolle als eine Sonderrolle neben KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe. Das Wort „neben“ signalisiert eine Nicht-Dazugehörigkeit. Rein strukturell zeigt sich diese Ausgrenzung, wie in Abschnitt 6.1 erläutert, empirisch darin, dass die Schulsozialarbeit bei der Organisationsentwicklung bisher nicht systematisch mitgedacht wurde. Die Schulsozialarbeit erhebt für sich den Anspruch, wieder so umfangreich involviert zu werden wie vor der Einführung der KoGa und kritisiert, dass ein Teil des Austausches über Kinder ausschließlich zwischen den Lehr- und Erziehungskräften stattfindet. Dies wird von den Vertreter:innen der Schulsozialarbeit genauso als ein Außenvorsein interpretiert (I21: A182-189), wie dass sie nicht in alle Gefährdungsmeldungen nach § 8a SGB VIII einbezogen sind (I21: A140). Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass ihre Arbeitsressourcen nicht ausreichen würden, um dem damit verbundenen Arbeitsaufwand gerecht zu werden.

Ihre Beschreibung der eigenen Rolle, bei der die Schulsozialarbeit strikt zwischen Lehr- und Erziehungskräften trennt, zeigt, dass die KoGa noch nicht als gemeinsames Angebot wahrgenommen wird.

Konzeptionell ist zumindest als Proklamation festgehalten: „Mit der Schulleitung und den Lehrkräften an der jeweiligen Schule sollte eine wertschätzende und verbindliche Zusammenarbeit bestehen“ (Landeshauptstadt München 2014, S. 6). Nähere Bezüge zur konkreten Ausgestaltung werden jedoch kaum gegeben. Bei näherer Betrachtung weisen die empirischen Daten darauf hin, dass die Schulsozialarbeit sich stärker der KoGa-Schule zugehörig fühlt (siehe Abschnitt 6.2), was auch in ihrem Kooperationsverhalten sichtbar wird. In der Forschung zu Schulsozialarbeit wird die Nähe zu Lehrkräften auch mit ihrer Abhängigkeit von diesen begründet (Kloha 2022, S. 120–123). Trotz aller Nähe zur KoGa-Schule grenzen sie ihre Zuständigkeit auch von schulischen Themen ab (I21: A134).

Diese Abgrenzung machen sie auch zur KoGa-Jugendhilfe. An dem immer wiederkehrenden Thema des Personalmangels in der KoGa-Jugendhilfe wird dies besonders sichtbar. Der KoGa-Standort steht insgesamt in der Pflicht, das den Eltern gegebene Versprechen einer verlässlichen und qualitativ angemessenen Bildungs- und Betreuungszeit der Kinder zu erfüllen. Personalmangel – aus welchen Gründen auch immer – kann jedoch zu verkürzten Öffnungszeiten führen. So ist die Idee naheliegend, Mitarbeitende der Schulsozialarbeit hier als eine Art „Springkraft“ einzusetzen. Was aber logischerweise dazu führt, dass weniger Kapazitäten für die

schulsozialarbeiterische Arbeit zur Verfügung stehen würden. In einem Interview lehnen es die Schulsozialarbeiter:innen ab, fehlendes Personal am Nachmittag durch ihre eigene Arbeitskraft zu ersetzen. Was – so die Aussagen in den Interviews – von der KoGa-Jugendhilfe respektiert werde (I21: A356). An einem Standort wird, bezogen auf die Beziehung von Erziehungskräften und Schulsozialarbeiter:innen (i. d. R. Sozialpädagog:innen), beschrieben, dass es auch dazu kommen kann, dass die Schulsozialarbeit:innen es als ihre Aufgabe ansehen, die Erziehungskräfte zu unterstützen und zu entlasten, um die KoGa durch Einzelfallarbeit und Unterstützungsangeboten z. B. bei den Hausaufgaben qualitativ aufzuwerten (I19: A37, A41).

Von der Schulsozialarbeit wird beschrieben, dass ihre Rolle als nicht mehr so wichtig wahrgenommen wird, da ein großer Anteil an Kindern die KoGa am Nachmittag besucht. Ihr unklares Rollenprofil führt dadurch zu Abgrenzungsproblemen (I21: A348). Dies wird vor allem beim Zugang zu Einzelfällen (siehe Abschnitt 6.2.1) und noch stärker bei den Gruppenangeboten (siehe Abschnitt 6.2.3) deutlich. Im Ergebnis entwickelt sich zwischen der Schulsozialarbeit und der KoGa-Jugendhilfe ein Konkurrenzempfinden. Dieses bezieht sich aber nicht nur auf die Gruppenangebote, sondern auch auf die vertrauensvolle Beziehung, die sich zwischen Lehr- und Erziehungskräfte entwickelt hat. Hier seien die Erziehungskräfte vor allem in Bezug auf Datenschutzregelungen im Vorteil. In Interviews mit Schulsozialarbeiter:innen argumentieren diese, dass die zum Schuljahresbeginn erteilte Einwilligung aller Eltern in den Austausch zwischen Lehr- und Erziehungskräfte über ihr Kind den Austausch und somit auch die Zusammenarbeit zwischen beiden fördere. Die Schulsozialarbeit müsse hingegen fallspezifisch eine Entbindung der Schweigepflicht bei den Eltern erwirken, sofern sie sich nichtanonymisiert mit Lehr- und Erziehungskräften austauscht, was sich hemmend auf den Informationsfluss zwischen ihnen auswirke (I19: A73; I21: A182-189). Gleichzeitig finden sich im empirischen Material zahlreiche Hinweise auf Grauzonen im Umgang mit Datenschutzfragen, die von der Schulsozialarbeit bei Lehrkräften akzeptiert, bei Erziehungskräften aber kritisiert werden (I21: A141). Ganz grundsätzlich zeichnet sich auch bei den Lehrkräften (I17: A9, A51) ein Bild der Unwissenheit bezogen auf datenschutzrechtliche Regelungen ab, was regelmäßige Auseinandersetzungen und Fortbildungen zu diesem Thema erforderlich machen. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das Gefühl, nicht zum Team dazugehören (siehe Abschnitt 6.1) und eine mangelnde Profilierung der eigenen Aufgaben und Tätigkeiten das Konkurrenzempfinden forcieren.

Wie bereits in Abschnitt 6.2.3 angedeutet, gelingt es der Schulsozialarbeit nur schwer, das Besondere an ihrer Arbeit fachlich-pädagogisch zu begründen. Als zwei fachliche Prinzipien nennt sie in Abgrenzung zur KoGa-Jugendhilfe Kindzentrierung und Partizipation. Diese begründen sie mit der Gruppengröße ihrer Angebote (I21: A74-77, A384). Wobei auch die KoGa-Jugendhilfe eine Orientierung an diesen beiden Handlungsprinzipien für sich in Anspruch nimmt.

Dies veranschaulicht, dass sich die Schulsozialarbeit schwertut, ihre Arbeit und die Spezifika ihrer Arbeit, auch in Abgrenzung zur KoGa-Jugendhilfe, angemessen zu präsentieren. Statt mit konkreten Zielformulierungen für ihre Angebote argumentieren sie mit Rahmenbedingungen. Es ist eine Aufgabe in der KoGa (im Gefüge Schule, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit), das Profil der Schulsozialarbeit zu schärfen.

Darüber hinaus gilt es, Diskussionen über Aufgaben, Funktionen und Rollen im Rahmen der KoGa auch auf Stadt- und Trägerebene zu führen. Sofern die Schulsozialarbeit ihre Aufgaben nur sehr allgemein darstellt, ist es schwierig, klare Strukturen der Zusammenarbeit zu entwickeln. Folglich schauen die Kooperationspartner im Trail-And-Error-Verfahren, wann ihnen welche Zuständigkeiten obliegen.

Obwohl die Schulsozialarbeit strukturell ein Teil der KoGa ist, empfindet sie die o.g. Veränderungen als für sich nachteilig. Eine ihrer Strategien damit umzugehen ist, auf alte Strukturen zu verweisen und gewissermaßen um deren Erhalt zu kämpfen (siehe auch Abschnitt 6.1.1). Insbesondere das Ringen darum, ihre bisherige Autonomie zu erhalten, wird im empirischen Material immer wieder deutlich: Die Auswahl der Kinder, die sie im Rahmen der Einzelfallhilfe begleiten, und auch den zeitlichen Umfang wollen sie selbst bestimmen. Gleichzeitig ist es ihnen wichtig, dass sich alle anderen Beteiligten (Lehr- und Erziehungskräfte) ihrer Verantwortung bewusst sind und sie diese nicht auf die Schulsozialarbeit zu übertragen versuchen. Dadurch, dass sie sich als außerhalb des Systems verstehen, wollen sie auch autonom entscheiden, ob und wie sie mit den Kindern arbeiten, womit sie versuchen, das Danebenstehen beizubehalten (I21: A178-181). Die mangelnde Integration in ein großes Team forciert die Selbstwahrnehmung als ein Angebot mit einer Sonderrolle.

Dies bringt sie aber auch in die Situation, immer stärker von einer Komm- zu einer Gehstruktur zu wechseln. Je stärker sie einen Positionsverlust insofern wahrnehmen, als der Informationsaustausch zwischen Lehr- und Erziehungskräften über Kinder nicht zu ihnen weitergetragen wird, desto stärker sehen sie sich in der Pflicht, auf sich und ihre Arbeit aufmerksam zu machen (I21: A326).

Wenn die Schulsozialarbeit über keine eigenen Räume für pädagogische Angebote verfügt, wird sie ein weiterer Akteur, der um die limitierte Ressource Raum im KoGa-Gefüge konkurriert. Das empirische Material gibt Hinweise auf eine Rangfolge, bei der die Schule – zumindest auf die Klassenräume – vorrangigen Anspruch erhebt (siehe auch Dubois/Hans/Seckinger 2021; Dubois/Hans 2022). Nach Unterrichtsende übernimmt die KoGa-Jugendhilfe den Anspruch auf zumindest die Differenzierungs- (bzw. Gruppen-)räume. Die Schulsozialarbeit erbittet dann wiederum bei der KoGa-Jugendhilfe, diesen Raum für ihre Gruppenangebote nutzen zu dürfen (I21: A26, A88, A92, A95). Dieses Problem gilt es, strukturell bei der Architektur zukünftiger Schulgebäude zu berücksichtigen, indem z. B. Räume in das Schulgebäude integriert werden, die allen Akteuren am Standort Schule gleichermaßen zur Verfügung stehen (siehe auch Abschnitt 9.3; Speck 2014, S. 105–107).

Wie bereits erläutert, kann – vor allem in der Anfangsphase, in der jeder Träger nur einen oder wenige KoGa-Standorte mit Schulsozialarbeit hat – das Alleinstellungsmerkmal der Schulsozialarbeit trägerintern zu einer Rolle führen, die von ihnen selbst als „Exot“ beschrieben wird (I21: A359; siehe auch Abschnitt 6.1).

Zusammenfassend beschreibt die Schulsozialarbeit in Bezug auf ihre Rolle im Wesentlichen zwei Herausforderungen: Sie wird organisatorisch stärker in den Schulkontext integriert, weil sie der KoGa-Jugendhilfeleitung unterstellt wird und verliert

damit an Autonomie. Die zweite Veränderung der Rolle, die in den Interviews thematisiert wird, besteht darin, dass die Lehrkräfte durch die KoGa weitere Ansprechpartner:innen erhalten und mit diesen Themen bearbeiten, die sie bisher mit der Schulsozialarbeit besprochen haben. Die Selbstdefinition als Exot verbessert die Situation nicht und drückt zugleich aus, dass sie sich nicht integriert fühlen. Es ist eine Ambivalenz auf Seiten der Schulsozialarbeiter:innen zu erkennen, weil sie die Erfahrung machen, dass Integration mit Autonomieverlust verbunden ist. Diese Ambivalenz erschwert das Finden des eigenen Platzes in der neuen Konfiguration. Hinzukommt, dass bei der Suche nach der eigenen Rolle und Position, das ungeklärte professionelle Selbstverständnis, die Schwierigkeit, die eigene Arbeit konzeptionell zu beschreiben sowie die fehlende Auseinandersetzung damit, was KoGa ist bzw. sein sollte, sich als hinderlich erweist. Welche spezifische Rolle der Schulsozialarbeit im KoGa-Gefüge mit der engen Kooperation von Lehr- und Erziehungskräften einnehmen wird, ist noch offen.

Um KoGa als gemeinsames Konzept zu verstehen, in dem jeder seine Rolle hat, diese aber als gemeinsame Verantwortung verstanden wird, sind Teambildungsprozesse und eine aktive Auseinandersetzung mit den Rollen erforderlich. An KoGa-Standorten sollte die Schulsozialarbeit daher von Anfang an in die Prozessbegleitung integriert werden.

6.4 Corona-Pandemie-Effekte

Wie bereits in den vorherigen Abschnitten immer wieder angeklungen, werden in den Interviews mit der Schulsozialarbeit auch Bezüge zur Corona-Pandemie hergestellt. Dabei beschränken sich die interviewten Schulsozialarbeiter:innen aber auf eine Thematisierung von Auswirkungen auf die Organisation/Planung ihrer Angebote und die Kommunikation mit Lehrkräften. Es wäre auch zu erwarten gewesen, dass die Folgen und damit auch die sich möglicherweise neu entwickelnden Bedarfe für die Kinder in den Interviews angesprochen werden.

Die Möglichkeiten, die Aufgaben der Schulsozialarbeit wahrzunehmen, sei insbesondere in Zeiten des Lockdown und des Wechselunterrichts insofern eingeschränkt gewesen, als kaum Kinder im Schulgebäude waren. Einzelfallarbeit, Klassenprojekte und Gruppenangebote konnten so kaum durchgeführt werden (I21: A332, A334; I19: A3; siehe auch Weber 2022; Opalka 2021). Von ähnlichen Erfahrungen berichten auch die Autor:innen der Studie Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie (Berndt u.a. 2021).

Auch nach Aufhebung der Restriktionen wirkte sich die Pandemie auf Klassenprojekte aus, da Lehrkräfte die Vermittlung von Lehrstoff in den Vordergrund stellten (I21: A332; I19: A3). Die Schulsozialarbeit nahm wahr, dass Lehrkräfte weniger auf sie zukamen, ohne dies näher zu begründen (I21: A334). Auch diese Erfahrung ist nicht singulär, wie bspw. Auch die Studie aus Sachsen zeigt (Berndt u.a. 2021).

Wie alle Akteur:innen im Feld der Kinder- und Jugendhilfe war auch die Schulsozialarbeit darauf angewiesen, neue Wege in ihrer Arbeit zu finden, um trotz der Restriktionen ihre Arbeit machen zu können (siehe z. B. Opalka 2021, 77–78). Es fällt

auf, dass in den Interviews keine Hinweise auf veränderte Angebotsformen und Arbeitsweisen während der Lockdown und in den Phasen mit größeren Einschränkungen während der Corona-Pandemie gegeben werden. Nimmt man die von Ingo S. Hettler (2021, S. 65) vorgeschlagene Typisierung der möglichen Reaktionen von Schulsozialarbeit auf die Corona-Folgen auf, so signalisieren diese Interviewaussagen, dass sich die Schulsozialarbeit hier eher auf „Hintergrundarbeiten (z. B. Dokumentation, konzeptionelle Arbeit)“, als „auf die Fortführung bereits begonnener Arbeitsprozesse und eine Fokussierung auf Notlagen in der Einzelhilfe (z. B. Kindeswohlgefährdung, familiäre Krisen)“ (ebd.) oder auf die „Entwicklung kollaborativer Strategien mit weiteren Partnern aus Jugendhilfe und Schule“ (ebd.) konzentrierte.

Ganz grundsätzlich wird deutlich, dass Auswirkungen der Corona-Pandemie nur im Hinblick auf „Herausforderungen“ beschrieben werden. Erstaunlicherweise finden inhaltliche Fragen, wie z. B. Verlust von sozialen Kompetenzen bei Kindern, Aufbau sozialer Ängste etc. (siehe auch Opalka 2021, 75–76, 80–85) keine Erwähnung. Bei diesen Themen wäre die Schulsozialarbeit gefordert und deren Bearbeitung würde zu einer Stärkung der Schulsozialarbeit führen. Im empirischen Material wirkt es jedoch vielmehr so, als ob die Schulsozialarbeit den Vorrang, den die Schulen dem Ausgleich während der Pandemie entstandenen Wissenslücken auch zu Lasten der Bearbeitung sozialer Themen gibt, mittragen würden.

Gleichzeitig kommt es zu einer Vermischung von Problemzuschreibungen. Effekte auf ihre Sichtbarkeit am Standort Schule, die zumindest auch durch die Pandemie entstanden sind, werden der Einführung der KoGa zugeschrieben (I21: A25) und führen dazu, dass Fragen der Organisationsentwicklung nicht bearbeitet werden.

6.5 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Die Schulsozialarbeit, häufig bereits langjähriger Kooperationspartner der Schule, wird in der Implementierungsphase der KoGa nicht von Beginn an mitgedacht und nicht partizipativ in Entwicklungsprozesse integriert. Dies hat insbesondere dann Auswirkungen auf die Schulsozialarbeit, wenn sich durch die Einführung der KoGa ihre Träger-, Leitungs- oder Teamstrukturen ändern. Bei gleicher Trägerschaft werden der Schulsozialarbeit zum einen die KoGa-bedingten Veränderungen stärker deutlich, zum anderen hat sie umfassendere Einblicke in die Kooperation der KoGa-Partner. Zudem kann dies dazu führen, dass Leitung und Team nicht mehr die Orte der Selbstvergewisserung sind, sondern zu solchen des pädagogischen Widerstreits werden. Die Empirie zeigt, dass diese strukturellen Veränderungen der Rahmenbedingungen bei der Einführung der KoGa nicht reflektiert und deshalb nicht explizit als Teil der Organisationsentwicklung berücksichtigt wurden. Dadurch kann die Situation entstehen, dass sich die Schulsozialarbeit nicht als Teil der KoGa und des KoGa-Teams versteht.

Die Besprechungsstrukturen an KoGa-Standorten reichen von hoher Informalität bis zu zahlreichen formalen Orten. Inwiefern die Schulsozialarbeit in die formalen Strukturen eingebunden ist, scheint auch von ihrer Trägerschaft abzuhängen. Ist

diese die gleiche wie vom KoGa-Kooperationspartner Jugendhilfe, scheint sie stärker involviert zu sein. Allerdings zeigt sich, dass vor allem die formalisierten Orte überwiegend zum Austausch über Kinder genutzt werden, nicht aber zur Organisationsentwicklung und Teambildung.

Dadurch, dass die Schulsozialarbeit beim Austausch über Kinder nicht mehr der einzige sozialpädagogische Akteur ist, kann die Erweiterung des Teams durch die KoGa-Jugendhilfe von der Schulsozialarbeit als Schwächung ihrer Stellung verstanden werden, insbesondere dann, wenn sie kein ausgeprägtes professionelles Selbstverständnis hat. Von der Schulsozialarbeit werden Austauschorte, nicht als Orte genutzt, um Rahmenbedingungen, Strukturen und Teambildung mitzugestalten.

Bezogen auf die Aufgaben der Schulsozialarbeit zeigt sich, dass die Mitarbeiter:innen der Schulsozialarbeit den Eindruck haben, dass sie weniger Zugang zu Einzelfällen aufgrund der engen Beziehungen von Kindern, Eltern und Lehrkräften zu den Erziehungskräften haben, wobei es in dieser Untersuchung keine Hinweise (z. B. in Bezug auf die Arbeitsbelastung, die Fallzahlen oder das Aufgabenprofil) gibt, die eine solche Wahrnehmung stützen würden. Ein Grund für diese Wahrnehmung, bei Einzelfällen weniger angefragt zu werden, könnte darin liegen, dass erst durch die räumliche Integration der bisher z. B. an Horte ausgegliederten Aufgaben die Schulsozialarbeiter:innen den Austausch der Lehrkräfte mit den Erziehungskräften bewusst wahrnehmen. Im Bereich der Klassenprojekte scheint es keine KoGa-bedingten Veränderungen zu geben. Der quantitative Rückgang der Projekte wird von den Schulsozialarbeiter:innen vielmehr auf die Pandemiefolgen zurückgeführt bzw. darauf, dass Lehrkräfte der Schulbildung Vorrang einräumen und dies von der Schulsozialarbeit auch akzeptiert wird. Starke KoGa-bedingte Veränderungen sieht die Schulsozialarbeit bei den Gruppenangeboten. Diese werden von den Akteuren als Konkurrenz zu den Nachmittagsangeboten der KoGa angesehen, was u. a. an der mangelnden Profilschärfe und Zielsetzung der Angebote liegt. Die Netzwerkarbeit als vierter Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit scheint von der KoGa nicht beeinflusst und wirkt grundsätzlich eher als randständige Aufgabe (siehe auch Kap. 7). Durch die Einführung der KoGa entstehen zudem Diskussionen darüber, inwiefern sich die Aufgaben der Schulsozialarbeit verschieben oder erweitern können. Dazu zählen die Arbeit während der Ferienangebote und Angebote der Leistungsförderung bei Schüler:innen. Hier scheinen die Akteure an den Standorten verschiedene Auffassungen zu vertreten, standortspezifische Erfahrungen zu machen und unterschiedlich stark an ihrem alten Aufgabenprofil festzuhalten.

In ihrer Rolle verortet sich die Schulsozialarbeit zwischen KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe, wobei die empirischen Daten darauf hinweisen, dass eine größere Nähe zur Schule besteht. Die Beziehung zur KoGa-Jugendhilfe ist stellenweise von Konkurrenz geprägt, was eine Zusammenarbeit hemmt und dazu führen kann, dass die Schulsozialarbeit an ihren alten Strukturen festhält. Ihr Streben, möglichst hohe Autonomie zu behalten, behindert sie, ihren Platz im KoGa-Gefüge zu finden. Eine weitere Konkurrenzsituation entsteht, wenn die Schulsozialarbeit keine eigenen Räume bzw. bei der Raumebelegung keinen gleichwertigen Anspruch hat.

Die Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und den KoGa-Leitungen (Schule und Jugendhilfe) scheint auch davon abhängig zu sein, ob die KoGa-Jugendhilfeleitung auch die Leitung der Schulsozialarbeit ist. Ist dies der Fall, kann es zu einer Reduzierung der unmittelbaren Kooperation mit der Schulleitung kommen.

Bezogen auf die pandemiebedingten Veränderungen kann festgestellt werden, dass diese von der Schulsozialarbeit nicht zur eigenen Aufwertung genutzt wurden, sondern vielmehr zu einer Schwächung der sozialen Themen führten und Organisationsentwicklungsprozesse hemmten.

Aus dieser Befundlage ergeben sich einige Anregungen für eine Weiterentwicklung:

Die Schulsozialarbeit sollte eine neue konzeptionelle Integration in die KoGa erfahren, indem in einem Prozess mit den zuständigen Referaten, den Trägern der Schulsozialarbeit und der KoGa – den KoGa-Leitungen (Jugendhilfe- und Schulleitungen) sowie den Lehr- und Erziehungskräften – die konzeptionellen Rahmenbedingungen überarbeitet werden. Dies scheint auch deshalb notwendig zu sein, da die Schulsozialarbeit in der KoGa-Rahmenkonzeption nicht systematisch auftaucht und die KoGa nicht in der der Schulsozialarbeit. Es haben sich bislang vor Ort in Teilen neue Profile für die Schulsozialarbeit entwickelt. Dadurch hat sich die sowieso schon heterogene Profillandschaft der Schulsozialarbeit nochmals stärker pluralisiert. Bei der konzeptionellen Integration der Schulsozialarbeit an KoGa-Standorten sollte Folgendes berücksichtigt werden:

- Schulsozialarbeit sollte von Anfang an als Teil der KoGa mitgedacht und in die Prozess-, Organisations- und Teambildungsentwicklung partizipativ integriert werden.
- Es erscheint sinnvoll, Diskussionen über Aufgaben, Funktionen und Rollen der Schulsozialarbeit zu führen.
- Das Professionsverständnis der Schulsozialarbeit sollte bereits vor Beginn der Einführung der KoGa gestärkt und die potentiellen Vorteile, die ein erweitertes Team bieten kann (z. B. fundiertere fachliche Reflexion), sollten verdeutlicht werden. Dies könnte dazu beitragen, dass Gruppenangebote der Schulsozialarbeit und das Nachmittagsangebot der KoGa nicht zu konkurrierenden Angeboten werden.
- Institutionalisierte Besprechungsorte wie Dienstbesprechungen und Konferenzen mit den Kooperationspartnern Schule und Jugendhilfe sollten als Orte der Gestaltung von Rahmenbedingungen auch von der Schulsozialarbeit genutzt werden. Eine mögliche Form können regelmäßigen Runde Tische mit allen beteiligten Akteuren am KoGa-Standort sein (siehe Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019, S. 27).
- Weiterbildung von Schulsozialarbeit sowie Lehr- und Erziehungskräften zum Thema Datenschutz.
- Schaffung von Räumen auf dem Schulgelände, die allen Akteuren am Standort Schule gleichermaßen für die Arbeit mit Kindern zur Verfügung stehen.

7 Kooperative Ganztagsbildung im Sozialraum

Die KoGa trägt unvermeidbar zu einer fortschreitenden Institutionalisierung der Kindheit (Chiapparini u.a. 2020) bei, denn die Kinder befinden sich vermehrt in Bildungsinstitutionen und unter „Aufsicht“ von Erwachsenen, sodass es kaum Raum und Zeit für eigene/informelle Bildungsprozesse der Kinder gibt. Damit Kindern noch ein Teil selbstgesteuerter Aneignungs- und damit auch Sozialisations- und Bildungsmöglichkeiten bleibt, sie somit eine Möglichkeit haben, auf ihre eigenen Bedürfnissen reagieren zu können, ist „für die Entwicklung ganztägiger Bildungskonzepte“ eine „sozialräumliche[n] Kooperation von Schulen und Einrichtungen der Sozialen Arbeit und weiteren Bereichen relevant“ (Deinet 2020, S. 1305). Eine sozialräumliche Öffnung einer ganztägigen Bildung an einem Schulstandort reflektiert ein erweitertes Bildungsverständnis und erzeugt Gegenentwürfe zur Scholarisierung. Eine sozialraumorientierte Herangehensweise beinhaltet einerseits den „Kindern und Familien Unterstützungen oder Kontaktmöglichkeiten zu pädagogischen und sozialen Einrichtungen zugänglich zu machen“ (Thiersch 2020, S. 183) und die „räumliche[n] Bezüge und Erfahrungen ihrer Adressat_innen“ einzu-beziehen und andererseits die „Entwicklung sozialer Räume“ (Füssenhäuser 2021, S. 154) mitzugestalten.

Greift man das so verstandene Konzept einer sozialräumlichen Ausrichtung der KoGa ausgehend von „lebensweltlichen Erfahrungen und Bewältigungsaufgaben“ (Thiersch 2020, S. 122) auf, so ergeben sich auf drei Ebenen Aufgaben für das professionelle Handeln der Fachkräfte:

- „Ebene der unmittelbaren alltäglichen Erfahrung
- Ebene eines professionell-institutionellen Verbundsystem der Angebote
- Ebene der sozialpolitischen Gestaltung von Räumen und Regionen“ (Thiersch 2020, S. 123)

Im Rahmen der Evaluation wurde der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert eine sozialräumliche Öffnung der KoGa erfahren hat und wie sehr entsprechende Aktivitäten durch die Restriktionen der Corona-Pandemie gebremst wurden.

Im Wesentlichen gibt es drei empirische Quellen für die Aussagen in diesem Kapitel:

1. Leitungsbefragung zum Sozialraum, die an alle Leitungskräfte (Kinder- und Jugendhilfe; Schule) an den KoGa-Standorten gerichtet war
2. Dokumentenanalyse der Standortkonzeptionen zur Ausgestaltung der KoGa
3. Material aus den qualitativen Interviews

Zusätzlich flossen Erkenntnisse aus den Vorortbesuchen, aus Gesprächen mit Stadtteilakteur:innen und anderen Personen mit ein.

An der Online-Befragung zum Sozialraum, die Ende April bis Mitte Mai 2023 stattfand, konnten alle 52 Leitungskräften an den damals 26 Standorten teilnehmen. 14 Jugendhilfeeinheiten und 16 Schulleitungen haben den Fragebogen mit seinen 75 Variablen vollständig beantwortet. Es sind 21 der 26 Standorte in der Umfrage vertreten, von 10 Standorten liegen uns die Antworten beider Leitungskräfte vor. Für eine quantitative Befragung sind die Fallzahlen relativ gering, da aber 80 Prozent der Standorte in den Ergebnissen repräsentiert sind, auch bei den Jugendhilfe- und den Schulleitungen eine hohe Rücklaufquote (54 Prozent und 62 Prozent) erreicht wurde, werden die Ergebnisse detailliert berichtet.

Die Ergebnisse der unterschiedlichen methodischen Zugänge werden entlang der drei Handlungsebenen, die Hans Thiersch in Bezug auf die Lebensweltorientierung benannt hat, ausgewertet und im Folgenden dargestellt.

7.1 Ebene der unmittelbaren alltäglichen Erfahrung – Bildungsorte der Kinder im Sozialraum

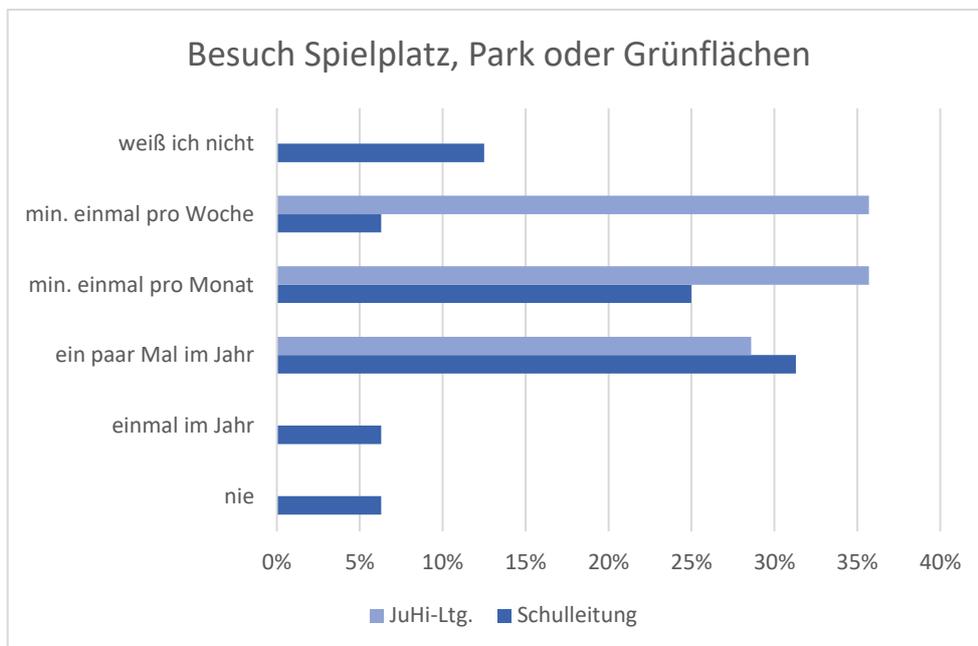
Generell gilt, dass ganztägige Bildungsangebote, insbesondere bei verlängerten Öffnungszeiten, damit assoziiert werden, dass die Kinder den Schulstandort, das Schulgelände für viele Stunden nicht mehr verlassen dürfen. Sie verbrachten bis zu 10,5 Stunden (7:30-18:00 Uhr) ausschließlich auf dem Schulgelände. Sie könnten weder selbstgewählte Bildungsorte nutzen, selbstbestimmte Erkundungen ihres Sozialraums vornehmen, noch unbeaufsichtigt Erfahrungen sammeln. Für die KoGa ist allerdings mit ihrem konzeptionellen Rahmen die Aufgabe definiert, das ganztägige Bildungsangebot in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe so zu gestalten, dass Erfahrungs- und Ermöglichungsräume für die Kinder im Sozialraum – also die Erkundung und Nutzung ihres sozialen Umfeldes – eröffnet werden (Landeshauptstadt München 2019; Musterkooperationsvereinbarung über die „Kooperative Ganztagsbildung“ an Münchner Grundschulen zwischen dem Freistaat Bayern und der Landeshauptstadt München). So können Kinder sich mit ihren alltäglichen Bewältigungs- und Bildungsaufgaben beschäftigen und Aneignungsräume für subjektive und informelle Bildungsprozesse aufbauen (Deinet 2020).

Aus der Dokumentenanalysen der Hauskonzeptionen wissen wir, dass die Erkundung des Sozialraumes überwiegend in den Ferien stattfinden soll. Kinder sollen ihre Umgebung kennenlernen und ebenso mit den Angeboten des Stadtteils vertraut gemacht werden. Dies erscheint in den Beschreibungen als ein von Erziehungskräften strukturierter Bildungsprozess und weniger als ein kindgesteuerter Aneignungsprozess. Als Zielpunkte für die Stadtteilerkundung werden in den Konzeptionen hauptsächlich die Stadtbibliothek, das Bildungslokal, Kinder- und Jugendfreizeitanlagen, das Sozialbürgerhaus und auch der öffentliche Raum genannt. In Interviews spiegelt sich diese Idee einer sozialräumlichen Öffnung insofern wider, als eine Lehrkraft attraktive Angebote der Stadtbibliothek für Kinder wie „Bücherangeln und Geschichtenfischen“ (I13: A52) benennt, an der sie mit ihrer Klasse teilnimmt. Auch eine Jugendhilfefachkraft verweist auf einen Ausflug in die Bibliothek, den sie gerne begleitet. Generell findet sie solche Aktionen wertvoll (GD1: A115). Dieser

Ausflugcharakter, also ein eher seltener Besuch und nicht eine selbstverständliche sozialräumliche Nutzung nach Interessenlage, wird auch zu anderen Institutionen gepflegt. Zu nennen sind hier beispielsweise Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit (I16: A129).

Um einen besseren Eindruck davon zu bekommen, inwiefern sich die sozialräumliche Öffnung auch auf den öffentlichen Raum bezieht, also dazu beiträgt, dass die Kinder sich im Stadtteil auskennen, andere Kinder treffen und Erfahrungsräume eröffnet werden, die innerhalb des Schulgeländes nicht möglich sind, wurde in der Online-Befragung zum Sozialraum eine entsprechende Frage an die Leitungskräfte gestellt. Sie wurden gefragt, ob und wie häufig die Kinder während der KoGa-Zeit einen Spielplatz, Park oder Grünfläche besuchen können, sei es selbständig oder in Form von Gruppenangeboten. In Abb. 2 sind die Ergebnisse dargestellt. Auf den ersten Blick zeigt sich, dass ein Aufenthalt am Spielplatz, im Park und auf Grünflächen bei den allermeisten KoGa-Standorten zum Programm gehört.

Abb. 2: Besuch im öffentlichen Raum innerhalb der KoGa-Zeit



Quelle: DJI-KoGa Sozialraumbefragung 2023; n (Jugendhilfeleitung) = 14, n (Schulleitung) = 14

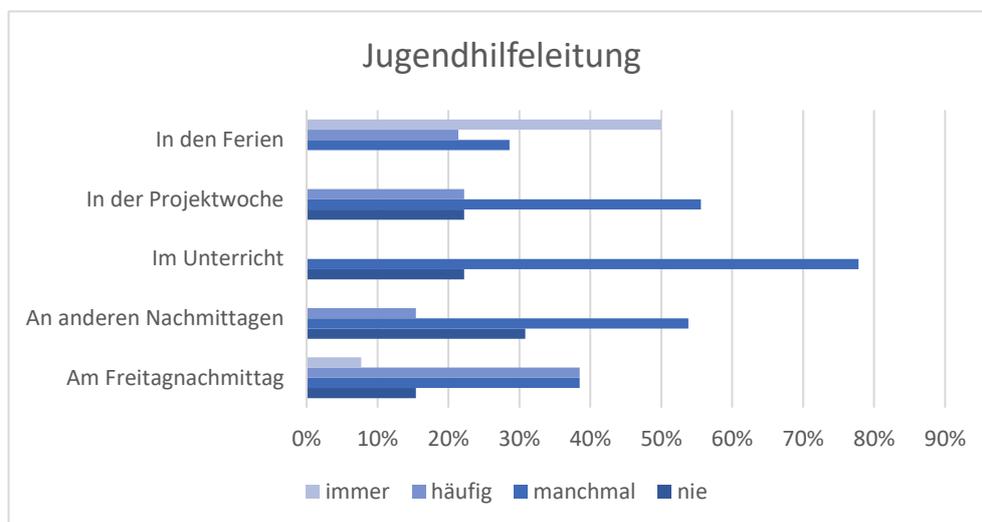
Die Leitungskräfte der KoGa-Jugendhilfe gehen jeweils zu einem Drittel davon aus, dass die Erziehungskräfte dies mind. einmal in der Woche (36 Prozent) oder mind. einmal im Monat (36 Prozent) arrangieren. Weitere 29 Prozent geben an, dass ein paar Mal im Jahr Spielplätze, Parks oder Grünflächen im Umfeld des Schulstandorts besucht werden.

Bei den Schulleitungen fällt auf, dass 13 Prozent (entspricht zwei Standorten von 16) kein Wissen darüber haben. Dies kann Ausdruck einer noch nicht realisierten Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung der ganztägigen Bildung sein. Denn aus der Perspektive dieser Schulleitungen ist es möglicherweise

selbstverständlich, dass solche Aktivitäten, wie der Besuch eines Spielplatzes, außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführt werden und deshalb auch nicht in ihrer Zuständigkeit liegen. Sie können folglich auch keine Aussage dazu machen, ob dies geschieht. Ein knappes Drittel der Schulleitungen geht davon aus, dass die KoGa-Kinder ein paar Mal im Jahr (31 Prozent) Spielplätze, Parks oder Grünanlagen besuchen. Ein Viertel nimmt an, dass es mind. einmal im Monat (25 Prozent) geschieht, wohingegen nur eine Schulleitung (6 Prozent) verneint, dass solche Ausflüge stattfinden.

Insbesondere in den Ferien werden die nahegelegenen Spielplätze in der Gruppe erkundet (I15: A165): Dies geschieht manchmal auch in Kombination mit dem „Kinder-Aktions-Koffer“⁴⁰ (I15: A170), einem Methodenset zur Beteiligung von Schulkindern an der Stadtgestaltung. In der Online-Befragung wurde ebenfalls danach gefragt, zu welchen Zeiten sozialräumliche Erkundungen stattfinden. Wie an Abbildung 3 zu sehen ist, sind die Ferienzeiten und der Freitagnachmittag bevorzugte Zeitfenster für eine Erkundung des Stadtteils. 50 Prozent der teilnehmenden Leitungen der Jugendhilfe antworten, dass – wenn Stadtteilerkundungen stattfinden – diese immer in den Ferienzeiten durchgeführt werden. Ebenso wird der Freitagnachmittag bevorzugt als Möglichkeit betrachtet, um Stadtteilerkundungen durchzuführen (9 Prozent immer, 39 Prozent häufig und 39 Prozent manchmal). Das liegt wahrscheinlich daran, dass der Freitagnachmittag traditionell der freie Nachmittag war und deshalb nicht von schulischen Anforderungen strukturiert wird.

Abb. 3: Zeiträume, in denen die Erkundung des Stadtteils Arbeitsschwerpunkt ist



Quelle: DJI-KoGa Sozialraumbefragung 2023; n=9-14,

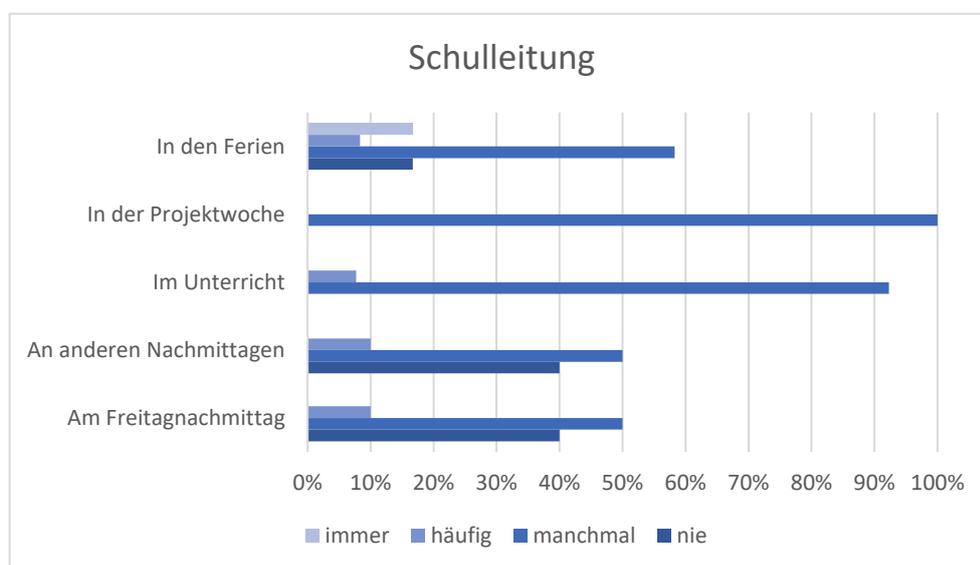
Etwas überraschend ist, dass 22 Prozent der Jugendhilfeleitungen an Stadtteilerkundungen während der Projektwochen nicht beteiligt sind, obwohl es aus Schulsicht

⁴⁰ <https://stadt.muenchen.de/infos/kinderbeteiligung.html>.

ein bevorzugter Zeitslot für eine solche Aktivität ist. Die Jugendhilfe ist auch zu einem gleich hohen Anteil (22 Prozent) nicht daran beteiligt, wenn diese in der Unterrichtszeit stattfinden.

Demgegenüber geben 100 Prozent der Schulleitungen an, dass Stadtteilerkundungen auch ab und zu in den Unterrichtszeiten stattfinden. In der Projektwoche werden pädagogische Aktionen bezüglich eines Kennenlernens des Stadtteils manchmal (100 Prozent) durchgeführt. An Nachmittagen – außer am Freitagnachmittag – führt das schulpädagogische Personal manchmal Erkundungen durch. Dies bezieht sich vermutlich auf die rhythmisierte Variante. An Freitagen und in den Ferienzeiten scheint dieser Bildungsauftrag von der Jugendhilfe übernommen zu werden.

Abb. 4: Zeiträume, in denen die Erkundung des Stadtteils Arbeitsschwerpunkt ist



Quelle: DJI-KoGa Sozialraumbefragung 2023; n = 10-13

Eine gemessen an den Vorannahmen erstaunlich große Bedeutung, die den sozial-räumlichen Erkundungen zugeschrieben werden, lässt sich auch daran ablesen, dass 62 Prozent der Schulleitung dem Statement „Das Kennenlernen des Stadtteils ist wichtiger Bestandteil unserer täglichen Arbeit“ „eher“ zustimmen, auch wenn keine Schulleitung dieser Aussage uneingeschränkt zustimmt. Die KoGa-Jugendhilfe Leitungen stimmen zu 31 Prozent „voll und ganz“ und zu 23 Prozent mit „eher“ zu. Interessanterweise ist damit in der Summe die Zustimmung bei den Führungskräften der KoGa-Jugendhilfe etwas geringer. Auch stimmen 15 Prozent der Jugendhilfe dieser Aussage überhaupt nicht zu.

Des Weiteren wurden die Studienteilnehmenden gebeten, ihre Zustimmung zur folgenden Aussage auszudrücken: „Es ist unser Anliegen, dass die Kinder ihren Stadtteil gut kennen“. 33 Prozent der Schulleitungen stimmen voll und ganz zu und 60 Prozent stimme eher zu. Sie sehen also in der Aufgabe, den Kindern den Stadtteil näher zu bringen, einen Bildungsauftrag.

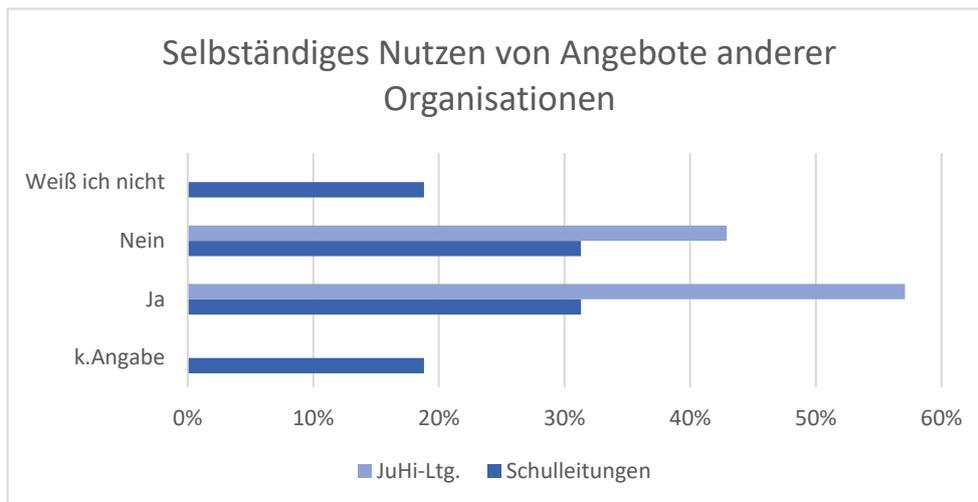
Die Einschätzung, ob der Stadtteil für Kinder zum Entdecken einlädt, dürfte eine Auswirkung darauf haben, welchen Stellenwert Stadtteilerkundungen und damit eine sozialräumliche Orientierung der ganztägigen Bildung haben. Nach Ansicht von 23 Prozent der teilnehmenden Jugendhilfeleitungen und 27 Prozent der Schulleitungen liegen die KoGa-Standorte in Stadtteilen, die eher nicht zum Entdecken einladen. Zusätzlich verneinen den Einladungscharakter weitere 20 Prozent der Schulleitungen. Erstaunlich ist, dass jede fünfte Schulleitung und eine Jugendhilfeleitung keine Einschätzung dazu abgeben kann. Mit anderen Worten: Sie kennen das Stadtviertel wahrscheinlich selbst nicht, was eine sozialräumliche Öffnung erschweren dürfte.

Seit Beginn der Einführung der KoGa wird kontrovers darüber diskutiert, inwiefern es möglich oder vielleicht sogar wünschenswert ist, wenn Kinder stundenweise das KoGa-Angebot verlassen, um beispielsweise ein Angebot eines Sportvereins zu nutzen und danach wieder zurückkehren. Hier zeigt sich ein deutliches Spannungsfeld zwischen einerseits dem Bestreben, den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, sich ihren Sozialraum zu erschließen und auch ihren Neigungen folgend Angebote wahrnehmen zu können, die nicht von der KoGa angeboten werden können oder soziale Beziehungen auch außerhalb der Schule zu pflegen, und andererseits dem Wunsch, die verfügbare Zeit im KoGa pädagogisch gut nutzen zu können sowie mit den Unsicherheiten bzgl. Aufsichtspflicht angemessen umgehen zu können. Bei den Erziehungskräften besteht die Befürchtung, eine solche Öffnung würde sie in die Rolle bringen, statt pädagogisch zu arbeiten, die Kinder nur durch den Tag „durchzuschleusen“ und sie zu „verwalten“ (GD1: A31). Eine Vernetzung mit Angeboten außerhalb der KoGa wird nicht nur positiv gesehen. Als attraktivere Alternative erscheint es, wenn externe Akteure Arbeitsgruppen (AG) in der Schule anbieten könnten. Allerdings kann dies auch nur in einem eingeschränkten Umfang geschehen (GD1: A16).

Trotz dieser Spannungen gibt es mittlerweile Ideen zur Umsetzung einer sozialräumlichen Öffnung. Zumindest antworteten 57 Prozent der teilnehmenden Jugendhilfeleitungen, dass Kinder ein Angebot im Stadtteil während der KoGa-Zeit selbstständig wahrnehmen können. Damit hat sich die Stimmung gegenüber dem ersten Austauschtreffen, das in der Zeit des Lockdown stattgefunden hat, geändert. Damals wurde das Ergebnis zur Teilnahme an anderen Angeboten aus der Dokumentenanalyse und Elternbefragung, welches keine Nutzung bei anderen Organisationen aufzeigte, mit den Teilnehmenden diskutiert. Die Reaktion der Leitungen war, dass eine Nutzung von Angeboten außerhalb der KoGa durch die Regelungen zur Aufsichtspflicht und zur Finanzierung (Buchungszeiten und Verbot der Doppelbuchungen) erschwert werden. Die 43 Prozent, die diese Möglichkeit verneinen, begründen dies weiterhin mit Regelungen zur Aufsichtspflicht. Die Gefahr von Wegeunfällen oder auch des unbeaufsichtigten Herumstreifens im Stadtteil lässt für diese Leitungskräfte die Nutzung anderer Angebote im Stadtteil nicht zu.

Bei den Schulleitungen enthalten sich 19 Prozent und 19 Prozent wissen es nicht, es stimmen 31 Prozent zu und ein genauso großer Anteil lehnen eine Nutzung von anderen Angeboten im Sozialraum ab. Möglicherweise haben die Schulleitungen zu sehr die Unterrichtszeit im Blick, weshalb sie diese Frage so beantwortet haben.

Abb. 5: Kinder können andere Angebote während der KoGa-Zeit nutzen



Quelle: DJI-KoGa Sozialraumbefragung 2023; n (Jugendhilfeleitung) = 14, n (Schulleitung) = 16

7.2 Ebene eines professionell-institutionellen Verbundsystem

Ein weiterer Aspekt, der im Kontext der Sozialraumorientierung immer wieder benannt und beschrieben wird, ist die Kooperation und die Vernetzung mit den „sozialen und strukturellen Angeboten“ innerhalb der Region. Hierbei wird der Sozialraum als ein „sozial-geographischer Raum“ verstanden, in welchem Planungen sowie Kooperationen und Vernetzungen mit Einrichtungen vor Ort umgesetzt werden (Deinet 2020, S. 1299–1301), um (1) Kindern Angebote des Sozialraums vertraut zu machen (siehe auch oberen Abschnitt) und (2) auf Bedarfe der Region mit passenden Angeboten reagieren zu können.

Im Eckpunktepapier wird auch die Vernetzung zu anderen „Bildungspartnern“ und hierbei die „Kinder- und Jugendarbeit, Musik- und Kunstschule oder Sportvereine“ explizit benannt (Landeshauptstadt München 2019, S. 1) sowie die Zusammenarbeit bspw. mit der Erziehungsberatungsstelle u. a. zur Früherkennung und Prävention (ebd.) angesprochen. In einem der vom Projekt geführten Interviews wird eine Beratung durch die Erziehungsberatungsstelle in der Schule als unterstützend hervorgehoben (I16: A139), zumal damit Zugangsschwellen für Eltern verringert werden würden (I16: A137).

In den Hauskonzeptionen der KoGa-Standorte sind Kooperationen im Sozialraum als eine Variante der Sozialraumorientierung benannt. Ebenso zeigte sich in den Interviews und Validierungsworkshops, dass externe Kooperationspartner das Ganztagsangebot bereichern und dies als ein erster und wesentlicher Baustein der Sozialraumorientierung gewertet wird.

In der Online-Umfrage zeigt sich, dass an den KoGa-Standorten eine Vielfalt von Kooperationspartnern aktiv ist. Eine Orientierung nach außen in den Sozialraum für Angebote außerhalb des Standortes wird hingegen weniger benannt. Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern erfolgt also eher als eine Öffnung nach

innen als eine nach außen und stellt vor allem eine thematische Ergänzung des eigenen Angebots dar. Die Arbeitsschwerpunkte der Kooperationspartner liegen überwiegend in den Bereichen Sport, Musik und andere kulturelle Angebote. Als Kooperationspartner werden Künstler:innen, Sportvereine, Musikschule oder die Schachstiftung (I1: A10) benannt. „Also wir sind wahnsinnig vernetzt“ (I1: A112) scheint eine Begründung zu sein, dass der Sozialraum nachrangig ist, da vielfältige Kooperationspartner auf das Schulgelände kommen.

7.2.1 Kooperationen für Bewegung und kulturelle Bildung

Die Leitungen wurden nach ihren fünf wichtigsten Kooperationspartnern für die Ausgestaltung der KoGa gefragt. Für die rhythmisierte Variante wurden ausschließlich die Schulleitungen befragt (n=16) und hatten die Möglichkeit, getrennt für die flexible und die rhythmisierte Variante zu antworten. Des Weiteren wurde danach gefragt, ob die Kooperationen auf dem oder außerhalb des KoGa-Geländes stattfinden. Die Angaben zu den Kooperationspartnern erfolgten zuerst mit der Nennung des Namens und daraufhin eine Zuordnung zum Arbeitsschwerpunkt des externen Kooperationspartners.

Für die Durchführung der rhythmisierten Variante pflegt die Schule, seit der Einführung der gebundenen Ganztagschule, Kooperationen mit externen Kooperationspartnern. In der Summe überrascht, dass im Durchschnitt aller antwortenden Schulleitungen nur 1,6 Kooperationspartner (im Median einer) genannt werden, die auf das Schulgelände kommen und 0,3 die Angebote außerhalb des Schulgeländes durchführen. Die wenigen Kooperationspartner könnten ein Hinweis darauf sein, dass in der Aufbauphase der KoGa die Integration externer Kooperationspartner nicht im Vordergrund steht und das Ganztagsangebot erstmal mit dem Ganztagskooperationspartner Jugendhilfe gestaltet wird. In den Antworten der Schulleitungen zeigt sich, dass mehrheitlich Kooperationen aus dem Bereich Sport auf dem KoGa-Gelände stattfinden. Über die zeitliche Lage der Angebote der Kooperationspartner liegen keine Angaben vor, jedoch haben die Schulleitungen mehr Angaben für die rhythmisierte Variante gemacht, was darauf schließen lässt, dass diese Angebote auch in die Zeit bis 15:30 Uhr eingebunden sind.

Von Landesseite werden Mittel für den Einbezug von Kooperationspartnern in den gebundenen Ganztags bereitgestellt. Auch wenn von Schulseite die unzureichende Ausstattung mit diesen Mitteln immer wieder beklagt wird, so erleichtern sie vielleicht doch solche Kooperationen. Zumal die Landeshauptstadt München versucht, diese Ressourcen zusätzlich aufzustocken. Zudem müssten Zeiten, die nicht durch externe Kooperationspartner abgedeckt sind, von Lehrkräften abgedeckt werden.

Die Zurückhaltung der Schulen, für gebundene Ganztagsangebote bei den Eltern zu werben, liegt möglicherweise auch an den Problemen weder externe Kooperationspartner ausreichend bezahlen zu können, noch über ausreichend Lehrerkraftstunden zu verfügen.

Für die flexible Variante wurden beide Leitungen befragt (n=30). Auch hier zeigt sich in den Antworten, dass die Mehrzahl der externen Kooperationspartner auf das

KoGa-Gelände kommen und weniger Kooperationen außerhalb des Geländes stattfinden. Wie in der rhythmisierten Variante ist der Arbeitsschwerpunkt des Kooperationspartner Sport. So scheint das Thema Sport sehr entscheidend für die Kooperationen mit externen Anbietern zu sein. Dergleichen berichtet beispielsweise eine Jugendhilfeleitung, dass sie mit Fußball- und Handball-Trainer:innen in Verhandlungen ist (I16: A127).

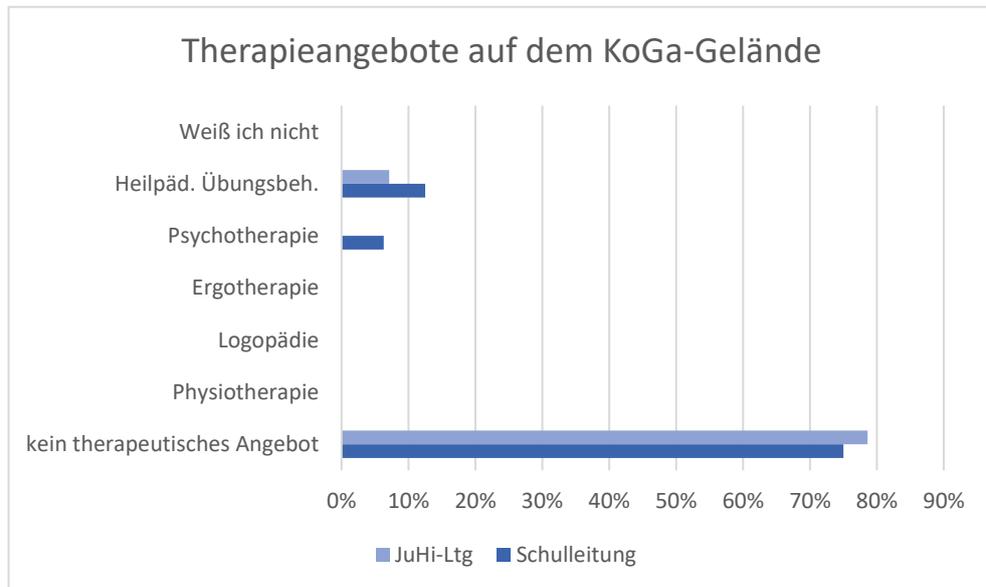
Als zweithäufigste Kooperationspartner werden Jugendhilfeträger aus dem Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung, weiterführende Schulen und Präventionsangebote genannt. Für spezielle Situationen in einzelnen Klassen holt sich die Schulleitung Expert:innen, z. B. für Kriminalitätsprävention an die Schule (I1: A112). Eine Lehrkraft gibt an, im Kindergarten einen Vorkurs zu halten (I12: A52). Auch generationenübergreifende Projekte, die einen Austausch zwischen Jung und Alt ermöglichen, werden als bereichernd und sinnvoll eingestuft (I15: A121). In einem Freitextfeld wurde beschrieben, dass an einem Standort derzeit eine Kooperation mit einem Altersservicezentrum für einen Spielenachmittag aufgebaut wird.

7.2.2 Kooperationen zu spezialisierten Angeboten und Therapieangebote

Die zeitliche Ausdehnung des KoGa-Angebots auf acht bis zehn Stunden führt unweigerlich zu der Frage, wann eine individuelle Förderung von Kindern (z. B. Physiotherapie) bzw. Angebote der Hilfen zur Erziehung, die sich an Eltern und Kinder richten, im Tagesablauf noch Platz finden. Eine Idee ist, solche Angebote zumindest teilweise in die Schule zu holen, auch wenn sie eigentlich nicht zu dem Aufgabebereich der Ganztagsbildung gehören (Landeshauptstadt München 2019, S.7). Laut Rahmenkonzeption sollen die Ganztagskooperationspartner Kinder und Familien unterstützen, um den „Zugang zu anderen Institutionen zu erleichtern“ (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 20). Diese möglichen und notwendigen Übergänge zu Individualangeboten werden in den Hauskonzeptionen jedoch nicht thematisiert. Auch diese Frage gehört somit offensichtlich zu denjenigen, die erst im weiteren Verlauf der Etablierung von ganztägigen Angeboten erörtert werden.

In der Online-Befragung wurden die Zugänge zu Therapieangeboten und spezialisierten Angeboten abgefragt. Hier scheint auch ein Aspekt des Themenfelds Inklusion auf, in dem es gilt, dass die Ganztagsbildung zum Kind passen soll und nicht das Kind zur Ganztagsbildung. Das beinhaltet die Möglichkeit, dass Kinder ihre notwendigen Therapien am Standort bzw. innerhalb der KoGa-Zeit erhalten müssen und ihre Bedarfe und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Inklusionsorientierte ganztägige Bildung umzusetzen, bedeutet folglich Bedingungen zu schaffen, dass es jedem Kind ermöglicht, sich gut in der KoGa zurecht zu finden.

Abb. 6: Therapieangebote auf dem KoGa-Gelände



Quelle: DJI-KoGa Sozialraumbefragung 2023; n (Jugendhilfeleitung) = 14, n (Schulleitung) = 16

Sowohl Schulleitungen als auch Jugendhilfeleitungen verneinen mit großer Mehrheit (69 Prozent und 79 Prozent), dass auf dem KoGa-Gelände therapeutische Angebote stattfinden. Wenn Kinder Therapien wahrnehmen können, handelt es sich um heilpädagogische oder psychotherapeutische Angebote. Als spezialisiertes oder auch therapeutisches Angebot werden auch das Modellprojekt inklusive § 35a-Einrichtung in Schule⁴¹ (I.R.i.S.), Schulsozialarbeit und spezielle Angebote für Kinder mit einer Beeinträchtigung (sogenannter Integrationsplatz) genannt. Es erstaunt, dass die JaS in diesem Zusammenhang genannt wird, da sie ein verstetigtes Jugendhilfeangebot an Schulen ist – also fester Bestandteil an den Standorten ist, an denen Schulsozialarbeit installiert ist.

Die Schulsozialarbeit bzw. JaS kann für eine sozialräumliche Öffnung der KoGa ein hilfreicher Partner sein, aktuell gibt es an 22 der inzwischen insgesamt 30 KoGa-Standorten entweder Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule. Bei rund einem Drittel der Grundschulen gibt es irgendeine Art von Kooperation mit einer Erziehungsberatungsstelle. Diese Kooperation kann einmal im Jahr stattfinden, auf Beratungen zu Kinderschutzfragen beschränkt sein oder bis hin zu der regelmäßigen Präsenz im Rahmen des Modellprojekts Erziehungsberatungsstelle an Schule reichen. Die Vernetzungsfunktion der Schulsozialarbeit wird in einem Interview mit einer Lehrerin deutlich, sie beschreibt die Schulsozialarbeit als die Brückenbauerin zum Sozialbürgerhaus (I10: A56). Hier, wie auch im folgenden Beispiel, zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit aufgrund ihrer spezifischen Positionierung als Jugendhilfakteur im Kontext Schule (Maier/Zipperle 2023) als Türöffner in die Kinder- und

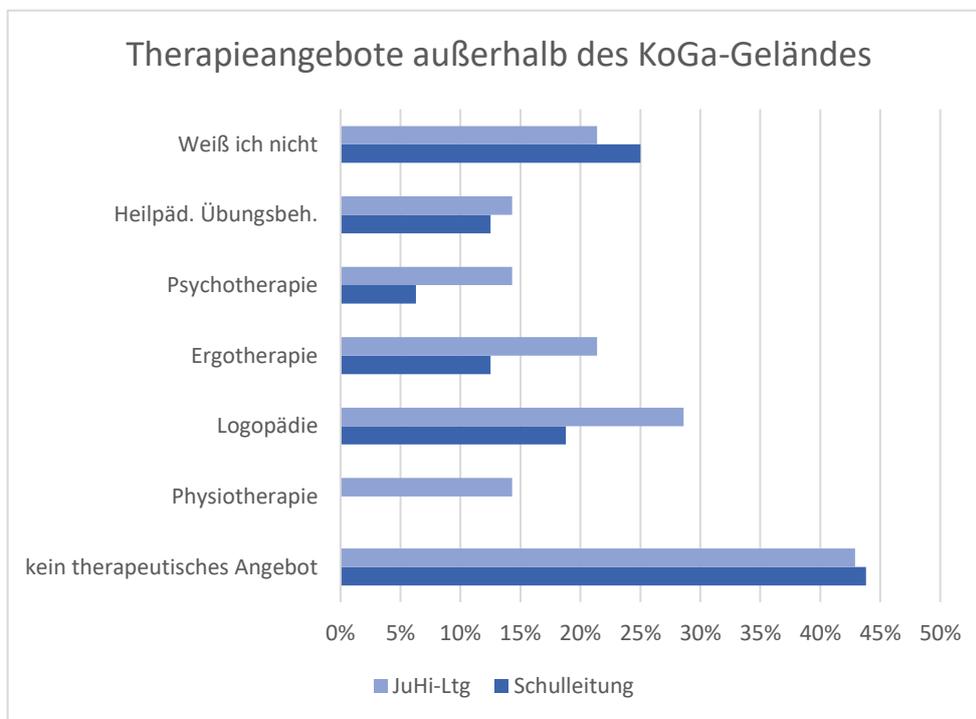
⁴¹ Ende 2022 wurde das Angebot in die Regelförderung überführt (<https://risi.muenchen.de/risi/sitzungsvorlage/detail/7382174>).

Jugendhilfe hinein wirken kann. An einem Standort wird von stabilen Kooperationen zwischen JaS und einem Jugendzentrum berichtet, die dafür genutzt werden, um für die Kinder der 4. Klassen einen guten Übergang in die Zeit nach der Grundschule zu gestalten (I19: A3; FT44).

Fast die Hälfte der Leitungen (43 Prozent und 44 Prozent) gibt an, dass keine therapeutischen Angebote von den Kindern außerhalb des KoGa-Geländes besucht werden. Dieses Ergebnis sagt jedoch nichts darüber aus, ob es an den anderen 47 Prozent der Schulen nicht auch Kinder gibt, die therapeutische Angebote in Anspruch nehmen, da Eltern keine Angaben zu den Therapien ihrer Kinder machen müssen.

Die am häufigsten benannte Therapieform außerhalb des KoGa-Geländes ist Logopädie, gefolgt von Ergotherapie.

Abb. 7: Therapieangebote außerhalb des KoGa-Geländes



Quelle: DJI-KoGa Sozialraumbefragung 2023, n (Jugendhilfeleitung) = 14, n (Schulleitung) = 16

Neben therapeutischen Angeboten wurde auch nach spezialisierten Angeboten der Hilfen zur Erziehung und sonderpädagogischen Dienste gefragt. Jeder der befragten KoGa-Standorte arbeitet aus der Perspektive der Schulleitungen und der Jugendhilfeleitungen mit dem zuständigen Sozialbürgerhaus zusammen. Kooperationen mit dem schulpsychologischen Dienst sowie dem Sonderpädagogischen Förderzentrum werden ebenfalls von allen Schulleitungen genannt, bei den Jugendhilfeleitungen verneint dies ein erheblicher Anteil (vgl. Tab. 1). Zu Angeboten und Einrichtungen der erzieherischen Hilfen sowie Heilpädagogischen Tagesstätten hat jeweils ein nennenswerter Anteil an KoGa-Standorten aus der Perspektive der Schulleitungen und

noch mehr aus der Perspektive der Jugendhilfeleitungen keinen Kontakt. Diese Ergebnisse können zweierlei signalisieren. Erstens die Kooperationen sind anlassbezogen und bei einem Teil der Standorte gibt es aktuell keinen Grund mit Akteuren der Hilfen zur Erziehung oder der Heilpädagogik zusammenzuarbeiten. Zweitens es gibt systematische Lücken im Wissen um die Ressourcen im Sozialraum.

Es zeigt sich, dass Kooperationen zwischen einzelnen KoGa-Standorten und spezifischen Förder- oder Therapieangeboten durchaus bestehen. Bei der weiteren Entwicklung der KoGa-Standorte wäre zu diskutieren, inwiefern diese Unterschiede bei den Kooperationen durch die Lebenssituation der Kinder und Familien bedingt sind. Es wäre wünschenswert, wenn Anlässe und Nutzen sowie die Erfahrungen mit Kooperationen mit Akteuren der Hilfen zur Erziehung zwischen den verschiedenen KoGa-Standorten diskutiert werden würden. So könnten bestehende Hürden besser identifiziert und vielleicht auch überwunden werden.

Tab. 1: Anzahl der Kooperationen mit Jugendhilfe und sonderpädagogischen Förderangeboten

	Erziehungsberatung		AEH		HPT		Stationäre Jugendhilfe		Sonderpäd. Förderzentrum		Schulpsych. Dienst		Sozialbürgerhaus	
	Leitungskräfte		Leitungskräfte		Leitungskräfte		Leitungskräfte		Leitungskräfte		Leitungskräfte		Leitungskräfte	
	Schule	JuHi	Schule	JuHi	Schule	JuHi	Schule	JuHi	Schule	JuHi	Schule	JuHi	Schule	JuHi
Nie	1	3	3	4	3	4	2	6	0	5	0	3	0	0
1/Jahr	0	0	2	2	2	3	4	1	0	2	0	2	0	0
Mehrere Male im Jahr	9	5	9	4	7	2	4	2	5	1	4	3	9	8
Mind. 1/Monat	0	4	1	1	3	1	0	0	1	1	7	1	6	5
Mind. 1/Woche	3	0	0	0	0	0	1	0	8	1	4	1	0	1

Quelle DJI-KoGa-Sozialraumbefragung n (Schulleitung) = 13-15; n (Jugendhilfeleitung) = 9-14

7.2.3 Kooperationswünsche und ihre Realisierung

Auf die Frage, mit welchen Kooperationspartnern sich die Standorte eine Kooperation wünschen, nannten Schulleitungen am häufigsten die städtische Musikschule, LiLaLu, Nachbarschaftstreff, Schulsozialarbeit und die Städtische Schule der Phantasie. Die Nennung der Schulsozialarbeit überrascht etwas, denn an den meisten KoGa-Standorten gibt es Schulsozialarbeit. Eine Erklärung könnte sein, dass diese aus Sicht der Schulleitungen zu wenig kooperieren (siehe Kap. 6). Außer konkreten Akteuren wurden auch Angebotsbereiche genannt, hierbei besonders häufig Sportvereine, Theater, Sozialtraining, naturwissenschaftlicher und digitaler Bereich.

Die Jugendhilfeleitungen wünschen sich Kooperationspartner aus einem breiten Spektrum. Akteure aus der Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere Abenteuerspielplätze, werden ebenso häufig wie Sportvereine/-organisationen oder Akteure der kulturellen Arbeit genannt. Des Weiteren würde die Zusammenarbeit mit interessanten und anschaulichen Berufen aus dem Handwerk sowie bei der Feuerwehr und Polizei begrüßt werden. Kooperationen mit unterschiedlichen Förderangeboten werden ebenso erwünscht wie die mit umliegenden Horten.

Desgleichen wird der Wunsch nach einer Vernetzung mit anderen KoGa-Standorten genannt. Dieser Wunsch ist Ausdruck des Bedürfnisses, sich über die Bedingungen dieses hybriden Handlungsfeldes auszutauschen und ggfs. auch Rahmungen weiterzuentwickeln und zu verändern.

Die Begründungen dafür, warum Kooperationswünsche noch nicht realisiert werden konnten, liegen hauptsächlich im finanziellen und zeitlichen Bereich. Finanziell scheitern Kooperationen daran, dass die Partner mehr Geld kosten, als der KoGa für solche Kooperationen zur Verfügung stehen (Jugendhilfeleitungen: 21 Prozent; Schulleitungen: 6 Prozent). Insbesondere stehen der Kinder- und Jugendhilfe wenig finanzielle Mittel zur Verfügung. Das Thema Zeit betrifft sowohl fehlende Zeit zur Organisation einer Kooperation (Jugendhilfeleitung: 43 Prozent; Schulleitung: 25 Prozent) als auch, dass die Angebote sich in den pädagogischen Alltag nicht integrieren lassen (Jugendhilfeleitung: 21 Prozent und Schulleitung: 6 Prozent). Das Scheitern kann auch vom angefragten Kooperationspartner ausgehen, dass dieser ablehnt oder den KoGa-Standort auf seine Warteliste setzen muss, weil er selbst keine Kapazitäten mehr hat. Als weiteres Hindernis wird die Notwendigkeit von Zustimmungen durch die nächsthöhere Ebene angesehen, die Kooperationen nicht immer erleichtern.

Auch in Kooperationen zeigt sich eine Problematik durch hohe Fluktuation: „Ich habe eine gute Vernetzung aufgebaut, wir unterstützen uns sehr. Aber dann ist es so, dass diese Menschen dann nicht mehr vor Ort sind“ (I16: A147). Solche personellen Wechsel erschweren offensichtlich den Aufbau tragfähiger Kooperationsbeziehungen. Dem kann eigentlich nur dadurch begegnet werden, dass der Aufbau von Kooperationen nicht personenbezogen, sondern organisationsbezogen erfolgt. Für jede:n neue:n Mitarbeiter:in wäre dann die Fortführung der Kooperation ein gesetzter und regulärer Bestandteil des mit der Stelle verbundenen beruflichen Anforderungsprofils.

Kooperationen mit Organisationen außerhalb der KoGa sind ein wichtiger Beitrag zur sozialräumlichen und überregionalen Vernetzung. Sie bieten nicht nur die Chance, den Handlungsradius der Schüler:innen zu erweitern, sondern sorgen auch für Impulse zur Weiterentwicklung der ganztägigen Bildungsangebote sowie Erweiterung der Ressourcen. Vor diesem Hintergrund interessieren auch die Kooperationswünsche der KoGa-Standorte und ihre Realisierung. Es zeigt sich bei der Analyse der Angaben, dass ein Bewusstsein dafür besteht, dass die Ausdehnung der Zeitspanne, die Kinder am Standort Schule verbringen, eine Erweiterung des Angebots und eine Vergrößerung der Vielfalt der Akteure erforderlich macht. Als Hemmnisse für die Realisierung der Kooperationswünsche erweisen sich die knappen zeitlichen Ressourcen der KoGa-Mitarbeitenden sowie die finanziellen Restriktionen. Hinzukommt, dass der Eindruck entsteht, dass die meisten realisierten Kooperationen auf dem besonderen Engagement einzelner Mitarbeitenden oder Leitungen aufbauen, statt institutionell gebahnt zu sein. Trotzdem verweisen die Antworten auf ein breites Spektrum an unterschiedlichen Kooperationspartnern, mit denen eine Zusammenarbeit erwünscht ist. Die Realisierung dieser Kooperation sollte auch in den folgenden Jahren eine besondere Aufmerksamkeit erhalten.

7.3 Ebene der sozialpolitischen Gestaltung des Sozialraumes – Vernetzung im Stadtteil

Insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe hat einen gesetzlichen Auftrag, sich für gute Bedingungen des Aufwachsens einzusetzen (§ 1 SGB VIII). Hierzu gehört zweifelsohne, sich auch bei regionalen, sozialpolitischen Fragen einzubringen (siehe auch Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 20). Dafür braucht es sowohl Wissen über den Stadtteil und die Bedarfe der Kinder und ihrer Familien als auch Kooperationen mit anderen Akteur:innen im Stadtteil. Aus den qualitativen Interviews ist bekannt, dass es an den verschiedenen KoGa-Standorten Beispiele für einen erfolgreichen Einsatz für eine positive Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens gibt (z. B. Verkehrsberuhigung vor dem Schulgelände, Präventionskette Freiham). Zudem zeigt sich, dass ein Einbezug der Eltern in solche Aktivitäten die Chancen für eine Zielerreichung verbessern.

In der Befragung der Leitungskräfte wurde abgefragt, für wie kinderfreundlich der Stadtteil eingestuft wird, was sich für die Kinder verändern sollte und welche Gefährdungen im Stadtteil vorliegen.

Auch bei der Frage nach der Kinderfreundlichkeit zeigt sich, dass ein kleiner Anteil der Leitungskräfte (zwei Schulleitungen; eine Jugendhilfeleitung) sich eine Aussage über den Stadtteil, den Sozialraum, in dem sich die Schule befindet, nicht zutraut. Das ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die sozialräumliche Orientierung auf Leitungsebene an dem einen oder anderen Standort noch ausbaufähig ist. Die Antworten der Jugendhilfeleitungen deuten darauf hin, dass die Sozialräume, in denen sich die Schulen befinden, überwiegend als (eher) kinderfreundlich wahrgenommen werden. Nur eine Jugendhilfeleitung kann dem nicht zustimmen. Die Schulleitungen sind in der Summe etwas skeptischer, denn ungefähr ein Drittel finden den Sozialraum nicht oder eher nicht kinderfreundlich.

Diese positive Einschätzung ändert nichts daran, dass für die Zukunft noch einige Wünsche hinsichtlich der Weiterentwicklung der Kinderfreundlichkeit der Sozialräume bestehen. Lediglich drei von 14 Jugendhilfeleitungen vermissen im Sozialraum nichts für die KoGa-Kinder, genauso viele trauen es sich nicht zu, diese Frage zu beantworten. Die Hälfte der Jugendhilfeleitungen finden, dass etwas im Stadtteil für die Kinder ihres KoGa-Standortes fehlt, bei den Schulleitungen sind es mit 6 von 16 weniger als die Hälfte. Der größte Anteil der Schulleitungen sieht sich nicht in der Lage diese Frage zu beantworten und ungefähr ein Fünftel, also drei Schulleitungen, vermissen nichts. Am häufigsten werden fehlende Grün- und Spielflächen benannt, was in der hochverdichteten Stadt wenig überrascht und noch einmal auf die Wichtigkeit der Diskussion über das Thema Schulhoföffnung sowie die Öffnung weiterer Grünflächen für die Allgemeinheit verweist. Ebenso werden sichere Geh- und Radwege gefordert, die eigenständige Explorationen der Kinder im Sozialraum erleichtern würden. Diese Einschätzung korrespondiert gut mit dem Ergebnis, dass die größte Gefährdungslage in der Verkehrssituation, insbesondere um den KoGa-Standort herum gesehen wird. Verbesserungsbedarfe werden auch im Hinblick auf die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie Kinder-/Familientreff oder Abenteuerspielplätze, formuliert. Dieser Befund ist einerseits insofern überraschend, weil er der Annahme der Organisationen der offenen Kinder- und Jugendarbeit widerspricht, dass die Nachfrage nach ihrem Angebot sinken würde und passt andererseits gut zu den formulierten Kooperationswünschen (siehe Abschnitt 7.2). Des Weiteren werden Möglichkeiten des Naturerlebens vermisst.

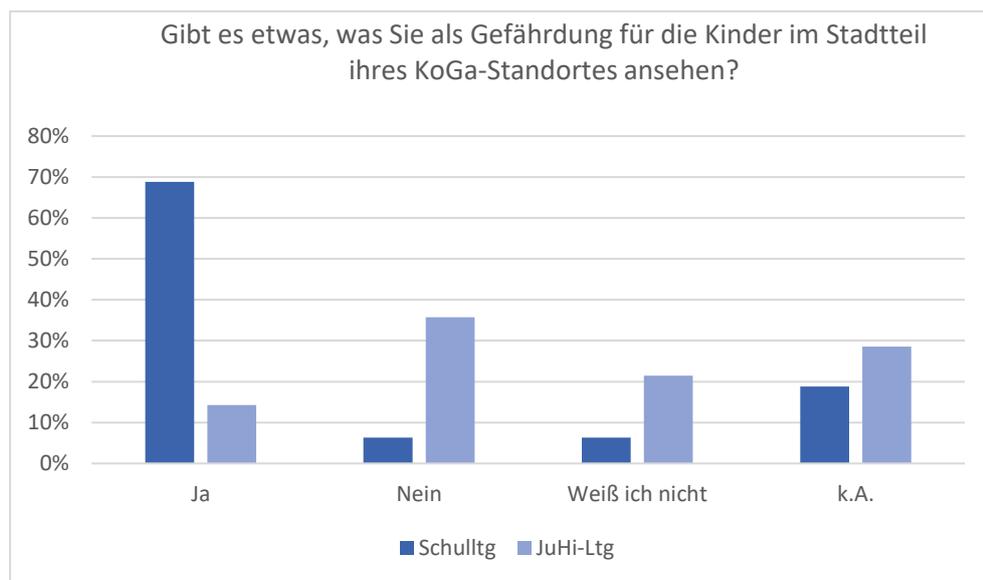
Wie bereits angesprochen gibt es aus der Sicht der KoGa-Leitungskräfte auch spezifische Gefährdungslagen in den Sozialräumen. Am prägnantesten sind die Aussagen zur wenig kinderfreundlichen Verkehrsführung, dem Schwerlastverkehr und fehlenden Schulweghelfer:innen. Auch wird die beengte Wohnsituation von Kindern, insbesondere von denen, die jahrelang in einer Gemeinschaftsunterkunft leben, beklagt. Insgesamt sehen 69 Prozent der teilnehmenden Schulleitungen und 36 Prozent der Jugendhilfeleitungen eine deutliche Gefährdung im Stadtteil (siehe Ein tieferer Blick in die Daten zeigt, dass die Differenz zwischen den Einschätzungen sich im Wesentlichen dadurch erklären lässt, dass Einschätzungen zu unterschiedlichen Standorten abgegeben wurden. Liegen die Bewertungen zu einem Standort aus beiden Perspektiven (Schulleitung und Jugendhilfeleitung) vor, so stimmen sie in neun von zehn Fällen überein.

Für ein (Mit-)Gestalten des sozialen Umfeldes bietet sich die Vernetzung mit Akteur:innen im Stadtteils an. 56 Prozent der teilnehmenden Schulleitung und 50 Prozent der teilnehmenden Jugendhilfeleitungen nehmen an Arbeitskreisen von REGSAM, stadtteilbezogene Arbeitsgruppen, wie Bildungslokale, Schulleitung-Runden teil. In Gesprächen mit REGSAM-Moderator:innen als auch FAK-Koordinator:innen stellte sich heraus, dass die Schulleitungen mehr als die Leitungen der KoGa-Jugendhilfe im Sozialraum wahrgenommen werden (FT 41-45). Dies ist zumindest an Standorten der Fall, an denen die Schule länger existiert und von sehr engagierten Schulleitungen gesprochen wird (FT 44, 45). In unserer Befragung zeichnet sich kein Unterschied bzgl. der Teilnahme an den Facharbeitskreisen ab. Beide Leitungen benennen ihre Teilnahme. Sie werden lediglich von den Zuständigen von/bei REGSAM unterschiedlich wahrgenommen.

Abb. 8). Ein tieferer Blick in die Daten zeigt, dass die Differenz zwischen den Einschätzungen sich im Wesentlichen dadurch erklären lässt, dass Einschätzungen zu unterschiedlichen Standorten abgegeben wurden. Liegen die Bewertungen zu einem Standort aus beiden Perspektiven (Schulleitung und Jugendhilfeleitung) vor, so stimmen sie in neun von zehn Fällen überein.

Für ein (Mit-)Gestalten des sozialen Umfeldes bietet sich die Vernetzung mit Akteur:innen im Stadtteils an. 56 Prozent der teilnehmenden Schulleitung und 50 Prozent der teilnehmenden Jugendhilfeleitungen nehmen an Arbeitskreisen von REGSAM, stadtteilbezogene Arbeitsgruppen, wie Bildungslokale, Schulleitung-Runden teil. In Gesprächen mit REGSAM-Moderator:innen als auch FAK-Koordinator:innen⁴² stellte sich heraus, dass die Schulleitungen mehr als die Leitungen der KoGa-Jugendhilfe im Sozialraum wahrgenommen werden (FT 41-45). Dies ist zumindest an Standorten der Fall, an denen die Schule länger existiert und von sehr engagierten Schulleitungen gesprochen wird (FT 44, 45). In unserer Befragung zeichnet sich kein Unterschied bzgl. der Teilnahme an den Facharbeitskreisen ab. Beide Leitungen benennen ihre Teilnahme. Sie werden lediglich von den Zuständigen von/bei REGSAM unterschiedlich wahrgenommen.

Abb. 8: Gefährdungen für Kinder im Stadtteil



Quelle: DJI-KoGa Sozialraumbefragung 2023; n (Schulleitung) = 16, n (Jugendhilfeleitung) = 14

Eine Grenze des Engagements der KoGa-Standorte in solchen stadtteil-bezogenen Gremien zeigt sich im folgenden Interviewausschnitt. Eine Leitung der Jugendhilfe erklärt: „Aber ich muss sagen, zum Teil konnte ich es [die Mitarbeit in den Stadtteilgremien, d. Verf.] dann nicht wahrnehmen. (...) Das ist so eine Sache, wenn man

⁴² REGSAM hat sich in den einzelnen Regionen in Facharbeitskreise (FAK) aufgeteilt, welche ehrenamtlich von Fachkräften, die in der Region tätig sind, moderiert und koordiniert werden.

so eingebunden ist, es war viel los und man konnte die Arbeitsfachkreise nicht unbedingt nutzen“ (I16: A129).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass ein Teil der KoGa-Standorte gut mit anderen Akteuren im Stadtteil vernetzt zu sein scheint. Es ist auch hier wieder deutlich geworden, dass ein geringer Anteil der Leitungskräfte keinen Eindruck über den Sozialraum hat oder sich zumindest mit Äußerungen dazu zurückhält. Auch deuten die Ergebnisse daraufhin, dass eine Außenorientierung, die wie beispielsweise von Hans Thiersch (2020) gefordert, sozialpolitische Themen adressiert, eher selten der Fall ist und auch durch die hohe Arbeitsbelastung innerhalb der KoGa abgebremst wird.

7.4 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Sozialraumorientierung ist in ihrer Realisierung auf den drei Ebenen grundsätzlich herausfordernd. Die KoGa ist auf der Ebene des professionell-institutionellen Verbundsystems gut aufgestellt. Insbesondere wenn man betrachtet, wie gut es KoGa-Schulen gelingt, externe Kooperationspartner auf das Gelände zu holen. Dem Kooperationspartner Jugendhilfe fehlen dafür finanzielle Mittel.

Als Hindernis einer Öffnung in den Sozialraum wird der mit dem Aufbau der KoGa verbundene Aufwand, der Personalmangel sowie eine als relativ hoch erlebte Personalfluktuations genannt. Des Weiteren ist bei einem Teil der Leitungen der Sozialraum (noch) nicht bekannt und somit besteht auch kein Wissen darüber, wer sich als Vernetzungspartner anbietet. Die Ergebnisse zeigen, es sollten unbedingt Strategien entwickelt werden, die es Fachkräften ermöglichen, den Stadtteil, in dem sie tätig sind, kennenzulernen. Dies beinhaltet beispielsweise auch Bedarfe der Kinder vor Ort zu erheben. In der Stadt wurde dieses Problem erkannt und im Rahmen eines Kooperationsprojekts die Website „Chance Ganztage“⁴³ aufgebaut, um den Beteiligten eine Übersicht zu möglichen Kooperationspartnern zu verschaffen.

Es gibt Hinweise darauf, dass sozialräumliche Öffnung dort gut funktioniert, wo sie eine Ergänzung (Stadtbibliothek, Polizei, Feuerwehr, Handwerk) zum eigenen pädagogischen Angebot ist und die Anerkennung der Fachkräfte in ihrer Professionalität durch externe Fachkräfte nicht in Frage gestellt wird.

Es wird des Weiteren vorgeschlagen, die konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Sozialraumorientierung und sozialräumliche Öffnung zu forcieren. Dies kann durchaus mit dem Ziel geschehen, dabei konkrete Konzepte zu entwickeln, wie die Nutzung des Sozialraumes realisiert werden kann, auch wenn dazu

⁴³ www.chance-ganztage.de.

ein lokalpolitisches Engagement erforderlich ist (siehe Bsp. Verkehrsberuhigung vor der Schule).

Ein Ansatzpunkt, um bei der praktischen Umsetzung der Sozialraumorientierung weiterzukommen, ist, dass die Kinder mehr Möglichkeiten erhalten, sozialräumliche Ressourcen für sich zu nutzen. Hierfür müssen allerdings noch weitere Voraussetzungen geschaffen werden, z. B. vereinfachte Finanzierungs- und Abrechnungsmodalitäten, wenn Kinder für eine Stunde nicht auf dem KoGa-Gelände sind. Ebenso werden hinsichtlich der weiterhin bestehenden Unsicherheit bzgl. der Aufsichtspflicht, insbesondere im Hinblick auf Stadtteilerkundungen und die selbstständige Nutzung von Angeboten außerhalb der KoGa durch die Kinder, regelmäßige Informationen an alle Fachkräfte in der KoGa benötigt. Diese sollte auch konkrete Anwendungsbeispiele enthalten und an den Elternabenden angesprochen werden.

Bei der Implementierung der KoGa an neuen Standorten empfiehlt es sich trotz der hohen Arbeitsintensität in der Aufbauphase, die sozialräumliche Öffnung von Anfang umzusetzen. Denn eine spätere sozialräumliche Öffnung wird die bis dahin entwickelten und etablierten Strukturen innerhalb der KoGa erneut einem gewissen Veränderungsdruck aussetzen.

Aus dieser Befundlage ergeben sich einige Anregungen für eine Weiterentwicklung:

- Die in der eigenen Handlungskompetenz liegenden Hindernisse abbauen: Fachpersonal kann vertiefende Kenntnisse über die Angebote des Sozialraums erlangen; konzeptionelle Auseinandersetzung mit der Sozialraumorientierung oder Öffnung in den Sozialraum von Anfang an.
- Voraussetzungen herstellen, damit Kinder einen Zugang zu sozialräumlichen Ressourcen erhalten: vereinfachte Finanzierungs- und Abrechnungsmodalitäten; Kenntnisse zur Aufsichtspflicht.
- Entlastung für den hohen Aufwand beim Aufbau der KoGa ermöglichen, damit konzeptionell gearbeitet werden kann.

8 Kooperative Ganztagsbildung als diversitätsbewusster Bildungs- und Lebensort

Einen Bildungs- und Lebensort zu ermöglichen, an dem Vielfalt als Stärke betrachtet wird und Kinder auf individuelle Weise gefördert und unterstützt werden, bedeutet eine diversitätsbewusste Gestaltung der Kooperativen Ganztagsbildung. Hierbei wird die Vielfalt der Kinder, der Eltern, der Lehr- und Erziehungskräfte sowie des weiteren Personals berücksichtigt und anerkannt. Eine inklusive Bildungsumgebung zu schaffen, die für alle Menschen, unabhängig von ihrem Hintergrund, ihren Fähigkeiten und Differenzierungskategorien wie beispielsweise Gender, Herkunft und Klasse einen sensiblen Umgang findet, ist erstrebenswert.

In einer diversitätsbewussten KoGa gelten auch die Ziele und Prinzipien von gendersensibler Pädagogik, Partizipation und Inklusion. Eine diversitätsbewusste KoGa soll dazu beitragen, Bildungsungleichheiten zu reduzieren und sicherstellen, dass alle Kinder gleiche Chancen auf Bildung und persönliche Entwicklung haben.

8.1 Geschlechtersensible Pädagogik in der Kooperativen Ganztagsbildung

In diesem Abschnitt geht es darum herauszuarbeiten, inwiefern sich zumindest in der konzeptionellen Entwicklung der KoGa eine Sensibilität für Geschlechterfragen nachzeichnen lässt und damit die Grundlage für eine entsprechende Praxis geschaffen wird. Zu Beginn des Kapitels erscheint eine kurze Erläuterung zentrale Begriffe sinnvoll.

Geschlecht bezeichnet das biologische und soziale Geschlecht, während im Englischen zwischen Sex (biologisch) und Gender (sozial) unterschieden wird. Die Verwendung des Begriffs Gender hat sich auch im deutschen Sprachgebrauch etabliert, um über das soziale Geschlecht zu sprechen. Traditionell herrscht in deutschen Schulen wie in der Gesellschaft insgesamt eine binäre Perspektive auf das Thema Geschlecht und Gender vor. So konnten Claudia Krell/Kerstin Oldemeier (2015) in ihrer Studie zum Coming-Out die vielfältigen Diskriminierungsängste und -erfahrungen von Schüler:innen empirisch nachzeichnen. An der binären Sichtweise hat bisher auch die Änderung im Personenstandsrecht wenig verändert, mit der eine dritte Geschlechtskategorie (divers) offiziell anerkannt wurde. Es bleibt abzuwarten, inwiefern das vom Bundestag im April 2024 verabschiedete Selbstbestimmungsgesetz neue Impulse setzen wird.

Geschlechtersensibel bezeichnet die Sensibilität für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Geschlechter. In der geschlechtersensiblen Bildung und Erziehung sollen Erfahrungsräume gestaltet werden, die eine Auseinandersetzung mit Geschlechtsidentitäten und Geschlechterrollen für Kinder ermöglichen, also das „soziale Geschlecht“ und den Körper im Blickfeld haben.

Geschlechterbewusstes Handeln meint Handeln, das gesellschaftliche Normen bezüglich Geschlechterrollen und -verhältnissen reflektiert.

Obwohl die Themen Gender und Geschlecht seit vielen Jahren fester Bestandteil der (sozial-)pädagogischen und schulpädagogischen Forschung sind, finden sich – so stellt Gerd Stecklina (2020, S. 99) fest – in der Forschung zu Ganztagsbildung und -schule „dezidierte gendersensible Perspektiven bisher hingegen nur bedingt wieder, und wenn, dann meistens als ‚Spezialwissen in Sachfragen‘ (Lenz 2003, S. 959). [...] ein eigenständiger Genderdiskurs im Rahmen der Ganztagsbildung [lässt; d. Verf.] noch auf sich warten.“

Umso wichtiger erscheint es, einen ersten Blick auf den Umgang mit geschlechtersensibler Pädagogik im KoGa-Modell zu werfen. Auf ministerieller Ebene findet sich das Thema sowohl in den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wirtschaft und Kunst 2014, S. 33–34) als auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, S. 121–128). Letzterer beschreibt „geschlechtersensible Erziehung“ als eine Querschnittsaufgabe, damit Kinder ihre Geschlechtsidentität entwickeln und sich in dieser wohlfühlen können. Dies schließt die Möglichkeit ein, dass Kinder Stereotypen und Zuschreibungen der Geschlechter hinterfragen können und damit keine Begrenzungen in ihren Interessen erfahren (ebd.).

Die wissenschaftliche Begleitung der KoGa hat sich mit gendersensibler Pädagogik als einem Querschnittsthema beschäftigt, indem zum einen die konzeptionelle Verortung auf der Ebene der Landeshauptstadt München sowie auf der der Standorte⁴⁴ mithilfe einer Dokumentenanalyse untersucht wurde, zum anderen das Thema in den teilnehmenden Beobachtungen und qualitativen Interviews Berücksichtigung fand.

8.1.1 Eckpunktepapier und Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München

Im Eckpunktepapier zum Modellprojekt KoGa wird „geschlechtersensible Pädagogik“ als integraler „Teil des pädagogischen Konzepts um Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu fördern“ (Landeshauptstadt München 2019, S. 3) angesehen. Diese Aussage findet sich auch in der Rahmenkonzeption, in der zudem auf den Aspekt der Geschlechtsidentität eingegangen wird. Geschlecht wird dabei als Querschnittsthema unter drei Perspektiven beschrieben: die erste Perspektive ist „geschlechterbewusste Entwicklungsförderung von Jungen* und Mädchen*“ (Landeshauptstadt

⁴⁴ Grundlage bilden 17 und im Schuljahr 2021/22 vorliegende Hauskonzeptionen; davon neun in städtischer und acht in freier Trägerschaft.

München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 29). Die Verwendung des „Gendersternchens“ hinter den Worten Mädchen und Jungen signalisiert das Bewusstsein über die Vielfalt innerhalb und zwischen diesen scheinbar eindeutigen Kategorien: Kinder werden „unterstützt, eine positive Einstellung zum eigenen und zum anderen Geschlecht bzw. zur eigenen subjektiv empfundenen geschlechtlichen Identität zu entfalten“ (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 22). Dazu tragen „der bewusste Wechsel von heterogenen und homogenen Gruppen sowie die Differenzierungsangebote“ (ebd.) bei. Die Wichtigkeit der Vorbildfunktion der Fachkräfte wird auch bei der Entwicklung einer geschlechtlichen Identität betont, dabei wird insbesondere die Reflexion eigener Geschlechterrollen der Pädagog:innen und der damit verbundene Zuschreibungen hervorgehoben (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport, S. 19). Inwiefern die Fachkräfte durch spezifische Angebote bei ihren Reflexionsprozessen begleitet werden, wird nicht deutlich. Als dritte Perspektive wird die Aufgabe der Fachkräfte dargestellt, „geeignete Räumlichkeiten innerhalb und außerhalb des Gebäudes anzubieten“ und dabei „geschlechtsspezifische Bedürfnisse von Mädchen* und Buben**“ (ebd.) zu berücksichtigen und sie bei der Gestaltung der Räume zu beteiligen.

8.1.2 Pädagogische Konzeptionen der Standorte

Für eine erste Annäherung an die Frage, wie geschlechtersensible Erziehung aufgegriffen wird, wurden 17 KoGa-Hauskonzeptionen quantitativ inhaltsanalytisch auf entsprechende Begrifflichkeiten („Geschlecht“, „Gender“, „Mädchen“, „Jungen“ und „divers“) untersucht. In einer Hauskonzeption wird kein geschlechtssensibler Bezug zur pädagogischen Arbeit hergestellt und in einer anderen nur die Begriffe Mädchen und Jungen verwendet. In zehn Konzeptionen wird ausschließlich der Begriff Geschlecht gebraucht und in fünf weiteren werden die beiden Begriffe Geschlecht und Gender verwendet. In zwei dieser fünf Hauskonzeptionen wird auch explizit auf die Diversitätsperspektive Bezug genommen, indem neben den binären Geschlechtskategorien weiblich und männlich auch auf die dritte Kategorie divers eingegangen wird. Dies zeigt, dass an den meisten Standorten zwar die Dimension Geschlecht konzeptionelle Berücksichtigung findet, aber nicht-binäre Geschlechterverhältnisse kaum thematisiert werden.

Die qualitativ-inhaltliche Auswertung ergibt, dass in zehn Konzeptionen Geschlecht insbesondere in den Kapiteln zu Inklusion als eine von mehreren Differenzkategorien benannt wird. Diese inhaltliche Zuordnung zeugt von einem weiten Inklusionsverständnis, da unter dem Stichwort Inklusion auf unterschiedliche Differenzkategorien wie Behinderung, Migrationserfahrung und eben auch Geschlecht verwiesen wird: Bildung, Erziehung und Betreuung wird ungeachtet von Geschlecht oder Geschlechtszugehörigkeit erbracht. Diese Darstellung soll möglicherweise verdeutlichen, dass Kinder als individuelle Persönlichkeiten mit eigenen Stärken, Vorlieben und Interessen unabhängig von stereotypischen Geschlechterbildern angesehen werden. In drei weiteren Konzepten wird Geschlecht oder Gender in anderen Kapiteln bspw. in den Leitbildern des jeweiligen Trägers benannt.

In 16 Konzeptionen wird – wie auch im KoGa-Eckpunktepapier – der Anspruch formuliert, Geschlechtergerechtigkeit sowie Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen. Jedoch wird nicht beschrieben, welche fachlichen Standards dafür nützlich wären.

Die pädagogische Arbeit zu den Themenfeldern Geschlecht und Gender wird in den Hauskonzeptionen inhaltlich und im Umfang unterschiedlich dargestellt. Fünf Konzeptionen von Angeboten freier Träger und eine eines städtischen Trägers weisen ein eigenes Kapitel zu „geschlechtsbewusster Erziehung, gender- und geschlechtsspezifische Bildung oder geschlechtergerechter Pädagogik“ auf. Gemäß den Konzeptionen werden Kinder in ihrer Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität durch Bildung und Erziehung unterstützt. Dafür sollen offene Settings gestaltet, Selbstbestimmung ermöglicht und gefördert sowie stereotypischen Rollenerwartungen/-zuschreibungen entgegengewirkt werden. Auch die Spiel- und Bastelmaterialien müssen geeignet sein, um diese Zielsetzungen zu erreichen. Bei der Gestaltung der Räume ist die Geschlechtervielfalt zu reflektieren, um bspw. Mädchen- und Jungenecken einzurichten. Dies folgt – zumindest in der textlichen Darstellung – einer binären Geschlechterlogik. So ist beispielsweise folgende Formulierung in einer Hauskonzeption zu finden: „Die Gewinnung einer positiven Einstellung zum eigenen und anderen Geschlecht“. Eine nicht-binäre Formulierung würde nicht von einem, sondern von mehreren anderen Geschlechtern sprechen.

In wenigen Konzeptionen finden sich konkretere Aussagen zu geschlechtersensiblen Arbeitsweisen. Eine Konzeption weist darauf hin, dass auf „unterschiedliche Beteiligungsfähigkeiten bei Mädchen und Jungen“ geachtet wird, um gleiche Chancen im Beteiligungsprozess zu ermöglichen. Die positive Absicht, die damit zum Ausdruck gebracht wird, ist eindeutig, dennoch ist angesichts dieser Formulierung vor Ort zu reflektieren, ob hiermit nicht ein stereotypes Bild von dem, was Jungen und was Mädchen können, verfestigt wird. In einer anderen Konzeption werden gendersensible Angebote auch in Form von Projektarbeit mit Kooperationspartnern beschrieben und die Möglichkeit benannt, eine Fallberatung unter Genderaspekten durchzuführen.

Bezogen auf körperliche Dimensionen im Kontext Geschlecht stellen Sexualerziehung und sexualpädagogische Konzepte weitere Bezüge zum Gegenstand her. Konzeptionen verweisen hier auf die Unterstützung einer guten Entwicklung und des Kennenlernens des Körpers.

8.1.3 Umsetzung von geschlechtersensibler Pädagogik

Die Frage nach einer geschlechtersensiblen Pädagogik stand nicht im Fokus der Evaluation des KoGa-Modellprojektes. Dennoch finden sich im empirischen Material Hinweise auf deren Umsetzung.

Mädchenzimmer dienen als Safespaces für weiblich gelesene Kinder, wo sie ihren Themen und Bedürfnissen in einem geschützten Rahmen nachgehen können. Die KoGa-Jugendhilfe sieht dies als ein adäquates Mittel an, kann dies jedoch aufgrund der gegebenen Räumlichkeiten nicht umsetzen. Konkret wird bemängelt, dass es

nicht genügend kleine Räume gibt, die als solche Zimmer eingerichtet werden könnten (I3: A15).

In den Interviews mit der Schulsozialarbeit zeigt sich, dass diese eine geschlechtersensible Perspektive einnimmt und es als ihre Aufgabe ansieht, Angebote zu schaffen, die exklusiv für das Geschlecht konzipiert werden, das dieser Aktivität traditionell nicht zugeordnet wird, wie z. B. Fußballgruppe nur für Mädchen (I21: A35). Hier wird von einer binären Geschlechtsordnung ausgegangen.

Aus den Daten der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews lässt sich ableiten, dass Geschlechterstereotypen bezogen auf Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Teil weitgehend unhinterfragt bleiben. Bei Mädchen wird auf ihre Vernunft verwiesen und auf das Zurückstellen ihrer Bedürfnisse. Jungen, die ihre Bedarfe nach außen agieren, werden wahrgenommen und erhalten Resonanz, während Mädchen Situationen aushalten und auf sie nicht eingegangen wird (TB1). So wenden sich Mädchen mehrmals an eine Fachkraft, um auf ihr Bedürfnis aufmerksam zu machen, von Jungen in Ruhe gelassen zu werden und an ihrem Spielort bleiben zu wollen. Die Lösung wird nicht mit den Jungen gemeinsam ausgehandelt, sondern die Mädchen erhalten die Aufforderung, doch lieber an einen anderen Ort zu gehen und sich nicht ärgern zu lassen. Übernehmen Mädchen jedoch die von den Jungen gezeigten externalisierten Verhaltensweisen, indem sie ihre Bedürfnisse laut mitteilen, werden diese direkt von der Erziehungskraft zur Ruhe aufgefordert (TB3).

Auch im Kindesalter besteht die Neugierde, den Körper zu entdecken und mit anderen zu vergleichen. Dieses Bedürfnis kann auch zu Grenzüberschreitungen führen. Diese Problematik wird an einem Standort von Lehr- und Erziehungskräften gemeinsam bearbeitet. In einer Klasse kam es vermehrt vor, dass Jungen in der Umkleidekabine oder auf der Toilette den Intimbereich von anderen Jungen berührten. Nach Bekanntwerden wurde das Thema der eigenen Körpergrenzen von den Lehr- und Erziehungskräften besprochen und die Regel aufgestellt, dass Kinder nur noch einzeln zur Toilette gehen. Für den Schwimmunterricht, der von einer Lehrerin gegeben wird, wurde vereinbart, dass ein männlicher Kollege der KoGa-Jugendhilfe die Jungen in der Umkleidekabine begleitet (I25: A25).

Mit Blick auf die Interviews fällt auf, dass Sprache nicht sensibel verwendet wird. Obwohl sowohl die Erziehungskräfte⁴⁵ als auch die Grundschullehrkräfte⁴⁶ in überwiegender Zahl weiblich sind, verwenden Interviewte weder geschlechterneutrale Begriffe wie Erziehungskraft oder Lehrkraft, noch beide Geschlechter wie Erzieher

⁴⁵ In Bayern liegt der Frauenanteil in Kindertageseinrichtungen bei 94,3 Prozent (vgl. BMFSJ: <https://www.daten.bmfsfj.de/daten/daten/anteil-von-frauen-und-maennern-an-den-unmittelbar-mit-kindern-unter-14-jahren-in-tageseinrichtungen-taetigen-personen-132074>).

⁴⁶ In Bayern lag der Frauenanteil in Grundschulen im Jahr 2021/2022 bei 90,5 Prozent (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022, S. 10).

und Erzieherin oder Lehrer und Lehrerin; sie beschränken sich auf die jeweils männliche Form.

8.1.4 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Die Tatsache, dass sich viele Aussagen zur Förderung von Geschlechtersensibilität und insbesondere zur Anerkennung nicht-binärer Geschlechtszuordnung auf die Jugendhilfeakteure und nicht auf die Schule innerhalb der KoGa-Standorte beziehen, spiegelt in gewisser Weise den bundesweiten Diskussionstand über den Umgang der Schule mit diesem Themenfeld wider. So halten Johanna Weselek/Ellen Sartingen/Klemens Ketelhut (2023, S. 92) fest, „die schulische Ordnung ist weiterhin heteronormativ ausgerichtet“. Claudia Krell/Kerstin Oldemeier (2017) kommen in ihrer empirischen Studie zu dem Ergebnis, dass es aus Sicht der befragten Jugendlichen sowohl Lehrkräfte gibt, die sich abwertend und diskriminierend gegenüber queeren Schüler:innen verhalten, als auch solche, die aktiv gegen homo- oder transfeindliche Äußerungen vorgehen und unterstützend agieren. Zugleich ist in den letzten Jahren eine, wenn auch zurückhaltende Öffnung der Schule für diese Fragestellungen zu beobachten (Wedl/Spahn 2020) und es werden vereinzelt entsprechende Materialien und Fortbildungskonzepte auch für den Grundschulbereich erarbeitet (z. B. QUEERFORMAT - Fachstelle Queere Bildung 2020). Das Argument, es sei im Grundschulalter kein beachtenswertes Thema greift allein deshalb schon nicht, weil Studien davon ausgehen, dass bis zu 3,8 Prozent der Neugeborenen Varianten der Geschlechtsentwicklung aufweisen (Hauck/Richter-Appelt/Schweizer 2019). Das bedeutet, dass rein statistisch betrachtet, in jeder Klasse (bei 25 Schüler:innen pro Klasse) ein Kind mit einer Variante in der Geschlechtsentwicklung ist und etwas mehr Kinder dies als ein Thema in ihrem familiären Kontext (z. B. wegen Geschwisterkinder) haben.

Auf allen Konzeptionsebenen zeigt sich, dass die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht aufgegriffen wird. Der Begriff verweist in den Konzeptionen häufig auf körperliche und soziale Dimensionen, beschränkt sich jedoch meistens – wie die Forschung auch (Stecklina 2020, S. 106) – auf Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechterdifferenz. Dies birgt die Gefahr, geschlechterspezifische Unterschiede als biologisch zu begründen und weder „Geschlechterverhältnisse als auch Doing-Gender-Prozesse und Geschlecht als individuelle Konfliktkategorie“ (ebd.) zu hinterfragen. Konkretisierungen für die pädagogische Arbeit finden sich jedoch kaum. Damit sind keine Handlungsanweisungen gemeint, sondern Beschreibungen von Rahmungen und Verständnissen. Nur fünf der 17 vorliegenden Hauskonzeptionen setzen sich in eigenen Kapiteln ausführlicher mit geschlechtersensibler Pädagogik auseinander, obwohl „professionelles Handeln in pädagogischen Kontexten (...) der Integration von geschlechterreflektierenden Perspektiven durch die Pädagog*innen sowie der Schulorganisation“ (Stecklina 2020, S. 100) bedarf. Die Formulierungen in den Hauskonzepten bleiben überwiegend hinter den Ansprüchen des Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplans.

Die KoGa als Lernort und Sozialisationsinstanz unter überwiegend weiblich gelesenen Lehr- und Erziehungskräften erfordert Diskurse zu Geschlechterverhältnissen,

um Benachteiligungen und Ungleichheiten abzubauen, um Weichen für eine „offene, wertschätzende und diskriminierungsfreie Schulkultur“ (Stecklina 2020, S. 102–103) zu stellen.

Die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten wird mit dem Verständnis berücksichtigt, dass Geschlecht nicht nur biologisch gegeben ist, sondern auch sozial konstruiert ist. Für die Ganztagsbildung bedarf es „der Offenheit, Geschlecht als Querschnittsaufgabe [...] auch unter der Prämisse der Geschlechtergerechtigkeit zu erachten“ (Stecklina 2020, S. 106) und „dass gemeinsam und integrierend Reflexionen zu Organisations- und Interaktionsprozessen unter einer Geschlechterperspektive stattfinden“ (Stecklina 2020, S. 105).

Aus dieser Befundlage ergeben sich einige Anregungen für eine Weiterentwicklung:

- Geschlechterstereotypen hinterfragen: Gendersensibilität entsteht durch das Hinterfragen und Entgegenwirken von stereotypischen Vorstellungen von Geschlecht und Bildung sowie Verhaltensweisen von weiblichen, männlichen und diversen Kindern. Dies erfordert eine Auseinandersetzung der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte mit Geschlechterrollen durch Fortbildungen sowie Materialien und Ressourcen, um stereotypische Denkmuster zu erkennen und zu überwinden.
- Pädagogische Ansätze: Kindern sollte es ermöglicht werden, ihre Interessen und Fähigkeiten unabhängig von Geschlechterstereotypen zu entwickeln.
- Sprache sensibel zu verwenden, schafft eine Umgebung, in der sich Kinder und ihre Eltern in ihrer Geschlechtsidentität akzeptiert fühlen können.
- Vielfältige Vorbilder präsentieren – geschlechtergerechte Materialien: KoGa sollte darauf achten, vielfältige Vorbilder unterschiedlicher Geschlechter in ihren Lehrplänen und Aktivitäten einzubeziehen und entsprechendes Lehrmaterial zu verwenden.
- Geschlechtersensible Angebote schaffen: Unterricht und Angebote sollten so gestaltet sein, dass sie den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen von Kindern gerecht werden. Dies bedeutet, dass sowohl sportliche als auch künstlerische Aktivitäten sowie technische und handwerkliche Angebote gleichermaßen zugänglich sein sollten, unabhängig vom Geschlecht. Zudem sind entsprechende Rückzugsräume zu schaffen, homogene und heterogene Gruppenbildungen zu ermöglichen und spielerisch Geschlechterrollen auszuprobieren. Auf unterschiedliche Kommunikationsformen sollte angemessen reagiert werden.
- Partizipation: Schüler:innen sind in Entscheidungsprozesse einzubeziehen und ihnen ist die Möglichkeit zu geben, ihre Interessen und Bedürfnisse zu äußern. Dies kann dazu beitragen, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote der Vielfalt der Kinder besser gerecht werden.

8.2 Inklusion in der Kooperativen Ganztagsbildung

Für die KoGa gilt ebenso wie für das Schulsystem insgesamt der Anspruch die Teilhabe an Bildung für alle Kinder zu verwirklichen. Für die Schule in Bayern ist in

diesem Zusammenhang Artikel 2 (2) BayEUG einschlägig, in dem ganz lapidar festgehalten ist: „Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen“. Für die KoGa-Jugendhilfe gilt das SGB VIII mit seinen zahlreichen Regelungen, in denen eine inklusive Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe gefordert ist. Zudem ist eine inklusive Ausgestaltung der Bildungsangebote durch internationales Recht vorgeschrieben (UN-Behindertenrechtskonvention 2009). Bayernweit entwickelt sich die schulische Inklusion langsam, aber scheinbar stetig weiter. So lang der Anteil an Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die in 2010 eine allgemeinbildende Schule mit schulischer Inklusion besuchten im bayernweiten Durchschnitt bei 25 Prozent und ist bis 2020 auf 33,8 Prozent angestiegen, In München liegt der Anteil ungefähr bei dem bayerischen Durchschnittswert (Ebenbeck/Rieser/Gebhardt 2022).

Bei einer inklusiven Ausrichtung der KoGa gilt zu beachten, dass mit Inklusion nicht nur die Teilhabe von Menschen mit Behinderung gemeint ist, sondern die „Einbeziehung und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen und Prozessen unabhängig von zugeschriebenen Differenzierungen, wie z. B. Nicht-/Behinderung, Geschlecht, Klasse/Schicht, Herkunft, Generation etc.“ (Weinbach 2020, S. 136). Es geht also darum, jedem Kind unabhängig von individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfen eine gleichberechtigte Teilhabe am schulischen Leben zu ermöglichen. Die KoGa könnte in diesem Sinne eine Vorreiterrolle innerhalb des Bildungssystems einnehmen, da sie mit ihrem interdisziplinärem Ansatz und ihrer (zumindest konzeptionell und idealtypischer Weise) hybriden Handlungslogik mehr Möglichkeiten hat, Stärken und Potenziale jedes Kindes und wechselseitige Toleranz zu fördern sowie angemessene Formen des Umgangs mit Diversitätskategorien auch jenseits von Behinderung zu entwickeln. Durch die längere Zeit, die Kinder täglich am KoGa-Standort verbringen, besteht die Möglichkeit und die Notwendigkeit, sowohl Fördermaßnahmen, Therapien oder zusätzliche Begleitung gezielt einzusetzen sowie soziale Integration und somit die Einbettung in soziale Beziehungen fördern zu können.

Vielfältigen Bedürfnissen gerecht werden zu können, erfordert eine flexible Gestaltung des Unterrichts und eine Überprüfung von Strukturen und Verfahren, ob und inwiefern sie dem Anliegen einer inklusiven Praxis entsprechen (Lüders 2019, S. 179). Christian Lüders nennt in diesem Zusammenhang für die Kinder- und Jugendhilfe fünf Bereiche, die einer Reflexion und Weiterentwicklung für Inklusion bedürfen und auch auf die Schule übertragbar wären:

- Öffnungsprozesse und Organisationsentwicklung
- Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses
- Qualifizierung des Personals
- Machttheoretische Reflexion
- alle Differenzkriterien einbeziehen, um intersektional angelegte fachliche Handlungsstrategien zu entwickeln (Lüders 2019: 181)

Um Inklusion gut gestalten zu können, ist neben strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen auch die Qualifikation der Lehr- und Erziehungskräfte von großer Bedeutung. Sie müssen in der Lage sein, inklusive Prinzipien umzusetzen

und die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu erkennen. Im Rahmen des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG wird deutlich, dass sich nur etwa die Hälfte der Fachkräfte mit einer pädagogischen Ausbildung auf die Arbeit mit Kindern mit einer Behinderung vorbereitet fühlen (Klinkhammer 2021, S. 12). Es gibt keine Gründe, die dafürsprechen, dass dies nicht auch für die Erziehungskräfte in der KoGa zutrifft. Eine kontinuierliche Weiterbildung und Sensibilisierung für die verschiedenen Formen der Vielfalt als auch der Einbezug der Expertise von Sonder- und Heilpädagog:innen erleichtert es, die KoGa inklusiv zu gestalten. Selbstverständlich wird auch eine angemessene Ressourcenausstattung benötigt. Dazu gehören finanzielle Mittel, qualifiziertes Personal, barrierefreie Infrastruktur und Materialien sowie spezielle Unterstützungsdienste für Kinder und die Bereitschaft, mit entsprechenden Fachdiensten zu kooperieren.

8.2.1 Ergebnisse zur inklusionsorientierten KoGa

In der wissenschaftlichen Begleitung der KoGa-Entwicklung in München stand die Frage danach, wie inklusiv die KoGa ist, nicht im Zentrum der Fragestellungen. Dennoch ergeben sich aus den Daten zahlreiche Hinweise darauf, wie mit dieser Anforderung, die selbstverständlich in den Konzeptionen aufgegriffen wird, umgegangen wird und welche Erfahrungen damit gemacht werden.

Die durchschnittliche Anzahl an Schüler:innen pro Grundschulklasse beträgt zum 01. Oktober 2021 in Oberbayern 21 Schüler:innen und in Förderzentren 10,4 (Bayerisches Landesamt für Statistik 2022; S. 108). Durch die besondere Aufmerksamkeit, die Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf benötigen, wird von Seiten der Lehrkräfte immer wieder die Klassengröße als Inklusionshindernis beschrieben. Zu viele Kinder in einer Klasse würden es erheblich erschweren, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse angemessen eingehen zu können. In der Diskussion um eine inklusionsorientierte Schule wird die Schulgröße insgesamt als eine Herausforderung thematisiert, denn große Gebäude, die von vielen Menschen gleichzeitig genutzt werden, können sowohl bezogen auf die damit verbundenen Reize (akustisch, visuell, sozial) als auch auf die räumliche Orientierung überfordernd sein. Auch in einem unserer Interviews werden Bedenken dahingehend geäußert (I10: A72). Erschwerend kommt hinzu, dass ein Teil der Schulgebäude nicht als barrierefrei angesehen wird (I1: A130, FT55). Die Betriebsgröße im Vollausbau scheint also als Inklusionshindernis zu wirken.

Eltern können inzwischen entscheiden, welche Schulform ihr Kind besucht. Sie werden bei dieser Entscheidung von Lehrkräften, Mitarbeitenden des MSD⁴⁷ oder einer Schulpsycholog:in beraten. In der KoGa hat die Entscheidung der Eltern auch eine Auswirkung auf die Kinder- und Jugendhilfe und somit dem außerunterrichtlichen Teil. Denn nimmt die Schule eine:n Schüler:in mit besonderem Förderbedarf auf, dann muss sich auch der Jugendhilfeteil der KoGa mit dieser Inklusionsaufgabe

⁴⁷ Mobiler sonderpädagogischer Dienst.

befassen. Die Entscheidungsfreiheit der Eltern führt immer wieder zu Konstellationen, in denen Kinder an den KoGa-Standorten inklusiv beschult werden, obwohl die Lehrkräfte bzw. Schulleitung und evtl. auch die Erziehungskräfte und Jugendhilfeleitung nicht davon überzeugt sind. Sie sähen das Kind eher in einer Förderschule oder einer HPT als in der KoGa. So berichtet eine Leitung, dass Kinder, die eine Hörbeeinträchtigung haben „eigentlich regulär im Förderzentrum angedockt wären, aber die Eltern sich dagegen entschieden haben“ (I1: A130). Inwiefern eine Entscheidung der Eltern gegen den Willen der Schulleitung inklusionsfördernd oder inklusionshindernd ist, kann in dieser Studie nicht geklärt werden.

Ein Modell, inklusive Beschulung zu ermöglichen, sind die sogenannten Kooperationsklassen (Artikel 30a (7) BayEUG). In diesen Klassen werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in Kooperation mit einem sozialpädagogischen Förderzentrum unterrichtet. An einem Standort wurde diese Form der inklusiven Beschulung nicht weitergeführt, was die Schulleitung bedauerte. Denn in ihren Augen war dies eine gute Möglichkeit, Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsame Erfahrungsräume zu geben (I1: A130).

Für die individuelle Unterstützung für Kinder mit besonderem Förderbedarf werden im Rahmen der Eingliederungshilfe durch den Bezirk als zuständige Stelle Schulbegleitungen finanziert. Die Anzahl der Schulbegleitungen ist seit 2010 deutlich angestiegen (Dworschak/Lüders/Fitzek 2023, S. 3) und es wird seit längerem bundesweit diskutiert, welche Effekte der stetige Ausbau der Schulbegleitungen hat (Herz/Meyer/Liesebach 2018). Der Bezirk finanziert – so die Aussage eines Standortes – keine Integrationshelfer:innen für außerunterrichtliche Zeiten (I10: A72). Kompliziert wird die Situation auch deshalb, weil zumindest einzelnen Mitarbeitenden die erhöhte Förderung durch das BayKiBiG für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf nicht bekannt zu sein scheint. Dass diese Mittel jedoch nicht ausreichend sind, wird auch daran deutlich, dass der Bezirk regelmäßig für sogenannte Inklusionskinder im Kita-Bereich zusätzliche Förderungen bewilligt. Warum dies nun bei Schuleintritt nicht mehr gelten soll, bleibt unverständlich. Eine interviewte Lehrkraft vermutet, weil beim Bezirk die Annahme bestünde, in der KoGa-Jugendhilfe sei entsprechend qualifiziertes Personal in ausreichender Anzahl vorhanden. Die Abstimmungsprozesse die durch diese Haltung des Bezirks mit dem kommunalen Kostenträger notwendig werden, fordern von den Leitungen viele Zeitressourcen und viel Erklärungsarbeit von dem Kostenträger (I1: A130; FT55). Trotz dieser restriktiv wirkenden Handhabung in der Finanzierungsfrage bestehen selbstverständlich die Förderbedarfe bei den Kindern über den Unterricht hinaus. Aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte ist die KoGa personell nicht so ausgestattet, dass sie diesen zusätzlichen Bedarfen ohne Unterstützung gerecht werden könnten: „Da müssten eigentlich Heilpädagogen, Sozialpädagogen, andere Therapeuten vor Ort sein. Das können wir gar nicht leisten, und in der personellen Situation schon gar nicht“ (GD1: A53). Die Fachkräfte bedauern diese Situation, da „diese Kinder, von denen ich spreche – die haben andere Unterstützung verdient. Jedes Kind verdient eine Unterstützung angemessen an ihren Befindlichkeiten. Und die können wir hier nicht bieten unter diesen Voraussetzungen. Und deswegen wundere ich mich, dass diese Kinder überhaupt hier sind. Weil hier fehlt’s an, wie gesagt, Heilpädagogen, Sozial-, an therapeutischen Möglichkeiten.“ (GD1: A92). Wolfgang Dworschak/Lisa-Marie Lüders/Tobias Fitzek (2023) berichten von sogenannten

Poollösungen, die ihnen als Übergang bis hin zu einer wirklich inklusiven Lösung durchaus als ein gutes Modell erscheinen, um dem besonderen Unterstützungs- und Förderbedarf gerecht zu werden.

Die Landeshauptstadt München hat im Rahmen ihrer Möglichkeiten ebenfalls einen Schritt zur Förderung der Inklusion getätigt und eine Regelfinanzierung für das als Modellprojekt gestartete Angebot inklusive § 35a-Einrichtung in Schule⁴⁸ (I.R.i.S.) eingerichtet. Dieses Projekt bietet die Chance eine inklusivere Kooperative Ganztagsbildung zu sein. Kinder, die eine Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII erhalten, können in diesem Modell einen Platz erhalten. An solchen Standorten unterstützt ein:e Sozialpädagog:in dieses Projektes die KoGa-Jugendhilfe an einem Wochentag in der Hausaufgabenzeit. Dadurch erhält dieses Projekt eine Sichtbarkeit und Eltern können motiviert werden, den Zugang zu diesem Projekt für ihre Kinder in die Wege zu leiten (GD1: A100). Die Sozialpädagog:innen des Projektes sind auch in der Unterrichtszeit aktiv und bieten in der rhythmisierten Variante eine „kleine AG“ (I1: A116) an.

Einen weiteren Beitrag zur Inklusionsförderung leistet die Landeshauptstadt München dadurch, dass sie beschlossen hat, neue Schulen nur noch nach dem Lernhauskonzept (siehe auch Abschnitt 9.3) zu errichten. Dies eröffnet die Möglichkeit, die zwischen den Klassenzimmern befindlichen Räume auch für therapeutische Zwecke oder für die Förderung von Kleingruppen zu verwenden. Jan Egger (2019, S. 246) fasst das so zusammen: „ Einerseits haben sie jeweils einen eigenen, in sich geschlossenen Bereich. Andererseits manifestiert die räumliche Nähe zu den Klassenzimmern die unterrichtsassistierenden Funktionen, die sie innehaben“. Es zeigt sich jedoch in der Praxis der KoGa-Standorte, dass dieses Idealbild einer interdisziplinären Zusammenarbeit im Moment zumindest noch an den Kontroversen über die Raumnutzung (siehe auch Abschnitte 4.3.1, 9.3) scheitert.

8.2.2 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Hinsichtlich der Frage, inwiefern an den KoGa-Standorten Inklusion vorankommt und zwar nicht nur in Bezug auf Kinder mit einer Behinderung, kann im Rahmen dieser Studie keine wirkliche Antwort gegeben werden. Der Eindruck, der aus den Interviews, Gruppendiskussionen, Besuchen und Dokumenten entsteht, ist, dass noch ein weiter Weg zu gehen sein wird, bis wir zu Recht von einer inklusiven KoGa sprechen können. Angesichts der Entwicklung im Bereich Schule insgesamt kein überraschender Eindruck. Es zeigen sich Ansätze einer Inklusionsorientierung und insofern gibt es Grund für die Hoffnung, dass sich die KoGa in die richtige Richtung weiterentwickelt. Hinsichtlich der Ansprüche, die man an die Standorte heran-

⁴⁸ Ende 2022 wurde das Angebot in die Regelförderung überführt (<https://risi.muenchen.de/risi/sitzungsvorlage/detail/7382174>).

trägt, darf auch nicht unterschätzt werden, welche große Veränderung die Einführung der KoGa an sich bereits darstellt. Zuviel Innovation auf einmal ist in jeder Organisation eine Herausforderung.

Die Weiterentwicklung der KoGa-Standorte zu wirklich inklusiven KoGa-Standorten ist darauf angewiesen, dass an den Standorten alle Stellen besetzt sind, das Personal sowohl für die Innovationsaufgabe KoGa als auch Inklusion motiviert und qualifiziert ist und es gelingt, angemessene Rahmenbedingungen zu gestalten. In diesem Zusammenhang wäre erneut zu prüfen, inwiefern sich KoGa-Standorte für Kooperationsklassen oder das Schulprofil inklusive Schule (Art. 30b BayEUG) eignen, zudem scheinen Gespräche mit der zuständigen Bezirksverwaltung hinsichtlich der Finanzierung von Schulbegleitungen sinnvoll. Auch wenn aufgrund der vorgesehenen Gesetzesänderungen die Zuständigkeit hierfür voraussichtlich 2028 in das Jugendamt wechselt, können die Kinder, die bis dahin eine Münchner Grundschule besuchen, auf eine entsprechende Klärung nicht verzichten.

Auch wenn es in der Summe noch mehr Fragezeichen als Erfolgsgeschichten in den Daten gibt, zeigt allein dies bereits, dass die Auseinandersetzung mit der Inklusionserwartung, die zuweilen auch als Inklusionszumutung wahrgenommen wird, stattfindet. Angesichts der großen Bedeutung, die die Stadt dem Thema Diversitätssensibilität und Inklusion zuschreibt, scheint es überlegenswert, eine Form zu finden, wie dieser Themenstellung gesondert nachgegangen werden kann.

8.3 Partizipation in der Kooperativen Ganztagsbildung

In pädagogischen Einrichtungen und Fachdiskursen wird Partizipation wiederkehrend – auch im Kontext Ganztage (Coelen/Wagener 2009; Wagener 2013) – als eine der pädagogischen Strukturmaximen verhandelt. Aber der Begriff Partizipation hat sich zu einem Containerbegriff entwickelt. Es ist häufig unklar, was genau damit gemeint wird. Mal wird Partizipation synonym zu Begriffen wie Beteiligung, Mitbestimmung, Mitgestaltung und Teilhabe verwendet (Billis 2020, S. 367). Desgleichen werden weitere Begriffe wie „Demokratie, Selbstbestimmung, Emanzipation, Integration, Gerechtigkeit oder Inklusion“ im Partizipationsdiskurs erörtert (Reisenauer 2020, S. 4).

Stefan Schnurr (2022, S. 22) sieht Partizipation „als Einheit von Teilnahme und Teilhabe“ und zugleich als „Zielsetzung und Handlungsprinzip.“ Nach Hans Thiersch zielt Partizipation auf „Mitbestimmung, Teilhabe, Mitgestaltung der Lebensverhältnisse“ (Thiersch 2020, S. 139) ab. Im Kontext der Schule versteht Cathrin Reisenauer (2020, S. 4) Partizipation als die „grundsätzliche und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem“ sowie die „Teilhabe von SchülerInnen an sie betreffenden Aspekten wie der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse oder des Schullebens.“

Ein ernst gemeintes Verständnis von Partizipation bedeutet, dass Kinder an Entscheidungen mitwirken und somit das Ergebnis beeinflussen können (Straßburger/Rieger 2014, S. 230; Reisenauer 2020, S. 5). Damit Partizipation in Entschei-

dungsprozessen gelingt, ist es wichtig, dass Beteiligung kontinuierlich und verbindlich stattfindet (Reisenauer 2020, S. 5). Die Implementierung von Beteiligungsprozessen „konkretisiert sich im Alltag der pädagogischen Institutionen“ (Thiersch 2020, S. 140), somit in unserem Bezugsrahmen in der Ausgestaltung der KoGa.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung des KoGa-Modells an den ersten Standorten in München, stand die Untersuchung der Beteiligungsprozesse von Kindern an der Ausgestaltung der KoGa nicht im Mittelpunkt, was nicht zuletzt auch der besonderen Corona-Situation geschuldet ist. Da der Landeshauptstadt München jedoch Partizipation der Kinder wichtig ist, wurde das vorhandene Datenmaterial auch in Bezug auf das Handlungsprinzip Partizipation hin analysiert.

8.3.1 Partizipationsorte für Kinder – Partizipationsformen in der KoGa

Im Datenmaterial lassen sich formalisierte und alltägliche Partizipationsformen erkennen. Ebenso wird deutlich, dass den schul- und sozialpädagogischen Fachkräften und Leitungen die Beteiligung der Kinder und somit das Umsetzen des Rechts auf Beteiligung ein wichtiges Anliegen ist (I1: A22; GD1: A164).

Obwohl an Grundschulen eine Schülermitverantwortung (SMV) nicht verpflichtend ist⁴⁹, gibt es KoGa-Standorte, an denen Wahlen zu Klassensprecher:innen bereits ab der ersten Klasse durchgeführt werden. Es ist eine Schwerpunktsetzung der jeweiligen Schulleitung, demokratische Strukturen in der Grundschule zu implementieren. Die Schulsprecher:innen werden durch Wahlen legitimiert (I1: A22) und deren Aufgaben und Funktionen sind geregelt. Die Zusammensetzung der SMV variiert zwischen den einzelnen Standorten etwas. An dem einen Standort werden Klassensprecher:innen oder vom jeweiligen Klassenrat⁵⁰ bestimmte Kinder ohne Amt in eine Schulversammlung delegiert (FN52). An einem anderen KoGa-Standort finden regelmäßig Klassensprecher:innen-Versammlungen statt, bei denen das Monatsziel festgelegt wird und aktuelle Themen und Probleme besprochen werden sowie Schulversammlungen, zu denen alle Schüler:innen eingeladen sind. Bei den Schüler:innenversammlungen stehen gesellschaftliche Themen im Vordergrund, sie sind aus Sicht des KoGa-Standes ein Ort der Verständigung zwischen den diversen Perspektiven und Alltagsformen der Familien und somit weniger Planungs- oder Entscheidungsprozesse für den gemeinsamen Lernort (I20: A67). Sie haben ihren Stellenwert in der Demokratiebildung dieser Schulen.

Der Formalisierungsgrad von Partizipationsformen ist dabei unterschiedlich. Katrin Peyerl/Ivo Züchner (2022, S. 134) beschreiben in ihrem bundesweiten Überblick Kinderräte – insbesondere in Horten – als eine gewählte Vertretung. Diese sollten

⁴⁹ Siehe Art. 62 (3) BayEUG.

⁵⁰ <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/schulkultur-und-schulentwicklung/partizipationsmoeglichkeiten-in-der-schule/klassenrat/>.

in Leitbildern oder Konzeptionen verankert sein, sodass auch ein „Anspruch auf dessen Existenz“ besteht und die gewählten Vertreter:innen wirklich an Planungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt sind (ebd.). Diese Form von Kinderräte, zu denen ausschließlich gewählte Vertreter:innen gehen, sind an den Standorten, laut Konzeptionen, nicht überall implementiert. Innerhalb der KoGa finden eher Kinderkonferenzen, Lernhausplenen oder ähnliche Formate statt, die auch als Klassenräte bezeichnet werden, zu denen alle Kinder eingeladen werden (I24: A172). Katrin Peyerl/Ivo Züchner (2022, S. 134) bezeichnen Kinderkonferenzen, wenn alle Beteiligten sich treffen, „um sich über eigene Anliegen und Wünsche auszutauschen, über Aktivitäten und Veranstaltungen zu reflektieren oder zukünftige zu gestalten. Außerdem werden bei solchen Konferenzen auch Regeln im Hort oder einzelner Gruppen besprochen oder auch gemeinsam bestimmt“ (ebd.).

Ein regelmäßiges Abhalten der Kinderkonferenzen scheint sowohl vom zuständigen Personal abhängig als auch durch die Pandemie erschwert worden zu sein (I14: A110-112; I16: A173, A179).

Aus der Perspektive der Eltern wurde deutlich, dass Kinderkonferenzen am KoGa-Nachmittag stattfinden. Insbesondere am Anfang der Ferien wird eine Konferenz einberufen, um zu besprechen und zu entscheiden, welche Aktionen in den Ferien gemacht werden können (I14: A110; I16: A171). Die Kinderkonferenzen dienen also eher der Beteiligung im Jugendhilfeteil der KoGa, wohingegen Klassen- und Schülersprecher:innen dem schulischen Teil zugeordnet sind. Erneut zeigt sich somit – auch im Themenfeld Partizipation – eine separate Struktur. Es bestehen Klassenräte und Kinderkonferenzen für die jeweiligen Bereiche, aber keine gemeinsame KoGa-Versammlung. Selbst bei thematischen Überschneidungen werden die Gremien nicht zusammgelegt, sondern die Themen einzeln im jeweiligen System diskutiert. Ein Beispiel hierfür ist die Einführung eines sogenannten Spielzeugtages, zu dem die Kinder ein Spielzeug von zuhause mitnehmen dürfen. Diese Aktion hatte aus Sicht der Lehrkräfte eine unerwünschte Auswirkung auf den Vormittag. Die Kinder wollten bereits im Unterricht ihr Spielzeug den anderen Kindern zeigen und dadurch entstand während der Unterrichtszeit eine Unruhe, die von den Lehrkräften als störend wahrgenommen wurde. Das Thema wurde von einer Lehrkraft in die Kinderkonferenz am Nachmittag und in den eigenen Klassenrat hineingetragen, wo verschiedene Problemlösungen erarbeitet wurden. Zunächst haben sie sich ein Verbot „keine Spielsachen mitbringen so lange es am Vormittag nicht funktioniert“ erteilt. Die nächste Stufe war, dass das Spielzeug vormittags in einem Schrank gesperrt wurde (I10: A86) (siehe auch Abschnitt 4.3.2). An dem Beispiel wird deutlich, dass Aktivitäten am Vormittag oder Nachmittag Auswirkungen auf die KoGa insgesamt haben. Insofern ist Janina Billis (2020, S. 376) recht zu geben, die auch bei der Partizipation die Notwendigkeit sieht, dass eine „personelle, zeitliche und inhaltliche Verzahnung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichem Bereich“ optimiert werden muss.

Neben den Konferenzen ist ein weiterer Beteiligungsort ein „Kummer-Beschwerde-Kasten“, den Kinder nutzen können, um auf Konflikte aufmerksam zu machen. Die Erziehungskräfte klären diesen dann und thematisieren das Überthema „Freundschaft“ im Allgemeinen (I14: A120; I24: A62). Die meisten Hauskonzeptionen beschreiben im Kontext von Partizipation das Beschwerdeverfahren in Verbindung

mit den Schutzkonzepten. Die Verfahren sehen in der Regel vor, dass Beschwerdebögen in einen Briefkasten geworfen werden und ein Gremium die Beschwerde auswertet und bearbeitet. Daraufhin tritt eine beauftragte Person zunächst mit der Leitung in Kontakt, mit dem Ziel, Vereinbarungen mit den Beteiligten zu treffen, um der Beschwerde Abhilfe zu verschaffen. Neben dem schriftlichen Verfahren haben auch mehrere Leitungskräfte eine Beschwerdesprechstunde eingerichtet.

8.3.2 Partizipationsmöglichkeiten der Kinder

Auch wenn eine Struktur Beteiligung ermöglicht, kann das Ausmaß der Beteiligung sowohl thematisch oder auch in Bezug auf Entscheidungskompetenzen eingeschränkt sein. In diesem Abschnitt werden die Bereiche und Themenfelder dargestellt, in denen die Kinder an den KoGa-Standorten mitbestimmen können oder zumindest angehört werden, soweit es sich aus dem vorhandenen Datenmaterial rekonstruieren lässt.

In den Hauskonzeptionen werden folgende Partizipationsmöglichkeiten benannt: Gestaltung der Räumlichkeiten, Erstellung von Regeln, Definition von Abläufen, Ideen für die Gestaltung der Wochenpläne, Feste, Projekte und Ferienprogramme.

Bei Neuanschaffungen bzw. wenn Gelder für eine Anschaffung zur Verfügung stehen, können Kinder bspw. zu Spielmaterialien eine Wunschliste erstellen und aus diesen Wünschen wird eine Auswahl gekauft (I14: A108). Entscheider:innen in dieser Sache scheinen die Erziehungskräfte zu sein.

Eine Lehrkraft gestaltet ihren Unterricht mit Thementischen, zu denen es zunächst eine Einführung von ihr gibt und die Kinder daraufhin entscheiden können, ob sie zuerst Mathematik oder Deutsch bearbeiten (I11: A55). So kreiert diese Lehrkraft Auswahlmöglichkeiten, die die Kinder je nach ihren aktuellen Bedürfnissen wählen können und dabei lernen, ihre Aufgaben zu strukturieren und zu bewältigen. Im Unterrichtsalltag erfolgen spontane Abstimmungen, welches Spiel zur Auflockerung gespielt wird (I12: A99).

Den Kindern werden insbesondere im gebundenem Ganztags Möglichkeiten zur Entscheidung bei der Auswahl von AG eröffnet. Begründet wird dies damit, dass die Tagesstruktur ansonsten bereits sehr festgelegt sei. An diesem Standort findet alle drei Monate eine klassen- und jahrgangübergreifende Auswahl der AG durch die Schüler:innen statt (I8: A70). Das im Kern partizipative Verfahren gerät aber insofern an seine Grenzen, als bei Überbuchungen einzelner AG eine Fachkraft entscheidet, welches Kind seinen Teilnahmewunsch nicht verwirklichen kann oder es wird auf Verfahren wie das Windhundprinzip oder eine Losentscheidung zurückgegriffen (I21: A35). Eine beteiligungsorientierte Alternative wäre es, gemeinsam mit den Kindern eine Lösung zu suchen oder das AG-Angebot entsprechend den Anmeldungen zu verändern.

Als eine wesentliche Partizipationsmöglichkeit wird die nicht vorstrukturierte Zeit innerhalb der KoGa-Zeit, die Kinder zur Verfügung haben, benannt. Hier haben Kinder die Möglichkeit zu entscheiden, was und mit wem sie ihre Zeit verbringen möchten (I11: A53-A55), ob sie an einem Angebot teilnehmen oder sich mit ihren

Ideen selbst einbringen (I16: A159). Die Zeit selbständig zu gestalten und sich dadurch nach Neigung und Stimmung für unterschiedliche Tätigkeiten oder Räume (bspw. Turnhalle, Leseecke, Differenzierungsräume) zu entscheiden, bedeutet aber auch eine Auswahl von „ausreichenden Spielpartnern und verschiedenen Bezugspersonen“ zu haben und „eigene[n] Tätigkeiten auch ohne direkte Kontrolle durch Erwachsene“ (Peyerl/Züchner 2022, S. 130) nachgehen zu können.

In den Hauskonzeptionen wird diese Option der Selbstbestimmung für die Kinder durch das Prinzip der offenen Gruppen beschrieben. Es wird hervorgehoben, dass die Kinder die Aktivitäten wählen können. Des Weiteren wird benannt, dass die Kinder einen Einfluss auf die Planung und Gestaltung des Alltages haben oder der Alltag an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet wird. Es scheint – laut Konzeptionen – eine aktive Mitbestimmung der Kinder im Alltagsgeschehen angestrebt und auch realisiert zu werden.

So werden Interessen aufgegriffen und von Kindern eingebracht (I12: A96; I13: A66). „Kinder geben einem ja auch immer so Impulse was möchten sie machen, wo sind die Interessen, was brauchen sie irgendwie.“ (I24: A62) Hierbei soll ein Erfahrungsraum eröffnet werden, in dem Selbstbestimmungs- und Selbstständigkeits Erfahrungen gemacht werden und hierfür eine „eine Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder nötig ist“ (Peyerl/Züchner 2022, S. 130).

Auch beim Essen können Kinder ihre Meinung äußern. Sie scheinen weniger eingebunden in die Essensauswahl, können aber nach dem Essen mithilfe von Smileys den Geschmack oder die Menge des Essens bewerten (I16: A183).

Die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder im Rahmen der KoGa sind klar strukturiert und damit auch entsprechend eingegrenzt. Die Beteiligungsbereiche bleiben unter der Kontrolle Erwachsener und eröffnen trotzdem die Möglichkeit, Erfahrungen in der demokratischen Aushandlung unterschiedlicher Interessen zu machen und sich selbst als jemanden zu erleben, der einen gewissen Einfluss auf die Gestaltung seines Alltags hat. Die Fachkräfte haben dabei eine große Verantwortung, denn erleben Kinder nicht, dass ihre Wünsche, Bedürfnisse und Ideen Berücksichtigung finden, verlieren sie das Vertrauen in Beteiligungsformate.

8.3.3 Grenzen und Abstufungen von Partizipation

An allen KoGa-Standorten besteht ein „normativer Konsens über die Notwendigkeit von Partizipation“ (Peyerl/Züchner 2022, S. 135). Aus der Dokumentenanalyse der Hauskonzeptionen wird erkennbar, dass den Kindern zumindest auf der konzeptionellen Ebene Mitgestaltungs- und Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden. Es wird die Wichtigkeit einer zeitnahen Umsetzung dieser konzeptionellen Überlegungen gesehen und der Anspruch, Beteiligungsmöglichkeiten alters- und entwicklungsentsprechend zu gestalten, formuliert.

In der Realisierung von Beteiligungsprozessen bemerken Fach- und Lehrkräfte jedoch Grenzen und vollziehen Abstufungen (Altermann u.a. 2016; Peyerl/Züchner/Dozert 2021). Ein Teil der Grenzen liegt auch in den beschränkten Entscheidungsautonomien, über die sie selbst verfügen. Die Ermöglichung von Partizipation

liegt bei den schul- und sozialpädagogischen Fachkräften der KoGa. Sie entscheiden, wo sie Freiräume für eine Mitbestimmung oder Mitgestaltung der Kinder sehen und gestehen ihnen diese auch zu (I13: A66). In den Interviews und Gesprächen wird immer wieder der Anspruch formuliert, die Kinder einzubeziehen. Die Umsetzung dieses Anspruches scheitert u. a. daran, dass es noch immer eine Vielzahl an Themen gibt, die aus Kindersicht relevant sind, aber bei denen keine Beteiligungsmöglichkeit besteht (siehe auch Altermann u.a. 2016). An den KoGa-Standorten werden in dieser Hinsicht insbesondere die Hausaufgaben erwähnt. Bei diesem Thema haben die Kinder weder bezogen auf die Inhalte und den Umfang, noch auf die zeitliche Lage, wann diese zu bearbeiten sind, Einfluss. Beteiligung wird aus der Perspektive von KoGa-Mitarbeitenden auch durch die Eltern und ihre Wünsche eingeschränkt. „Man muss halt auch viel mit den Eltern auch besprechen (...) Also, versuchen es schon, aber es geht natürlich nur bis zu einem bestimmten Grad“ (I11: A53). Es wird somit deutlich, dass eine intensivere Beteiligung der Kinder auch in der KoGa durch die prägende Wirkung der tradierten Strukturen im Verhältnis von Schule, Jugendhilfe, Eltern und Kinder gehindert wird, da „eine partizipative Einrichtungskultur eben auch reale Macht-/Verantwortungsabgabe an Kinder“ (Peyrerl/Züchner 2022, S. 135) bedeutet und zugleich sich zwischen mehreren Erwartungshaltungen (Eltern, Leitung, Träger) austarieren muss. Für diesen komplizierten Prozess des Austarierens fehlt es jedoch offensichtlich an Orten und Zeit, an entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen (z. B. gemeinsamer Elternbeirat) und vielleicht auch an Möglichkeiten, sich mit weitergehenden Partizipationsoptionen im Kontext ganztägiger Bildung auseinandersetzen zu können.

Ein Beispiel für die prägende Wirkung sind die Aussagen zweier Lehrkräfte, aus denen hervorgeht, dass Kinder ihre Interessen zwar einbringen können, aber der Lehrplan Priorität hat. Das, was die Kinder mit ihren Beteiligungsaktivitäten erreichen wollen, hat sich dem Lehrplan unterzuordnen (I12: A91-A100; I13: A68). Dies ist ein Grund, warum aus Sicht der Lehrkräfte die Zuständigkeit für die Verwirklichung der Beteiligung eher beim KoGa-Jugendhilfepartner liegt. Dieser hat sich nicht an einen Lehrplan zu halten und am Nachmittag besteht „eine ganz andere Freiheit quasi da die Kinder und die Interessen der Kinder einzubinden“ (I13: A66).

Die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder erfahren auch durch unbesetzte Stellen, Personalfluktuation und krankheitsbedingte Personalausfälle Begrenzungen. Alle drei Faktoren führen dazu, dass die Mitarbeitenden in der KoGa unter Druck geraten, da sie mit faktisch weniger Personal die gleiche Arbeit leisten müssen. Die Gestaltung von Beteiligungsprozessen ist durchaus zeitintensiv und eine rege Beteiligung von Adressat:innen stört Bearbeitungsroutrinen von Organisationen und darin arbeitenden Fachkräften. Es erstaunt also nicht, dass in Zeiten von Personalknappheit eine Tendenz besteht, Beteiligungsprozesse auszusetzen und die Umsetzung von Ergebnissen partizipativer Prozesse zu verschieben. Zumal, wenn man Beteiligung auf Aspekte wie das Angebot der Wunsch-AG beschränkt, durch den Personalmangel schlichtweg die Ressourcen für diese Angebote fehlen (I8: A34). Ein solches Vorgehen verkennet jedoch sowohl die grundsätzliche Bedeutung von Beteiligung als auch die Potenziale, die in einer partizipativen Gestaltung liegen.

8.3.4 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Partizipation in der KoGa ist wie in allen anderen pädagogischen Kontexten fachlicher Anspruch, rechtliche Anforderung und zugleich nach wie vor eine große Herausforderung. Die Herausforderung beginnt bereits damit, dass die Vorstellungen davon, was mit Partizipation als Handlungsprinzip und Strukturmerkmal für die Ganztagsbildung gemeint sein könnte, sowohl an den Standorten als auch zwischen den Standorten unterschiedlich zu sein scheinen. Weitere Herausforderungen lassen sich in den bestehenden Rahmenbedingungen, insbesondere innerhalb des schulischen Teils, die nur in einem sehr eingeschränkten Maße beteiligungsorientiert sind, in den praktischen Erfahrungen der Mitarbeitenden und den zur Verfügung stehenden Ressourcen bzw. Prioritätensetzungen erkennen.

Bei der Auswertung des vorhandenen Datenmaterials und ohne die Möglichkeit, sich empirisch mit diesem Thema aus der Perspektive der Kinder selbst zu befassen, ist festzuhalten, dass die Partizipationsmöglichkeiten in der KoGa an etlichen Standorten mehr oder weniger darauf beschränkt sind, zwischen verschiedenen Angeboten auswählen zu können und Ideen für die von verpflichtenden Inhalten (Unterricht, Hausaufgaben, Mittagessen) freie Zeit einbringen zu dürfen. Die Mitbestimmung von Regeln wird in manchen Konstellationen ermöglicht. Die Eröffnung dieser Möglichkeit ist jedoch sehr personenabhängig und nicht oder kaum strukturell abgesichert. Kinder haben auf den Gesamtrahmen keinen Einfluss, so können sie bspw. nicht entscheiden, wann und was sie essen oder wann sie Hausaufgaben machen möchten. Dennoch zeigen sich Beispiele für gute strukturelle Verankerungen von Beteiligungsformen, auch wenn diese noch nicht gemeinsam von Schule und Kinder- und Jugendhilfe gestaltet werden.

Unter dem Stichwort Beteiligung wird auch der Umgang mit Beschwerden thematisiert, hierauf wird in Kap. 5.6 näher eingegangen.

Aus dieser Befundlage ergeben sich einige Anregungen für eine Weiterentwicklung:

- Es würde sich lohnen, an den Standorten eine systematische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Partizipationsverständnis und dem Aufbau einer Partizipationskultur zu pflegen.
- Eine Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten und -erfahrungen für Kinder, Eltern und Mitarbeitende ist anzustreben.
- Es gilt, Beteiligung stärker strukturell abzusichern, damit Partizipation nicht personenabhängig bleibt.
- Eine Umsetzung der konzeptionell beschriebenen Beschwerdeverfahren und deren Weiterentwicklung ist geboten. Hilfreich wäre es, wenn es gelänge, ein gemeinsames Verfahren zu etablieren.

9 Rahmenbedingungen der Kooperativen Ganztagsbildung

An den Münchner KoGa-Standorten spiegelt sich die Heterogenität der Rahmenbedingungen für die Ganztagsbildung in München wider. Zu diesen Rahmenbedingungen gehört, dass ein Teil der Standorte unter die Sonderregelungen des bayerischen Modellversuchs Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung fällt, ein anderer Teil im Rahmen des BayKiBiG finanziert wird. Zu den Rahmenbedingungen gehört auch die architektonische Ausgestaltung der Standorte sowohl bezogen auf die Schulgebäudekonzepte (Lernhaus, Flurschule, Mix) als auch auf die Frage, ob die vorhandenen Räume ausreichen. Es gibt relativ kleine und relativ große Standorte, solche die eine lange Tradition bei den Angeboten ganztägiger Bildung haben bis hin zu solchen, die erst mit der KoGa eröffnet wurden. Es gibt darüber hinaus Standorte mit einer geringen und solche mit einer hohen Personalfuktuation. Dieses Kapitel versucht, einen Überblick über unterschiedliche Rahmenbedingungen zu geben und aufzuzeigen, inwiefern diese an den Standorten zu spezifischen Herausforderungen führen (können).

9.1 Förderbedingungen

In der Landeshauptstadt München bestehen derzeit zwei verschiedene Finanzierungsmodelle für die KoGa, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Bayernweit werden 50 KoGa-Standorte in der Modellphase bis zur Einführung des Ganztagsrechtsanspruchs im Rahmen der Experimentierklausel gem. Art. 31 BayKiBiG pauschalisiert gefördert. Zehn der 30 Münchner KoGa-Standorte werden nach diesem Modell finanziert. Im Rahmen des Modellprojekts gibt es im Vergleich zu einer Finanzierung nach BayKiBiG eine höhere staatliche Förderung pro Kind. Dies kommt im Wesentlichen der Landeshauptstadt München zugute, die ansonsten den freien Trägern, die die Jugendhilfeseite in der KoGa übernehmen, zeitversetzt eine mögliche Unterfinanzierung durch einen Defizitenausgleich wieder ersetzen müsste bzw. die bei eigener Trägerschaft ein Defizit zu tragen hätte. Für die Standorte selbst führt dieser Unterschied bei den Rahmenbedingungen zu keinen finanziellen Einbußen, aber zu Vorfinanzierungs- und zu unterschiedlichen Verwaltungsaufwänden. In der bayernweiten Befragung befürworteten die KoGa-Standorte die pauschalisierte Förderung (Gschwind u.a. 2021). Die Landeshauptstadt München hat sich verpflichtet, die finanziellen Bedingungen an allen Standorten vergleichbar zu halten (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019, S. 14–15). Beide Modelle sehen zudem sozialgestaffelte Elternentgelte vor.

Die Stadt München hat mit dem Stadtratsbeschluss vom 21. Dezember 2022 die Aufgabe übernommen, für die personelle Ausstattung der Mittagsschiene (hauswirtschaftliches Personal und Köch:innen) zu sorgen und ab 2023 im Rahmen des Defizitenausgleichs freier Träger die Kosten hierfür zu berücksichtigen. Darüber hinaus können aus dem Budget für genehmigte gebundene Ganztagsklassen Gelder für die

Durchführung pädagogischer Angebote während der Mittagszeit ausgegeben werden (§ 3 (2) Modellvertrag über den Betrieb einer Kombieinrichtung). Dort ist auch zu lesen, dass „grundsätzlich [...] die Verantwortung für die Betreuung, Aufsichtsführung und pädagogische Gestaltung während der Mittagszeit bei der Schule“ liegt. Deshalb sind die Mittagszeiten keine Betreuungszeiten im Sinne des BayKiBiG und werden daher nicht auf diesem Wege aus Landesmitteln bezuschusst.

Obwohl durch die getroffenen Regelungen in der Landeshauptstadt München am Ende die finanziellen Rahmenbedingungen für die KoGa-Standorte ähnlich sind, zeigen sich in der Empirie unerwünschte Auswirkungen durch die unterschiedliche finanzielle Abwicklung. Denn für die an den einzelnen Standorten Tätigen sind die Besonderheiten der Finanzierungsregelungen und die unterschiedlichen Wege, die gegangen werden müssen, um am Ende über vergleichbare Ressourcen verfügen zu können, nicht immer nachvollziehbar. Es gibt an den Standorten eine grundsätzliche Verunsicherung, welche Bedarfe durch welche Finanzierung abgesichert sind und wie die verfügbaren Gelder zwischen den Kooperationspartnern aufgeteilt bzw. für welche Aufgaben sie eingesetzt werden können bzw. müssen. Dies führt so weit, dass den handelnden Personen vor Ort unklar ist, ob z. B. das Schulbudget für Sanitärartikel für den Bedarf einer Halbtagschule oder für den Bedarf einer Ganztagschule berechnet ist (FT28). Wäre ersteres der Fall, würde die Schule darauf bestehen, dass sich der Jugendhilfeträger an den Kosten für Sanitärartikel beteiligt. Dieses Beispiel zeigt die Ausweitung der Ganztagsangebote führt selbstverständlich auch zu einer Erhöhung der Betriebskosten. Aus städtischer Sicht ist das keine Frage, da sie so (als Sachaufwandsträger der Schule) oder so (über den Defizitvertrag mit dem Jugendhilfeträger) für die Betriebskosten aufkommen muss. Aber zur Vermeidung von Verunsicherung und einem erhöhten bürokratischen Aufwand wäre es wünschenswert, wenn alle Verantwortlichen vor Ort wüssten, wie die erhöhten Betriebskosten abgedeckt sind.

Mitarbeitende freier Träger äußern den Durchführenden der Evaluation gegenüber immer wieder ihren Eindruck, dass die finanzielle Ausstattung der KoGa-Jugendhilfe an ihrem Standort verglichen mit einer vergleichbaren KoGa-Jugendhilfe eines städtischen Trägers geringer sei. Sie könnten also nur über einen geringeren finanziellen Spielraum verfügen. Inwiefern dies tatsächlich so ist, ist nicht Gegenstand des Auftrags der wissenschaftlichen Begleitung. Grundsätzlich steht es jedem Träger frei, unabhängig davon, ob es sich um einen städtischen, freien oder privatgewerblichen Träger handelt, aus eigenen Mitteln die finanziellen Möglichkeiten eines KoGa-Standortes zu verbessern. Ebenso können Mittel von Fördervereinen, Stiftungen oder anderen Spendengebern eingesetzt werden.

Es finden sich Standorte, die beklagen, dass im Rahmen der Erstausrüstung, Gelder nicht innerhalb des laufenden Haushaltsjahres abgerufen wurden und diese im Folgejahr nicht mehr zur Verfügung standen. Zudem gibt es Berichte darüber, dass über die Verwendung von Finanzmitteln für die Ausstattung der KoGa nicht in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule entschieden wurde (siehe auch Wildgruber u.a. 2023, S. 32) oder bestellte Ausstattungsgegenstände und Materialien erst im Laufe des Schuljahrs eintrafen. Dies erforderte von den KoGa-Partnern kreative Lösungen bis hin zum Kauf von Verbrauchsmitteln aus privaten Mitteln (FT28).

Insgesamt, also unabhängig von der Erstausrüstung eines KoGa-Standorts, lässt sich immer wieder ein hierarchischer (anstelle eines gemeinschaftlichen) Umgang mit den für gemeinsame Aufgaben zur Verfügung stehenden Finanzmitteln zwischen Schule und Jugendhilfe erkennen. Aus Jugendhilfesicht hat sie selbst zu wenig Mitsprachemöglichkeiten und es entsteht der Eindruck, die Finanzmittel würden dadurch einseitig schulisch verwendet werden (FT26). Diese Einschätzung wird durch eine fehlende Anpassung der Regelungen zur Bestellung von Ausstattungsgegenständen für die veränderten Bedingungen der KoGa (Verantwortungsgemeinschaft) verstärkt.

Aus unserer Sicht zeigen diese Diskussionen über die Verfügbarkeit und Verwendung finanzieller Ressourcen vor allem, dass es eine große Unsicherheit und Unkenntnis sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den Jugendhilfeleitungen über die zur Verfügung stehenden Finanzmittel und deren Verwendungsmöglichkeiten (Verwaltungswissen) besteht. Eine intensivere Aufklärung von Seiten des RBS, beispielsweise in Form von Handreichungen und Schulungen, könnte dazu beitragen, diese Unsicherheiten zu verringern. Insbesondere wenn ein KoGa-Standort neu startet und in der ersten Phase Probleme auftauchen, scheint das Vertrauen in eine ausreichende, der Aufgabe angemessene Finanzierung gestört zu sein. Das führt zu erheblichen Mehraufwänden bei den dem Standort übergeordneten Stellen (meist RBS und beim Jugendhilfeträger) und eine nicht immer einfache Überzeugungsarbeit, dass der KoGa eine attraktive Form der Ganztagsbildung darstellt.

9.2 Personalsituation

Die Landeshauptstadt München hat mit den Trägern vereinbart, dass ein Zielanstellungsschlüssel von 1:9,2 und für Standorteinrichtungen der Münchner Förderformel⁵¹ von 1:7,7 förderfähig ist (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019, S. 8).

Der Aufbau und auch der Betrieb von KoGa-Standorten erfordert gegenüber der bisherigen Struktur zusätzliche personelle Kapazitäten. Diese begründen sich in der Anfangsphase mit einem erhöhten Kooperationsaufwand. Dieser ist sowohl von Schulseite als auch Jugendhilfeseite solange erforderlich, bis ein Modell, die gemeinsame Verantwortung für die KoGa zu leben, gefunden und in Alltagsroutine umgesetzt ist. Kooperation erfordert aber über die Aufbauphase hinaus zeitliche Ressourcen, um regelmäßigen Austausch zu gewährleisten. Die Landeshauptstadt München trägt dem Rechnung, indem ein zusätzliches Stundenkontingent von fünf Fachkraftstunden pro Jahrgang für Konzeptarbeit und Kooperation mit dem Partner Schule zur Verfügung gestellt wird (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019, S. 8). Dies spiegelt sich aber nicht in Anrechnungsstunden auf Lehrkräfteseite wider, sodass aufgrund fehlender Finanzierung der Kooperati-

⁵¹ Die Förderformel wird derzeit überarbeitet, sodass es zu Änderungen kommen kann.

onleistungen der Lehrkräfte das zusätzliche Stundenkontingent der Erziehungskräfte nur eingeschränkt zur Kooperation genutzt werden kann. Hier bedarf es der Entwicklung tragender Konzepte mit Anrechnungsstunden seitens des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus sowie des Staatlichen Schulamts (siehe auch Abschnitt 9.4).

Darüber hinaus führt die Einführung der KoGa und die von der Landeshauptstadt München im Vorgriff auf den Rechtsanspruch ab 2026 abgegebene Ganztagsplatzgarantie an die Familien, zu einer erhöhten Nachfrage und erfordert deshalb auch eine Ausweitung der Personalressourcen (überwiegend auf Seiten der Jugendhilfe).⁵²

Es wundert deshalb nicht, dass in der Evaluation der Einführung und Weiterentwicklung der KoGa die Personalsituation in besonderer Weise von den KoGa-Standorten thematisiert worden ist (z. B. I23: A32, A42). Dies hängt auch – aber nicht nur – mit den strukturellen Problemen des Lehr- und Fachkräftemangels (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 119–120) sowie den besonderen Bedingungen der Corona-Pandemie zusammen.

Der Lehrkräftemangel (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus 2022, S. 24–26) betrifft teilweise auch die Münchner KoGa-Standorte. So werden beispielsweise 40 fehlende Lehrkraftstunden an einer Schule beklagt (I20: A3; siehe auch I27: A35). In besonderer Weise macht sich der Mangel an Lehrkräften bei Neu- und Nachbesetzungen von Schulleitungs- und Konrektor:innenstellen bemerkbar. Viele seien „abgeschreckt“ von einer Konrektor:innenstellen, weil neben den Tätigkeiten als stellvertretende Schulleitung auch noch Klassenverantwortung bestünde oder zumindest Unterricht gegeben werden müsse. Hinzukommt, dass bei einer Erkrankung der Schulleitung, deren Aufgaben ausgeführt werden müssten, was vor allem während der Corona-Pandemie eine hohe Belastung sein konnte (I27: A464-A466). Dies habe auch die Stelle der Schulleitung unattraktiver gemacht: „also während Corona hat jeder gedacht: Bin ich doof, mich für so eine Stelle [Rektor:instelle; d. Verf.] zu bewerben“ (I27: A451).

In der Landeshauptstadt München ist allein aufgrund ihrer Größe der Lehrkräftebedarf an Grundschulen im Vergleich zu anderen Regionen in Bayern sehr hoch, so dass viele Berufsanfänger:innen aus ganz Bayern Münchnern Grundschulen zugeteilt werden. Da München aber für diejenigen, die gegen ihren Willen dorthin geschickt wurden, nicht ihre Wahlheimat ist, stellen viele junge Lehrkräfte bereits im ersten Jahr einen Versetzungsantrag, der dann bewilligt wird, wenn in anderen Regierungsbezirken durch Pensionierung oder Wegzug Stellen freiwerden. Dies führt zu einer Fluktuation bei den Lehrkräften, die als hoch wahrgenommen wird (I8: A12, A56-A62, A99-A104; I20: A41). In den Interviews wird die Situation beispielsweise so beschrieben: Ein Teil der Lehrkräfte (teilweise die Hälfte des Kollegiums;

⁵² Dies lässt sich in Analogie zu der Entwicklung nach der Einführung des Rechtsanspruchs im Bereich der Frühen Bildung ableiten (z. B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 61; Münder u.a. 2022, S. 6–8).

I8: A56) bleibe immer nur für ein bis zwei Jahre und hätte daher kein Interesse an Schulentwicklung (I1: A142; I8: A100).

An den einzelnen KoGa-Standorten beschreibt die Jugendhilfeseite die Fachkräftesituation unterschiedlich (siehe auch Gschwind u.a. 2021, S. 23–25; Wildgruber u.a. 2023, S. 23–24). Es gibt Standorte, an denen angegeben wird, dass der Personalschlüssel stimme und die Stellen auch besetzt seien, allerdings in großen Teams immer einer krank oder im Urlaub sei, sodass selten vollbesetzt gearbeitet werde (I24: A14, A239; I1: A86). Je weniger Personal eingestellt ist, desto größer sind die Auswirkungen auf die Einrichtungen bei Krankheitswellen, wie während der Corona-Pandemie und im Folgeherbst und Winter (2022/23). Träger geben an, dass der Personalmangel in dieser Zeit teilweise so groß war, dass es zu verkürzten Öffnungszeiten und tageweisen Schließungen kam (FT25; GD2). Schließungen aufgrund von Personalmangel werden standortabhängig beschlossen. Während an manchen Standorten mit einer Erziehungskraft noch über 50 Kinder betreut wurden (TB2), haben andere Einrichtungen umfangreiche Schließungen und Kürzungen mit der Begründung vorgenommen, zum einen die Mitarbeitenden zu schützen, zum anderen, weil viele Kinder – auch aufgrund der Corona-Pandemie – so verhaltensauffällig seien, dass sie in größeren Gruppen nicht von einer Person beaufsichtigt werden könnten (FT25). Damit einher ging an diesen Standorten auch ein Aufnahmestopp von neuen (unterjährlich zugezogenen) Kindern, was faktisch ein Aussetzen der Ganztagsplatzgarantie bedeutete (FT25).

Eine unzureichende Stellenbesetzung beim Jugendhilfeangebot der KoGa führt auch aus Sicht von Schulleitungen zu einer Schwächung der KoGa (I1: A86; FT25). Es sei wichtig, dass es für jede Klasse eine Klassenleitung (Schule) und eine Erziehungskraft (Kinder- und Jugendhilfe) gebe. Beide sollten während eines Schuljahres möglichst nicht wechseln. Das scheint aber bei der Jugendhilfe nicht immer gegeben zu sein, zumindest wird in mehreren Interviews auf einen großen Personalwechsel hingewiesen, weswegen es auch keine:n Bezugspädagog:in für jede Klasse gebe (I17: A52-A59, A93; I1: A86; I21: A359). Dies sei jedoch ein Schlüssel für funktionierende und lebendige Austauschstrukturen (I1: A86; siehe auch Kap. 4).

An einzelnen Standorten gibt es die Idee, dass einzelne Angebote der KoGa-Jugendhilfe auch für Schüler:innen, die die KoGa nicht nutzen, zugänglich sein sollten. Es wird insbesondere an ausgewählte AGs gedacht. Aufgrund der Personalsituation habe die Jugendhilfe jedoch keine Personalressourcen, um solche AGs an Nachmittagen anzubieten (I1: A116). Diese Hürde für die Umsetzung einer konzeptionellen Idee, wird der KoGa-Jugendhilfe angelastet und trägt so nicht zu einem guten Verhältnis in der Verantwortungsgemeinschaft für eine KoGa bei.

Insbesondere für die Mittagessenzeit wird eine unzureichende Personalausstattung beklagt. Hierfür gibt es strukturelle Gründe, die möglicherweise bisher nicht genug bedacht wurden. In der Zeit des Mittagessens treffen alle Kinder, die an der Grundschule zu Mittag essen, zusammen, also sowohl die Kinder aus der rhythmisierten als auch der flexiblen Variante. Zudem steht aus Sicht der Schulstandorte zu wenig Geld für eine angemessene Ausgestaltung zur Verfügung (siehe Abschnitt 9.1). Die Situation wird auch dadurch noch verschärft, als es sehr schwierig zu sein scheint, Personal zu finden, das ausschließlich in der Mittagszeit arbeiten möchte. An den

Standorten wird mit verschiedenen Ausweichstrategien versucht, diese Situation zu entspannen. Diese reichen von der Gewinnung ehrenamtlicher Personen bis hin zum Einsatz von Lehrkräften, die das Mittagessen im gebundenen Ganztags begleiten (FT 29).

Der Fachkräftemangel wirkt sich nicht nur quantitativ aus, sondern auch in Bezug auf die Qualifikation, über die das zur Verfügung stehende Personal verfügt. Es wird beobachtet, dass aufgrund des Fachkräftemangels Personen ohne Ausbildung oder mit unzureichenden Deutschkenntnissen eingestellt würden (I24: A44). Ein:e Mitarbeiter:in aus der KoGa-Jugendhilfe beschreibt diesen Teil dieser Problematik so: Nur die einschlägig qualifizierten Fachkräfte könnten die Verantwortung für alle Aufgaben übernehmen. Fehlen diese Fachkräfte bzw. sinkt ihr Anteil innerhalb des Teams, so steigt die Belastung für die verbleibenden Fachkräfte unweigerlich an (I24: A22, A44). Da das KoGa-Modell im BayKiBiG verankert ist, gilt das Fachkräftegebot. In München bedeutet das, dass für die Fachkraftquote ein Korridor von 60 bis 70 Prozent vorgegeben ist (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019, S. 8). Die Fachkraftquote führt nun keinesfalls dazu, dass diese jederzeit eingehalten wird, es handelt sich vielmehr um einen Durchschnittswert für die einzelnen Öffnungstage. Es kann also auch sein, dass gerade in den Hauptzeiten die Quote rechnerisch unterschritten und in den Randzeiten überschritten wird.

Die Erfolgchancen der KoGa steigen, wenn es gelingt, ein festes Team aus Lehr- und Erziehungskräften aufzubauen, die die Leitidee tragen und aktiv mitgestalten. Zudem muss die KoGa als Arbeitsort attraktiv für die Erziehungskräfte im Vergleich zu Kindergarten oder Hort sein (GD1: A18, A20, A38). Bisher erleben sich die Erziehungskräfte weniger als sozialpädagogische Fachkräfte, da sie durch feste Tagesstruktur und flexiblen Abholzeiten in ihrer eigentlichen Tätigkeit eingeschränkt sind und sich dabei als „wir verwalten die Kinder“ beschreiben (GD1: A31, A46). Ferner sehen sie weniger Gestaltungsmöglichkeiten in bspw. den Räumen, wenn diese weiterhin dem Charakter eines Klassenzimmers entsprechen sollen. Sie sind weniger autark und flexibel, da bspw. Raumbuchungen zuerst durch die Schulleitung genehmigt werden müssen, auch dann wenn die Turnhalle leer ist (GD1: A10, A78).

9.3 Räumliche Bedingungen

Die räumlichen Bedingungen an den KoGa-Standorten unterscheiden sich erheblich. Sie lassen sich trotz ihrer Unterschiedlichkeit zwei Konzepten zuordnen. Das ist zum einen die traditionelle Bauweise, sogenannten Flurschulen, und zum anderen das sogenannte Clusterkonzept (Seydel 2018, 7, 11), das in München als spezifisches Lernhauskonzept umgesetzt wird. Der Münchner Stadtrat hat 2015 beschlossen, dieses Schul- und Raumkonzept „allen zukünftigen Neu- und Erweiterungsbauten und, wo möglich, auch Umbauten und Generalsanierungen zugrunde zu legen“ (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2016, S. 9). Das Konzept enthält Empfehlungen zur Pädagogik, zu den Räumen sowie zur Organisation und Leitung von Schule (Hauck-Thum/Kirch o. J., o. S.). Die Grundidee ist, dass sich große Schulen in kleine Abteilungen bzw. kleine Schulen, den sog. Lernhäusern untergliedern. Diese bestehen aus vier Klassenzimmern, von denen

jeweils zwei mit einem Gruppenraum miteinander verbunden sind. Zudem gibt es ein Teamzimmer für das Personal des jeweiligen Lernhauses. Diese Räume sind um die Lernhausmitte, auch Marktplatz, Forum oder Aula genannt, angeordnet. In den neueren Lernhäusern gibt es zudem zwei Inklusionsräume. Diese Bauweise soll ein modernes Lernen und Lehren ermöglichen. Das Konzept hat zwar auch die Anforderungen einer Ganztagschule im Blick (Hauck-Thum/Kirch o. J., S. 42–47), allerdings beruht das Konzept nicht auf der KoGa-Idee. Insofern erstaunt es nicht, dass die Jugendhilfe diese Bauweise zwar auch für ihre Arbeit als fortschrittlicher empfindet als Flurschulen, aber dennoch kritisiert, dass es den Bedürfnissen der Jugendhilfe nicht gerecht wird und es einer Weiterentwicklung zu einem KoGa-Gebäudekonzept bedarf (siehe auch Wildgruber u.a. 2023, S. 31–32). In diesem Zusammenhang wird vor allem der Wunsch nach zusätzlichen kleineren Räumen mit Rückzugsmöglichkeiten für Kinder geäußert (siehe auch Gschwind u.a. 2021, S. 26–27; Wildgruber u.a. 2023, S. 35–38; Deinet/Gumz/Sauerwein 2022, S. 4–5; Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021, S. 83–89; zur Bedeutung von Rückzugsmöglichkeiten auf dem Schulhof siehe Gumz 2020, S. 70–71; siehe Abschnitt 4.3.1).

Flurschulen sind zum Teil in sehr alten Gebäuden untergebracht, die sich in ihrer baulichen Grundstruktur nicht an dem Raumbedarf moderner Grundschulen orientieren. In diesen Schulgebäuden ist es oft eine Herausforderung, ein den Anforderungen einer ganztägigen Bildungseinrichtung angemessenen Raumaufteilung gerecht zu werden. Es erstaunt deshalb nicht, dass in Interviews Raumangel thematisiert wird (I1: A8, A142). Des Weiteren besteht in den Flurschulen eine deutliche Trennung auch innerhalb der Räume, so sprechen Lehrkräfte von ihren Klassenzimmern, die sie nicht mit der Jugendhilfe teilen müssen (I10: A112). Die Mitarbeitenden der Jugendhilfe fühlen sich an bestehenden Schulen als Gast und weniger als Mitgestalter (GD1: A10).

Darüber hinaus gibt es auch Mix-Schulen, also solche Schulen, die weder dem einen noch dem anderen Konzept zuzuordnen sind. Ein solcher Mix lässt sich insbesondere an Schulen beobachten, die aktuell erweitert werden oder wurden. Teilweise ist auch nur der Kooperationspartner Jugendhilfe in einem oder mehreren Gebäuden außerhalb des Schulgeländes untergebracht, was angesichts der Bedeutung von „Tür-und-Angel-Kontakten“ für die Kooperation inhaltliche Fragen aufwirft. Generell gilt, dass in Mix-Schulen die Räume seltener gemeinsam von Schule und Jugendhilfe genutzt werden und dadurch gleichzeitig der enge Kontakt zwischen den Erziehungs- und Lehrkräften fehlen kann (siehe Abschnitt 4.3.1). KoGa-Standorte, an denen nicht alle Akteur:innen in einem Gebäude arbeiten, scheinen also auch baulich bzw. bei der Raumnutzung am wenigsten der Idee einer neuen hybriden Organisation zu folgen.

Im Schuljahr 2022/23 waren von 26 KoGa-Standorte 17 reine Lernhausschulen, vier Schulen Flurschulen und fünf Standorte Mix-Schulen (vgl. Tab. 2). Dies verdeutlicht, dass die meisten Münchner KoGa-Standorte zumindest teilweise über Gebäude nach dem Lernhauskonzept verfügen.

Tab. 2: Anzahl der KoGa-Standorte nach Schulgebäudeart im Schuljahr 2022/23

Schulgebäudeart	Lernhaus	Flurschule	Mix-Schule
Anzahl der KoGa-Standorte	17	4	5

Quelle: Angaben vom RBS und Rechercheergebnis Projekt „KoGa – Wissenschaftliche Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung“ 2023

Eine besondere Herausforderung in allen Schulgebäuden ist die Gestaltung der Mensa. Diese ist häufig zu klein und möglicherweise schalltechnisch zu wenig optimiert. Dies gilt vor allem an den Schulen, die noch nicht als Ganztagschule im Vollausbau konzipiert wurden und die Mensagröße folglich nur für einen kleineren Anteil an Schüler:innen berechnet wurde (I1: A14; I27: A232, siehe auch Wildgruber u.a. 2023, S. 38). Es gilt daher ganz generell an den Standorten zu prüfen, ob die genutzten Räume den Anforderungen eines Mensabetriebs entsprechen (Größe, Schallschutz, Küchenausstattung etc.).

Die KoGa-Grundidee der gemeinsamen⁵³ Raumnutzung fördert nicht nur die Kooperation von Lehr- und Erziehungskräften (siehe Abschnitt 4.3.1), sondern reduziert auch den Raumbedarf und damit die Investitions- und Unterhaltskosten. Insbesondere im innerstädtischen Bereich besteht grundsätzlich ein starker Platzmangel (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2020, S. 3), was eine Vergrößerung bestehender Schulgebäude erheblich erschwert. Von der Landeshauptstadt München werden die für den Ausbau der Ganztagsbildung erforderlichen Investitionskosten bei einem KoGa-Standort um ein Drittel geringer geschätzt, als bei anderen Varianten.

Damit die gemeinsame Raumnutzung jedoch gelingt, ist ein Haltungswechsel, in erster Linie seitens der Schulleitung und Lehrkräfte, erforderlich, bei dem nicht mehr davon ausgegangen wird, dass die Jugendhilfe Gast im Haus der Schule ist, sondern dass das Schulgelände beiden Kooperationspartnern gleichermaßen zur Nutzung und Gestaltung zur Verfügung steht. Dieser Haltungswechsel ist noch nicht ausreichend vollzogen. Dies wird auch daran deutlich, dass Schulleitungen die gemeinsame Raumnutzung positiver bewerten als Jugendhilfeleitungen (Wildgruber u.a. 2023, S. 29–30), was sich auch auf operativer Ebene widerspiegelt (Wildgruber u.a. 2023, S. 44–45); siehe auch Abschnitt 4.3.1).

Wie Kapitel 6 und 7 zeigen, wird das Schulgelände von weit mehr Akteuren als nur den beiden KoGa-Kooperationspartnern genutzt, was es erforderlich macht, Multifunktionsräume in das Gebäudekonzept zu integrieren, die auch von weiteren Ak-

⁵³ Wir nutzen bewusst den Begriff der gemeinsamen Raumnutzung, da dieser die Kooperation berücksichtigt, während beim Begriff der doppelten Raumnutzung auch ein abgegrenztes Nacheinander von Schule und Jugendhilfe bei der Raumnutzung denkbar wäre.

teur:innen genutzt werden können. Jan Egger (2019, S. 245) beschreibt diese Anforderung am Beispiel eines Schulgebäudes so: „Das Raumgefüge spiegelt die Schule als komplexe hybride Organisation, in denen unterschiedliche Professionen in verschränkten Praktiken interagieren und kooperieren.“ Es würde sich also lohnen, vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen mit der KoGa in eine Diskussion zur räumlichen und baulichen Ausgestaltung einzusteigen und dabei auch die Erfahrungen aus anderen Regionen Bayerns einzubinden.

Es besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass ein Schulstandort erst dann baulich zu einem guten Standort wird, wenn auch die Außenflächen entsprechend gestaltet sind und die Kinder dazu einladen, sich in den Pausen zu bewegen, aber auch Rückzugsräume ermöglichen (zur Schulhofgestaltung im Ganztags siehe Gumz 2020). In der Gruppendiskussion mit Eltern betonen diese, dass ihnen ein Außengelände für ihre Kinder wichtig ist und dieses neben Freiflächen auch Spielgeräte umfassen sollte (GD2: A158-A163).

9.4 Zeitressourcen und -verwendung

Eine besondere Herausforderung für die Implementierung der KoGa stellen die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen und deren Verwendung dar. Erziehungs- und Lehrkräfte, wie auch die KoGa-Leitungen (Jugendhilfe und Schule), formulieren als Problem, dass sie keine gemeinsamen Zeitfenster haben; am Vormittag sind die Lehrkräfte für die Kinder zuständig und nach Unterrichtsende übernehmen die Erziehungskräfte (I27: A332; I7: A18, A54; I17: A17). Es besteht von Seiten der Jugendhilfeleitung der Wunsch, dass es eine monatliche Besprechung zwischen den Ansprechpartner:innen bzw. Teamleitungen pro Lernhaus gibt (siehe auch Abschnitt 5.2.1.3). Allerdings wird die Realisierung dieses Wunsches aufgrund der fehlenden Zeitfenster als „illusorisch“ bezeichnet (I25: A118).

Von KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe wird eindringlich gefordert, dass Lehrkräfte Anrechnungsstunden für Kooperationsaufgaben erhalten (I25: A118; I2: A33, A51; I7: A51; I17: A17; A93, A101), was sowohl regelmäßigen Austausch als auch größere Veranstaltungen wie gemeinsamer Klausurtag oder Betriebsausflüge ermöglicht.⁵⁴ Das Problem, mehr Zeit in Teamarbeit zu investieren, besteht aber nicht nur auf der Kooperationsebene zwischen Lehr- und Erziehungskräften, sondern auch zwischen den Lehrkräften selbst (I20: A3, A5, A51; I17: A67). Das wiederum ist keine Herausforderung, die sich auf die KoGa-Standorte begrenzt. So ist im Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule in Berlin zu lesen: „Die gemeinsame Planung und der Abgleich von Konzepten ist ebenso ein notwendiges Element der Arbeit in der Schule wie die Kooperation mit Erzieherinnen, Eltern und außerschulischen Partnern. Damit verbunden ist ein grundlegender Wandel vom individualisierten Berufsverständnis zur Kooperation in der gemeinsamen Arbeit im Kollegium an der Schulentwicklung. Dem liegt ein Aufgabenverständnis zugrunde, das

⁵⁴ Vgl. hierzu die Qualitätsstandards inklusiver Ganztagschulen in Berlin: Hilbig u.a. 2021, S. 30.

eine vorrangige Aufgabe in der gemeinsamen Arbeit aller pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Entwicklung der Schule sieht“ (Der Senat von Berlin. BildJugSport 2005, S. 26).

Es ist also eine strukturelle Anerkennung des Arbeitsaufwands für die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung seitens des Ministeriums für Unterricht und Kultus erforderlich. Die Kooperation in der KoGa ist als Arbeitszeit der Lehrkräfte anzuerkennen. Zusätzlich ist auf Seiten der Lehrkräfte⁵⁵ auch ein Abrücken von der tradierten Aufteilung von Anwesenheitszeiten im Schulgebäude und Arbeiten an einem anderen Ort erforderlich. An Ganztagschulen kann die Arbeitszeit am Standort Schule nicht mit der letzten Unterrichtsstunde enden. So wie Erziehungskräfte ihre Arbeit in der Regel im Schulgebäude vorbereiten und dadurch auch ansprechbar sind, müssten mehr Lehrkräfte zur Förderung der Kooperationsgelegenheiten einen Teil ihrer außerunterrichtlichen Arbeit im Schulgebäude erbringen. Ganz objektiv ist es ein Problem, gemeinsame Zeiten für Klausurtag und Betriebsausflüge zu finden. Aufgrund der Ferienregelung in Bayern wird an vielen Schulen der Buß- und Betttag als Pädagogischer Tag⁵⁶ verwendet. Dieser Tag dient der Qualitätsentwicklung und Reflexion und bietet dem Lehrer:innenkollegium eine der wenigen Möglichkeiten, in einen gemeinsamen Austausch zu kommen. An den KoGa-Standorten stellt sich also die Frage, wann Zeit für die Qualitätsentwicklung und Reflexion der multiprofessionellen Zusammenarbeit bleibt. Eine Möglichkeit bestünde darin, zu prüfen, ob nicht auch noch andere unterrichtsfreie, aber nicht arbeitsfreie Zeiten hierfür einsetzbar wären (z. B. in den Schulferien). Damit eine solche Veränderung bei schon lange eingeführten Alltagspraxen vonstattengeht, müsste dieser Kulturwandel maßgeblich von allen Stellen, also dem Ministerium für Unterricht und Kultus, dem Staatlichen Schulamt und den Schulleitungen getragen werden. Es müsste auch Werbung für den Nutzen dieser Treffen gemacht werden und deren Ergebnisse müssten am Ende greifbar sein.

Darüber hinaus ist es erforderlich, individuelle Zeitfenster einzelner KoGa-Teams (also Lehr- und Erziehungskraft) ausfindig zu machen, die zum Austausch genutzt werden können. Dazu zählen beispielsweise Freistunden und Pausenzeiten der Kinder.

Die Schulleitungen klagen über einen sehr hohen Arbeitsaufwand aufgrund verschiedener Termine und Abgabefristen zwischen Schuljahresbeginn und Mitte/Ende Oktober. Sie wünschen sich, dass erst ab November Besprechungstermine und Treffen vereinbart würden (I25: A61; I27: A353-359). Damit wird gerade zum Schuljahresanfang der KoGa notwendige Aufmerksamkeit entzogen, denn selbstverständlich erfordert eine gelingende Zusammenarbeit von Anfang eine gewisse Koordination und Absprache. Darüber hinaus geben sie an, dass sie keine

⁵⁵ Selbstverständlich ist dies eine zu grobe Verallgemeinerung, da sich innerhalb der Lehrerschaft ein sehr heterogener Umgang mit den Anwesenheitszeiten an Schulen findet.

⁵⁶ Der Pädagogische Tag ist eine 1998 vom Bayerischen Landtag beschlossene Maßnahme der schulinternen Lehrerfortbildung, die einmal pro Jahr stattfinden muss.

Zeitressourcen hätten, um Konflikte oder Unstimmigkeiten zwischen Lehr- und Erziehungskräften zu begleiten (I20: A39). Von Jugendhilfeseite wird zudem beklagt, dass bei Einführung des Modells von Seiten der Schulleitungen nur wenige zeitliche Ressourcen zur Vorbereitung zur Verfügung stünden (I2: A71).

Die Integration des Jugendhilfeteils der KoGa in das BayKiBiG führt für die Jugendhilfeleitungen zu einem erheblichen administrativen Aufwand, der durch eine Vielzahl weiterer Vorgaben noch deutlich vergrößert wird. Der Anteil an Verwaltungsaufgaben überschreitet damit die dafür vorgesehene Zeit und verringert dadurch die Möglichkeiten, konzeptionell zu arbeiten (siehe Abschnitt 9.5 und 5.3).

Für die Jugendhilfe fordern die Leitungen, dass Teamleitungen Vollzeitstellen sind (I25: A118) und die Fachkräfte, die für eine Klasse zuständig sind, 34-Stunden-Stellen haben sollten, sodass genug Zeit für die Aufgaben neben der Arbeit mit dem Kind, bleibt. Hierzu gehören insbesondere Dokumentation, Elterngespräche, Kontakt mit der Klassenleitung und gute Vorbereitung (I25: A118-A122).

9.5 Betriebsgröße

Für die Jugendhilfe, aber auch für Grundschulen, ist die Betriebsgröße vieler KoGa-Standorte, gemessen an der Anzahl der Kinder, sehr groß. Konkret bedeutet das, dass es in der Jugendhilfe, vor allem im Bereich der Kindertagesstätten, in der Regel nicht mehr als vier bis sechs Gruppen gibt, die Anzahl der Kinder selten einen Wert von 150 Kinder übersteigt. An vier- bis sechszügigen Grundschulen mit einer KoGa-Auslastung von ca. 80 Prozent sind am Vormittag jedoch 400 bis 600 Kinder und am Nachmittag 320 bis 400 Kinder.

Diese Betriebsgröße stellt vor allem die Jugendhilfe vor verschiedene Herausforderungen. Ganz grundsätzlich wird der Verwaltungsaufwand als zu hoch beschrieben, bewährte administrative Systeme erweisen sich als für diese Kinderzahl nicht geeignet (I27: A360-A366; I23: A10-A22, A34-A36) und es besteht wenig Leitungserfahrung mit Teams, die über 40 Personen umfassen (I23: A26; I1: A14, A38; I22: A8). Diese Größe der KoGa erfordere mehr Planung, Leitung und Logistik (I23: A10).

Die Jugendhilfestatistik für Bayern weist eine durchschnittliche Kita-Betriebsgröße von 11,0 Mitarbeitenden aus. 24 Prozent der Einrichtungen haben mehr als 15 Beschäftigte (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 53). Zudem besteht die Notwendigkeit, eine Struktur einzuführen, die zum einen den Bedürfnissen der Kinder nach Partizipation und Selbstbestimmung gerecht wird, zum anderen aber begrenzte Kapazitäten wie Mensagrößen berücksichtigt. Hier gehen die KoGa-Standorte sehr unterschiedliche Wege, von stark strukturierten und auf ein Lernhaus begrenzte Strukturen (I27: A232) bis hin zu flexiblen Strukturen, in denen die Kinder selbstständiger entscheiden können, wann sie was auf dem Schulgelände (und im Sozialraum) nutzen (FT20).

Wie in Abschnitt 9.3 erläutert, bestehen manche KoGa-Standorte aus mehreren Gebäuden bzw. haben neben dem Haupthaus Außenstellen. Für diese Standorte be-

steht die zusätzliche Herausforderung, diese mitzuverwalten und sie in die Konzeption einzubeziehen. Es ist zu erwarten, dass es auch weiterhin diese Außenstellen geben wird, da beispielsweise nahegelegene Horte mit genutzt werden.

9.6 Zusammenfassung und Anregungen für eine Weiterentwicklung

Das vorliegende Kapitel zeigt, dass die Rahmenbedingungen an den Münchner KoGa-Standorten unterschiedlich sind. Bei den Förderbedingungen bestehen formal zwei Systeme (Modell nach Experimentierklausel und BayKiBiG), die sich jedoch in ihrer finanziellen Ausstattung nicht, wohl aber in ihren Vorfinanzierungs- und Verwaltungsaufwänden unterscheiden. Die Empirie zeigt eine große Unsicherheit bei den Standorten bezogen auf die Finanzierungsregelungen, insbesondere in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Finanzquellen und der darüber zu deckenden Bedarfe. Darüber hinaus empfinden die freien Träger eine Schlechterstellung gegenüber den Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft. Eine weitere Herausforderung ist, dass bei der Verwendung gemeinsamer finanzieller Mittel Entscheidungen von Jugendhilfe- und Schulleitung nicht in gemeinsamer Verantwortung getroffen werden.

Die KoGa erfordert einen im Vergleich zum Hort erhöhten Personalbedarf, da zum einen Zeit für Kooperation benötigt wird, zum anderen die Inanspruchnahme des Angebots durch die Münchner KoGa-Ganztagsplatzgarantie steigt. Der strukturelle Lehr- und Fachkräftemangel, die Corona-Pandemie und die Infektionswelle im Herbst/Winter 2022/23 erschwerten und erschweren die Deckung des Personalbedarfs. Ist dieser unzureichend gedeckt, belastet dies u. a. die Kooperation zwischen Lehr- und Erziehungskräften. Als besonders schwierig wird der hohe Personalbedarf bei gleichzeitig geringer finanzieller Förderung der Mittagsschiene beschrieben.

Die KoGa-Standorte lassen sich trotz ihrer Verschiedenheit in zwei Architekturmodelle unterteilen: Flurschule und Lernhausschule. Letztere eignen sich zwar i.d.R. stärker für die sozial- und freizeitpädagogische Arbeit, allerdings beruht die Bauweise nicht auf der KoGa-Idee. Vor allem mehr Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder werden gewünscht. Um die KoGa-Idee umzusetzen, bedarf es einen Haltungswechsel auf Schulseite, der den Jugendhilfepartner nicht mehr als Gast im Schulgebäude, sondern als gleichberechtigten Nutzer sieht.

Ein großes Hindernis in der Umsetzung der KoGa-Idee der gemeinsamen Verantwortung sind fehlende Zeiträume und -fenster zum Austausch von Lehr- und Erziehungskräften sowie zur Teambildung. Hinderlich zeigt sich hierfür, dass Lehrkräften die erforderlichen Kooperationszeiten nicht vollständig als Arbeitszeit angerechnet werden und das teilweise immer noch verbreitete Arbeitsmodell, nur für den Unterricht im Schulgebäude anwesend zu sein.

Zuletzt stellt die Betriebsgröße vieler KoGa-Standorte insbesondere die Jugendhilfe vor große Herausforderungen, weil kaum Erfahrungen mit diesen Dimensionen be-

stehen. Diese betreffen insbesondere den Verwaltungsaufwand sowie die Personalführung und darüber hinaus Mensagrößen und Partizipationsstrukturen für die Kinder.

Aus dieser Befundlage ergeben sich einige Anregungen für eine Weiterentwicklung:

- Gemeinsame Schulungen/Informationen für KoGa-Leitungen (Schul- und Jugendhilfe) über alle finanziellen Mittel, ihre Fristen und Verwendungsmöglichkeiten.
- Unterstützung von KoGa-Leitungen (Jugendhilfe- und Schulleitung) bei Entscheidungsprozessen über die Verwendung gemeinsamer Finanzmittel (z. B. durch Prozessbegleitungen).
- Den KoGa-Standorten muss es gelingen, möglichst feste Teams zu entwickeln, da es diesen einfacher gelingt, stabile Kooperationsstrukturen aufzubauen und somit ein hybrides Modell zu verwirklichen.
- Intensive Auseinandersetzung mit den räumlichen Anforderungen an einem KoGa-Standort, vor allem unter Einbezug der bisherigen Erfahrungen. Dazu zählt insbesondere die Eignung der Mensa zu überprüfen, Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder und Multifunktionsräume für die Arbeit mit den Kindern zu schaffen.
- Vermittlung der KoGa-Leitidee der gemeinsamen Verantwortung – auch bzgl. der Nutzung des Schulgeländes – durch übergeordnete Stellen wie den beiden zuständigen Bayerischen Ministerien sowie dem Staatlichen Schulamt und dem RBS.
- Strukturelle Anerkennung des Arbeitsaufwands für die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung seitens des Ministeriums für Unterricht und Kultus.
- Abrücken von tradierten Arbeitszeitmodellen (also nicht nur bis Mittag und ohne Ferien). Dies muss auf allen Ebenen (Ministerium für Unterricht und Kultus, Staatliches Schulamt und den Schulleitungen) getragen und kommuniziert werden.
- Individuelle Zeitfenster einzelner KoGa-Teams (also Lehr- und Erziehungskraft) ausfindig machen, die zum Austausch genutzt werden können. Dazu zählen beispielsweise Freistunden und Pausenzeiten der Kinder.

10 Handlungsempfehlungen

Die im Nachfolgenden erläuterten Handlungsempfehlungen sind aus den vorliegenden Forschungsergebnissen generiert worden und fassen im Kern die in den Zusammenfassungen der einzelnen Kapitel bereits angesprochen Überlegungen noch einmal gebündelt zusammen. Dabei wird unterschieden zwischen

- der Ebene der KoGa-Standorte, die die beiden Leitungen (Schul- und Jugendhilfeleitung), die Lehr- und Erziehungskräfte sowie die übrigen Akteur:innen am Standort (u. a. Schulsozialarbeit, Verwaltung, technische Hausverwaltung) umfasst, und
- der übergeordneten Ebene, die das Staatliche Schulamt, die Landeshauptstadt München mit dem RBS und dem Sozialreferat, die Regierung von Oberbayern sowohl in Funktion für die Schule zuständig als auch als betriebserlaubniserteilende Stelle für den Kita-Bereich, die freien Jugendhilfeträger sowie auf Landesebene die beiden zuständigen Ministerien (StMAS und StMUK) adressiert.

Die Münchner KoGa-Standorte haben sich bislang relativ heterogen entwickelt; die Standorte haben sich unterschiedlich intensiv mit einzelnen Themen und Herausforderungen beschäftigt und entsprechend unterschiedliche Lösungen gefunden. Diese Vielfalt fließt in die Handlungsempfehlungen ein. Das bedeutet auch, dass wahrscheinlich jeder Standort einen Teil der Handlungsempfehlungen bereits umgesetzt haben wird und es gleichzeitig Themen gibt, die am Standort zukünftig stärker in den Fokus genommen werden sollten. Auch auf den übergeordneten Ebenen sind bereits zahlreiche Justierungen vorgenommen worden und ist insbesondere die Zusammenarbeit als Verantwortungsgemeinschaft intensiviert worden. Doch auch hier besteht weiterer Entwicklungsbedarf.

Die folgenden Handlungsempfehlungen begründen sich aus den in den Kapiteln 4 bis 9 dargestellten Befunden.

Handlungsempfehlung 1: Vermittlung und Operationalisierung der KoGa-Leitidee „gemeinsame Verantwortung für den ganzen Tag“

Diese Handlungsempfehlung leitet sich vom zentralen – stark abstrahierten – Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung ab, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzgl. seiner Tiefe des KoGa-Modells noch nicht gerecht wird (siehe Abschnitt 4.4). Sie ist insofern die übergeordnete Handlungsempfehlung, von der aus betrachtet die weiteren Empfehlungen als Ableitung bzw. Konkretisierung zu verstehen sind.

Ebene der KoGa-Standorte:

Wir empfehlen eine Weiterentwicklung der Hauskonzeptionen hin zu einer gemeinsamen Konzeption für den ganzen Tag. Dies setzt voraus, dass an den Standorten intensive Diskussionen auf Leitungs- und operativer Ebene über die Umsetzung der Leitidee geführt werden. Dieser Prozess sollte nie als abgeschlossen angesehen werden. Förderlich ist, wenn Leitungen die Vorteile und den Mehrwert des Modells immer wieder verdeutlichen und gleichzeitig aufzeigen, dass für die Umsetzung ein Haltungswechsel dahingehend erforderlich ist, dass nicht an alten Traditionen und

Arbeitsgewohnheiten festgehalten werden kann. Bei der Überarbeitung der Konzeptionen empfehlen wir vor allem eine stärkere inhaltliche und personelle Verzahnung.

Um diese notwendigen Diskussionen über die KoGa-Leitidee der gemeinsamen Verantwortung führen zu können, müssen formalisierte und nicht-formalisierte Begegnungsräume geschaffen werden. Dazu zählen u. a. gemeinsame Klausurtag, ein gemeinsam genutzter Pädagogischer Tag, gemeinsame Fortbildungen, gemeinsame informelle Veranstaltungen und Aktivitäten wie Feierlichkeiten und Betriebsausflüge. Besonders empfehlen wir ein gemeinsam genutztes Personalzimmer auf Schul- und bei Lernhäusern auch auf Lernhausebene. Dies erleichtert es u. a., dass sich interprofessionelle Teamstrukturen entwickeln können, befördert den fachlichen Austausch und senkt die Schwelle zu einer gemeinsamen Bearbeitung von Herausforderungen. Zudem ist es so auch auf informeller Ebene möglich, etwas von dem Alltag der jeweils anderen mitzubekommen und ein besseres Verständnis für deren Handlungslogiken zu entwickeln.

Damit die erste Handlungsempfehlung umgesetzt werden kann, sind Zeitressourcen und -fenster erforderlich, zu denen Lehr- und Erziehungskräfte tatsächlich in Austausch treten können. Die Standortleitungen sind also aufgefordert, mehr Möglichkeiten für Teamaktivitäten (Lehr- und Erziehungskräfte) zu schaffen. Dabei ist unter anderem über Pausenzeiten⁵⁷ der Kinder, die Nutzung von unterrichts-, aber nicht dienstfreien Zeiten (Nachmittage, Ferienzeiten) und die Hinzuziehung von externen Akteur:innen, die durch angebotene Projekte einen Teil des pädagogischen Personals freistellen könnten, nachzudenken.

Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt die Entwicklung von Konzepten zur gemeinsamen Raumnutzung und -gestaltung. Dafür ist es erforderlich offenzulegen, dass es zwei Gründe für Konflikte bei der Raumnutzung gibt, die wiederum unterschiedlicher Problembearbeitungen bedürfen. So kann es sich um einen tatsächlichen Raummangel handeln, es kann aber auch ein symbolischer Konfliktaustragungsort für Veränderungszumutungen hinsichtlich der eigenen Arbeitsweise sein. Letzteres ist beispielsweise dann der Fall, wenn Klassenzimmer mit runden Tischen ausgestattet werden, weil sich diese besser für non-formale Bildungsprozesse nutzen lassen und Lehrkräfte ihre Methodik und Didaktik daran anpassen müssen. Wenn das Klassenzimmer den Kindern auch am Nachmittag zur freien Nutzung zur Verfügung steht, muss wiederum die Jugendhilfe ihre Arbeitsweisen dahingehend anpassen, dass sie sicherstellen, dass die Kinder das Pult der Lehrkraft nicht benutzen. Die externe Prozessbegleitung (siehe Abschnitt 5.5) kann unterstützen, den Grund für die Konflikte offenzulegen und die Akteur:innen bei der Anpassung ihrer Arbeitsweisen begleiten.

Wir empfehlen den Standorten die Entwicklung eines gemeinsamen Einarbeitungskonzepts für neues Personal, wozu neben den Erziehungs- und Lehrkräften auch

⁵⁷ Nicht gesetzlich vorgeschriebene Ruhepausen des Personals nach § 4 Arbeitszeitgesetz.

alle weiteren Akteur:innen, wie z. B. Schulsozialarbeit, JaS, Verwaltung, technische Hausverwaltung zählen. Die KoGa-Leitidee sollte im Rahmen der Einarbeitung erklärt und die Regelungen, die am Standort getroffen wurden (z. B. formelle und informelle Besprechungsorte), dargelegt werden.

Darüber hinaus sollte durch entsprechende Einweisungen und Qualifizierungen (z. B. Einweisung Werkraum, Zugang zu IT und Software) sichergestellt werden, dass alle Mitglieder im KoGa-Kollegium Zugang zu allen Räumen und der Infrastruktur des Standortes haben, sofern sie diesen benötigen. Wir sehen ein Tandemsystem als empfehlenswert an, bei dem eines sowohl mit der gleichen Profession (Lehrkraft mit Lehrkraft bzw. Erziehungskraft mit Erziehungskraft) gebildet wird, als auch eines mit der anderen Profession (sofern die Klassenstruktur am Nachmittag teilweise bestehen bleibt, die Klassenlehrkraft mit der Gruppenleitung). In dem Einarbeitungsprozess kommt den beiden Leitungen eine besondere Bedeutung zu, da sie ihr gemeinsames Leitungsverständnis an die neuen Mitarbeitenden vermitteln, ihre klare Befürwortung und den Nutzen des Modells betonen sowie den erforderlichen Haltungswechsel sichtbar machen sollten.

Um tragfähige, vertrauensvolle Kooperationsbeziehungen zu etablieren, in denen sich die gemeinsame Verantwortung für den ganzen Tag widerspiegelt, sind feste KoGa-Teams, bestehend aus Lehr- und Erziehungskräften, förderlich. Dies ist unter Berücksichtigung des aktuellen Fachkräftemangels auf beiden Seiten keine einfache Aufgabe. Dennoch haben die Leitungen hier Gestaltungsspielräume. So ist die Schaffung eines positiven KoGa-Klimas förderlich, aber auch Gestaltungsspielräume für die Mitarbeitenden zu ermöglichen, wobei partizipative Leitungsstrukturen helfen. Wir empfehlen Maßnahmen, die die Identifizierung mit dem KoGa-Modell fördern und dadurch die Zufriedenheit der Mitarbeitenden erhöhen.

Übergeordnete Ebene

Die Weiterentwicklung der Ganztagsbildung zu einer hybriden Organisation im Rahmen der KoGa fordert den an den KoGa-Standorten tätigen Personen einiges ab und wird dadurch erleichtert, dass die Personen eine hohe Eigenmotivation für eine solche Form der Schulentwicklung mitbringen. Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt deshalb eine gezielte Personalauswahl und Vorbereitung auf die Tätigkeit an einem KoGa-Standort. Dies richtet sich sowohl an die Jugendhilfeträger als auch an das Staatliche Schulamt und übergeordnet an die Regierung von Oberbayern.

Auf den ersten Blick erscheinen die Gestaltungsspielräume der Personalauswahl bei den Jugendhilfeträgern größer zu sein als auf Schulseite. Berücksichtigt man jedoch den Fachkräftemangel bei den (sozial-)pädagogischen Berufen, so relativiert sich dieser Spielraum. Würde das Staatliche Schulamt Wege finden, den Personaleinsatz an Grundschulen passgenauer zu steuern, mit dem Ziel, dass die Einstellungen und Kompetenzen der Lehrkräfte den Anforderungen der Standorte besser entsprechen, böte das die Chance, die KoGa-Idee mit weniger Widerständen innerhalb des Lehrerkollegiums umzusetzen. In dem aktuellen System der Zuordnung von Lehrkräften auf freien Stellen ist eine solche Auswahl jedoch nur sehr eingeschränkt möglich, deshalb empfehlen wir eine Anpassung seitens der Regierung von Oberbayern. So könnten beispielsweise sich bewerbende Lehrkräfte gefragt werden, ob sie an einem

KoGa-Standort eingesetzt werden möchten. Diese Information könnte dann an das Staatliche Schulamt weitergegeben werden. Zudem empfehlen wir, die Möglichkeit einer schulscharfen Stellenausschreibung und einer entsprechenden Bewerbung für eine für KoGa-Schule auszubauen und den Einfluss der KoGa-Leitungen auf Stellenbesetzungen zu erhöhen. An allen städtischen Schulen, die formal als Privatschulen gelten, hat die Stadt natürlich die Möglichkeit, eine Stellenbesetzung gemäß dem Schulprofil und gemeinsam mit den KoGa-Leitungen vorzunehmen.

Damit sich die Idee einer gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung des ganztägigen Bildungsangebots innerhalb der KoGa vor Ort etablieren kann, bedarf es klarer Signale der übergeordneten Stellen. Sie müssen deutlich machen, dass sie das Modell befürworten, welche Vorteile sie darin sehen, von traditionellen Vorstellungen der Arbeitsteilung von Schule und Jugendhilfe abzuweichen und sich auf neue Formen der Zusammenarbeit einzulassen.

Gute Kooperation erfordert zeitliche Ressourcen, insbesondere dann, wenn mit ihrer Etablierung eine Weiterentwicklung eines bisher bestehenden Organisationsmodells verbunden ist und bisherige Arbeitsroutinen infrage gestellt werden. Wir empfehlen die Prüfung, inwiefern mehr Freistellungen von Lehrkräften für die erheblichen Kooperationsaufwände möglich sind. Dies gilt vor allem, aber nicht nur für die Einführungsphase, in der neben dem Unterricht und sonstigen Verpflichtungen wenig Zeit für Kooperation bleibt. Bei der Prüfung ist der aktuelle Lehrkräftemangel zu berücksichtigen.

Handlungsempfehlung 2: Entwicklung eines kooperativen Leitungsmodells

Viele Standorte haben sich noch wenig mit der Frage der gemeinsamen Leitung der KoGa beschäftigt (siehe Abschnitt 5), die für das Gelingen der KoGa notwendig ist.

Ebene der KoGa-Standorte:

Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt den Leitungen, ein gemeinsames Leitungsverständnis zu entwickeln. Die Voraussetzung dafür ist, dass sich Schule und Jugendhilfe über ihre eigenen Organisationsmodelle klarer werden, um diese dann in den Entwicklungsprozess einbringen zu können. Auch dies sehen wir als ein Thema für die externe Prozessbegleitung (siehe Abschnitt 5.5), die die Standorte dabei unterstützen kann.

Übergeordnete Ebene:

Den übergeordneten Ebenen empfehlen wir zum einen, dass Besprechungen zwischen der Trägerebene auf der Jugendhilfeseite bzw. den Schulrät:innen auf Schulseite mit den KoGa-Standorten zumindest partiell mit beiden KoGa-Leitungen geführt werden. Die Einführung der KoGa verlangt von den Standorten, dass sie auch in Leitungs- und Steuerungsfragen bisherige Grenzziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe verändern, damit tatsächlich eine Verantwortungsgemeinschaft für die ganztägige Bildung entsteht. So müssen sich die beiden Leitungen gegenseitig vertreten können, was nur geht, wenn sie auch über entsprechende Entscheidungskompetenzen verfügen. Damit eine solche Veränderung gelingen kann, müssen auch auf

der übergeordneten Ebene zumindest im Rahmen von Experimentierklauseln bestehende formale Hürden beseitigt werden. Hierfür ist ein enger Austausch zwischen den Leitungskräften vor Ort, dem Schulamt, dem RBS und dem Sozialreferat, der Regierung von Oberbayern und evtl. auch den beiden zuständigen Landesministerien sicherlich von Nutzen.

Da weder im Lehramts- noch im Sozialarbeitsstudium kooperative Leitungsmodelle gelehrt werden, sind Fortbildungsangebote für Leitungskräfte erforderlich, die kooperative Steuerungs- und Organisationsmodelle thematisieren und für die Jugendhilfeleitung zudem die Betriebsgröße und die damit verbundenen Herausforderungen behandeln.

Um die Idee der gemeinsamen Verantwortung verwirklichen zu können, empfiehlt die wissenschaftliche Begleitung, ein Rahmenkonzept einer gemeinsamen Verwaltung und technischen Hausverwaltung durch Zusammenarbeit des RBS und den dafür zuständigen Stellen auf der Schulseite zu schaffen. In diesem Kontext gibt es eine Vielzahl von zu klärenden Fragen. Im Folgenden sind exemplarisch Fragen aufgelistet, die uns im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung begegnen sind: Welche Strukturen braucht es, damit eine Verwaltung sowohl Schul- als auch Jugendhilfebelange bearbeiten kann? Wie kann sichergestellt werden, dass die technische Hausverwaltung während der gesamten KoGa-Öffnungszeiten zur Verfügung steht und von beiden Kooperationspartnern beauftragt werden kann? Gibt es eine gemeinsame Plattform und gemeinsame Software, die beide Partner gleichberechtigt nutzen können? Sind die Kommunikationskanäle für die Eltern einfach handzuhaben und können damit KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe gleichermaßen von den Eltern angesprochen werden.⁵⁸

Der Verwaltungsaufwand für die Jugendhilfe wird von den Leitungen als sehr bzw. zu hoch beschrieben (siehe Abschnitte 5.3 und 9.5). Daher empfehlen wir dringend auf Landesebene zu prüfen, inwiefern Möglichkeiten einer Vereinfachung von Verwaltungsvorschriften und den Kriterien für Fördermittel bestehen. Die zukünftige Betriebsgröße an den KoGa-Standorten führt bei den bestehenden BayKiBiG-Regelungen zu immensen Aufwänden bei allen Beteiligten. Dies ist auch deshalb erforderlich, weil Leitungskräfte insbesondere aufgrund des Personalmangels größtmöglich von Verwaltungstätigkeiten entlastet werden sollten, damit diese ihren eigentlichen Tätigkeiten nachkommen können, die ihrer Ausbildung und Vergütung entsprechen.⁵⁹

Zudem erscheint es für eine konsequente Umsetzung der Leitidee einer gemeinsamen Verantwortung notwendig, dass, wenn ein KoGa-Budget gebildet wird, in das

⁵⁸ Es sollten nicht zwei Systeme nebeneinanderstehen (z. B. EduPage und KiKom). Die Jugendhilfe sollte aber auch keinen Gaststatus in der Schulsoftware erhalten.

⁵⁹ Die Stadt München hat hierauf insofern reagiert, indem sie zukünftig für die Jugendhilfeträger Verwaltungsstellen bezahlt (Stadtratsbeschluss vom 25.10.2023), was allerdings auf kommunaler Ebene erhebliche Kosten verursacht.

die Fördermittel der Schul- und der Jugendhilfeseite einfließen, dieses auch gemeinsam verwaltet wird. Dies impliziert auch einen gleichberechtigten Zugriff beider Leitungen auf das Budget. Möglicherweise stehen dieser Idee aktuell noch Verwaltungsvorschriften entgegen, die jedoch sicherlich angepasst werden könnten.

Handlungsempfehlung 3: Regelmäßige und systematisch aufbereitete Informationen für KoGa-Standorte

Die Arbeit der KoGa-Leitungen (Schul- und Jugendhilfeleitungen) umfasst viele Aufgaben bei gleichzeitig begrenzten Zeitressourcen. Damit sie sich auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können, sollten sie zum einen regelmäßig über alle Entwicklungen rund um KoGa informiert werden und zum anderen Zugang zu einem Portal haben, auf dem alle relevanten Informationen leicht auffindbar und in verständlicher Form abgelegt sind. Damit könnten Informationslücken verringert, Konflikte, die zum Teil auf Falschinformationen beruhen (siehe Abschnitte 9.1, 9.6), vermieden und Handlungsunsicherheiten abgebaut werden.

Ebene der KoGa-Standorte:

In der wissenschaftlichen Begleitung hat sich gezeigt, dass das Wissen über die KoGa zwischen den verschiedenen Standorten erstens ungleich verteilt und zweitens unvollständig ist. Zudem wurden an den einzelnen Standorten Lösungen für den Umgang mit einzelnen Herausforderungen entwickelt, die durchaus das Potenzial haben, auf andere Standorte übertragen zu werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es uns ratsam, ein System des gegenseitigen Austauschs über relevante Informationen und Umsetzungsstrategien zwischen den KoGa-Leitungskräften standortübergreifend zu entwickeln und zu etablieren, damit im Sinne der Ressourceneffizienz Informationen nicht doppelt beschafft werden müssen.

Übergeordnete Ebene:

Die übergeordneten Ebenen stellen die Informationen zur KoGa bisher nicht immer in einer adressatengerechten Sprache zur Verfügung. Etliche Papiere und Formulierungen sind sehr stark an der jeweils internen Logik ausgerichtet, was das Verständnis erheblich erschwert. Dies gilt insbesondere für förder- und aufsichtsrechtliche Regelungen, Fristen, die zu beachten sind, sowie für die Möglichkeiten und Grenzen standortautonomer Entscheidungen. Es wird deshalb empfohlen, regelmäßig mit den KoGa-Standorten die vorhandenen Informationen in Bezug auf Aktualität, Nützlichkeit und Verständlichkeit zu prüfen und Informationsbedarfe von Seiten der KoGa-Standorte zeitnah aufzugreifen. Dies kann beispielsweise in Form von Newslettern, Infoveranstaltungen, eines gemeinsamen virtuellen Formularschanks oder einer FAQ-Seite für Schul- und Jugendhilfeleitungen sein, auf der sie ihre Fragen stellen und die jeweils zuständige übergeordnete Ebene diese beantwortet, was dann für alle Standorte einsehbar ist.

Handlungsempfehlung 4: Entwicklung eines gemeinsamen Einschreibungs- und Anmeldeverfahren

Aktuell gibt es für die KoGa-Standorte keine rechtskonforme Möglichkeit, das Einschreibeverfahren für den Unterricht und den außerunterrichtlichen Teil der KoGa gemeinsam durchzuführen. Die Eltern müssen das Kind sowohl in der Schule als auch bei dem Jugendhilfeträger anmelden. Dies bindet sowohl für Eltern als auch

die KoGa-Partner unnötig viele Ressourcen und widerspricht der Idee einer gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung der KoGa (siehe Abschnitt 5.3).

Ebene der KoGa-Standorte:

An den Standorten, an denen die Klassenstruktur auch am Nachmittag zumindest teilweise aufrechterhalten wird (z. B. beim Mittagessen oder bei den Hausaufgaben), sollte das Schuleingangsscreening von Schule und Jugendhilfe gemeinsam durchgeführt werden. Dabei betrachten beide Kooperationspartnern aus ihrer eigenen professionellen Perspektive heraus das Kind. Diese Erkenntnisse sollten dann für eine gemeinsame Klassen- und damit Gruppenbildung genutzt werden, da die Gruppenzusammensetzung wichtig für den pädagogischen Erfolg ist.

Im Einschreibe- und Anmeldeverfahren sollten Verwaltungsabläufe für Schule, Jugendhilfe und Eltern vereinfacht werden, sodass Eltern Dokumente nur noch einmal einreichen müssen. Verwaltungskräfte benötigen dafür Zugriff auf das Schul- und Jugendhilfesystem, damit keine Daten doppelt eingegeben werden müssen und Ressourcen eingespart werden können.

Übergeordnete Ebene:

Damit die Standorte keine Doppelstruktur führen müssen, sind klare Datenschutzregelungen erforderlich, die zudem eindeutig an die Standorte von allen beteiligten Ebenen kommuniziert werden. Bei Bedarf müssen die rechtlichen Regelungen so angepasst werden, dass keine Doppelstrukturen mehr notwendig sind. Dies erfordert auch die Bereitstellung oder – sofern nicht vorhanden – die Entwicklung geeigneter Software sowie notwendiger Zugänge und Berechtigungen für KoGa-Schule und KoGa-Jugendhilfe. Es erscheint hilfreich, wenn sie das Kultusministerium und das Sozialministerium über die Möglichkeiten, hier Fortschritte zu erzielen, austauschen würden.

Handlungsempfehlung 5: Entwicklung von Konzepten der Inklusion, Partizipation und geschlechtersensiblen Pädagogik für den ganzen Tag

Am Beispiel der drei für Schule und Jugendhilfe zentralen Querschnittsthemen Inklusion, Partizipation und geschlechtersensiblen Pädagogik für den ganzen Tag konnte herausgearbeitet werden, dass diese bisher – trotz guter Beispiele an einzelnen Standorten – unzureichend Beachtung fanden. Angesichts des inhaltlichen Stellenwerts, der sich auch in den entsprechenden rechtlichen Regelungen widerspiegelt, ist die Entwicklung entsprechender konzeptioneller und alltagspraktischer Antworten, auf die damit verbundenen Anforderungen erforderlich (siehe Kap. 8).

Ebene der KoGa-Standorte:

Inklusion, geschlechtersensible Pädagogik und Partizipation erfordern von den Fachkräften ein reflexives fachliches Handeln und irritieren regelmäßig etablierte Handlungsrouninen. Damit dies in einem Alltag, der vom Aufbau einer neuen Struktur sowie knappen Personalressourcen (zumindest an einigen Standorten) geprägt ist, gelingt, empfehlen wir niedrigschwellige und regelmäßige Reflexionsanlässen zu diesen Querschnittsthemen zu schaffen, an denen zumindest alle am jeweiligen Standort tätigen pädagogischen Akteur:innen, besser noch alle Mitarbeitenden, über eine inklusive, geschlechtersensible und partizipative Ausgestaltung der KoGa im

Austausch sind, Hürden erkennen und Wege für deren Beseitigung suchen. Bezogen auf Inklusion kann dies auch bedeuten, mit Eltern und Kindern gemeinsam die Anforderungen an und die Möglichkeiten von einer inklusiven Bildung zu diskutieren.

Die Stärkung der Beteiligung von Kindern (und auch Eltern) an der Ausgestaltung und dem Alltag der KoGa ist geboten. Die verschiedenen Aktivitäten an den einzelnen Standorten zeigen, dass hier mehr möglich wäre (vgl. Kap. 8.3).

Der exemplarische Blick auf das Querschnittsthema gendersensible Pädagogik zeigt, dass in (fast allen) Hauskonzeptionen das Thema erwähnt, aber selten so operationalisiert wird, dass es Mitarbeitenden eine Orientierung sein kann. Wir empfehlen die Erarbeitung von Strategien zur Hinterfragung von Geschlechterstereotypen und zum Umgang mit kulturellen Unterschieden. Hilfreich sind zudem gendersensible Angebote, ohne dabei Genderstereotypen zu reproduzieren, der Gebrauch gendersensibler Sprache im Alltag und die Abkehr von einer binären Geschlechterordnung hin zur Diversität.

Übergeordnete Ebene:

Damit die Standorte die Querschnittsthemen in ihrer Arbeit berücksichtigen können, empfehlen wir den übergeordneten Stellen, gemeinsame Fortbildungen zu diesen Themen speziell bezogen auf den Ganztags- und KoGa anzubieten. Die Standorte konnten in den vergangenen Jahren bereits zahlreiche Erfahrungen mit Querschnittsthemen sammeln und haben dabei viele individuelle Lösungen entwickelt. Damit alle Standorte davon profitieren können, ist die Schaffung von geeigneten Austauschorten notwendig. Dieser Prozess sollte nie als abgeschlossen angesehen werden, aber in einem Zwischenschritt empfiehlt die wissenschaftliche Begleitung, diese gesammelten Erfahrungen in eine Konkretisierung der Rahmenkonzeption einfließen zu lassen, da diese wie die Hauskonzeptionen die Querschnittsthemen zwar erwähnt, aber in ihrer Abstraktheit keine Orientierungshilfe für die Standorte darstellt.

Handlungsempfehlung 6: Systematische Überprüfung der Eignung von Raumprogrammen und -belegungen

Diese Handlungsempfehlung umfasst eine ganze Reihe unterschiedlicher Facetten wie die Prüfung der Größe und des Schallschutzes der Mensa, die Überprüfung der Größe des Personalraums, der einem deutlich vergrößerten Team (Lehr- und Erziehungskräfte) Platz bieten muss, die Bereitstellung von Rückzugsmöglichkeiten für Kinder, die Eignung der Räume für (sozial-)pädagogische Arbeit, die thematische Ausgestaltung von Räumen für die Arbeit der KoGa-Jugendhilfe mit den Kindern, Multifunktionsräume für alle Akteur:innen am KoGa-Standort und die Berücksichtigung der Anforderungen an eine inklusive KoGa (siehe Abschnitte 4.3.1, 9.3).

Ebene der KoGa-Standorte:

Die Standorte konnten in den vergangenen Jahren viele Erfahrungen mit den vorhandenen Räumen und ihrer gemeinsamen Nutzung sammeln. Hier sind zahlreiche Lösungen gefunden worden, die von Standort zu Standort sehr stark variieren. Um dieses umfangreiche Wissen zu sichern und für andere Standorte nutzbar zu machen, empfehlen wir eine Systematisierung und Dokumentation der bisherigen Erfahrungen am eigenen Standort, indem sie ihre konkreten Erfahrungen formulieren

und kommunizieren. In einem nächsten Schritt ist der Austausch mit anderen Standorten zu diesem Thema sinnvoll. Kinder sollten bei der Beantwortung der Fragen, welche Qualitäten Räume an den KoGa-Standorten erfüllen müssen, immer einbezogen werden. Sie verbringen einen Großteil des Tages dort.

Übergeordnete Ebene:

Die von den Standorten systematisierten und dokumentierten Erfahrungen sollten gesammelt und sichtbargemacht werden, was die Schaffung von Strukturen erfordert, die die Perspektiven der Kinder, Eltern, Jugendhilfe und Schule berücksichtigen. Da das Lernhauskonzept (siehe Abschnitt 9.3) nicht vor dem Hintergrund des KoGa-Modells entwickelt wurde, gilt es, dieses auf seine Eignung hin zu überprüfen und unter Berücksichtigung der Erfahrungen weiterzuentwickeln. Diese sollte dann bei Neubauten berücksichtigt und Adaptionmöglichkeiten für Bestandbauten geprüft werden.

Handlungsempfehlung 7: Konzeptionelle Integration weiterer Akteure im KoGa-Gefüge

An KoGa-Standorten gibt es neben den beiden Kooperationspartnern Schule und Jugendhilfe häufig noch zahlreiche andere wie Schulsozialarbeit, I.R.i.S., AsA, usw. Dazu zählen aber auch die bereits erwähnte Schulverwaltung und technische Hausverwaltung. Die wissenschaftliche Begleitung hat sich näher mit der Schulsozialarbeit/JaS befasst, da es in diesem Schuljahr (30 Münchner KoGa-Standorte) an fünfzehn Standorten JaS, an sieben Schulsozialarbeit gibt und an weiteren zwei die Einführung geplant ist. Es zeigt sich, dass KoGa in der Rahmenkonzeption der Schulsozialarbeit nicht auftaucht und Schulsozialarbeit nicht ausreichend in der KoGa-Rahmenkonzeption (siehe Kap. 6).

Ebene der KoGa-Standorte:

In der Einführungsphase fokussieren sich die beiden Kooperationspartner häufig sehr stark auf die Kooperation untereinander, sodass weitere Akteure kaum mitgedacht werden. Wir empfehlen, bereits frühzeitig in der Einführungsphase alle weiteren Akteur:innen einzubinden und ihre Aufgaben in den Hauskonzeptionen mitzuverhandeln. Die Empirie hat gezeigt, dass, wenn Akteur:innen wenig Profilschärfe haben bzw. ihr eigenes professionelles Selbstverständnis nicht gut erklären (können), sie um ihren Platz im KoGa-Gefüge kämpfen müssen. Daher ist es förderlich, wenn sich alle Akteur:innen mit ihrer eigenen Rolle, ihren Aufgaben und Funktionen auseinandersetzen.

Die Empirie hat zudem gezeigt, dass es an einigen Standorten zahlreiche formale Besprechungsorte gibt (z. B. Teamsitzungen in verschiedenen Konstellationen, Konferenzen und Jour fixe), diese aber selten zum Austausch über die Gestaltung der Zusammenarbeit genutzt werden, was aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung empfehlenswert ist. Auch hier sehen wir ein potentielles Thema für die externe Prozessbegleitung (siehe Abschnitt 5.5).

Übergeordnete Ebene:

Wir empfehlen eine Überarbeitung der Rahmenkonzeption hinsichtlich der Integration weiterer Akteur:innen sowie die Schaffung von Besprechungsorten für diese

Akteur:innen wie z. B. jährliche Austauschtreffen für alle Schulsozialarbeiter:innen an KoGa-Standorten, für alle Verwaltungskräfte an KoGa-Standorten und für alle technischen Hausverwaltungen an KoGa-Standorten. Um die Akteur:innen an den Standorten zu unterstützen, erscheint es sinnvoll, Fortbildungsangebote zum Thema professionelles Selbstverständnis anzubieten (RBS und Staatliches Schulamt).

11 Literatur

- Ackermann, Timo/Schröer, Wolfgang (2017): Planen und Steuern. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit. Kernthemen und Problemfelder. Opladen (Soziale Arbeit - Grundlagen, 1), S. 260–268.
- Albrecht, Michael/Böhmer, Regine/Kesselring, Mechthild/ Künzel, Marianne/Schlaich, Markus/ Schwenk, Margret/Spreng, Hans/Stumpfhuber, Walter (2008): Entstehung und Entwicklung des „Alternativen schulischen Angebots“ - AsA. Eine Handreichung. 2. Aufl.
- Altermann, André/Börner, Nicole/Lange, Mirja/Menke, Simone/ Steinhauer, Ramona/Tabel, Agathe (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Dortmund.
- Aufhauser, Bettina/Olhausen, Maik (2023): Fachforum "Personalgewinnung und -bindung". Den Ganztagsanspruch kooperativ umsetzen. IFP/StMAS. München, 27.04.2023. Online verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ganztag_forum_7_aufhauser_olhausen_personal.pdf, zuletzt geprüft am 03.08.2023.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München (WiFF: Arbeitsmarkt, 2021).
- Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier, Florian (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Aufl. Opladen (Soziale Arbeit und sozialer Raum, 3), S. 357–367.
- Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus (2022): Bayerische Lehrerbedarfsprognose 2022. Ergebnisse der aktuellen Vorausberechnung und Erläuterungen zum Prognoseverfahren. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wirtschaft und Kunst (2014): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5. Aufl. Berlin.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022): Bayerns Schulen in Zahlen 2021/2022. München (Reihe A Bildungsstatistik), H. 73.
- Beigel, Janina/Sliwka, Anne (2022): Neue Schulen braucht das Land. Hybride Lernlandschaften des 21. Jahrhunderts. In: Schule leiten, H. 29, S. 8–13.
- Berndt, Constanze/Reimann-Bernhard, Brit/Gruhlke, Heike/Jevlasch, Kathleen/Müller, Wolfgang (2021): Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der zweiten Befragung während des eingeschränkten Regelbetriebes.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmanns Stiftung. Unter Mitarbeit von Rauschenbach, Thomas/Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine/Stolz, Heinz-Jürgen. 2. Aufl. Gütersloh.
- Billis, Janina (2020): Partizipation. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Bd. 1. Wiesbaden, S. 367–378.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills, MI.
- Böllert, Karin (2020): Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Bd. 1. Wiesbaden, S. 315–327.
- Börner, Nicole/ Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura/Rother, Pia (Hrsg.) (2023): Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben. Juventa Verlag. Weinheim/Basel.
- Chiapparini, Emanuela/Scholian, Andrea/Schuler, Patricia/Kappler, Patricia (2020): Erweiterte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen und ambivalente Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern. In: Schilling, Elisabeth/O'Neill, Maggie (Hrsg.): Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung. Wiesbaden.
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna Lena (2009): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich (Hrsg.): Vielseitig fördern. Schwalbach/Taunus, S. 29–138.
- Dachverband Gemeindepsychiatrie (Hrsg.) (2019): Unterstützung für Familien mit einem psychisch erkrankten Elternteil. Leuchtturmprojekte.

- Deinet, Ullrich (2020): Sozialraumorientierung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1299–1309.
- Deinet, Ullrich/Gumz, Heike/Sauerwein, Markus (2022): Kinder im Ganzttag beteiligen. Methodenkoffer für die Stadt Oberhausen.
- Deppe, Ina/Georgi, Matthias (2013): Festschrift. 50 Jahre Städtische Tagesheime in München.
- Der Senat von Berlin. BildJugSport (2005): Mitteilung über „Ein Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule“. Drucksachen Nr. 15/2905 und 15/2905-1.
- Dettmers, Swantje (2010): Effektive Hausaufgaben. Untersuchungen zu einem psychologischen Rahmenmodell. Dissertation. Freien Universität Berlin, Berlin.
- Deutscher Bundestag (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag Drucksache Nr. 15/6014. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag Drucksache 17/12200. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag Drucksache 18/11050. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Deutscher Bundestag Drucksache 19/24200. Berlin.
- Diakonie München und Oberbayern Kinder, Jugend & Familie (2016): Konzeption. Modellprojekt inklusive 35a-Einrichtung in der Schule. I.R.i.S. unveröffentlichtes Manuskript.
- Dollinger, Silvia (2014): Ganzttagsschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. Weinheim.
- Nicola Döring/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg.
- >, Isabelle/Hans, Anne (2021): Dokumentation des ersten Austauschtreffens der KoGa-Standorte in München am 21.07.2021 im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durch das DJI. München.
- Dubois, Isabelle/Hans, Anne (2022): Steuerungsmodelle, Stimmungsbilder und weitere Jugendhilfe-Akteure an KoGa-Standorten. Dokumentation der Ergebnisse der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung, vorgestellt und validiert auf dem 2. KoGa-Austauschtreffen am 30. Juni 2022 im Schulzentrum Nordhaide. München.
- Dubois, Isabelle/Hans, Anne (2023): Die Perspektive der Eltern auf die Kooperative Ganztagsbildung. Ergebnisse der Online-Elternbefragung zur Kooperativen Ganztagsbildung in München 2021. München.
- Dubois, Isabelle/Hans, Anne/Seckinger, Mike (2021): Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München (KoGa).
- Dubois, Isabelle/Hans, Anne/Seckinger, Mike (2024): Externe Prozessbegleitung in der Kooperativen Ganztagsbildung. Eine wichtige Ressource für die Umsetzung der KoGa-Leitidee der gemeinsamen Verantwortung für den ganzen Tag.
- Dworschak, Wolfgang/Lüders, Lisa-Marie/Fitzek, Tobias (2023): Schulbegleitung an allgemeinen Schulen weiterentwickeln. Pool-Modelle an (Montessori-) Regelschulen in Bayern.
- Ebenbeck, Nikola/Rieser, Jakob/Gebhardt, Markus (2022): Das sonderpädagogische Fördersystem und die schulische Inklusion. Eine räumlich-strukturelle Analyse auf Basis statistischer Daten.
- Eckhardt, Andrea G./Cloos, Peter (2021): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe und Schule. In: Diskurs, 16 Jg., H. 3, S. 269–271.
- Egger, Jan (2019): Häuser machen Schule. Eine architektursoziologische Analyse gebauter Bildung. Wiesbaden.
- Ende, Gerd (2017): Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation. Eine empirische Untersuchung zu den Schwierigkeiten der Zusammenarbeit. Dissertation. Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- Eylert, Andreas (2009): Zielfindung und Konzeptionsentwicklung. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 538–550.
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): Schule. In: Schilcher, Christian/Will-Zocholl, Macha/Ziegler, Marc (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden, S. 175–200.
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganzttagsschule. Wirkungen der Ganzttagsteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhardt/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG). Weinheim/Basel, S. 246–266.
- Flack, Lisa/Wildgruber, Andreas/Reiche, Melanie/Plehn, Manja (2019): Hausaufgaben, Lern- und Übungszeiten pädagogisch gestalten. Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganzttagsschule. Freiburg/Basel/Wien.
- Flüter-Hoffmann, Christiane/Traub, Patricia (2023): Menschen mit Behinderungen im Homeoffice: Erleichterung für die Inklusion? Eine Gegenüberstellung von Deutschland und einigen angelsächsischen Ländern. Köln.

- Füssenhäuser, Cornelia (2021): Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. In: May, Michael/Schäfer, Arne (Hrsg.): Theorien für die Soziale Arbeit. 2. Aufl. Baden-Baden (Studienkurs Soziale Arbeit), S. 115–134.
- Gausmann, Niklas/Wiedebusch, Silvia/Maykus, Stephan/Franek, Muriel (2020): Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. Qualifizierungsbedarfe des pädagogischen Personals. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3 Jg., H. 1, S. 439–454.
- Geese, Natalie/Weinbach, Hanna (2021): „Dann gehe ich sie jetzt zurückholen.“. (Nicht-)Zuständigkeit im Alltag außerhalb des Unterrichts in inklusiven Settings mit Schulassistenten als Gegenstand von Fallarbeit. In: Die Materialwerkstatt, 3 Jg., H. 3, S. 37–45.
- Gschwind, Pippa/Kottmair, Agnes/Rudolph-Albert, Franziska/Wildgruber, Andreas (2021): Evaluation des Modellversuchs Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung. Zwischenbericht.
- Guglhör-Rudan, Angelika/Winkelhofer, Ursula/Gerleigner, Susanne/Alt, Christian/Langmeyer, Alexandra (2020): Qualitätskriterien für die Ganztagsbetreuung im Grundschulalter. München.
- Gumz, Heike (2020): Bewegte Lebenswelten. Einblicke in Raum- und Bewegungserleben in Ganztagschulen aus Sicht von Kindern. In: Forum Kind Jugend Sport, 1 Jg., H. 2, S. 64–75.
- Hanstein, Thomas/Lanig, Andreas (2021): Die hybride (Hoch-)Schule von morgen jetzt vorbereiten. Ein Credo für Reflexion statt (nur) Funktionalität. In: merz | medien + erziehung, 65 Jg., H. 4, S. 73–81.
- Hauck, Lena/Richter-Appelt, Hertha/Schweizer, Katinka (2019): Zum Problem der Häufigkeitsbestimmung von Intergeschlechtlichkeit und Varianten der Geschlechtsentwicklung. Eine Übersichtsarbeit. In: Z Sex-Forsch, 32 Jg., H. 2, S. 80–89.
- Hauck-Thum, Uta/Kirch, Michael (o. J.): Studie zur aktuellen Umsetzung des Münchner Lernhauskonzepts an vier Grundschulen in München.
- Heinrich, Nina/Ammann, Kathi (2021): Schule als Raum für Leben. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/335263/schule-als-raum-fuer-leben/>.
- Herz, Birgit/Meyer, Matthias/Liesebach, Jochen (2018): Fachbeitrag: Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 87 Jg.
- Hettler, Ingo S. (2021): Schulsozialarbeit in der „neuen Normalität“. In: Sozial extra, 45 Jg., H. 1, S. 65–69.
- Hilbig, Christa/Marquardsen, Birte/Meyr, Daniéla K., Schmidt, Jule/Schütz, Anna (2021): Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule. Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und -zielen. Ludwigsfelde.
- Hochfeld, Lasse/Rothland, Martin (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. In: ZfG, H. 15, S. 453–485.
- Hohberg, Iris (2015): Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW. Wiesbaden.
- Hugo, Julia/Fehrmann, Raphael/Ud-Din, Shirin/Scharfenberg, Jonas (Hrsg.) (2022): Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Perspektiven zwischen Wissenschaft, Praxis und Recht. Münster/New York.
- Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2022): Bedarf an und Nutzung von Betreuungsangeboten im Grundschulalter. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. Studie 2 von 6. DJI. München.
- Interministerielle Arbeitsgruppe (2023): Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona. Abschlussbericht. Bonn/Berlin.
- Jäger, Marianna (2019): „Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung (Regeln im Schulalltag I). In: Sieber Egger, Anja/Unterwiesing, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz, Bd. 20. Wiesbaden, S. 45–65.
- Karré, Philip Marcel (2020): Hybrid Organisations. Between State and Market. In: Billis, David/Rochester, Colin (Hrsg.): Handbook on hybrid organisations. Northampton, S. 31–47.
- Kielblock, Stephan (2017): Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In: Gemeinsam Leben, H. 3, S. 140–148.
- Klinkhammer, Nicole (2021): Zusammenfassung. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 7–12.
- Kloha, Johannes (2022): „Die möchte ich auch möglichst ins Boot mit reinnehmen...“. Kooperation von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften als ambivalente Herausforderung. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität. Wiesbaden/Heidelberg, S. 117–129.
- Kohler, Britta (2017): Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen. Für Halbtags- und Ganztagschulen. Weinheim.
- Kohler, Britta (2019): Hausaufgaben im Spiegel der Forschung. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Frankfurt am Main, S. 114–122.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München.

- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out - und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen/Berlin/Toronto.
- Kron, Thomas/Berger, Pascal (2015): Einleitung. In: Kron, Thomas (Hrsg.): Hybride Sozialität - soziale Hybridität. Weilerswist, S. 7–17.
- Krüger, Rolf (2009): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 152–164.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt. Wiesbaden/Heidelberg.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (o.J.): Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen.
- Landeshauptstadt München (2019): Eckpunkte für das Modell "Kooperative Ganztagsbildung".
- Sozialreferat Landeshauptstadt München (2014): Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) an Grund-, Mittel- und Förderschulen. Rahmenkonzept der Landeshauptstadt München. München.
- Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (o. J.): Pädagogische Rahmenkonzeption für die Kooperative Ganztagsbildung in München.
- Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2016): Praxisbuch Münchner Lernhaus.
- Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2018): Einführung der erweiterten Schulleitung an städtischen Schulen. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 12577. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 10.10.2018 (VB).
- Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2019): Kooperative Ganztagsbildung, Handlungssicherheit für den Ganztagskooperationspartner. Sitzungsvorlage Nr. 14 - 20 / V 14058.
- Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2020): Ausbau der Kooperativen Ganztagsbildung ab dem Schuljahr 2020/2021 auf der Grundlage der üblichen gesetzlichen Förderung gemäß BayKiBiG. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 17841.
- Lehmann, Theresa/Richter, Elisabeth (2022): Demokratische Partizipation in der Kindertagesbetreuung. In: Pey-erl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, S. 100–112.
- Lenz, Gaby (2003): Genderperspektiven. eine Notwendigkeit in der Sozialen Arbeit. In: Beinzger, Dagmar/Diehm, Isabell (Hrsg.): Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurt am Main, S. 53–70.
- Lorenz, Katja/Sandermann, Mary/Drewniak, Daniel/Bellin, Nicole (2012): Kooperationsformen in der Schulanfangsphase und im Ganzttag. In: Merckens, Hans/Bellin, Nicole (Hrsg.): Die Grundschule entwickelt sich. Münster, S. 123–140.
- Lortie, Dan C. (1975): School-teacher. A sociological study. Chicago.
- Lüders, Christian (2019): Inklusion und „Große Lösung“ in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Westphal, Manuela/Wansing, Gudrun (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden, S. 167–184.
- Lüders, Christian (2020): Mehr als Kooperation? Ganztagsförderung als hybrides Praxisfeld. In: Nachrichten-dienst des Deutschen Vereins, 100 Jg., H. 3, S. 123–126.
- Lütje-Klose, Birgit/Wild, Elke/Gorges, Julia/Neumann, Phillip (o.J.): Entwicklung und Evaluation eines interdisziplinären Fortbildungsangebots. Bielefeld.
- Maier, Katharina/Zipperle, Mirjana (2023): Zur (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim/Basel, S. 24–40.
- Maykus, Stephan (2009): Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 307–321.
- Maykus, Stephan (2020): Organisationsentwicklung der schulbezogenen Jugendhilfe. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1123–1134.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Aufl. Weinheim/Basel.
- Merchel, Joachim (2018): Planen und Steuern. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden/Heidelberg, S. 573–587.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Pickel, Gerd/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden, S. 465–479.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2023): Ganzttag und Raum. Pilotprojekt Ulm Martin-Schaffner-Schule. Bonn.

- Muckenthaler, Magdalena/Tillmann, Teresa/Weiß, Sabine/Hillert, Andreas/Kiel, Ewald (2019): Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungsleben. In: *Journal for educational research online*, H. 11, S. 147–168.
- Münder, Johannes/Ennuschat, Jörg/Heuchel, Ilona/Fournier, Katharina/Altermann, André (2022): Expertise zur landesrechtlichen Umsetzung des Artikel 1 Änderung des Achten Buches Sozialgesetzbuch - Ganztagsförderungsgesetzes (GaFöG) vom 2. Oktober 2021 in Nordrhein-Westfalen.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 Jg., H. 1, S. 10–29.
- Opalka, Christoph (2021): Schulsozialarbeit im Kontext der Corona-Pandemie. Betrachtung der Auswirkungen der coronabedingten Kontaktbeschränkungen auf die Schulsozialarbeit und deren AdressatInnen. Masterarbeit.
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2022): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Weinheim.
- Pfeiffer, Hermann (2005): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter/Höhmman, Katrin (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim/München, S. 83–98.
- Porsch, Raphaela/Porsch, Torsten (2022): Erweiterte hybride Lernkonzepte. Ein Rahmenmodell zur Individualisierung des schulischen Lernens. In: Hugo, Julia/Fehrmann, Raphael/Ud-Din, Shirin/Scharfenberg, Jonas (Hrsg.): *Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Perspektiven zwischen Wissenschaft, Praxis und Recht*. Münster/New York, S. 141–154.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Berlin.
- QUEERFORMAT - Fachstelle Queere Bildung (2020): *Unterrichtsbausteine zum Thema Intergeschlechtlichkeit für die Grundschule*. zum Buch: PS: ES GIBT LIEBLINGSEIS von Luzie Loda. 2. Aufl.
- Reinecke-Terner, Anja (2014): *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnographische Analyse und theoretische Bestimmung*. Wiesbaden.
- Reisenauer, Cathrin (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld. 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden/Heidelberg, S. 3–22.
- Rittelmeyer, Christian (2020): *Architektur von Bildungseinrichtungen*. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*, Bd. 2. Wiesbaden, S. 971–983.
- Matthias Rürup (2019): *Schulautonomie in Deutschland – ein Dauerthema der Schulreform*. In: Rauscher, Erwin/Wiesner, Christian/Paasch, Daniel/Heißenberger, Petra (Hrsg.): *Schulautonomie. Perspektiven in Europa*. Münster, S. 61–75.
- Sauerwein, Markus/Graßhoff, Gunther (2022): *Handlungsfeld A: Leitbild. Ein gemeinsames Leitbild entwickeln und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nutzen*. In: WIFF/DJI (Hrsg.): *Ganztag für Grundschulkind. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München (WIFF Wegweiser Weiterbildung, Band 16), S. 34–45.
- Sauerwein, Markus N./Thieme, Nina/Chiapparini, Emanuela (2019): *Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung*.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W., Sieland, Bernhard/Rahm, Tobias/Tarnowski, Thorsten: *Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuAGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells. Qualität, Arbeit und Gesundheit in Schulen*.
- Schermer, Franz J (2010): *Lehrkräfte als potentielle und tatsächliche Nutzer von Schulsozialarbeit*. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim/München, S. 169–181.
- Schmutz, Elisabeth (2010): *Kinder psychisch kranker Eltern. Prävention und Kooperation von Jugendhilfe und Erwachsenenpsychiatrie. Eine Arbeitshilfe auf der Basis von Ergebnissen des gleichnamigen Landesmodellprojektes*. Mainz.
- Schnurr, Stefan (2022): *Zur Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe*. In: Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim.
- Schütt, Sabine (2009): *Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext*. Universität Rostock.
- Seeman, Anna-Maria (2022): *Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule: Pädagogik, Personal, System*. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität*. Wiesbaden/Heidelberg, S. 147–163.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019): *Stärken erkennen, Chancen nutzen. Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen: Aufgaben, Vielfalt und Wirkung*.
- Seydel, Otto (2015): *Überlegungen zur Beziehung von Schule und Stadt*. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.): *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden, S. 23–34.
- Seydel, Otto (2018): *Das kleine Schulbaulexikon. 50 Begriffe, über die es eine Verständigung zwischen Planern und Pädagogen braucht!*

- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartman, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim, S. 130–157.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2020): Disruptive Innovation! In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): "Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/New York (Die Deutsche Schule Beiheft 16), S. 216–229.
- Sonnleitner, Magdalena (2021): Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften.
- Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. München/Basel.
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 631–646.
- Stecklina, Gerd (2020): Gender und Koedukation. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Bd. 1. Wiesbaden, S. 99–111.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums.
- StEG-Konsortium (2013): Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015.
- StEG-Konsortium (2019a): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.
- StEG-Konsortium (2019b): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel.
- Sturzenhecker, Benedikt/Knauer, Reingard/Richter, Elisabeth/Rehmann, Yvonne (2010): Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht. Abschlussbericht. Hamburg.
- Teerling, Annika/Zitzmann, Steffen/Igler, Jennifer/Schlitter, Theresa/Ohle-Peters, Annika/McElvany, Nele/Kölller, Olaf (2020): Kommunikative Rahmenbedingungen beim Change Management in der Schule. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, 64 Jg., H. 4, S. 249–262.
- Thiel, Felicitas/Schewe, Claudia Manuela (2022): Erratum zu: Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. In: Thiel, Felicitas/Muslic, Barbara/Lankes, Eva-Maria/Maritzen, Norbert/Riecke-Baulecke, Thomas/Schewe, Claudia Manuela (Hrsg.): Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden, Germany, S. 73–131.
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim/Basel.
- Thimm, Karlheinz (2015): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion - Forschung - Praxisimpulse. Weinheim/Basel.
- Thimm, Karlheinz (2017): Soziale Arbeit an Grundschulen. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Erscheinungsort nicht ermittelbar (Handbuch der Schulsozialarbeit), S. 108–117.
- Trautmann, Matthias/Lipkina, Julia (2020): Unterricht. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Bd. 2. Wiesbaden, S. 1009–1020.
- Uhlendorf, Niels (2022): Die Aushandlung des eigenen Tätigkeitsprofils in der Schulsozialarbeit. Interviewstudie zur eigenen Tätigkeitsbeschreibung im Verhältnis zum professionellen Selbstverständnis von Schulsozialarbeiter*innen. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität. Wiesbaden/Heidelberg, S. 131–145.
- Van Santen, Eric/ Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2021): Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten. Münster.
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim (Studien zur ganztägigen Bildung).
- Waizer-Fichtl, Stefanie (2023a): Kooperative Ganztagsbildung. Allgemeine Informationen zum Service- und Unterstützungsangebot „Externe Prozessbegleitung“. Pädagogisches Institut - Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement.
- Waizer-Fichtl, Stefanie (2023b): Kooperative Ganztagsbildung Unterstützungsangebot Externe Prozessbegleitung. Fahrplan. Pädagogisches Institut - Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement.
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh.

- Weber, Maja (2022): Veränderungen der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen infolge der Corona-Pandemie. Bachelorarbeit. Hochschule Mittweida, Mittweida.
- Wedl, Juliette/Spahn, Annika (2020): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Materialien und Unterrichtsbausteine für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. 2. Aufl. Göttingen.
- Weinbach, Hanna (2020): Inklusion. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Bd. 1. Wiesbaden, S. 141–151.
- Wellenreuther, Martin (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Weselek, Johanna/Sartingen, Ellen/Ketelhut, Klemens (2023): Antinomische Verstrickungen. Der schulische Umgang mit trans* Schüler*innen. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 91–103.
- Wildgruber, Andreas/Kottmair, Agnes/Rudolph-Albert, Franziska/Gschwind, Pippa (2023): Evaluation des Modellversuchs Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung. Abschlussbericht.
- Wildgruber, Andreas/Schuster, Andrea/Fischer, Sina (2019): Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes in Stadt und Landkreis Rosenheim.
- Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztage (Hrsg.) (2021): Ganztage erfolgreich steuern. Frankfurt am Main.
- Zipperle, Mirjana/Wurzel, Michaela/Gschwind, Karl Andreas/Werling, Melanie/Rahn, Sebastian (2018): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA).
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztage Schulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagebildung, Bd. 2. Wiesbaden, S. 1083–1096.

12 Abkürzungsverzeichnis

A	Absatz in einem Interview
AEH	Allgemeine Erziehungshilfe
AG	Arbeitsgruppe
AsA	Alternatives schulisches Angebot
BayEUG	Bayrisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz
BayKiBiG	Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz
BaySchO	Bayrische Schulordnung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
FAK	Facharbeitskreis
FT	Forschungstagebuch
GaFöG	Ganztagsförderungsgesetz
GD	Gruppendiskussion
GGT	Gebundene Ganztagsschule
HPT	Heilpädagogische Tagesstätte
I	Interview
I.R.i.S	Modellprojekt inklusive 35a-Einrichtung in der Schule
ISEF	Insoweit erfahrene Fachkraft
IZBB	Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“
JaS	Jugendsozialarbeit an Schulen
KMK	Kultusministerkonferenz
KoGa	Kooperative Ganztagsbildung
MSD	Mobile sonderpädagogische Dienste
OGS	Offene Ganztagsschule
RBS	Referat für Bildung und Sport

SGB	Sozialgesetzbuch
SMV	Schülermitverantwortung
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
StMAS	Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales
StMUK	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

13 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Die vier Bausteine des Service und Unterstützungsangebots "Prozessbegleitung"	83
Abb. 2: Besuch im öffentlichen Raum innerhalb der KoGa-Zeit	115
Abb. 3: Zeiträume, in denen die Erkundung des Stadtteils Arbeitsschwerpunkt ist	116
Abb. 4: Zeiträume, in denen die Erkundung des Stadtteils Arbeitsschwerpunkt ist	117
Abb. 5: Kinder können andere Angebote während der KoGa-Zeit nutzen.....	119
Abb. 6: Therapieangebote auf dem KoGa-Gelände	122
Abb. 7: Therapieangebote außerhalb des KoGa-Geländes.....	123
Abb. 8: Gefährdungen für Kinder im Stadtteil.....	129
Tab. 1: Anzahl der Kooperationen mit Jugendhilfe und sonderpädagogischen Förderangeboten	125
Tab. 2: Anzahl der KoGa-Standorte nach Schulgebäudeart im Schuljahr 2022/23	158

Anhang

Fragebogen der Elternbefragung zur Kooperativen Ganztagsbildung

1. Zwischen welchen verschiedenen ganztätigen Angeboten konnten Sie bei der Anmeldung Ihres Kindes auswählen? *[Mehrfachantworten möglich]*

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kooperative Ganztagsbildung | <input type="checkbox"/> Offene Ganztagsklasse |
| <input type="checkbox"/> Gebundene Ganztagsklasse | <input type="checkbox"/> Mittagsbetreuung |
| <input type="checkbox"/> Hort | <input type="checkbox"/> Keine Alternative |
| <input type="checkbox"/> Andere Alternative: | |

2. Bitte bewerten Sie, was Ihnen an der Kooperativen Ganztagsbildung wichtig ist: *[Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz]*

	<i>Sehr wichtig</i>	<i>Eher unwichtig</i>	<i>Eher unwichtig</i>	<i>unwichtig</i>
Geringe Kosten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öffnungszeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individuell festlegbare Buchungszeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pädagogisches Konzept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guter Ruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ganztagsplatzgarantie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ferienbetreuung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freund*in meines Kindes geht dort hin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Ich wurde über die unterschiedlichen ganztägigen Angebote (z. B. Kooperative Ganztagsbildung, offene oder gebundene Ganztagsklasse, Hort, Mittagsbetreuung) auf folgenden Wegen informiert: [Mehrfachantworten möglich]

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kita finder+ | <input type="checkbox"/> Kindergarten |
| <input type="checkbox"/> Elternabend der Schule | <input type="checkbox"/> Andere Eltern |
| <input type="checkbox"/> Informationsmaterialien | <input type="checkbox"/> gar nicht |
| <input type="checkbox"/> anders: | |

4. Bitte bewerten Sie folgende Aussagen: [Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz]

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- her nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
Vor der Anmeldung habe ich ausreichend Informationen über das Modell der Kooperativen Ganztagsbildung erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin gut über die Besonderheiten der Kooperativen Ganztagsbildung informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die erhaltenen Informationen passen zu meinen bisherigen Erfahrungen mit der Kooperativen Ganztagsbildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Bitte bewerten Sie folgende Aussagen: [Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz]

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- her nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
Die Lehrkraft meines Kindes ist für mich leicht anzusprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/Die Betreuer*in ist für mich leicht anzusprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- ber nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
Wenn ich mein Kind abhole, gibt es Zeit für ein Gespräch mit dem/der Betreuer*in.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Betreuer*in und die Lehrkraft arbeiten partnerschaftlich zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Betreuer*in und die Lehrkraft haben ähnliche Einschätzungen zu meinem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in der Kooperativen Ganztagsbildung willkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde mit meinen Anliegen (auch Beschwerden) ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Möglichkeit, in der Kooperativen Ganztagsbildung mitzuwirken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Elternbeirat der Kooperativen Ganztagsbildung informiert mich regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Elternbeirat der Schule informiert mich regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt genügend Gelegenheiten, bei denen ich die Eltern der anderen Kinder treffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich über den Umgang mit der Corona-Pandemie von den Betreuer*innen gut informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich über den Umgang mit der Corona-Pandemie von den Lehrkräften gut informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Hatten Sie schon einmal ein Elterngespräch (kein Tür- und Angelgespräch)?

Ja *[weiter mit Frage 7]*

Nein *[weiter mit Frage 12]*

7. Wie viele solcher Elterngespräche waren es bisher?

1

2

3

4

5 und mehr

8. Warum wurden die Gespräche geführt? *[Mehrfachantworten möglich]*

Weil ich darum gebeten habe.

Weil der/die Betreuer*in eingeladen hat.

Weil die Lehrkraft eingeladen hat.

9. Beim letzten Elterngespräch waren folgende Personen anwesend?

Ich

2. Elternteil

Mein Kind

Betreuer*in der Kooperativen Ganztagsbildung

Leitung der Kooperativen Ganztagsbildung

Lehrkraft

Schulleitung

Jemand von der Schulsozialarbeit bzw. der Jugendarbeit an Schulen (JAS)

Schulpsycholog*in

Jemand anderes

10. Bitte bewerten Sie folgende Aussagen: [Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz]

Während der Elterngespräche ...

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- her nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
... habe ich mich von dem/der Be- treuer*in verstanden gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich mich von der Lehrkraft ver- standen gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich mich von dem/der Be- treuer*in unter Druck gesetzt gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich mich von der Lehrkraft unter Druck gesetzt gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte sich der/die Betreuer*in in meine Lebenssituation hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte sich die Lehrkraft in meine Le- benssituation hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Bitte bewerten Sie folgende Aussage:

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- her nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
Das letzte Elterngespräch war hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wenn ich an mein Kind denke, dann stimmt die Aussage: [Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz]

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- her nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
Die Kooperative Ganztagsbildung entspricht den Bedürfnissen meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind fühlt sich in der Schule wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mein Kind nach Hause kommt, ist es ausgeglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind kennt die Möglichkeiten, Kritik zu äußern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Interessen meines Kindes werden in der Kooperativen Ganztagsbildung berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind fühlt sich in der Kooperativen Ganztagsbildung wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Betreuer*innen arbeiten engagiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind wird bei der Erledigung seiner Hausaufgaben unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gestaltung der Räumlichkeiten orientiert sich an den Bedürfnissen meines Kindes (Spiel-, Kontakt-, Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität des Mittagessens ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Bitte bewerten Sie folgende Aussage:

Sehr zufriede- *Eher unzu-* *unzufrie-*
den *zufrieden* *frieden* *den*

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der
Kooperativen Ganztagsbildung?

14. Kann Ihr Kind morgens die Schule zu einer Zeit besuchen, die für Sie als Familie gut ist?

Ja *[weiter mit Frage 16]* Nein *[weiter mit Frage 15]*

15. Ich möchte, dass mein Kind morgens ...

früher ... später ...
 mal früher, mal später ... in die Schule geht.

16. Kann Ihr Kind am (Nach-)Mittag die Kooperative Ganztagsbildung zu einer Zeit verlassen, die für Sie als Familie gut ist?

Ja *[weiter mit Frage 18]* Nein *[weiter mit Frage 17]*

17. Ich möchte, dass mein Kind am Nachmittag ...

früher ... später ...
 mal früher, mal später ... gehen kann.

18. Wie häufig dürfen Sie die Buchungszeiten innerhalb eines Schuljahres ändern?

Flexibel auf Anfrage Jeden Monat
 Zweimal pro Schuljahr Einmal pro Schuljahr
 Gar nicht Weiß ich nicht *[weiter mit Frage 20]*

19. Sind Sie mit dieser Regelung zufrieden?

Ja

Nein

20. Wie häufig möchten Sie Ihr Kind außerhalb der gewöhnlichen Abholzeiten von der Kooperativen Ganztagsbildung abholen?

Nie

Höchstens einmal pro Schulhalbjahr

Höchstens einmal pro Monat

Höchstens einmal pro Woche

Mehrmals pro Woche

21. Dürfen Sie Ihr Kind außerhalb der gewöhnlichen Abholzeiten von der Kooperativen Ganztagsbildung abholen?

Wann immer ich das möchte

Nur bei einem wichtigen Termin

Nein

Weiß ich nicht

22. Wie viele Schließtage im Jahr sind für Sie als Familie passend:

Weniger als 20 Tage

20 bis inklusive 25 Tage

Weiß ich nicht

23. Kennt ihr Kind durch die Kooperative Ganztagsbildung mehr Angebote im Stadtteil?

Ja

Nein

Weiß ich nicht

24. Bitte bewerten Sie folgende Aussage:

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- her nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
Ich wünsche mir von der Kooperativen Ganztagsbildung, dass die Betreuer*innen dafür sorgen, dass mein Kind mehr Angebote im Stadtteil kennenlernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Mein Kind kann während der Kooperativen Ganztagsbildung für eine Stunde oder so an einem Angebot einer anderen Organisation (z. B. Sportverein, Musikschule, Freizeittreff, religiöses Angebot) außerhalb des Schulgebäudes teilnehmen. Es kann also von der Kooperativen Ganztagsbildung hin- und danach wieder zurückgehen.

Ja Nein Weiß ich nicht

26. Bitte bewerten Sie folgende Aussage:

	<i>Stimme voll und ganz zu</i>	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme e- her nicht zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Kann ich nicht beur- teilen</i>
Ich wünsche mir von der Kooperativen Ganztagsbildung, dass Angebote von anderen Organisationen (z. B. Sportverein, Musikschule, Kunstschule, Kreativangebote) im Schulgebäude stattfinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Kann ihr Kind an Angeboten von anderen Organisationen (z. B. Sportverein, Musikschule, Kunstschule, Kreativangebote) im Schulgebäude teilnehmen?

Ja Nein Weiß ich nicht

28. Bitte bewerten Sie folgende Aussage:

*Stimme voll
und ganz
zu* *Stimme zu* *Stimme e-
her nicht zu* *Stimme
nicht zu* *Kann ich
nicht beur-
teilen*

Ich wünsche mir, dass mein Kind während der Kooperativen Ganztagsbildung für eine Stunde oder so an einem Angebot einer anderen Organisation (z. B. Sportverein, Musikschule, Freizeittreff, religiöses Angebot) außerhalb des Schulgeländes teilnehmen kann. Es kann also von der Kooperativen Ganztagsbildung hin- und danach wieder zurückgehen.

29. Was Sie uns sonst noch mitteilen möchten (Wünsche, Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge). Bitte nennen Sie uns hier aus Gründen des Datenschutzes keinesfalls Namen (z. B. von Personal oder Kindern), die Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen können:

30. Welche Schule besucht Ihr Kind?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Baierbrunnerstraße | <input type="checkbox"/> Bauhausplatz |
| <input type="checkbox"/> Berg-am-Laim-Straße | <input type="checkbox"/> Gustl-Bayrhammer- Straße |
| <input type="checkbox"/> Hanselmannstraße | <input type="checkbox"/> Helmut-Schmidt-Allee |
| <input type="checkbox"/> Konrad-Celtis-Straße | <input type="checkbox"/> Mariahilfplatz |
| <input type="checkbox"/> Pfanzeltplatz | <input type="checkbox"/> Ravensburger Ring |
| <input type="checkbox"/> Ruth-Drexel-Straße | <input type="checkbox"/> Schererplatz |
| <input type="checkbox"/> Schrobenhausener Straße | |

30. Welche Klasse besucht Ihr Kind?

1. Klasse 2. Klasse 3. Klasse 4. Klasse

31. Seit welchem Schuljahr besucht Ihr Kind die Kooperative Ganztagsbildung?

2018/19

2019/20

2020/21

33. Welche Form der Kooperativen Ganztagsbildung besucht Ihr Kind?

Rhythmisierte Variante/gebundener Ganzttag (verbindlicher Unterricht bis 15.30 Uhr danach individuell vereinbarte Buchungszeit)

Flexible Variante (verbindlicher Unterricht bis zum Mittag, danach individuell vereinbarte Buchungszeit)

Fragebogen der Leitungsbefragung zum Thema Sozialraum

Frageblock 1

1.1 Seit wann gibt es die Kooperative Ganztagsbildung (KoGa) an Ihrem Standort?

- September 2018
- September 2019
- September 2020
- September 2021
- September 2022

1.2 Wie viele Klassen (inkl. der gebundenen Ganztagsklassen) der folgenden Jahrgangstufen sind Teil des KoGa-Modells?

Anzahl der 1. Klassen: ___

Anzahl der 2. Klassen: ___

Anzahl der 3. Klassen: ___

Anzahl der 4. Klassen: ___

1.3 Bieten Sie an Ihrem Standort eine rhythmisierte KoGa-Variante an? *(Frageform rhythmisierte Form)*

- Ja
- Nein

1.4 Wie viele Kinder der rhythmisierten KoGa-Variante besuchen aktuell das Nachmittagsangebot der KoGa?

___ Kinder

1.5 Wie viele Kinder der flexiblen KoGa-Variante besuchen aktuell das Nachmittagsangebot der KoGa?

___ Kinder

1.6 Gibt es an Ihrem Standort Schulsozialarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schule?

- Ja
- Nein

Frageblock 2

2.1.1 Bitte nennen Sie bis zu 5 wichtige Kooperationspartner:innen für Ihren Standort, die innerhalb der Unterrichtszeit für die **rhythmisierten Variante** zu Ihnen **auf das Schulgelände** kommen.

Bitte nennen Sie NICHT die Kooperationspartner Ihres KoGa-Partners

Bitte geben Sie den Arbeitsschwerpunkt des jeweiligen Kooperationspartners an

Name	Arbeitsschwerpunkt
1	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
2	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
3	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
4	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote

	<input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
5	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges

2.1.2 Bitte nennen Sie bis zu 5 wichtige Kooperationspartner:innen für Ihren Standort, die innerhalb der Unterrichtszeit für die **flexible Variante** zu Ihnen **auf das Schulgelände** kommen.

Name	Arbeitsschwerpunkt
1	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
2	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
3	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
4	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik

	<input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
5	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges

2.2.1 Bitten nennen Sie bis zu 5 wichtige Kooperationspartner:innen, die die Kinder innerhalb der Unterrichtszeit **außerhalb des Schulgeländes** in der **rhythmisierte** Variante aufsuchen.

Name	Arbeitsschwerpunkt
1	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
2	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
3	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
4	<input type="checkbox"/> Sport

	<input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
5	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges

2.2.2 Bitten nennen Sie bis zu 5 wichtige Kooperationspartner:innen, die die Kinder innerhalb der Unterrichtszeit **außerhalb des Schulgeländes** in der **flexiblen** Variante aufsuchen.

Name	Arbeitsschwerpunkt
1	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
2	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
3	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges

4	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
5	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges

2.3. Geben Sie bitte an, welche der folgenden Therapieangebote für Kinder auf dem Schulgelände durchgeführt werden. Mehrfachnennungen möglich

- Kein therapeutisches Angebot
- Physiotherapie
- Logopädie
- Ergotherapie
- Psychotherapie
- Heilpädagogische Behandlung
- Weiß ich nicht
- Sonstige: _____

2.4. Geben Sie bitte an, welche der folgenden Therapieangebote von einem oder mehreren Kindern während der KoGa selbstständig im Stadtteil aufgesucht werden. [Mehrfachnennungen möglich]

- Kein therapeutisches Angebot
- Physiotherapie
- Logopädie
- Ergotherapie
- Psychotherapie
- Heilpädagogische Behandlung
- Weiß ich nicht
- Sonstige: _____

2.5 Wie häufig kooperieren Sie als KoGa-Schule/KoGa-Jugendhilfe mit einem oder mehreren der folgenden Angebote?

Angebot:	Häufigkeit
Erziehungsberatungsstelle	<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> einmal im Jahr <input type="checkbox"/> Ein paar Mal im Jahr <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Monat <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Woche
Ambulante Erziehungshilfe (AEH)	<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> einmal im Jahr <input type="checkbox"/> Ein paar Mal im Jahr <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Monat <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Woche
Heilpädagogische Tagesstätte (HPT)	<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> einmal im Jahr <input type="checkbox"/> Ein paar Mal im Jahr <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Monat <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Woche
Stationäre Einrichtungen; außerfamiliäre Unterbringung	<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> einmal im Jahr <input type="checkbox"/> Ein paar Mal im Jahr <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Monat <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Woche
Sonderpädagogisches Förderzentrum	<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> einmal im Jahr <input type="checkbox"/> Ein paar Mal im Jahr <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Monat <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Woche
Schulpsychologischer Dienst	<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> einmal im Jahr <input type="checkbox"/> Ein paar Mal im Jahr <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Monat <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Woche
Sonstige: _____	<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> einmal im Jahr <input type="checkbox"/> Ein paar Mal im Jahr <input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Monat

	<input type="checkbox"/> Mindestens einmal pro Woche
--	--

2.7 Mit welchen Akteur:innen, mit denen sie bisher nicht kooperieren, wünschen Sie sich eine Kooperation in der rhythmisierten KoGa-Variante?	
Name	Arbeitsschwerpunkt
1	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
2	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
3	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
4	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
5	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote

	<input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
--	--

2.7.1 Woran sind die Kooperationen mit den in der vorherigen Frage genannten Akteur:innen bislang gescheitert? *[Mehrfachnennungen möglich]*

- Wir haben keine Zeit, die Kooperation zu organisieren.
- Der/die Akteur:innen lehnen eine Kooperation derzeit ab.
- Die Angebote des/der Akteur:in lassen sich nicht in unseren pädagogischen Alltag einbauen.
- Der/die Akteur:in ist zu teuer.
- Sonstiges _____

2.8 Mit welchen Akteur:innen, mit denen sie bisher nicht kooperieren, wünschen Sie sich eine Kooperation in der flexiblen KoGa-Variante?	
Name	Arbeitsschwerpunkt
1	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
2	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
3	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote

	<input type="checkbox"/> Sonstiges
4	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges
5	<input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Andere kulturelle Angebote <input type="checkbox"/> Jugendarbeit <input type="checkbox"/> Andere Jugendhilfeangebote <input type="checkbox"/> Sonstiges

2.8.1 Woran sind die Kooperationen mit den in Frage 2.7 genannten Akteur:innen bislang gescheitert? [Mehrfachnennungen]

- Wir haben keine Zeit, die Kooperation zu organisieren.
- Der/die Akteur:innen lehnen eine Kooperation derzeit ab.
- Die Angebote des/der Akteur:in lassen sich nicht in unseren pädagogischen Alltag einbauen.
- Der/die Akteur:in ist zu teuer.
- Sonstiges _____

2.9 Wie viele Kooperationspartner:innen hat Ihr Standort insgesamt?

_____ (3 Ziffern)

Frageblock 3

3.1 Wie häufig besuchen Kinder Ihres Standortes durchschnittlich eine/n Spielplatz/Park/Grünfläche im Stadtteil während der KoGa (8-18 Uhr)?

- Nie
- einmal im Jahr
- Ein paar Mal im Jahr
- Mindestens einmal pro Monat
- Mindestens einmal pro Woche
- Weiß ich nicht

3.2 Die Kinder können während der KoGa für eine Stunde oder so an einem Angebot einer anderen Organisation (z. B. Sportverein, Musikschule, Freizeittreff, religiöses Angebot) des Schulgebäudes teilnehmen. Sie können also von der KoGa hin- und danach wieder zurückgehen.

- Ja
- Nein
- Weiß ich nicht

3.3 Bitte bewerten Sie folgende Aussagen: <i>[Bitte machen Sie in jeder Zeile eine Angabe]</i>					
	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
3.3.1 Die Kinder des KoGa-Standortes kennen ihren Stadtteil gut.					
3.3.2 Es ist unser Anliegen, dass die Kinder ihren Stadtteil gut kennen.					
3.3.3 Das Kennenlernen des Stadtteils ist wichtiger Bestandteil unserer täglichen Arbeit.					
3.3.4 Der Stadtteil ist kinderfreundlich					
3.5.8 Der Stadtteil lädt Grundschul Kinder zum Entdecken ein.					

3.4 Wann ist die Erkundung des Stadtteils ein Schwerpunkt Ihrer Arbeit mit den Kindern? <i>[Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz]</i>				
	Nie	Manchmal	Häufig	Immer
Am Freitag-nachmittag				
An anderen Nachmittagen				
Im Unterricht				
In der Projekt-woche				
In den Ferien				
Sonstiges _____				

3.5 Gibt es etwas, was Sie im Stadtteil für die Kinder Ihres KoGa-Standortes vermissen? *[Filterfrage]*

- Ja (weiter mit 3.6)
- Nein (weiter mit 3.7)
- Weiß ich nicht (weiter mit 3.7)

3.6 Was vermissen Sie für die Kinder Ihres KoGa-Standortes im Stadtteil?

3.7 Gibt es etwas, was Sie in ihrem Stadtteil als Gefährdung für die Kinder Ihres KoGa-Standortes ansehen? *[Filterfrage]*

- Ja (weiter mit 3.8)
- Nein (weiter mit 4.1)
- Weiß ich nicht (weiter mit 4.1)

3.8 Welche Gefährdungen sehen Sie für Grundschul Kinder im Stadtteil?

Frageblock 4

4.1 Nehmen Sie an Treffen mit anderen Akteur:innen des Stadtteils teil? *[Filterfrage]*

- Ja (weiter mit Frage 4.2)
- Nein (weiter mit Frage 4.3)

4.2 An welchen Treffen mit anderen Akteur:innen aus dem Stadtteil nehmen Sie teil?

- FAKs von REGSAM _____
- Stadtteilbezogene Arbeitsgruppen _____
- Sonstiges _____

Gibt es wichtige Aspekte oder Probleme, die in diesem Fragebogen zu kurz gekommen sind oder zu denen Sie genauere Aussagen tätigen möchten? Bitte teilen Sie uns diese mit.

Fragebogen zur Leitungsbefragung zu aktuellen Themen zu allgemeinen Themen

Abschnitt A: Allgemein

A1: Was funktioniert gut im Modellprojekt Kooperative Ganztagsbildung (vormittags und nachmittags)?

Freitextfeld

A2: Was erleben Sie als schwierig im Modellprojekt Kooperative Ganztagsbildung (vormittags und nachmittags)?

Freitextfeld

A3: Was können Sie dafür tun, dass der oben beschriebene Entwicklungsbedarf erfüllt werden kann?

Freitextfeld

Abschnitt B: Zufriedenheit

B1: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Kooperativen Ganztagsbildung?

- Sehr zufrieden
- Zufrieden
- Unzufrieden
- Sehr unzufrieden

B2: Warum kommen Sie zu dieser Einschätzung?

Freitextfeld

Leitfäden für die qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen

Leitfaden Erstinterview KoGa-Leitungen (Schule und Jugendhilfe)

Was verstehen Sie unter KoGa?

Bitte berichten Sie mir über die bisherigen Entwicklungen im KoGa. Ganz besonders interessiert mich die Anfangsphase

Was können Sie mir zu Ihrer Hauskonzeption erzählen?

- Was gibt es über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfeträger im KoGa zu berichten?
- Wie wird die KoGa geplant? Können Sie mir etwas zu den Prozessen und Abläufen erzählen?
- Können Sie mir etwas darüber erzählen, wie die gemeinsame praktische Umsetzung im Alltag aussieht?
- Können Sie mir bitte etwas über die Entwicklungen der KoGa erzählen? Welche Herausforderungen gab es?
- Können Sie mir etwas über den Sozialraum des KoGa-Standortes erzählen? Wer gehörten zu den für Sie wichtige Sozialraumakteuren?
- Welche Rolle spielt die KoGa für die Inklusion?
- Gibt es ein Thema, über das Sie noch nichts erzählt haben, dies aber tun möchten?

Leitfaden Erstinterview pädagogische Fachkraft und Lehrkraft

- Können Sie mir etwas darüber erzählen, was die KoGa für Sie als pädagogische Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet?
- Können Sie mir etwas zur Einführung der KoGa erzählen? Wie wurden Sie als pädagogische Fachkraft/Lehrkraft auf das Modell vorbereitet? Was wurde Ihnen darüber gesagt?
- Können Sie mir etwas über die Kooperation zwischen den Lehr- und Erziehungskräften erzählen?
- Können Sie mir etwas darüber erzählen, was die KoGa für die Kinder bedeutet?
- Was bedeutet Sozialraumorientierung im KoGa?
- Was würden Sie sich für die Zukunft wünschen?
- Gibt es etwas, was Sie mir noch gerne erzählen möchten? Gibt es ein Thema, das Sie bislang vermisst haben?

Leitfaden KoGa-Leitungen zum Steuerungsmodell

- Stellen Sie sich vor, ich habe 5 Jahre eine/n Hort/Schule geleitet und möchte nun an einen KoGa-Standort wechseln. Was würden Sie mir über die Aufgaben als Leitung erzählen?
- Können Sie mir etwas zu Ihren Leitungsaufgaben erzählen und an welchen Stellen nehmen Sie und die jeweils andere Leitung (Schul- oder Jugendhilfeleitung) Verantwortung gemeinsam wahr.
- Können Sie mir erklären, wie an diesem Standort Entscheidungen getroffen werden?
- In einem Ganzttag fallen verschiedene Tätigkeiten an, die auf verschiedenen Schultern lasten können, wie verteilen sie die Aufgaben?
- Welche Beschwerdeverfahren gibt es für die Kinder und wie laufen diese in die Steuerung mit ein?
- Wie hat sich die Zusammenarbeit innerhalb der KoGa seit Beginn weiterentwickelt und etabliert?
- Gibt es noch Themen, die Sie ansprechen möchten, die ich nicht erfragt habe?

Leitfaden Lehr- und Erziehungskräfte zum Steuerungsmodell

- Fragestellung für eine Erziehungskraft: Stellen Sie sich bitte vor, ich hätte fünf Jahre lang eine Hortgruppe geleitet und möchte nun Lernhaus-/Teamverantwortliche an einem KoGa-Standort werden. Was würden Sie mir über die Aufgaben erzählen? Die Fragestellung für eine Lehrkraft: Stellen Sie sich vor, ich käme frisch aus dem Referendariat an diese Schule. Was würden Sie mir zur Besonderheit der Schule sagen? Auf was müsste ich mich einstellen?
- Die KoGa ist ein noch junges Modellprojekt, in dem sich noch viel entwickeln und ausgestalten muss. Können Sie mir etwas darüber erzählen, wie und wo dies geschieht?
- Können Sie mir etwas über die Lernhausstrukturen erzählen?
- Können Sie mir etwas über den Planungsprozess der letzten Projektwoche oder Feier erzählen?
- Haben Sie Berührungspunkte mit der jeweils anderen Leitung (Lehrkraft = KoGa-Jugendhilfeleitung; Erziehungskraft = Schulleitung)?
- Wie würden Sie das ideale Leitungsmodell für eine KoGa-Schule beschreiben?
- Was würden Sie sich für die Weiterentwicklung der KoGa wünschen?
- Gibt es noch ein Thema, das ich noch nicht angesprochen habe, über das Sie aber gerne mit mir sprechen möchten?

Leitfaden Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule

- Erzählen Sie bitte mir über Ihren Arbeitsalltag in einer typischen Woche.
- Sind Arbeitsschwerpunkte seit der Einführung von KoGa anders oder lösen sie sich auf?
- Wie ist derzeit das Verhältnis zwischen Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit

- Wie wirkt es sich auf ihre Arbeit aus, dass mit den Erziehungskräften weitere sozialpädagogische Fachkräfte an der Schule arbeiten?
- Wenn Sie jetzt an die Personen und Organisationen denken, mit denen Sie ihrem Arbeitsalltag zusammenarbeiten. Können Sie mir beschreiben, wann Sie mit wem wie zu tun haben?
- Können Sie mir das Verhältnis zwischen Ihnen und den Lehrkräften beschreiben?
- Wenn Sie ihr Konzept der Schulsozialarbeit bzw. der JaS überarbeiten müssten, was würden Sie mit Blick auf die KoGa ändern?
- Erzählen Sie mir bitte etwas über den Sozialraum.
- Gilt es Themen, über die wir noch nicht gesprochen haben, was Sie aber gerne noch tun möchten?

Leitfaden Interview Lehrkraft zu Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule

- Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit an Ihrem KoGa-Standort?
- Bei der Einführung der Schulsozialarbeit ging es darum, die Schule mit sozialpädagogischen Ansätzen zu erweitern. Nun gibt es an dieser Schule die KoGa. Welche Aufgaben hat die KoGa ihrer Einschätzung nach? Wie wirkt sich das auf die Schulsozialarbeit aus?
- Ich frage Sie in Ihrer Rolle als Lehrkraft: Könnten Sie mal erklären, wie Sie vorgehen, wenn Ihnen, sagen wir mal, ein Kind im Unterricht mit seinem Sozialverhalten auffällt?
- In welchen Situationen gibt es eine Zusammenarbeit von Lehrkraft, Schulsozialarbeit und Erziehungskraft?
- Gilt es Themen, über die wir noch nicht gesprochen haben, was Sie aber gerne noch tun möchten?

Leitfaden Interview KoGa-Leitungen (Schule und Jugendhilfe) zur Entwicklung der KoGa und der Zukunftsperspektive

- Bitte berichten Sie beide von Ihren Erfahrungen an der gemeinsamen Arbeit an der KoGa-Konzeption.
- Haben Sie Erfahrungen damit, dass ein Klassenzimmer sowohl für den Unterricht als auch die Nachmittagsangebote genutzt wird? Wenn ja, beschreiben Sie diese bitte.
- Sie befinden sich im ersten Jahr KoGa-Vollbetrieb. Was sehen Sie für dieses Schuljahr als Ihre größte Herausforderung an?
- Was konnten Sie aus Ihrer Sicht seit Einführung der KoGa gut weiterentwickeln?
- Was sind Ihre gemeinsamen Projekte für dieses Jahr?
- Gibt es etwas, wofür Sie sich noch mehr Unterstützung von außen (RBS, Staatliches Schulamt etc.) wünschen?

- Als Sie mit der KoGa gestartet sind, hatten Sie sicher eine Idee davon, wie das Modell aussehen wird. Was würden Sie sagen, haben Sie sich damals anders vorgestellt, als es heute ist?
- Wenn Sie die KoGa neu erfinden dürften, wie würde sich diese von der Aktuellen unterscheiden?
- Gibt es noch ein Thema, das ich gar nicht angesprochen habe, zu dem Sie aber gerne etwas erzählen möchten?

Leitfaden Elterninterview

- Warum haben Sie sich für die Kooperative Ganztagsbildung entschieden?
- Können Sie mir etwas darüber erzählen, wie die Kooperative Ganztagsbildung die Organisation Ihres Familienalltags beeinflusst?
- Können Sie mir etwas darüber erzählen, was Ihr Kind an der Kooperativen Ganztagsbildung gefällt?
- Können Sie mir erzählen, was Sie über die inhaltliche Gestaltung der KoGa denken?
- Können Sie mir etwas über Ihre Arbeit im Elternbeirat erzählen?
- Wie erleben Sie die Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule?
- Können Sie mir als Eltern etwas über die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Betreuer:innen erzählen?
- Welche Probleme/Herausforderungen sehen Sie für die Kooperative Ganztagsbildung?
- Welche Wünsche haben Sie für die Weiterentwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung?
- Gibt es ein Thema, über das Sie noch nichts erzählt haben, dies aber tun möchten?