

Stephan Kielblock

# Institution oder Profession?

*Analyse des pädagogischen Kooperationsnetzwerks  
an einem Ganztagsgrundschulstandort*

**Zusammenfassung:** Von Ganztagschulen wird erwartet, durch eine veränderte Lernkultur besser zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern und eine multiprofessionelle Kooperation aller pädagogisch Tätigen soll dies unterstützen. Im vorliegenden Beitrag wird mittels Netzwerkanalyse das pädagogische Kooperationsnetzwerk und die multiprofessionelle Kooperation an einem Ganztagsgrundschulstandort untersucht ( $n = 41$  Individuen). Knapp 40 % aller Verbindungen im Kooperationsnetzwerk erweisen sich als inter-institutionell und/oder multiprofessionell. Zudem wird die Komplexität des Zusammenspiels der institutionellen Anbindung und der Professions-Zugehörigkeit herausgearbeitet.

**Schlagnote:** Kooperationspartner, multiprofessionelle Kooperation, Ganztagschule, Schulentwicklung, Netzwerkanalyse

## 1. Einleitung

An die Ganztagschule wird die Erwartung gestellt, individuelle Förderung und eine neue Lernkultur umzusetzen (Aktionsrat Bildung, 2013). Die Hoffnung ist, dies u. a. durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern erreichen zu können (Arnoldt & Züchner, 2020). Im Rahmen einer bundesweiten Befragung von Ganztagschulleitungen zeigte sich, dass rund 80% der Ganztagschulen angeben, dass die Ganztagsangebote ganz oder teilweise von externen Institutionen (sog. Kooperationspartnern<sup>1</sup>) durchgeführt werden. Besonders häufig sind dies Sportvereine oder -verbände. Auch Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der kulturellen Bildung sind circa an der Hälfte der Ganztagschulen Kooperationspartner (StEG-Konsortium, 2019).

Entsprechend findet sich an Ganztagsschulstandorten eine größere Vielfalt des Personals. An etwa neun von zehn Ganztagschulen arbeiten neben Lehrkräften auch Personen des erweiterten pädagogisch tätigen Personals (StEG-Konsortium, 2019). Dies sind Personen, „die Angebote und Aktivitäten im Rahmen des Ganztagsbetriebs von Schulen durchführen und nicht als Lehrerinnen und Lehrer eingestellt sind“ (Höhmann, Bergmann & Gebauer, 2008, S. 77). Gemeint sind Erzieher\*innen, oder Sozialpädagog\*innen/-arbeiter\*innen, Personen in Ausbildung, aber auch Sonderpädagog\*innen (Höhmann et al., 2008; Kielblock & Gaiser, 2017). Das besondere Potenzial, das

1 „Kooperationspartner“ wird in diesem Beitrag nicht gegendert, wenn es sich um eine mit der Ganztagschule kooperierende externe Institution handelt.

die Personenvielfalt an Ganztagschulen birgt, wird nur ausgeschöpft, wenn diese Personen berufsgruppenübergreifend zusammenarbeiten, was als multiprofessionelle Kooperation bezeichnet wird.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird das Ziel verfolgt, diese zwei unterschiedlichen Ebenen der Kooperation – die institutionelle Ebene der Kooperationspartner und die individuelle Ebene der multiprofessionellen Kooperation – genauer zu untersuchen.

## 2. Forschungsstand

### 2.1 Theoretische Bezüge

Die Ausgestaltung und Qualität der Ganztagschule wird in dem vorliegenden Beitrag mit dem integrierten Qualitätsmodell für ganztägige Schulen (Holtappels, 2009) gefasst. Im Hinblick auf die Kooperation wird in dem Modell davon ausgegangen, dass zur Systemqualität die Vernetzung der Schule mit außerschulischen Kooperationspartnern (lokale Kooperationen, Unterstützungssysteme etc.) zählen. Eine hohe Systemqualität ermöglicht eine hohe Prozessqualität der Schulgestaltung, wozu die ‚innerschulische Kooperation‘ zählt. Dies meint die Ebene der konkret miteinander kooperierenden Individuen, die wiederum maßgeblichen Einfluss auf die Möglichkeiten hat, eine hohe Qualität des Unterrichts und der außerunterrichtlichen Angebote zu erreichen.

Mit dem Modell der Einflussfaktoren kooperativer Interaktion von Böttcher et al. (2014) lassen sich die unterschiedlichen Stellschrauben der Kooperationspraxis detaillierter abbilden. Demnach hängt Kooperation zwischen pädagogisch Tätigen mit den verfügbaren Ressourcen und der Organisationskultur zusammen, aber vor allem auch mit den institutionellen Hintergründen der Beteiligten sowie deren professionellem Selbstverständnis. In der vorliegenden Studie wird auf die beiden letzteren Punkte ein Schwerpunkt gelegt. Aus Perspektive einer pädagogisch tätigen Person bedeutet dies, dass sie in der Kooperation Werte und Vorstellungen ‚ihrer‘ Institution vertritt, aber gleichzeitig auch, dass sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe oder Profession bestimmte Erwartungen an die Kooperation hat und einen ganz bestimmten Blick auf die pädagogische Praxis wirft (vgl. u. a. Bauer, 2014; Maykus, 2011).

### 2.2 Außerschulische Kooperationspartner

Schule und externe Institutionen versprechen sich von der Kooperation einen Imagegewinn und eine Bereicherung des Angebots. Der Kooperation liegt häufig eine Kooperationsvereinbarung zugrunde, die organisatorische Aspekte der Kooperation und in manchen Fällen auch Leitlinien der Kooperationspraxis vertraglich festlegt. Eine andere Form, die Kooperation zu regeln, ist bspw. ein gemeinsames pädagogisches Konzept zu entwickeln (Behr et al., 2005; Arnoldt, 2011).

Dass die kooperierenden Institutionen in Schulkonferenzen, Lehrkräftekonferenzen oder gemeinsamen Gremien mit eingebunden werden, ist eher selten; Angebote sind mit dem Unterricht an weniger als der Hälfte der Ganztagschulen abgestimmt. Außerschulische Partner und Schule stehen eher nebeneinander und die Kooperationspartner fühlen sich teils der Schule nachgeordnet (Arnoldt, 2011; Bradna & Stolz, 2011).

Als Bedingungen für eine gute Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern gelten angemessene zeitliche, räumliche, personelle und materielle Ressourcen für die Kooperation, die langfristig zur Verfügung stehen. Auch werden eine Kooperation auf Augenhöhe sowie Vertrauen, Anerkennung und Wertschätzung als wichtige Faktoren für eine erfolgreiche Kooperation genannt (Floerecke, Eibner & Pawicki, 2011; Nonte, 2013).

### 2.3 *Multiprofessionelle Kooperation*

Als Bedingungen für eine gute multiprofessionelle Kooperation gelten eine angemessene Zeit und speziell auch eine umfangreichere wöchentliche Arbeitszeit der Beteiligten (Behr et al., 2007; Steiner, 2010; Tillmann & Rollet, 2014). Weiterhin wichtig sind schriftliche Vereinbarungen, Vertrauen im Team sowie ein subjektiv erlebter Nutzen (Fabel-Lamla, 2012; Fussangel, 2013; Speck, Olk & Stimpel, 2011).

Es finden sich einerseits Belege, dass die unterschiedlichen Professionen klar getrennt voneinander arbeiten. Fallstudien zufolge eröffnet dies für die handelnden Individuen Gestaltungsspielräume und Autonomie (Breuer, 2011; Bührmann & Büker, 2015). Andere Studien hingegen belegen eher eine Vermischung der Zuständigkeiten durch multiprofessionelle Kooperation (Fabel-Lamla, Haude & Volk, 2019; Kunze, 2015). Silkenbeumer, Kunze & Bartmann (2018) weisen auf eine allgemeine Zuständigkeitsdiffusität im pädagogischen Handeln hin, da eindeutige Zuständigkeiten qua Zugehörigkeit zu einer bestimmten Institution eher die Ausnahme darstellen.

Hierarchische Strukturen rufen Spannungen in der multiprofessionellen Kooperation hervor. Meist fällt die Hierarchie zugunsten der Lehrkraft aus. Die hierarchisch tiefer gestellten Personen oder Einrichtungen neigen entweder zu Resignation oder empfinden es als ganz normal, nicht mit Lehrkräften auf Augenhöhe zu stehen (Buchna, Coelen, Dollinger & Rother, 2016, Bührmann & Büker, 2015; Olk, Speck & Stimpel, 2011; Spies & Wolter, 2018).

Aufwändigere Formen der Zusammenarbeit, die über die reine Informationsweitergabe hinausgehen, finden sich eher selten, wobei eine schülerbezogene multiprofessionelle Kooperation verbreiteter zu sein scheint als bspw. eine unterrichtsbezogene Kooperation. Sind weitere pädagogisch tätige Personen strukturell eingebunden (etwa als Mitglied in einer Steuergruppe für den Ganztagsbetrieb), so ist die Kooperation intensiver (Gröhlich, Drossel & Winkelsett, 2015; Tillmann & Rollet, 2018).

### 3. Fragestellungen

Wie gezeigt liegt sowohl zu außerschulischen Kooperationspartnern als auch zur multi-professionellen Kooperation eine substanzielle Basis an empirischem Wissen vor. Die Aussagen basieren größtenteils auf standardisierten oder offenen Befragungen – selten auch auf Beobachtungen, die dann hinsichtlich der Einschätzung der Kooperationen ausgewertet wurden. Zweifelsohne sind dies geeignete Verfahren, um Erkenntnisse zur Intensität und Bewertung von Kooperation zu gewinnen, aber die komplexen Verbindungen der einzelnen Individuen zueinander können damit nicht oder nur sehr eingeschränkt abgebildet werden. Es gibt z. B. praktisch keinerlei Erkenntnisse dazu, wie die Kooperationsnetzwerke in Schulen konkret aussehen. Dies macht es schwierig, die bisherigen Befunde zu interpretieren, da unklar bleibt, welche konkreten Vernetzungen die befragten Personen jeweils im Blick hatten, als sie zur Kooperationspraxis an ihrem Standort Auskunft gegeben haben. Entsprechend wird im vorliegenden Beitrag die Beantwortung von drei Forschungsfragen anvisiert.

- 1) Lässt sich das Kooperationsnetzwerk eines Ganztagsgrundschulstandorts detailliert abbilden?
- 2) Gibt es innerhalb eines Kooperationsnetzwerks abgrenzbare Gruppen, die unter sich besonders vernetzt sind, sich aber zu anderen Individuen und Gruppen abgrenzen?
- 3) Welche Verbindungen bestehen im Kooperationsnetzwerk über die Institutionen- und Professionsgrenzen hinweg?

### 4. Methode

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen werden Daten des Projekts StEG-Kooperation (2016–2019; gefördert vom BMBF) herangezogen. In StEG-Kooperation wurde an ausgewählten Ganztagsgrundschulen in Hessen u. a. der Ist-Stand der multiprofessionellen Kooperation empirisch erfasst. Die Daten des Projekts sind beim FDZ Bildung unter der doi:10.7477/413:1:0 veröffentlicht.

#### 4.1 Untersuchungsdesign

Kooperation ist ein relationales Phänomen, bei dem das Geflecht der Beziehungen der Individuen zueinander eine zentrale Rolle spielt. Zur Erforschung solch relationaler Daten und somit der Untersuchung der hier formulierten Forschungsfragen bietet sich die Netzwerkanalyse als geeignete Methode an (Mejeh & Hascher, 2021).

Die Daten für die Netzwerkanalyse wurden von den einzelnen Individuen in Form sog. ‚egozentrierter Netzwerke‘ erhoben; dies meint das jeweilige Netzwerk, das sich um ein Individuum – das ‚Ego‘ – herum aufspannt (Jansen, 2003). Grundsätzlich werden zwei Herangehensweisen unterschieden (Schönhuth & Gamper, 2013): Einerseits

können Individuen angewiesen werden, ihr soziales Umfeld frei zu zeichnen. Diese ‚Netzwerkzeichnungen‘ oder auch ‚Netzwerkbilder‘ haben den Vorteil, das Relevanzsystem der Befragten besonders gut abbilden zu können. Allerdings lassen sich die Netzwerkzeichnungen unterschiedlicher Personen kaum miteinander vergleichen. Den Befragten werden daher oft stärkere Vorgaben gemacht, wie sie ihr persönliches Netzwerk veranschaulichen sollen, sog. ‚Netzwerkarten‘. Hollstein und Pfeffer (2010) weisen auf einen Mittelweg hin: Bei dieser Methode werden die Stilelemente der Netzwerkveranschaulichung strukturiert; die Anwendung dieser Stilelemente wird aber nicht standardisiert. Für die vorliegende Studie kam diese Methode zum Einsatz.

Das besondere Potenzial der Netzwerkanalyse besteht darin, dass sowohl die Gesamtstruktur als auch die Position einzelner Individuen in den Fokus genommen werden kann. Hierfür sind Visualisierungen des Netzwerks von besonderer Bedeutung (Schönhuth & Gamper, 2013; Straus, 2013).

#### 4.2 Auswahl des Fallstudienstandorts und der Untersuchungsteilnehmenden

Als Fallstudienstandort wurde eine Ganztagsgrundschule<sup>2</sup> ausgewählt, die einen vergleichsweise prototypischen Aufbau hat: Die Grundschule hat zwischen 150 und 200 Schüler\*innen, liegt im urbanen Raum und ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung etwa zwei Jahre lang Ganztagschule. Sie hat einen schulischen ‚Ganzttag‘ (bietet Betreuung nach dem Unterricht bis 14:30), zwei Horte (bieten Betreuung nach dem Unterricht bis 17:00) und sie arbeitet mit einem sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrum zusammen. All diese Einrichtungen sind zusammen auf einem Campus.

Geplant war, alle pädagogisch Tätigen am ausgewählten Ganztagsgrundschulstandort zu befragen. Es konnten insgesamt 28 Personen für die Datenerhebung gewonnen werden, 13 Personen beteiligten sich nicht (Ausschöpfung: 68%). Durch den netzwerkanalytischen Ansatz gibt es zu diesen 13 Personen dennoch Informationen – da diese von anderen Kolleg\*innen als Kooperationspartner\*innen genannt wurden. Daher gehen in die Analyse alle 41 Individuen ein. Für 9 Personen liegen keine Angaben zur Profession vor. Drei Viertel der Personen sind weiblich und ein Viertel ist männlich.

#### 4.3 Prozeduren der Datenerhebung

Mit den Teilnehmenden wurden leitfadengestützte Interviews geführt. Die Interviewer waren darauf geschult, am Anfang des Interviews einen gewissen begrifflichen Konsens darüber herzustellen, dass unter multiprofessionelle Kooperation die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen zu verstehen ist. Alle Interviewten wurden

<sup>2</sup> Die betreffende Ganztagsgrundschule hat sich für die Teilnahme an der Studie schriftlich bereiterklärt und die datenschutzrechtliche Prüfung und Genehmigung erfolgte durch das Hessische Kultusministerium.

aufgefordert, auf einer ausgedruckten Zielscheibe, deren Zentrum die interviewte Person („ego“) symbolisierte, Kolleginnen und Kollegen näher am Zentrum (intensivere Kooperation zur interviewten Person) oder ferner vom Zentrum (weniger intensive Kooperation zur interviewten Person) zu verorten. Diese Aufforderung war Teil des Interviewleitfadens und kam in vergleichbarer Form in allen Interviews zum Einsatz.

Beim Einzeichnen der Kooperationspartner\*innen wurden die interviewten Personen ermuntert, laut zu denken. Anhand dieser Interviewpassagen wurden die in die Netzwerkkarten eingezeichneten Personennamen validiert.

#### 4.4 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren

Alle personenbezogenen Daten wurden vollständig pseudonymisiert. Die Verbindungen wurden für die Netzwerkanalyse aufbereitet (zwei Datentabellen; eine für die Knoten und eine für die Kanten, wobei die sog. „Knoten“ die Individuen des Netzwerks und die sog. „Kanten“ die Verbindungen – sprich: die Kooperationsbeziehungen – repräsentieren). Für jede Verbindung wurde die Information hinterlegt, wie eng die Zusammenarbeit war. Dabei wurde entsprechend der Ringe auf der Zielscheibe ein Gewicht (1.0 = im inneren Kreis; 0.6 = im mittleren Kreis; 0.3 = im äußeren Bereich) spezifiziert. Die Kanten wurden gerichtet modelliert. D.h., dass jede Verbindungslinie eine Richtung hat; und zwar ausgehend von der oder dem Befragten, hin zu der Person, die als Kooperationspartner\*in genannt wurde.

Beim Ausfüllen der Netzwerkkarte kam es vor, dass anstatt konkreter Personen unspezifische Gruppen genannt wurden. Diese allgemeinen Nennungen wurden in der vorliegenden Auswertung nicht weiter analysiert, weil die Kanten die Verbindung konkreter – also namentlich benennbarer – Kooperationspartner\*innen abbilden sollten. Insgesamt gab es – insbesondere in den Außenbereichen der Netzwerkkarten – 85 Nennungen solch unspezifischer Gruppen. Am häufigsten wurden Lehrkräfte genannt (27%), gefolgt vom Hort bzw. den Horten (20%), den Sozialpädagog\*innen (8%) sowie den Ganztagsmitarbeiter\*innen (7%).

Die Daten wurden in Gephi (Version 0.9.2) mittels Layout-Algorithmus ForceAtlas 2 visualisiert. Der Eingangsgrad bestimmte die Knotengröße und das Gewicht die Kantendicke. Die Modularität des Netzwerks wurde mit der Louvain Methode (Resolution: 1.0) berechnet und das Ergebnis wurde genutzt, um die Farbe der Knoten zu spezifizieren. Aufgrund des Graustufen-Drucks des vorliegenden Beitrags wurden diese Gruppen im Netzwerk nachträglich mit einer gestrichelten Linie umrandet. Detaillierte Auswertungen erfolgen zudem in Form von Kreuztabellen.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Deskription und visuelle Repräsentation des Kooperationsnetzwerks

Das Netzwerk, das die Zusammenarbeit an der ausgewählten Ganztagsgrundschule beschreibt, umfasst 41 Knoten (vgl. Tabelle 1). Etwas weniger als die Hälfte gehören der Grundschule an. 15% geben an, Teil des ‚Ganztags‘ zu sein. Die Ganztagsgrundschule umfasst zudem zwei Horte, die zusammengenommen mit 37% einen beträchtlichen Teil der Knoten im Netzwerk ausmachen. 5% ordnen sich dem zugehörigen regionalen Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) zu.

	n	%
Nach Geschlecht		
Weiblich	31	75.6
Männlich	10	24.4
Nach Institutionszugehörigkeit		
Grundschule	18	43.9
Ganztags	6	14.6
Hort 1	9	22.0
Hort 2	6	14.6
Beratungs- und Förderzentrum	2	4.9
Nach Profession (dichotom)		
Lehrkräfte	14	34.1
Päd. Personal	16	39.0
Fehlende Angabe	11	26.8
Nach Profession (detailliert)		
Lehrkraft	14	34.1
Sozialpädagog*in/-arbeiter*in	4	9.8
Erzieher*in	3	7.3
Förderschullehrkraft	2	4.9
Ausbildung/Studium/Anerkennungsjahr	5	12.2
Sonstige	2	4.9
Nicht päd. tätig	2	4.9
Fehlende Angabe	9	22.0
Gesamt	41	100.0

Tab. 1: Deskriptive Angaben zu den Knoten/Individuen im Netzwerk.

Von denjenigen, deren professioneller Hintergrund bekannt ist, konnten 14 als Lehrkräfte, vier als Sozialpädagog\*innen oder Sozialarbeiter\*innen, drei als Erzieher\*innen und zwei als Förderschullehrkräfte identifiziert werden (vgl. Tabelle 1). Fünf Individuen sind in Ausbildung, im Studium oder im Anerkennungsjahr. Eine verhaltenstherapeutische Beraterin, die als ‚Hilfskraft‘ angestellt ist, sowie eine kaufmännisch ausgebildete Person, die die Bücherei leitet, sind unter ‚sonstige‘ zusammengefasst. Bei der dichotomen Betrachtung von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal werden die genannten nicht-Lehrkräfte zusammengefasst ( $n = 16$ ).

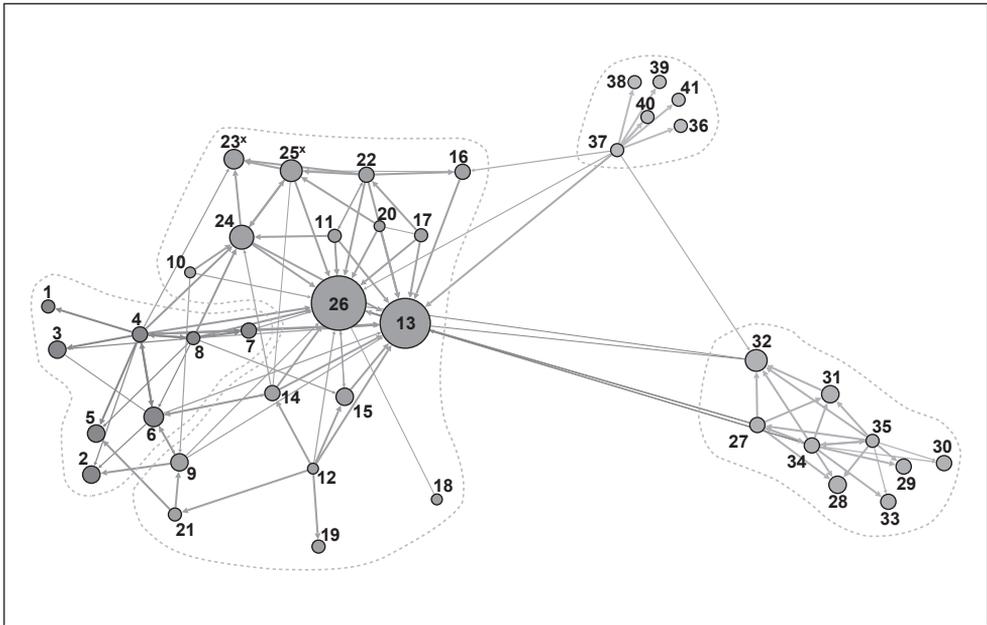
Zwei Individuen passen nicht zur Definition des erweiterten pädagogisch tätigen Personals, da sie nicht im engeren Sinne pädagogisch tätig sind. Da sie aber von vielen Personen als Kooperationspartner\*in genannt wurden, wurden sie als ‚nicht pädagogisch tätig‘ mit ins Netzwerk aufgenommen: einerseits die Sekretärin (#23) und andererseits der Hausmeister (#25). Bei den weiteren Analysen werden diese beiden Personen nicht einbezogen.

Insgesamt 116 Kanten zählt das Netzwerk (vgl. Tabelle 2). Zwei Drittel der Verbindungen sind als ‚stark‘ eingestuft, ein Viertel als ‚mittel‘ und 8% als ‚schwach‘. Ein genauerer Blick, wie die Verbindungen zu den Institutionen stehen, zeigt, dass 63% der Kanten zwei Individuen innerhalb einer Institution miteinander verknüpfen. Die verbleibenden 37% der Kanten werden zwischen Individuen aufgespannt, die in zwei unterschiedlichen Institutionen arbeiten. Eine ganz ähnliche Verteilung findet sich hinsichtlich der Professionen: 56 Kanten (61.5%) verbinden professionsgleiche Individuen, während 35 Kanten (38.5%) multiprofessionelle Verbindungen sind.

Abbildung 1 zeigt die visuelle Repräsentation des Kooperationsnetzwerks. Besonders augenfällig ist zunächst einmal, dass es drei Strukturen gibt: Erstens, eine größere Anzahl von Individuen die eng miteinander verwoben sind auf der linken Seite. Eine zweite Struktur befindet sich unten rechts und eine dritte oben rechts.

	n	%
Nach Gewichtung	116	100.0
Starke Verbindung	77	66.4
Mittlere Verbindung	30	25.9
Schwache Verbindung	9	7.8
Nach Institution	116	100.0
Innerhalb der Institution	73	62.9
Inter-institutionell	43	37.1
Nach Profession	91	100.0
Innerhalb der Profession	56	61.5
Multiprofessionell	35	38.5

Tab. 2: Deskriptive Angaben zu den Kanten/Verbindungen im Netzwerk.



Anmerkungen: \* nicht päd. tätig; gestrichelte Linie stellt die Grenzen zwischen den Clustern dar.

Abb. 1: Netzwerk der Kooperationen an der ausgewählten Ganztagsgrundschule

Hinsichtlich der Institutionen bildet die grafische Repräsentation der Kooperationsverbindungen die beiden Horte – sprich: die beiden kleineren Teilnetzwerke – trennscharf ab. Jeder der beiden Horte bildet eine eigene Teilstruktur. Hingegen sind im größeren Teilnetzwerk Personen aus der Grundschule, aus dem Ganzttag sowie aus dem Beratungs- und Förderzentrum zusammen. Die drei augenscheinlichen Teilnetzwerke haben einige wenige Verbindungen zueinander. Sowohl die Schulleiterin (#26) als auch die Ganztagskoordinatorin (#13) werden häufig Teilnetzwerk-übergreifend als Kooperationspartnerinnen genannt.

## 5.2 Cluster im Kooperationsnetzwerk

Die weitere Analyse ergab vier voneinander unterscheidbare Gruppen, oder ‚Cluster‘. Diese Cluster umfassen einerseits jeweils die beiden Horte als kleinere Teilnetzwerke (Cluster 3 und 4), andererseits lassen sich innerhalb des großen Teilnetzwerks zwei Untercluster ausmachen. Cluster 1 besteht ausschließlich aus Lehrkräften, die an der Grundschule arbeiten (Tabelle 3). Dies ist – hinsichtlich der Knoten – das auffälligste Merkmal. Cluster 2 umfasst die Grundschule, aber auch den Ganzttag und das Beratungs- und Förderzentrum. Entsprechend vielfältig sind die Professionen: Unter anderem finden sich Lehrkräfte, Förderschullehrkräfte, Sozialpädagog\*innen und Personen,

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Geschlecht								
Weiblich	7	87.5	14	77.8	6	66.7	4	66.7
Männlich	1	12.5	4	22.2	3	33.3	2	33.3
Institution								
Grundschule	8	100.0	10	55.6	0	0.0	0	0.0
Ganztag	0	0.0	6	33.3	0	0.0	0	0.0
Hort 1	0	0.0	0	0.0	9	100.0	0	0.0
Hort 2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	100.0
BFZ	0	0.0	2	11.1	0	0.0	0	0.0
Profession (dichotom)								
Lehrkräfte	8	100.0	6	33.3	0	0.0	0	0.0
Päd. Personal	0	0.0	9	50.0	5	55.6	2	33.3
Fehlende Angabe	0	0.0	3	16.7	4	44.4	4	66.7
Profession (detailliert)								
Lehrkraft	8	100.0	6	33.3	0	0.0	0	0.0
Sozialpäd.	0	0.0	2	11.1	1	11.1	1	16.7
Erzieher*in	0	0.0	0	0.0	2	22.2	1	16.7
Förderschullehrkraft	0	0.0	2	11.1	0	0.0	0	0.0
Ausbildung	0	0.0	3	16.7	2	22.2	0	0.0
Sonstige	0	0.0	2	11.1	0	0.0	0	0.0
Nicht päd. tätig	0	0.0	2	11.1	0	0.0	0	0.0
Fehlende Angabe	0	0.0	1	5.6	4	44.4	4	66.7
Gesamt	8	100.0	18	100.0	9	100.0	6	100.0

Tab. 3: Deskription der vier Cluster des Netzwerks.

die sich in Ausbildung befinden. Cluster 3 umfasst die Mitarbeitenden des ersten Hortes. Soweit die Professionen hier bekannt sind, arbeiten hier zwei Erzieher\*innen, zwei in Ausbildung Befindliche sowie eine Sozialpädagogin. Der zweite Hort ist in Cluster 4 repräsentiert. Auch hier gibt es, was die Professionen angeht, einige fehlende Angaben, aber zumindest ist bekannt, dass hier ein Erzieher und eine Sozialpädagogin arbeitet.

### 5.3 Inter-institutionelle und multiprofessionelle Kooperation

In Tabelle 4 wird mit Blick auf die Institutionen Grundschule, Ganzttag sowie Beratungs- und Förderzentrum deutlich, dass sowohl die Individuen in der Grundschule als auch jene im Ganzttag sowie im Beratungs- und Förderzentrum vor allem Personen in der Grundschule als Kooperationspartner\*in angeben. Mit 62 % erscheint der Anteil an Kanten aus dem Ganzttag in Richtung Grundschule hoch. Gleiches gilt für Kanten aus dem Beratungs- und Förderzentrum, von denen 71 % in der Grundschule münden.

Beim Vergleich zwischen Lehrkräften und erweitertem pädagogisch tätigen Personal hingegen zeigt sich, dass ca. 60 % der Kanten Personen mit derselben Profession verbinden (vgl. Tabelle 5). Immerhin rund 40 % der Kanten gehen über die Professionsgrenze hinaus. Dies gilt in beide Richtungen: von Lehrkräften in Richtung von Personen des erweiterten pädagogisch tätigen Personals und umgekehrt.

Auf Ebene einzelner Individuen zeigt sich im Hinblick auf die Lehrkräfte, dass acht von 14 Lehrkräften multiprofessionell arbeiten, d. h. 57 % der Lehrkräfte pflegen min-

	[T] GS		[T] GT		[T] H1		[T] H2		[T] BFZ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
[S] GS	37	72.5	12	23.5	0	0.0	0	0.0	2	3.9
[S] GT	13	61.9	8	38.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
[S] H1	3	11.1	3	11.1	21	77.8	0	0.0	0	0.0
[S] H2	1	10.0	2	20.0	1	10.0	6	60.0	0	0.0
[S] BFZ	5	71.4	1	14.3	0	0.0	0	0.0	1	14.3
Gesamt	59	50.9	26	22.4	22	19.0	6	5.2	3	2.6

Anmerkung:  $n = 116$  (Kanten des Netzwerks); [S] = ‚Source‘ (Ausgangspunkt einer Kante); [T] = ‚Target‘ (Zielpunkt einer Kante); GS = Grundschule; GT = Ganzttag; H1 = Hort 1; H2 = Hort 2; BFZ = Beratungs- und Förderzentrum; Zeilenweise Prozente; Cramérs  $V = .579$ .  $p = .000$ .

Tab. 4: Gerichtete Kanten im Verhältnis zu den Institutionen.

	[T] Lehrkräfte		[T] päd. tätiges Personal	
	n	%	n	%
[S] Lehrkräfte	25	64.1	14	35.9
[S] päd. tätiges Personal	21	40.4	31	59.6
Gesamt	46	50.5	45	49.5

Anmerkung:  $n = 91$  (Kanten des Netzwerks; Missing = 25); [S] = ‚Source‘ (Ausgangspunkt einer Kante); [T] = ‚Target‘ (Zielpunkt einer Kante); Zeilenweise Prozente; Cramérs  $V = .235$ .  $p = .025$ .

Tab. 5: Gerichtete Kanten im Verhältnis zur Profession (dichotom).

destens eine multiprofessionelle Kooperationsbeziehung. Vier dieser multiprofessionell arbeitenden Lehrkräfte sind im Cluster 1 (#4, #6, #7, #8) und vier weitere im Cluster 2 (#20, #21, #22, #24). Lehrkräfte aus beiden Clustern geben die Förderschullehrerin (#9) sowie die sozialpädagogisch ausgebildete Ganztagschulkoordinatorin (#13) an. Speziell die Lehrkräfte aus Cluster 1 geben einen Praktikanten (#14) und eine Studentin (#15) als Kooperationspartner\*in an. Die Lehrkräfte aus Cluster 2 geben eine verhaltenstherapeutische Beraterin (#11), eine Schulsozialarbeiterin (#16) sowie die kaufmännisch ausgebildete Büchereiangestellte (#17) an.

## 6. Diskussion

Ziel des Beitrages war es, die Kooperationsbezüge an einem Ganztagsgrundschulstandort sowohl auf struktureller Ebene wie auch auf Personenebene aufzuschlüsseln. Die Visualisierung des Kooperationsnetzwerks ermöglichte dies auf eine sehr anschauliche Weise, weil sowohl die institutionelle Abgrenzung deutlich wird, die trotz räumlicher Nähe besteht, aber gleichzeitig auch die über Berufsgruppen hinweg starke multiprofessionelle Kooperation auf Personenebene. Es zeigten sich zudem vier abgrenzbare Gruppen, die unter sich besonders vernetzt sind. Anhand der vertiefenden Analyse wurde deutlich, dass inter-institutionelle und multiprofessionelle Kooperationsverbindungen knapp 40% aller Verbindungen im Kooperationsnetzwerk ausmachen.

### 6.1 *Intra-institutionelle Kooperation und Autonomie*

Das Kooperationsnetzwerk weist drei grundsätzliche Strukturen auf. Zwei der drei Teilnetzwerke repräsentieren trennscharf die beiden Horte. Beide Horte scheinen in sich geschlossene Systeme zu sein, die eher wenig Institutionen-übergreifend am Ganztagschulstandort vernetzt sind. Aus der Literatur ist bekannt, dass die Einbindung externer Institutionen und die inhaltliche Verzahnung an vielen Standorten nicht ausgereift ist (Arnoldt, 2011; Bradna & Stolz, 2011). Diese Erklärung ist aber unbefriedigend, denn dies müsste auf den ‚Ganztag‘ sowie das Beratungs- und Förderzentrum ebenfalls zutreffen, da diese für die Grundschule auch neue ‚externe‘ Partner darstellen. Auch fehlende ‚Gelegenheiten‘ zur Kooperation (Floercke et al., 2011; Fussangel, 2013; Nonte, 2013) scheint die Trennung nicht vollständig aufzuklären, denn zeitlich hat zumindest der Ganztag eine klare Überschneidung mit den Horten und räumlich sind alle Institutionen auf einem Campus mit kurzen Wegen.

Eine Vermutung wäre, dass die Horte eher ihre Autonomie und Freiräume bewahren wollen, während der Ganztag und das Beratungs- und Förderzentrum sich stärker auf die Unterstützung der Grundschule und des Unterrichts konzentrieren (Breuer, 2011; Breuer & Reh, 2010; Bührmann & Büker, 2015). Diese Vermutung basiert auf dem Befund, dass der Großteil der Verbindungen pro Institution stets innerhalb der eigenen Institution bleibt; wie dies bei der Grundschule (72.5%) und den beiden Horten der Fall

ist (77.8% bzw. 60.0%). Beim Ganzttag (38.1%) und beim Beratungs- und Förderzentrum (14.3%) trifft dies nicht zu: Der Großteil der Verbindungen geht in beiden Fällen in Richtung der Grundschule.

## 6.2 *Intra-professionelle Kooperation kann Institutionen verbinden*

Ein anderer Befund, der Aufmerksamkeit verdient, ist die Verbindung der drei abgegrenzten Strukturen. In Abbildung 1 findet sich eine Art ‚Kreis‘ von Personen (#13, #16, #37, #32, #27; #34), der die drei Teilnetzwerke miteinander verbindet. Dieser ‚Kreis‘ ist auffällig professionshomogen: Es handelt sich um Vertreter\*innen der Kinder- und Jugendhilfe. Auch wenn sich die beiden Horte in der vorliegenden Fallstudie als separate Strukturen im Kooperationsnetzwerk erwiesen haben, scheint dies nicht unbedingt an Professions-bezogenen Differenzen oder Grenzen zu liegen; im Gegenteil scheinen die Vertreter\*innen der Kinder- und Jugendhilfe zumindest im Ansatz eine grundsätzliche Verknüpfung der Horte mit dem größeren Teilnetzwerk zu ermöglichen. Ihnen kommt somit eine Schlüsselrolle in der angestrebten Kooperation zu. Innerhalb der Profession zu kooperieren kann offenbar die inter-institutionelle Anbindung unterstützen.

## 6.3 *Limitationen*

Eine Begrenzung der Aussagekraft der Studie betrifft die Auswahl der Untersuchungseinheiten. Die Erfassung aller Beteiligten am Standort stieß an Grenzen der Umsetzbarkeit (fehlende Zeit seitens der Interviewpartner\*innen im pädagogischen Alltag, keine Einverständniserklärung etc.), sodass das Kooperationsnetzwerk nicht umfassend die Perspektive aller Individuen am Fallstudienstandort repräsentiert. Eine weitere Einschränkung betrifft die Übertragbarkeit der Analyse einer einzelnen Ganztagschule auf andere Standorte. Bei der Auswahl der Fallstudie wurde zwar darauf geachtet, eine möglichst typische Schule auszuwählen, gleichsam sollte von diesem einen Fall nicht unüberlegt verallgemeinert werden. Und drittens bietet das Kooperationsnetzwerk keine detaillierten Informationen zu den konkreten Vorgängen und Inhalten, die in den verschiedenen Bereichen des Netzwerks eine Rolle spielen.

## 6.4 *Schlussfolgerungen*

Im Fokus des vorliegenden Beitrags stand die inter-institutionelle und multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Für die Forschung ergibt der vorliegende Beitrag drei Akzente: (1) Ein nicht unerheblicher Teil der Kooperationsverbindungen (ca. 40%) am betrachteten Ganztagsgrundschulstandort sind als inter-institutionell oder multiprofessionell zu bezeichnen. (2) Schul-externe Kooperationspartner sind nicht per se wenig(er) an das Kooperationsnetzwerk angebunden. (3) Professions-homogen zu

kooperieren kann in bestimmten Konstellationen Institutionengrenzen überspannen. Die in diesem Beitrag deutlich gewordene Komplexität der Kooperation an Ganztagschulen gilt es, in weiteren Forschungen zu vertiefen. Kombinierte Auswertungen von Netzwerkkarten und Interviews oder auch vergleichende Gegenüberstellungen konkreter Egonetzwerke verschiedener Akteur\*innen könnten vielversprechende weiterführende Erkenntnisse liefern.

Als Schlussfolgerung für die ganztags schulische Praxis lässt sich festhalten, dass die Visualisierung der Kooperationsbeziehungen ein geeignetes Instrument ist, um die Kooperation an einem Ganztags schulstandort abzubilden und zu veranschaulichen. Für Schulentwicklungsprozesse enthält beispielsweise die Abbildung 1 interessante Anregungen und Anknüpfungspunkte. So gibt es auch jüngst Bestrebungen, die soziale Netzwerkanalyse für die Professionalisierung und Lehrer\*innenbildung einzusetzen (Kolleck & Schuster, 2019).

Voraussichtlich im Jahr 2026 startet die Umsetzung des ‚Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter‘ (GaFöG, 2021). In den nächsten Jahren werden die dafür nötigen Infrastrukturen und damit auch die Kooperationen weiter ausgebaut. In dem Zuge wird es sicherlich auch um Konstellationen, wie sie in diesem Beitrag beschrieben wurden, gehen: Eine Grundschule mit Ganztag, einem oder mehreren Horten sowie sonder- bzw. förderpädagogischer Beratung und Unterstützung. Die in diesem Beitrag deutlich werdende Komplexität der Kooperationsbeziehungen sowie die deutlich werdenden offenen Fragen sollten Ausgangspunkt sein für weitere Forschungen und Entwicklungen in diesem Bereich.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?* Münster: Waxmann.
- Arnoldt, B., & Züchner, I. (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1085–1098). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 312–329). Weinheim: Juventa.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G., & Schulz, U. (2005). *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.

- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A., & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagsschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Münster: Waxmann.
- Bradna, M., & Stolz, H.-J. (2011). Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 138–153). Weinheim: Juventa.
- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46.
- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 85–101). Weinheim: Juventa.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(3), S. 281–297.
- Bührmann, T., & Büker, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus. Eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(2), 149–165.
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195–213). Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, M., Haude, C., & Volk, S. (2019). Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 225–246). Weinheim: Beltz Juventa.
- Floercke, P., Eibner, S., & Pawicki, M. (2011). Ganztagsschule in der sozialraumorientierten Kooperation. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 182–196). Weinheim: Juventa.
- Fussangel, K. (2013). Die Rolle von Ganztagsschulen für Veränderungen in der Tätigkeit von Lehrpersonen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 83–93). Bern: Haupt.
- GaFöG (2021). *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG)*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2021 Teil I Nr. 71, ausgegeben zu Bonn am 11. Oktober 2021. <https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundes> [01.08.2022].
- Gröhlich, C., Drossel, K., & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien. Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Münster: Waxmann.
- Höhlmann, K., Bergmann, K., & Gebauer, M. (2008). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Kliehme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 77–85). Weinheim: Juventa.
- Hollstein, B., & Pfeffer, J. (2010). *Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke*. <http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf> [04.07.2022].

- Holtappels, H.-G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11–25). Münster: Waxmann.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kielblock, S., & Gaiser, J. M. (2017). Professionenvielfalt an Ganztagschulen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Junge Geflüchtete in der Ganztagschule. Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen* (Jahrbuch Ganztagschule, S. 113–123). Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik.
- Kolleck, N., & Schuster, J. (2019). Soziale Netzwerkanalyse. Einsatz in Professionalisierung und Lehrer\*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(4), 28–39.
- Kunze, K. (2015). Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 169–187). Opladen: Barbara Budrich.
- Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mejeh, M., & Hascher, T. (2021). Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer Interaktionen in der Schule. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer\*innenbildung* (S. 33–45). Münster/New York: Waxmann.
- Nonte, S. (2013). Kooperationen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Hammer, Geige, Bühne. Kulturelle Bildung an Ganztagschulen* (S. 48–53). Baltmannsweiler: Schneider.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 63–80). Wiesbaden: VS.
- Schönhuth, M., & Gamper, M. (2013). Visuelle Netzwerkforschung. Eine thematische Annäherung. In M. Schönhuth, M. Gamper, M. Kronenwett & M. Stark (Hrsg.), *Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge* (S. 9–32). Bielefeld: transcript.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K., & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Professionalität im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130–157). Weinheim: Juventa.
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 184–201). Weinheim: Beltz.
- Spies, A., & Wolter, J. (2018). Das Selbstverständnis von Lehrer\_innen in Erwartung von Schulsozialarbeit. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (Jahrbuch Grundschulforschung, S. 230–236). Wiesbaden: Springer VS.
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule\\_2017\\_2018\\_StEG.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf) [04.07.2022].

- Steiner, C. (2010). Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität? *Der pädagogische Blick*, 18(1), 22–35.
- Straus, F. (2013). „Das Unsichtbare sichtbar machen“ – 30 Jahre Erfahrungen mit qualitativen Netzwerkanalysen. In M. Schönhuth, M. Gamper, M. Kronenwett & M. Stark (Hrsg.), *Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge* (S. 33–58). Bielefeld: transcript.
- Tillmann, K., & Rollett, W. (2014). Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. *Die Grundschulzeitschrift*, 28(274), S. 14–16.
- Tillmann, K., & Rollett, W. (2018). Multiprofessionelle Kooperation im Ganzttag. Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen. *Lernende Schule*, 21(81), 8–11.

**Abstract:** All-day schools (Ganzttagsschulen) in Germany are supposed to support students' learning through multi-professional and cross institutional collaboration. Although there is a profound state of research, previous studies do not fully embrace the relational character of collaboration. The present study applies social network analysis to gain insights into the collaborative network of staff ( $n = 41$  individuals) at a primary all-day school. About 40 percent of the connections between the individuals were crossing the boundaries of the profession and/or institution. The complexities of multi-professional and cross institutional collaboration are examined.

**Keywords:** Cross Institutional Collaboration, Multi-Professional Collaboration, All-Day School, School Development, Social Network Analysis

#### **Anschrift des Autors**

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