

# impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

Familiengrundschulzentren



# Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team



# INHALT

---

<b>Editorial</b> .....	<b>4</b>
------------------------	----------

---

<b>Familienzentren im Primarbereich: Vom Nebeneinander zum Miteinander in der Schulentwicklung</b> .....	<b>6</b>
1. Zusammenarbeit von Schule und Eltern als Grundlage für besseres Lernen .....	7
2. Kooperationsbasierte und sozialraumorientierte Zusammenarbeit mit Familien: Familienzentren im Primarbereich .....	8
3. Die Rollen der Akteure – Grundlagen für die multiprofessionelle Kooperation .....	12
4. Multiprofessionelle Kooperation in der Schule: Vom Zufall zum System .....	16
5. Fazit und Ausblick .....	20

---

<b>„Wichtig ist eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe“</b> .....	<b>22</b>
Ein Interview mit Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper	

---

<b>„Dieser wertschätzende Umgang stärkt mich“</b> .....	<b>28</b>
Berichte aus dem multiprofessionellen Team der Mammutschule in Ahlen	

---

<b>Multiprofessionelle Wege gehen</b> .....	<b>34</b>
Ergebnisse der Befragung „Familiengrundschulzentren in NRW 2024“	

---

<b>Impressum</b> .....	<b>39</b>
------------------------	-----------

# LIEBE LESERINNEN UND LESER,



in den letzten Wochen und Monaten ändert sich ein wenig unsere Rolle und Aufgabe in der *Wübben Stiftung Bildung*. Wir fragen uns: Sind wir auf einmal Vertrieblerinnen und Vertriebler? Wir haben offensichtlich einiges über die Jahre an Erfahrungen und Ideen entwickelt und damit ein Angebot, das die Länder beim Startchancen-Programm nutzen können. Gerne kommen wir den Anfragen nach und stellen unsere Ideen und Konzepte vor. Ganz oben auf der Liste der Anfragen stehen die Familiengrundschulzentren (FGZ). Hier lassen sich die drei Säulen des Startchancen-Programms wunderbar einsetzen, wenn die moderne Lernumgebung die Eltern mitberücksichtigt (Säule 1), durch das Chancenbudget Angebote für Kinder und Familien an die Schule geholt werden können (Säule 2) und eine Person für die Koordinierung des FGZ an die Schule kommt (Säule 3). Das Konzept hilft den Schulen bei der Ansprache und Einbindung der Eltern. Es setzt einen klaren Fokus bei der Öffnung in den Sozialraum und benötigt eine aktive Einbindung der Schulträger. Das alles

sind wesentliche Forderungen, die der Bund mit den Ländern vereinbart hat, und sie sind wichtig bei der Entwicklung von Schulen, gerade mit Familien aus sozioökonomisch prekären Verhältnissen oder herausfordernden Milieus.

Wir sind von dem Konzept überzeugt, weil eine immer größer werdende Zahl von Schulen uns dazu ermutigt. Wir als Stiftung müssen nichts verkaufen, bekommen und wollen auch keine Prämien, gar Mittel vom Staat. Die Rückmeldungen aus den Schulen machen uns eher zu überzeugten Interessensvertreterinnen und -vertretern. Vor nunmehr zehn Jahren haben wir auf eine Idee und Anfrage aus Gelsenkirchen gemeinsam mit der Stadt die ersten Grundschulen zu Familienzentren entwickelt. Der Prozess in den Schulen hält immer noch an und im Laufe der Jahre sind weitere 160 Schulen in NRW hinzugekommen. In Sachsen, Rheinland-Pfalz, Berlin und Hessen gibt es inzwischen weitere Adaptionen des Konzepts.

Gleichzeitig wissen wir, dass auch dieses Konzept lediglich und immerhin ein Ziel für die Entwicklung von Schulen vorschlägt. Damit ist man nie fertig. Besser geht immer. Und es braucht vor allem die Schule als Ganzes. Daher legen wir in diesem Magazin den Fokus nicht nur auf eines der Teilsysteme an Schule, sondern betrachten die unterschiedlichen Professionen und ihre Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team.

Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey von der Universität Duisburg-Essen hat die Entwicklung der Familienzentren an Grundschulen von Beginn an begleitet. Gemeinsam mit Philipp Hackstein und Dr. Brigitte Micheel geht sie in diesem Magazin den Fragen nach, wie Familiengrundschulzentren in die Schulentwicklung eingebunden werden können und wie aus dem Nebeneinander der einzelnen Systeme an Schule ein Miteinander werden kann.

Dass multiprofessionelle Kooperation in der Praxis häufig keine Selbstverständlichkeit ist und wie wichtig es ist, diese in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte zu verankern, macht Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper im Interview deutlich. Einen Praxiseinblick erhalten wir aus der Mammutschule in Ahlen. Schulleiterin Elke Walter und ihre Kolleginnen, Sozialarbeiterin Sarah Gonsior, Lehrerin Leonie Bünker sowie OGS- und FGZ-Leitung Denise Runge berichten von ihrem wertschätzenden Umgang und ihrer geregelten Kommunikation. Das impaktlab, die wissenschaftliche Einheit unserer Stiftung, hat unter den FGZ-Koordinierungen

an den Schulen in Nordrhein-Westfalen eine Umfrage zu der Arbeitsorganisation, der Angebotsstruktur und der Zufriedenheit durchgeführt. Ausgewählte Ergebnisse zur multiprofessionellen Zusammenarbeit werden in diesem Magazin vorgestellt.

Deutlich wird, dass ohne ein multiprofessionelles Team Schule – insbesondere Schule im Brennpunkt – nicht mehr zu denken ist. Wir sind davon überzeugt, dass FGZ dabei helfen können, als Schule – mit allen, die dort und im Umfeld arbeiten – die Kinder und ihre Familien auf ihren Bildungs- und Lebenswegen zu begleiten und zu unterstützen. Mit dieser Überzeugung gehen wir gerne der Aufgabe der Interessensvertretung nach.

Viel Freude bei der Lektüre,



**Dr. Markus Warnke**

Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*



MULTI-  
PROFESSION  
IST FEIN PRO

# FAMILIENZENTREN IM PRIMARBEREICH VOM NEBENEINANDER ZUM MITEINANDER IN DER SCHULENTWICKLUNG

VON

PHILIPP HACKSTEIN, DR. BRIGITTE MICHEEL UND PROF. DR. SYBILLE STÖBE-BLOSSEY

# QUALITÄT ZUSAMMENARBEIT

Mit dem Aufbau von Familienzentren im Primarbereich wird in Nordrhein-Westfalen seit nunmehr fast zehn Jahren ein Konzept erprobt, das auf eine sozialraumorientierte und kooperationsbasierte Zusammenarbeit von Grundschulen mit Familien setzt und damit die Lernvoraussetzungen insbesondere für Kinder in benachteiligten Sozialräumen verbessern soll. Die Etablierung von lernförderlichen Familienzentren ist im Kontext des Bund-Länder-Programms „Startchancen“ von hoher Aktualität. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie ein Familienzentrum in die Schulentwicklung eingebunden werden und wie der Weg vom Nebeneinander zum Miteinander in der Schule gelingen kann. Dazu werden Ergebnisse aus Arbeiten der Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen vorgestellt.

## 1. ZUSAMMENARBEIT VON SCHULE UND ELTERN ALS GRUNDLAGE FÜR BESSERES LERNEN

Als im Herbst 2022 die IQB-Bildungstrends für den Primarbereich vorgestellt wurden, zeigte sich, dass hohe und steigende Anteile von Kindern in der vierten Klasse die

Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichten (Stanat et al., 2022). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) legte angesichts dieser „alarmierenden Befunde“ (SWK, 2022, S. 4) ein Gutachten mit 20 Empfehlungen zur Sicherung der Bildungschancen von Grundschulkindern vor, das den Schwerpunkt auf die Vermittlung basaler Kompetenzen legt und dabei die Bedeutung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schulen und Eltern als „Verbindung zwischen der schulischen und der familialen Lern- und Entwicklungsumwelt“ (ebd., S. 7) betont. Bereits in der frühkindlichen Bildung sollen demnach über Kindertageseinrichtungen allgemeine elternbildende Maßnahmen sowie – in Zusammenarbeit mit Partnern aus Familienunterstützungssystemen – zielgruppenspezifische Angebote für Eltern mit besonderem Unterstützungsbedarf zugänglich gemacht werden (Empfehlung 5). Im Schulprogramm von Grundschulen soll ein Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern verankert werden, das entsprechende Ansätze weiterführt und regelmäßige Kontakte zwischen Schule und Eltern stärkt (Empfehlung 12). Dabei wird die multiprofessionelle Kooperation („mit außerschulischen Beratungsstellen, Jugendhilfeeinrichtungen oder therapeutischen Angeboten, für die insbesondere die Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik eine Brückenfunktion einnehmen“ (ebd., S. 18) als

# FORMALE + NONFORMALE + INFORMELLE BILDUNG

Basis für die Zusammenarbeit mit Eltern angesprochen und soll im Schulprogramm konkretisiert werden (Empfehlung 13). Betont werden dabei klare Zuständigkeiten und transparente Absprachen, der Auf- und Ausbau von Teamstrukturen sowie die Kooperation mit Netzwerkpartnern im Sozialraum (SWK, 2022, S. 19).

Damit knüpfen diese Empfehlungen an den Orientierungsrahmen über „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule“ (KMK, 2018) an, den die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2018 vorgelegt hat (vgl. zusammenfassend Hackstein et al., 2022b). Um „die Entwicklung und den Lernerfolg aller Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu fördern“ (ebd., S. 3), sollen Schulen Konzepte entwickeln, die „sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der jeweiligen Schule orientieren und der Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozialen Milieus, Alter und Herkunft“ (ebd.) Rechnung tragen, eingebunden in lokale Bildungslandschaften und ein „Zusammenwirken von privaten und staatlichen Akteuren in einer Region“ (ebd., S. 9). Auch die seit 2021 implementierte Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ (SchuMaS, KMK & BMBF, 2019) beinhaltet einen Arbeitsschwerpunkt zur „Vernetzung der Schulen mit ihrem sozialräumlichen Umfeld, um dort vorhandene Unterstützungsangebote gezielt für die Schülerinnen und Schüler nutzen zu können“ (ebd., S. 3). Unter Nutzung der Ergebnisse aus SchuMaS soll mit dem zum Schuljahr 2024/25 beginnenden, auf zehn Jahre angelegten Bund-Länder-Programm „Startchancen“ die Schul- und Unterrichtsentwicklung an 4.000 Schulen in benachteiligten Sozialräumen vorangetrieben werden (BMBF, 2024, S. 4). Dabei sollen „die Kultur des Zusammenwirkens zwischen den verschiedenen Ebenen, Institutionen und Professionen weiterentwickelt“ und alle Akteure der Schulgemeinde – Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern – systematisch einbezogen werden. Gleichzeitig sollen die Potenziale außerschulischer Kooperationen und einer stärkeren Vernetzung in den Sozialraum genutzt

(ebd., S. 6) und „bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung“ („Chancenbudget“) sowie Personal „zur Stärkung multiprofessioneller Teams“ gefördert werden, das u. a. für eine lernförderliche Zusammenarbeit mit Eltern und die Entwicklung einer positiven Schulkultur eingesetzt werden soll (ebd., S. 7). Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden um das Konzept von Familienzentren im Primarbereich und die Vorstellung von empirischen Forschungsergebnissen aus Nordrhein-Westfalen.

## 2. KOOPERATIONSBASIERTE UND SOZIALRAUM-ORIENTIERTE ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN: FAMILIENZENTREN IM PRIMARBEREICH

Auf der Grundlage von Erfahrungen mit Familienzentren im Elementarbereich, die seit 2006 in Nordrhein-Westfalen zu einer flächendeckenden Infrastruktur ausgebaut wurden (Stöbe-Blossey et al., 2020), konnten Familienzentren im Primarbereich erstmals ab 2015 in Gelsenkirchen erprobt werden (Born et al., 2019). Seit 2020 werden sie, unterstützt durch Förderlinien des Landes, in vielen nordrhein-westfälischen Kommunen und inzwischen auch in weiteren Bundesländern<sup>1</sup> nach und nach ausgebaut (Hackstein et al., 2022 a/b). Familienzentren setzen sowohl im schulischen als auch im familiären Kontext an und verknüpfen die formale Bildung (als Kernaufgabe von Schule) mit der nonformalen Bildung (bspw. institutionalisierte außerunterrichtliche Bildungsangebote) und der informellen Bildung (also nicht institutionalisierte Bildungsprozesse, bspw. in der Familie oder in Peergroups). Sie zeichnen sich durch eine erweiterte Familienorientierung, die Öffnung zum Sozialraum und die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, insbesondere mit der Familienbildung und -beratung, aus. Zudem zielen sie darauf ab, Familien frühzeitig und ohne Stigmatisierung zu erreichen und evtl. notwendige zielgruppenspezifische Unterstützung niedrigschwellig zugänglich zu machen – im

<sup>1</sup> In NRW wird im Allgemeinen von „Familiengrundschulzentren“ gesprochen, in Sachsen von „Familienschulzentren“, in Rheinland-Pfalz von „Familiengrundschulzentren als multiprofessioneller Ort in der Schule“ (kurz: FamOS); in einigen Kommunen gibt es andere Bezeichnungen wie bspw. „Familienschule“.

Sinne der Wirklogik, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Bildungseinrichtung und Eltern Potenziale zur Stärkung der sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder und somit für eine Verbesserung der Lernvoraussetzungen bietet.

Der 9. Bundesfamilienbericht (BMFSFJ 2021) greift Fragen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien mit dem Ziel des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten auf (ebd., S. XVIII) und fordert „eine engere Anbindung von Eltern an Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen“ (ebd., S. XX), wobei Familienzentren im Primarbereich „als ‚Brückenbauer‘ die Schnittstelle zwischen Familie und Schule aktiv unterstützen“ (ebd., S. 363) könnten. In einem vom BMFSFJ in Auftrag gegebenen Gutachten zu Möglichkeiten entwicklungsbegleitender Präventionsstrategien für Kinder im Grundschulalter werden Familienzentren als Beispiel guter Praxis angesprochen, verbunden mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten als Grundlage einer „Ver-

bindung von schul- und sozialpädagogischen Perspektiven“ (Prognos et al., 2023, S. 28) und mit der Schulsozialarbeit als „engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (ebd., S. 33). Als Herausforderung für die erfolgreiche Implementierung von Familiengrundschulzentren wird – neben Projektfinanzierung und Fachkräftemangel – eine oft unzureichende innerschulische Vernetzung der Teilsysteme Schule, Ganztag und Familienzentrum benannt.

Vorliegende Forschungsergebnisse (Born et al., 2019; Hackstein et al., 2022a/b; Hackstein et al., 2023) zeigen, dass niedrigschwellige Angebote von vielen Eltern gut angenommen werden und somit Möglichkeiten der angestrebten Verknüpfung von schulischer und familialer Lern- und Entwicklungsumwelt beinhalten. Wenn das Familienzentrum in die Schulentwicklung des Primarbereichs eingebunden wird, ermöglicht es eine Verbindung von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention als auf die Lebensphase „Grundschulalter“ bezogenes

## FAMILIENZENTREN IM PRIMARBEREICH ALS BRÜCKENBAUER ZWISCHEN FAMILIE UND SCHULE



# VERTRAUEN AUFBAUEN

**Abbildung 1:**  
**Verknüpfung von Primär-, Sekundär-  
und Tertiärprävention in der  
Präventionskette (Grundschulalter)**



Element einer kommunalen Präventionskette. Angebote wie Kochkurse, Elterncafés oder Eltern-Kind-Aktivitäten, wie z. B. gemeinsame Spieletreffs, richten sich universell an alle Familien und können ohne Stigmatisierung genutzt werden (Primärprävention) (→ *Abbildung 1*). Solche niedrigschwelligen Angebote tragen dazu bei, Eltern in die Schule zu holen, Kontakte aufzubauen und zu intensivieren, an Ressourcen statt an Defiziten anzusetzen und die Vertrauensbasis zwischen Familie und Schule zu stärken. Im Rahmen der Teilnahme an den Angeboten ergeben sich Gesprächsanlässe über Bildungs- und Erziehungsfragen und die Chance, Kindern und Familien in Risikosituationen weitere Beratungs- und Unterstützungsangebote zugänglich zu machen (Sekundärprävention), bspw. über die Einschaltung der Schulsozialarbeit oder die Vermittlung von Therapien wie Logopädie oder Ergotherapie, die für die Entwicklung von Basiskompetenzen oft wichtig sind. Wenn es trotz präventiver Angebote – bspw. aufgrund besonderer Belastungen oder Ereignisse – zu Problemen in der Bildungslaufbahn oder der persönlichen Entwicklung kommt, kann eine Weiterleitung an spezialisierte Fachdienste erfolgen, etwa an die Hilfen zur Erziehung, ein Sozialpädiatrisches Zentrum oder in eine Psychotherapie, um die Verfestigung der Probleme zu vermeiden (Tertiärprävention).

Wenn Familienzentren als Element der Präventionskette zu einer Verbesserung der Lernbedingungen beitragen sollen, müssen sie in die Schulentwicklung eingebunden werden. Jedoch zeigt sich bei der Beobachtung der Entwicklung der in die Befragungen einbezogenen Familienzentren, dass das in der Debatte zum Teil befürchtete Risiko einer „organisatorisch-institutionellen Externalisierung familienorientierter Aktivitäten in Schulen“ (Hermstein & Sauerwein, 2023, S. 241) durchaus besteht. Die Implementierung eines **lernförderlichen Familienzentrums** ist kein Selbstläufer, sondern bedarf eines gezielten Schulentwicklungsprozesses und eines Leitbildes, nach dem die Präventionskette als Grundlage für Lernprozesse und das Familienzentrum als integriertes Element der Schule im Sinne eines **Miteinanders aller schulischen Teilsysteme anstelle eines Nebeneinanders** definiert wird – nicht als ein separates, möglichst autonomes Angebot der Jugendhilfe, das Familien lediglich im Schulgebäude zugänglich gemacht wird.

Multiprofessionelle Kooperation als Basis für die Zusammenarbeit mit Familien ist allerdings eine anspruchsvolle Arbeitsanforderung: Sie enthält den „Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, [...] ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens“ (Spieß, 2004). Die

**TERTIÄRPRÄVENTION**

**Lotsenfunktion für spezifische Hilfen bei Problemen**

- Weiterleitung an externe Kooperationspartner
- Bspw. Hilfen zur Erziehung, Schuldnerberatung, Sozialpädiatrie, Psychotherapie ...

**SEKUNDÄRPRÄVENTION**

**Begleitung und Unterstützung in Risikosituationen**

- Individuelle Beratung/Begleitung
- Zugang zu Erziehungsberatung und präventiv angelegten Therapien (bspw. Logopädie, Ergotherapie)

**PRIMÄRPRÄVENTION**

**Niedrigschwelliges Angebot für alle**

- Aufbau von Vertrauen, Information, Sensibilisierung
- Offene Treffen („Elterncafé“)
- Familienbildung/Kurse/ Workshops
- Freizeitangebote als Zugang

Etablierung der Kooperation ist mit vielfältigen Herausforderungen verbunden; sie trifft zum Beispiel auf unterschiedliche Arbeits- und Anwesenheitszeiten, die in den unterschiedlichen Arbeitsanforderungen der Teilsysteme begründet sind, auf heterogene Beschäftigungsverhältnisse und eine zunehmende Ausdifferenzierung der Personalstruktur in den Grundschulen. Neben Lehrkräften ist heute in Grundschulen weiteres pädagogisch tätiges Personal (wptP) tätig – mit unterschiedlichen Qualifikationen der sozialen Arbeit genauso wie nicht pädagogisch qualifizierte Personen (Hochfeld & Rothland, 2022); die Zahl der Beschäftigten des Ganztags, der Schulsozialarbeit und weiterer Arbeitsfelder übersteigt häufig die Zahl der Lehrkräfte. Insbesondere die begrenzten zeitlichen Ressourcen von Teilzeitkräften sowie unterschiedliche Anstellungsträger erschweren eine gemeinsame Schulentwicklungsarbeit. Auch das Wissen um die Kompetenzen und Aufgabenbereiche der verschiedenen Funktionen und Professionen ist oft nur unvollständig vorhanden. Um gewinnbringende multi-professionelle Zusammenarbeit zu entwickeln, bedarf es zunächst einer **Rollenklärung der Beteiligten als Grundlage für zielgerichtete Kooperationsstrukturen im gesamten Team**. Auf der Basis der Interviews wird im Folgenden

**Das Forschungsdesign**

Mit Förderung der *Wübben Stiftung Bildung* und der *Auridis Stiftung* hat sich die Forschungsabteilung „Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe“ (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen von Herbst 2021 bis Frühjahr 2024 mit der Nachhaltigkeit, dem Transfer und der Weiterentwicklung von Familiengrundschulzentren befasst.<sup>2</sup> Diese Arbeiten stehen im Kontext politikwissenschaftlicher Forschung und Lehre zu Schnittstellen und Kooperationen zwischen den Politikfeldern Jugendhilfe und Schule. So wirkt BEST an dem interdisziplinären, bundesweiten Konsortium mit, das von 2021 bis 2025 die Bund-Länder-Initiative *SchuMaS* zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen wissenschaftlich unterstützt und begleitet<sup>3</sup>, und führt im Inhaltscluster „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ (ALSO) kokonstruktive Entwicklungswerkstätten zum Thema „Kooperationsbasierte und sozialraumorientierte Zusammenarbeit mit Familien“ durch (ALSO-Konsortium, 2024; Hackstein & Micheel, i. E.).

Dieser Beitrag knüpft an Analysen zur kommunalen Steuerung des Aufbaus von Familienzentren an (Hackstein et al. 2022a). Er basiert auf Interviews in sechs Kommunen und an elf Familienzentren und thematisiert vor allem Ergebnisse aus vertiefenden Befragungen an vier Schulen im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes im Studienjahr 2022/23. Alle Interviews waren als teiloffene, leitfadengestützte Gespräche angelegt. Insgesamt waren daran 90 Gesprächspartnerinnen und -partner beteiligt, die unterschiedlichen Akteursgruppen angehören. Zitate werden in der Darstellung der Ergebnisse nur mit den auf die Akteursgruppen bezogenen Kürzeln gekennzeichnet; zur Wahrung der Anonymität unterbleibt eine Zuordnung zu den einzelnen Schulen:

Schulleitungen (SL)..... 11  
 Koordinationskräfte von Familienzentren (FZK) ..... 11  
 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (SSA) ..... 9  
 Leitungen der Offenen Ganztagschule (OGS) (OGS-L)..... 10  
 OGS-Kräfte an 4 Schulen (OGS-K)..... 24  
 Lehrkräfte an 4 Schulen (LK)..... 27

<sup>2</sup> www.uni-due.de/iaq/projektinfo/fapri.php  
<sup>3</sup> www.schule-macht-stark.de/de/home/home\_node.html

zunächst auf die Rollen der Akteure in der kooperationsbasierten Zusammenarbeit mit Familien und dann auf Herausforderungen und Lösungsansätze für die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation eingegangen.

### 3. DIE ROLLEN DER AKTEURE – GRUNDLAGEN FÜR DIE MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION

Die Rollen der Akteure sind vor dem Hintergrund der Organisationsstrukturen sowie der Kernaufgaben und -kompetenzen der einzelnen Beteiligten im Gesamtsystem Grundschule zu betrachten. Schulleitungen und Lehrkräfte sind Bedienstete des Landes; Schulträger, die die Verantwortung für Räume, Ausstattung und weiteres Personal der Schule tragen, sind die Kommunen. Träger des außerunterrichtlichen Angebots im Ganztags sind in Nordrhein-Westfalen externe Kooperationspartnerinnen und -partner, meistens freie Träger der Jugendhilfe. Die Koordinationskräfte der Familienzentren werden teils von der Kommune, teils ebenfalls von freien Trägern angestellt; Ähnliches gilt für die Schulsozialarbeit. In einigen Schulen sind daher mehrere Jugendhilfeträger tätig. Nur in wenigen Schulen liegen die drei Jugendhilfeleistungen – Ganztags, Familienzentrum, Schulsozialarbeit – bei einem Träger, in weiteren Schulen gilt dies zumindest für die ersten beiden Leistungen, in wieder anderen wird auch die Inklusionsbegleitung in Form von Poollösungen in die Trägerschaft integriert. Die Trägerstrukturen beruhen auf kommunalen Entscheidungen, die wiederum von den Vernetzungsstrukturen in der Verwaltung beeinflusst sind (Hackstein et al., 2022a): In vielen Kommunen werden die Jugendhilfeleistungen an Schulen vollständig oder weitgehend von der kommunalen Schulverwaltung organisiert, in anderen Fällen werden einige Leistungen – insbesondere die Familienzentren – durch das Jugendamt gesteuert. Die verwaltungsinterne Kooperation zwischen Schulverwaltung und Jugendamt ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen Kommune und staatlicher Schulaufsicht sind sehr unterschiedlich ausgeprägt. Akteure innerhalb der Schule nehmen ihre Rollen also vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Rahmenbedingungen wahr.

#### 3.1 Schulleitung

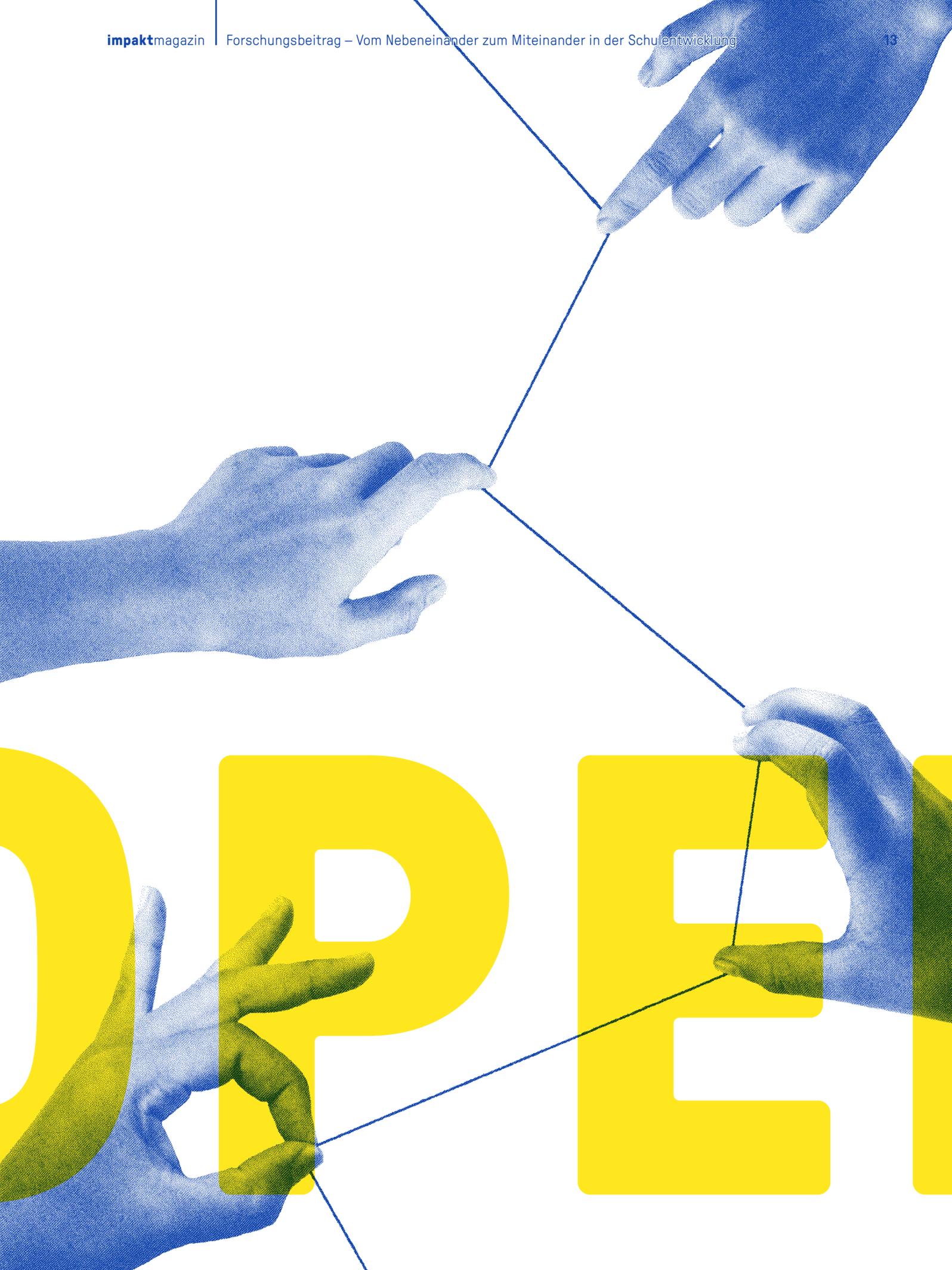
Die Hauptverantwortung für den Schulentwicklungsprozess, und damit auch für die Etablierung multiprofessioneller Kooperation sowie den Aufbau eines Familienzentrums und für Steuerungsgruppen, liegt bei der Schulleitung: „Ich bin als Schulleitung für den gesamten Laden hier verantwortlich, also alles [...], auch Familienzentrum.“ (SL)

Unmittelbare Kontakte mit Eltern gibt es zunächst bei der Schulanmeldung. In den alltäglichen Kontakt mit Eltern sind Schulleitungen in unterschiedlichem Maße involviert: Zum Teil führen sie anlassbezogene Gespräche (bspw. in Konfliktsfällen), zum Teil betreiben sie auch Beziehungsarbeit – bspw. durch die Teilnahme an Angeboten des Familienzentrums, durch Tür-und-Angel-Gespräche oder bei Veranstaltungen.

#### 3.2 Koordinationskräfte des Familienzentrums

Die Koordinationskräfte des Familienzentrums – meistens mit einer halben Stelle angestellt – haben unterschiedliche professionelle Hintergründe (bspw. Kindheitspädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Lehrer:innen, Erzieher:innen) und werden – auch in Abhängigkeit von Trägerstrukturen – unterschiedlich verortet. In einigen Fällen und bei verknüpften Trägerstrukturen übernimmt die Koordinationskraft mit einer weiteren halben Stelle gleichzeitig die Funktion der (stellvertretenden) Ganztagsleitung, in anderen Fällen ist sie mit der Stadtteilarbeit verbunden. Außerdem gibt es Koordinationskräfte mit einer Zuständigkeit für zwei Schulen. Dies ermöglicht einerseits Vollzeitstellen, die für viele Beschäftigte attraktiver sind, und Synergieeffekte bei der Angebotsgestaltung, birgt aber andererseits das Risiko von Konflikten. Die Aufgabe der Koordinationskraft innerhalb der Schule besteht vor allem in der Entwicklung, Durchführung oder Begleitung niedrigschwelliger Angebote für Eltern, Kinder und Familien. Über Angebote und ihre Präsenz in Schule und Sozialraum kann sie Beziehungen zu den Eltern aufbauen und auf dieser Grundlage die Rolle einer „neutralen Instanz“ und gut vernetzten Vertrauensperson in der Präventionskette übernehmen: Im Kontakt mit ihr fällt es Eltern oft leichter, über persönliche Bedarfe und Probleme zu sprechen, als gegenüber Lehrkräften. Sie ist oft Ansprechperson für Eltern und aktiviert Familien für die Beteiligung in der Schule.

In ihrer Rolle – im und für den Sozialraum – organisiert sie Kooperationen mit außerschulischen Partnern und fungiert als Bindeglied: So bietet eine Koordinationskraft etwa „ein Angebot an, einfach für die Kollegen, die sich hier im Sozialraum nicht auskennen, [...] eine Sozialraumführung. Wo ist welcher Träger, was bieten die an?“ (LK), oder sie zeigt Präsenz im Umfeld der Schule, um Eltern zur Teilnahme an Angeboten zu gewinnen: „Ich als Person und ich als Familienzentrum muss sehr, sehr präsent sein, um an Eltern heranzukommen. Das heißt, ich laufe auch auf den [Marktplatz] und spreche Menschen an.“ (FZK) Durch die Teilnahme an kommunalen Gremien oder Stadtteilkonferenzen nimmt sie eine aktive Vernetzungsfunktion im Sozialraum und für die Schule wahr. Das Verhältnis von Beziehungsarbeit, Angebotskoordination bzw. -durchführung und Vernetzungsaktivitäten



im Sozialraum fällt je nach Kommune und Schule unterschiedlich aus und muss im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses ausgehandelt werden, um Rollenunklarheit und Konflikte zu vermeiden.

### 3.3 Lehrkräfte

Lehrkräfte sehen den Mehrwert eines Familienzentrums vor allem darin, „dass [sie] einfach auch noch ganzheitlicher arbeiten können mit den Familien. Nicht nur morgens Mathe, Deutsch lernen, sondern eben der familiäre, soziale Bereich. Das wirkt sich ja nun mal aus auf das Lernen der Kinder.“ (LK) Angesichts dessen, dass „die Bedarfe von Familien immer mehr werden“ (LK), erfordere das „ganzheitliche Arbeiten mit den Familien“ (LK) einen „Background, der da unterstützt“ (LK). Durch niedrigschwellige Angebote für Familien, so die Wahrnehmung von mehreren Lehrkräften, könne man auch Familien erreichen, „die sonst auch keinen Bezug zum Schulsystem“ (LK) haben, weil sie „aus einem anderen Land kommen“ (LK) oder weil sie zur Schule „ein schlechtes Verhältnis im Allgemeinen“ (LK) haben.

Vor diesem Hintergrund übernehmen Lehrkräfte hauptsächlich eine Vermittlungsrolle, indem sie Eltern über Veranstaltungen, Aktivitäten und Beratungsmöglichkeiten im Familienzentrum informieren. Daneben übermitteln sie der Koordinationskraft Bedarfe, die sie im Rahmen ihrer Arbeit bei den Kindern und Familien wahrnehmen. Innerhalb der Kollegien gibt es individuelle Unterschiede: Einige Lehrkräfte befürchten zusätzlichen Zeitaufwand und grenzen sich von der Familienzentrumsarbeit ab, andere nehmen gelegentlich oder auch regelmäßig an Angeboten teil (bspw. Elterncafé) oder gestalten diese manchmal auch mit. Weil sie dabei nicht in der Rolle einer Autoritätsperson wie etwa beim Elternsprechtag, sondern in der gleichen Rolle als Teilnehmende wie auch die Eltern sind, empfinden diese Lehrkräfte ihre Beteiligung als Bereicherung für ihre schulische Arbeit: Der Zugang zu den Familien in einem anderen Setting ermöglicht eine persönliche Nähe, baut gegenseitiges Vertrauen auf und fördert den Kontakt und die Zusammenarbeit. Damit biete sich die Möglichkeit, dass diese Familien an Schule „herangeführt werden“ und dass „Ängste abgebaut werden können“ (LK).

Faktisch bleibt jedoch für die Lehrkräfte der Zeitaufwand für ein Familienzentrum i. d. R. gering, während gleichzeitig eine Unterstützung der eigenen Arbeit festgestellt wird. Es sei „eine Erleichterung, dass man Eltern bei so Sachen einfach auch dahin verweisen kann, ne, wenn irgendwie Sachen in der Familie los sind, dass man halt da einen Ansprechpartner hat“ (LK). Entlastungseffekte werden mehrfach

hervorgehoben: „Das ist viel, was sonst bei uns wahrscheinlich noch auf'm Tisch landen würde. Und die Zeit können wir jetzt mehr in die Kinder investieren. Also, das ist schon etwas, was uns glaub ich allen hilft.“ Gerade in schwierigen Situationen sei es hilfreich, wenn von der Koordinationskraft des Familienzentrums „Elterngespräche übernommen werden“, wie eine weitere Lehrkraft berichtet: „Das war bei mir z. B. schon mal der Fall, wo es auch um Drogen in der Familie ging, und da [...] sehen die [Eltern] die Lehrerin nicht unbedingt verständlicher Weise als Vertrauensperson, weil, ich bin natürlich auch diejenige, die [...] auf die Leistungen der Kinder achten muss, und das Familienzentrum ist dann wirklich noch mal so ein Bindeglied, [...] die können noch mal sagen: ‚Kommen Sie noch mal ins Gespräch, dann gucken wir, welche Unterstützung Sie bekommen könnten!‘ und so weiter, das ist einfach noch mal eine neutralere Person.“ (LK)

### 3.4 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist an vielen der befragten Schulen schon länger etabliert und übernimmt – mit unterschiedlichen Ausprägungen – zum Teil die Funktionen einer Ansprechperson für Familien; in einigen Fällen arbeiten die Fachkräfte für Schulsozialarbeit (teils schon seit Jahren) „familienzentrumsähnlich“. Lehrkräfte können daher nicht immer zwischen den Aufgaben der Schulsozialarbeit und des Familienzentrums unterscheiden und äußern den Wunsch nach mehr Transparenz durch Definition und Kommunikation des Aufgabenprofils (bspw. in Form einer Liste oder eines Aushangs). Einige Kommunen geben für die Funktionen von Schulsozialarbeit einen Rahmen vor, der sich zum Teil an der Präventionskette orientiert (vgl. Abbildung 1) – bspw. werden die Entwicklung und Koordination von Angeboten für Gruppen dem Familienzentrum und die Einzelfallberatung für Kinder und Eltern der Schulsozialarbeit zugeordnet. Im Alltag zeigen sich oft Schnittmengen, die zu Synergien, aber auch zu Rollenunklarheiten und Doppelstrukturen führen können. Insbesondere die Beziehungsarbeit ist sowohl wichtige Grundlage für die Arbeit des Familienzentrums, um Zugänge zu den Familien zu schaffen, als auch gleichzeitig Kernaufgabe der Schulsozialarbeit als Basis für die Beratung. Im Idealfall ergänzen sich Schulsozialarbeit und Familienzentrum, indem die Koordinationskraft als „vorgeschaltete“ Vertrauensperson durch niedrigschwellige Angebote Hemmnisse von Familien bei der Artikulation von Unterstützungsbedarfen abbaut und bedarfsorientiert mit der Schulsozialarbeit kooperiert: „Und [in Angeboten des Familienzentrums] sind die Eltern natürlich auch viel offener. [...] Und DA kommen dann aber dann auch manchmal Dinge zur Sprache, wo dann die Leitung des Familienzentrums auch direkt hellhörig wird und sagt: ‚Hey, dafür haben wir eine Schulsozialarbeiterin, wir können den

Kontakt gerne herstellen.' Und so ist das eigentlich gewinnbringend für mich [...], weil dann oftmals die Eltern doch den Weg zu mir finden und nicht erst ängstlich sind oder das so negativ behaftet ist." (SSA) Eine solche Verknüpfungsstrategie entspricht dem Modell der Präventionskette, wie eine Koordinationskraft zusammenfasst: „Übergreifend kann ich das immer ganz gut mit der Lotsenfunktion erklären. Das heißt, wenn Mütter, Väter, wenn Familien zur Beratung ins Familiengrundschulzentrum kommen, dann [...] höre [ich] mir das Problem an, und manchmal ist es so, dass man es direkt vor Ort an die Schulsozialarbeiterin weiterleiten kann, manchmal ist es notwendig, dass man andere Institutionen aufsucht." (FZK)

### 3.5 Pädagogisch tätiges Personal in außerunterrichtlichen Angeboten des Ganztags

Über den Aufbau eines Familienzentrums kann auch das pädagogisch tätige Personal in außerunterrichtlichen Angeboten des Ganztags besser in die Präventionskette integriert werden. Die Ganztagskräfte sehen Eltern häufig öfter als Lehrkräfte, bspw. während der Abholsituation am Nachmittag, und können vor diesem Hintergrund ebenfalls eine Vermittlungsfunktion übernehmen, indem sie Eltern – gerade im „Tür-und-Angel-Gespräch“ beim Abholen – auf Angebote hinweisen und Elternbedarfe an die Koordinationskraft des

Familienzentrums übermitteln. In einigen Schulen nehmen die Ganztagskräfte diese Vermittlungsrolle engagiert wahr und erleichtern damit die Etablierung des Familienzentrums. Eine Schulleitung sieht vor allem Vorteile in der Lösung, dass eine Vollzeitkraft Ganztags und Familienzentrum in Personalunion koordiniert: „Wir haben mittlerweile 120 Kinder [im Ganztags]. Damit können wir schon 120 Kinder noch mal ganz anders erreichen als nur über den Schulvormittag.“ (SL) In der Anfangsphase haben daher hauptsächlich „eher OGS-Familien an den Angeboten teilgenommen“, dann seien aufgrund der Mund-zu-Mund-Propaganda unter den Eltern immer mehr andere Familien hinzugekommen (SL).

In anderen Fällen sind die Ganztagskräfte hingegen kaum in den Aufbau des Familienzentrums eingebunden – nicht mal auf Leitungsebene: „Wenn ich ehrlich bin, weiß ich gar nicht, was das alles heißt. Ich weiß jetzt, dass wir Familiengrundschulzentrum sind, aber ich weiß auch, dass Frau [Name] verschiedene Angebote installiert hat. Mehr weiß ich aber nicht.“ (OGS-L) Diese Abgrenzung ist umso erstaunlicher, als sich die Landesförderung für Familienzentren in Nordrhein-Westfalen explizit nicht an Grundschulen im Allgemeinen, sondern an Grundschulen mit Offenem Ganztags richtet. In vielen Schulen werden der Unterricht am Vormittag und das außerunterrichtliche Angebot am Nachmittag jedoch (noch) wenig miteinander verzahnt und eher additiv betrachtet, was die Verknüpfung zwischen Ganztags und Familienzentrum erschwert.



In anderen Schulen hingegen gibt es eine intensive Zusammenarbeit, wobei sich immer wieder der Nutzen einer integrierten Trägerschaft zeigt. So berichtet eine Ganztagskraft aus einer Schule, in der die Koordination von Familienzentrum und Ganztags in Personalunion wahrgenommen wird, von ihrer Mitwirkung an einem Eltern-Kind-Angebot: „Das Bastelangebot [...]: Die Zusammenarbeit mit mir und [Name der Koordinationskraft] klappt ganz gut. Jetzt habe ich das Bastelangebot alleine durchgeführt, weil unsere Chefin krank ist.“ (OGS-K) Vorteile der integrierten Trägerschaft ergeben sich also nicht nur mit Blick auf die bereits erwähnten Möglichkeiten zur Schaffung von Vollzeitstellen und der Multiplikatorenfunktion der Ganztagskräfte, sondern auch für Vertretungslösungen.

Allerdings zeigt die Praxis auch, dass eine integrierte Trägerschaft die schulinterne Kooperation zwar erleichtert, aber nicht zum Selbstläufer werden lässt – ebenso wie getrennte Trägerschaften (die in einigen Kommunen aufgrund gewachsener Strukturen nicht ohne größere Reibungsverluste verändert werden können) eine gute Kooperation nicht zwangsläufig verhindern. In allen Konstellationen müssen Kooperationsstrukturen erarbeitet werden, die für die jeweilige Schule passen. Ein solcher multiprofessioneller Schulentwicklungsprozess ist nicht nur bei dem Aufbau von Familienzentren erforderlich, sondern immer dann, wenn neue Programme und neue Stellen in der Schule integriert werden müssen. Daher wird im Folgenden dargestellt, wie die untersuchten Schulen mit diesen Herausforderungen umgehen.

## 4. MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION IN DER SCHULE: VOM ZUFALL ZUM SYSTEM

### 4.1 Kommunikationswege im multiprofessionellen Team

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass der Austausch zwischen den Beteiligten der verschiedenen Teilsysteme oft überwiegend auf informellen Wegen erfolgt: „Wenn ich der Frau [Name der Koordinationskraft] so begegne und wir zwischendurch mal schnacken. Und so kommen wir hauptsächlich ins Gespräch. [...] Man begegnet sich. Und deswegen ist der kurze Dienstweg meistens der schönere.“ (LK) Solche informellen Kontakte haben eine wichtige Funktion und werden wertgeschätzt. So berichtet bspw. eine Lehrkraft: „Ich finds wichtig, dass wir uns informieren, was es dort gibt. Dass wir die Eltern auch informieren können. Und

# STRUKTUR AUSTAUSCH SCHAFFEN

dass wir natürlich mit der Leiterin [des Familienzentrums] im Gespräch sind. Wir hatten z. B. über 'ne Musikkoooperation mal nachgedacht und so.“ (LK)

Oft wird darüber hinaus über systematische Anlässe für die Begegnung der verschiedenen Teilsysteme berichtet. Diese finden „hauptsächlich bei den Konferenzen“ (LK), allerdings nicht unbedingt immer für alle Beteiligten regelmäßig oder nur für kürzere Zeitfenster statt. So schildert etwa eine Ganztagskraft, dass die Koordinationskraft des Familienzentrums gelegentlich zur Teambesprechung des Ganztags dazukomme: „Aber die [Teambesprechung] ist ja auch nur eine Viertelstunde und dann sagt sie uns z. B., welche neuen Angebote es gibt. Ob wir irgendwo uns eintragen möchten, um zu helfen. Und da kommt sie dann halt ab und zu mal vorbei.“ (OGS-K) Teambesprechungen im Ganztags werden demnach zum Teil für einen (kurzen) Informationsaustausch mit dem Familienzentrum genutzt. Aufgrund knapper Zeit, vor allem aber für den kurzfristigen, bedarfsorientierten Austausch haben einige Schulen individuelle Kommunikationsformate etabliert: „Durch das Briefkastensystem [...] oder durch die digitalen Medien können wir auf jeden Fall Kontakt knüpfen und sind angehalten, immer Ideen, so abstrus sie auch erst mal klingen mögen, einzubinden, denn so entstehen natürlich wiederum andere Ideen und andere Impulse, die dann wiederum genutzt werden.“ (LK)

Angesichts der zeitlichen Belastungen aller Beteiligten ist die Integration von Austauschformaten in den Schulalltag eine grundsätzliche Herausforderung. Der hohe Anteil an Teilzeitbeschäftigung bei allen Jugendhilfeleistungen in der

# IERTE HFORMATE



Schule und der bei Koordinationskräften von Familienzentren wie auch bei der Schulsozialarbeit nicht selten vorzufindende Einsatz an mehreren Schulen verschärfen dabei sowohl die Schwierigkeiten, strukturierte Austauschformate zu etablieren, als auch deren Notwendigkeit. Nur wenn Zeiten für den Austausch verbindlich und regelmäßig eingeplant werden, können sich alle Beteiligten darauf einstellen und diese Formate individuell als Grundlage für einen bedarfsorientierten weiteren Austausch nutzen.

In einigen Schulen sind mit dem Aufbau des Familienzentrums Impulse für die Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation insgesamt verbunden, die sich auch positiv auf die Verzahnung von Vor- und Nachmittag im Ganztagsauswirken. So berichtet eine Ganztagskraft, dass sich die Frequenz der gemeinsamen pädagogischen Tage mit den Lehrkräften erhöht habe: „Früher war der immer einmal, jetzt mittlerweile dreimal [im Jahr], weil wir jetzt auch zum Familiengrundschulzentrum gehören und halt OGS mehr mit Schule oder Schule auch mehr mit OGS zusammenarbeitet.“ (OGS-K) Der Ertrag der gemeinsamen Fortbildungen wird von allen Beteiligten positiv bewertet, nicht zuletzt, weil diese Struktur des Austauschs neben der Diskussion konkreter Inhalte informelle Interaktionen begünstigt – in der Kaffeepause und, anknüpfend an das wechselseitige Kennenlernen, später auch auf dem Flur.

## 4.2 Kommunikationswege zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Team

Auch die Zusammenarbeit mit Familien findet nur zum Teil auf formeller Basis (bspw. Elternsprechtage, Elternabende) statt und erfolgt vielfach in informellen Kontexten (bspw. Telefonate, Abholsituationen, Schulfeste). Je nach Rolle der unterschiedlichen Akteure unterscheiden sich Anlässe und Formate des Kontakts mit Eltern: Bei der Schulleitung handelt es sich oft um „offizielle“ Anlässe wie Anmeldungen oder auch um besondere Konfliktsituationen. Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften gibt es bspw. in Elterngesprächen sowie bei Elternabenden im Rahmen der gesetzlich geregelten Strukturen der Schulmitwirkung. Bei der Schulsozialarbeit sind es individuelle Beratungen, oft auch die Unterstützung bei der Stellung von Anträgen bspw. nach dem Bildungs- und Teilhabepaket, bei Ganztagskräften Tür-und-Angel-Gespräche am Nachmittag beim Abholen der Kinder, bei der Koordinationskraft des Familienzentrums allgemeine Angebote für Familien, zum Teil verbunden mit individuellen Gesprächen.

Ein Bericht einer Lehrkraft zeigt, wie unterschiedliche Zugänge zu Eltern verknüpft werden können und der Austausch für die individuelle Unterstützung von Eltern und eine ganzheitliche Förderung von Kindern genutzt werden



# ROLLEN DEFINIEREN UND

kann: „Wir haben Elternsprechtag und [...] wir einigen uns drauf: O. k., das Kind sollte dringend Unterstützung in dem und dem Bereich bekommen, Mathe, Deutsch, Englisch, was auch immer. Dann würde ich erst mal gucken, was bieten wir hier intern schon einfach an, einfach, um die Wege kurz zu halten und auch, damit die Kinder dieses Angebot auch wirklich wahrnehmen.“ Dafür sei das Familienzentrum „natürlich super, weil, da ist der erste Ansprechpartner direkt vor Ort, da kann ich im Notfall auch direkt nach dem Elterngespräch sagen: ‚Wissen Sie was? Heute ist die [Koordinationskraft] im Haus. Gehen Sie mal nach oben, da ist das Büro.‘“ Bei Bedarf könne man auch „kurz mit zusammen hin[gehen] oder so was.“ Durch „die kurzen Wege innerhalb des Hauses“ sei die Vermittlung von Hilfe, die tatsächlich ankommt, viel einfacher; es werde „viel mehr ermöglicht, als wenn ich jetzt sage: ‚Ja, am anderen Ende [des Stadtteils] ist der und der Nachhilfeträger. Holen Sie mir das Formular! Ich fülle das aus und dann schicken Sie es zum Jobcenter und die bewilligen das, und dann können Sie da wieder hin.‘“ (LK) Damit ein Weiterleitungsprozess, wie ihn die Lehrkraft schildert, gut funktioniert, müssen unterschiedliche Voraussetzungen erfüllt sein: Die Koordinationskraft muss am Elternsprechtag in der Schule anwesend sein; sie muss die Angebote im Sozialraum – in diesem Fall: den Nachhilfeträger – kennen; die Lehrkraft muss über grundlegende Informationen – hier über die Möglichkeit der Kostenübernahme bei einem Bedarf an Nachhilfe – verfügen; sie muss wissen, dass die Koordinationskraft in der gegebenen Situation weiterhelfen kann. Die Unterstützung bei Antragstellung und die Vermittlung geeigneter Hilfen gehören oft nicht zum Aufgabenfeld der Koordinationskraft, sondern der Schulsozialarbeit; auch die jeweiligen Zuständigkeiten müssen der Lehrkraft daher bekannt sein. Wissen über die Rollen der unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Akteure stellt somit eine zentrale Gelingensbedingung für die Wahrnehmung von Lotsenfunktionen und damit für das Funktionieren der Präventionskette dar. Diese Grundlagen sind in diesem Beispiel offensichtlich über formale Strukturen – über die Beteiligung der Koordinationskraft an der Lehrkräftekonferenz – vermittelt worden, woran für die fallbezogene Zusammenarbeit im Einzelfall angeknüpft werden konnte.

### 4.3 Strukturen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit

Insgesamt zeigt die Auswertung der Interviews, dass zwar in den befragten Schulen ein Austausch zwischen den verschiedenen Professionen und mit den Familien gepflegt, jedoch in seiner Form und Häufigkeit oft zufälligen Gesprächsgelegenheiten überlassen wird. Die vielfältigen informellen Kommunikationsanlässe lassen sich darum auch so interpretieren, dass zwischen den verschiedenen Teilsystemen im Hinblick auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Familien nur wenige systematische Arbeitsstrukturen vorhanden sind.

Um systematischere Formen der Kooperation zu etablieren, müssen die erforderlichen Arbeitsgrundlagen geschaffen werden: zum einen durch die Definition und Beschreibung der jeweiligen Rollen der unterschiedlichen Professionen und Funktionen in der Schule, zum anderen durch die Identifizierung von Schnittmengen zwischen den verschiedenen Funktionen und durch alltagsgerechte Kommunikations- und Kooperationsvereinbarungen zwischen Aufgabenfeldern. Arbeitsstrukturen und Abläufe für die multiprofessionelle Zusammenarbeit entwickeln sich allerdings nur selten allein im Arbeitsalltag, sondern benötigen eine gezielte Steuerung. Auch dies ist Teil des Schulentwicklungsprozesses und liegt deshalb grundsätzlich in der Verantwortung der Schulleitung, kann aber bspw. teamorientiert im Rahmen einer multiprofessionellen Steuerungsgruppe der Schule organisiert werden, in die neben der erweiterten Schulleitung auch Lehrkräfte mit Funktionsstellen, die Leitung des Ganztagsangebots, die Schulsozialarbeit sowie die Koordinationskraft des Familienzentrums eingebunden sind.

In einigen Schulen zeigt sich gerade bei der Integration der neu geschaffenen Stelle der Koordination des Familienzentrums in den Schulbetrieb, wie notwendig solche Rollenklärungen zwischen den Teilsystemen sind. So musste in einem Fall zunächst der Handlungsspielraum der Koordinationskraft so definiert werden, dass er zur gewünschten Entlastung für die Schulleitung beitragen kann.

# SCHNITTMENGEN ERMITTELN

# FAMILIENZENTREN ALS ANGEBOT AUS EINER HAND

Zunächst löste diese Rollenklärung einen zusätzlichen Aufwand aus: „Also, es sollte feste Strukturen geben im Sinne von einmal wöchentlich einen Termin mit der Schulleitung. Das ist vorgesehen, so konzeptionell. Das funktioniert im Alltag nicht gut. Von mir aus funktioniert das nicht gut und von ihr aus auch nicht, also, weil es terminlich einfach sehr schwierig wird. [Die Schulleitung] und ich sind aber jemand, die auf dem Nachhauseweg miteinander telefonieren zum Beispiel.“ (FZK)

Eine weitere Hürde zeigt sich bei der Zusammenarbeit zwischen Koordinationskräften des Familienzentrums und der Schulsozialarbeit. Beide Arbeitsfelder weisen Schnittmengen auf, die im Alltag zu Unsicherheiten führen können. In einem Fall entstand der Wunsch, die Schnittmengen zu ermitteln und zu dokumentieren. Dazu erwies es sich als hilfreich, neben der Beschreibung der Aufgaben des jeweiligen Teilsystems zunächst die im Alltag vorhandenen Kommunikations- und Kooperationsformen zu ermitteln und darauf aufbauend – unter Berücksichtigung der knappen Zeitressourcen aller Beteiligten – praxistaugliche Austauschformate und Kommunikationsprozesse zu gestalten. Dabei können Arbeitsstrukturen, wie ein monatlicher Jour fixe, oder ein gemeinsames Büro unterstützend für den Austausch im Alltag wirken und die Abstimmung erleichtern.

## 5. FAZIT UND AUSBLICK



Familienzentren im Primarbereich bieten durch die Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag und die niedrigschwellige Vermittlung bedarfsorientierter Förderung für Kinder und Familien Chancen für die Verbesserung lernförderlicher Bedingungen an der Grundschule. Die Möglichkeit, auf die Unterstützungsstrukturen der Präventionskette zurückgreifen zu können, kann gerade an Schulen in herausfordernden Lagen eine wichtige Entlastung für Lehrkräfte darstellen. Ein multiprofessioneller Schulentwicklungsprozess ist eine zentrale Gelingensbedingung für die Ausschöpfung der Potenziale des Familienzentrums.

Familienzentren sollen den vorhandenen Strukturen keine weitere Säule hinzufügen, sondern die verschiedenen Elemente zu einem „Angebot aus einer Hand“ für Kinder und Familien verknüpfen – im Sinne eines Miteinanders statt eines Nebeneinanders der Teilsysteme an der Schule. Die Ziele, die mit dem Familienzentrum erreicht werden sollen, müssen daher mit der gesamten Schulgemeinde entwickelt und vereinbart werden. Dabei bietet es sich an, bestehende Zugänge der Akteure zu den Eltern und vorhandene Angebote für Kinder und Familien zu eruieren, zu bündeln, weiterzuentwickeln und in eine schulische Gesamtstrategie zu überführen. Dabei können bestehende Angebote (bspw. des Ganztags oder der Schulsozialarbeit) mit neuen Angeboten des Familienzentrums verknüpft werden, um zeit- und kostenintensive Doppelstrukturen zu vermeiden.

Damit die Arbeit als Familienzentrum gelingen kann, müssen Strukturen und Prozesse für multiprofessionelle Zusammenarbeit über einen integrierenden Schulentwicklungsprozess initiiert und etabliert werden. Die Schulleitung trägt dafür zwar die Gesamtverantwortung, sollte den Prozess aber kooperativ und teamorientiert organisieren. Die Wirkungen eines solchen Führungsstils fasst eine Schulleitung folgendermaßen zusammen: „Wertschätzung, Vertrauen und Respekt vor den Ausbildungen anderer. [...] Das ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Nein. Diese Selbstverständlichkeit musste gesehen und erfahren werden. Das hat auch wieder was mit Augenhöhe zu tun. [...] Aber dieser Respekt vor unterschiedlichen Ausbildungen ist so bereichernd und dann lernt man auch, dem anderen mal noch detaillierter zuzuhören, weil er aus seinem Erfahrungshorizont einen Obstkorb füllen kann, der dann wieder für die Eltern gut ist.“ (SL)

Insbesondere, aber nicht nur, bei verteilten Trägerstrukturen und einem additiven Ganztagskonzept zeigen sich Herausforderungen und Hemmnisse für multiprofessionelle Kooperation: Die Größe des Schulteams wächst stetig, Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen sind unterschiedlich, es gibt selten gemeinsame Gelegenheiten für einen fachlichen Austausch, und eine Institutionalisierung ist

aufgrund des Zeitdrucks im Alltag schwierig. Das Wissen über Angebote des Familienzentrums ist unterschiedlich ausgeprägt; die Möglichkeiten der Ansprache der Eltern über die verschiedenen Kanäle der Beteiligten werden noch nicht ausgeschöpft. Solche Hürden können im Schulentwicklungsprozess offengelegt und bearbeitet werden. Wenn dies gelingt, bietet der Aufbau des Familienzentrums Impulse für die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kooperation in der Schule und damit auch für eine bessere Verzahnung von Vor- und Nachmittag im Ganztags sowie eine Einbindung der Schulsozialarbeit und ggf. weiterer Jugendhilfeleistungen.

Wenn Familienzentren im Primarbereich mit kommunalen Präventionsketten verknüpft und somit in ein kommunales Gesamtkonzept für die Lebensphase Grundschulalter eingebunden werden, beinhaltet dies für die Schulen auf den ersten Blick zusätzliche Anforderungen, bspw. die Orientierung an einem Qualitätsrahmen oder die Mitwirkung an örtlichen Vernetzungsstrukturen. Erfahrungen in den untersuchten Schulen zeigen, dass damit in der Anfangsphase Reibungsverluste verbunden sein können. Noch deutlicher wird jedoch die Entlastung: Kommunen können die Grundschulen bei der Planung und Umsetzung von Familienzentren durch eine kooperationsfördernd organisierte Trägerstruktur unterstützen (dies ist mittels getrennter

Trägerschaften durch die Gestaltung von Leistungsvereinbarungen und Verträgen realisierbar); Qualitätsrahmen bieten den Schulen Orientierungshilfen; die Mitwirkung an Vernetzungsformaten ermöglicht den Aufbau und die Pflege von außerschulischen Kooperationen und den inhaltlichen Austausch über Angebotskonzepte; die Bündelung von Jugendhilfeleistungen in der Schule, verbunden mit einer Systematisierung von Lotsenfunktionen im Sinne der Präventionskette, bringt eine Win-win-Situation mit sich – Schulen können Kindern und Familien bedarfsgerecht Unterstützung zugänglich machen und damit die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen verbessern; aus der Perspektive der kommunalen Jugendämter kann das Familienzentrum dazu beitragen, Hürden für die Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen abzubauen, denn Kinder und Familien werden in ihrem Alltag angesprochen, statt sich um Leistungen bemühen zu müssen; für die kommunale Schulverwaltung bildet die Förderung multiprofessioneller Schulentwicklung ein Element eines erweiterten Verständnisses von Schulträgerschaft mit dem Anspruch, die Bildungschancen von Kindern zu stärken und zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung beizutragen. Hier schließt sich der Kreis zum Bund-Länder-Programm „Startchancen“, für dessen Erfolg die kommunale Mitgestaltung von hoher Bedeutung sein wird.

**Die Literaturliste zum Beitrag**

finden Sie unter:

[www.wuebben-stiftung-bildung.org/literaturverzeichnis-familienzentren-im-primarbereich-2024](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/literaturverzeichnis-familienzentren-im-primarbereich-2024)



Mehr zum Thema finden Sie im **impaktmagazin** „**Familiengrundschulzentren. Bitte nachmachen!**“

[www.wuebben-stiftung-bildung.org/familiengrundschulzentren-bitte-nachmachen](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/familiengrundschulzentren-bitte-nachmachen)



oder unter

[www.wuebben-stiftung-bildung.org/programme/familiengrundschulzentren](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/programme/familiengrundschulzentren)



**Die Autorinnen und Autoren**

**Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey** (v. l. n. r.) leitet die Forschungsabteilung „Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe“ (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen. **Philipp Hackstein** und **Dr. Brigitte Micheel** sind wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Abteilung. Die aktuellen Arbeitsschwerpunkte der Abteilung betreffen u. a. Schulen in herausfordernden Lagen, die multiprofessionelle Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule, lokale Netzwerke und vorbeugende Sozialpolitik.

”

**Multiprofessionelle  
Kooperation fällt nicht  
vom Himmel und ist  
auch nicht per Erlass  
steuerbar.“**



# „WICHTIG IST EINE ZUSAMMENARBEIT AUF AUGENHÖHE“

INTERVIEW MIT  
PROF. DR. OLIVER BÖHM-KASPER

Ohne ein multiprofessionelles Team ist Schule heute nicht mehr zu denken. Aber was versteckt sich hinter dem Begriff multiprofessionelle Kooperation? Welche Herausforderungen bringt sie mit sich? Und muss Kooperation eigentlich gelernt werden? – Diese Fragen beantwortet uns Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Quantitative Methoden der Sozialforschung an der Universität Bielefeld.

-----

Herr Prof. Böhm-Kasper, wie definieren Sie multiprofessionelle Kooperation an Schule und welche Bedeutung hat sie für die schulische Bildungspraxis?

Multiprofessionelle Kooperation kann als zielgerichtete Zusammenarbeit von mindestens zwei oder mehr pädagogisch tätigen Fachkräften aus verschiedenen Professionsgruppen in und außerhalb von Schulen definiert werden. Kernelement jeglicher Kooperation (nicht nur im schulischen Kontext) ist der gemeinsame Ziel- bzw. Aufgabenbezug der zusammen handelnden Personen. Wir arbeiten als Menschen dann in Kooperationen, wenn sich über die gemeinsame Zusammenarbeit ein Ziel überhaupt erst oder deutlich leichter als in Einzelarbeit erreichen lässt. Vor allem in einem inklusiven Schulsystem sind die Herausforderungen für die einzelnen Professionen (z. B. Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter) so komplex, dass

diese nicht durch pädagogische „Einzelkämpfer“, sondern nur gemeinsam in einem multiprofessionellen Team gemeistert werden können. Wichtig ist dabei eine Zusammenarbeit auf „Augenhöhe“, die jedes Teammitglied wertschätzt und dessen jeweilige spezifischen Kompetenzen als wertvoll für die gemeinsame Zielerreichung ansieht.

Welche Voraussetzungen braucht es, damit multiprofessionelle Kooperation in Schule gelingen kann? Welche Herausforderungen zeigen sich?

Multiprofessionelle Kooperation fällt nicht vom Himmel und ist auch nicht per Erlass steuerbar. Es braucht zunächst einmal Pädagoginnen und Pädagogen, die den Mehrwert einer Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Professionen erkennen und auch bereit sind, den mit einer Kooperation zunächst einmal verbundenen Mehraufwand (z. B. für Austausch oder gemeinsame Arbeitsplanung) zu stemmen. Gleichzeitig muss dieses Engagement vonseiten der Schulleitung durch zeitliche Freiräume und/oder feste institutionalisierte Strukturen (z. B. Teamstunden) unterstützt werden. Gerade dieser Punkt stellt jedoch für Schulen mit knappen personellen und zeitlichen Ressourcen eine große Herausforderung dar. Innerhalb der multiprofessionellen Teams ist gegenseitiges Vertrauen bei der zielgerichteten und gemeinsam verantworteten Zusammenarbeit notwendig; zudem sollte kein Teammitglied das Gefühl haben, deutlich mehr Arbeit als andere in die Zusammenarbeit zu investieren.

**Können Sie Arten der Kooperation benennen, die in erfolgreichen multiprofessionellen Teams vorkommen?**

Die kooperationsbezogene Bildungsforschung geht aufgrund entsprechender empirischer Befunde von drei Ebenen der multiprofessionellen Kooperation aus: Dazu zählen der Austausch (z. B. von Informationen zu Fördermaßnahmen von Schülerinnen und Schülern oder von Arbeitsmaterialien), die *arbeitsteilige Kooperation* (z. B. gemeinsame Vorbereitung eines Elternabends mit Delegation verschiedener Themen an die Kooperationspartner) und die *Ko-Konstruktion* (gemeinsame (Weiter-)Entwicklung unterrichts- oder schulbezogener Programme oder Angebote). Je nach Zielsetzung oder Herausforderung, die von einem multiprofessionellen Team bearbeitet wird, findet die Zusammenarbeit auf einer dieser Ebenen statt. Es zeigt sich in Forschungsergebnissen jedoch immer wieder, dass sich eine erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation nicht nur auf der Ebene des Austausches bewegt, sondern dass ein gemeinsames Ziel vor allem durch arbeitsteilige oder kokonstruktive Phasen der Kooperation erreicht werden kann.

**Welche Auswirkungen hat eine effektive und wertschätzende Zusammenarbeit im Team auf die Schule und die Schülerinnen und Schüler?**

Sowohl die ganztägige Bildung als auch die Inklusion wurden als große Reformvorhaben in den letzten 20 Jahren seitens der Bildungspolitik eingeführt. Mit diesen Reformen hat sich die professionelle Struktur des Schulpersonals nachhaltig erweitert – eine multiprofessionelle Zusammensetzung ist mittlerweile der Regelfall und nicht mehr die Ausnahme. Auch die Aufgaben und Herausforderungen für das schulische Personal haben sich durch diese Entwicklungen deutlich verändert. In Schulen mit einer wertschätzenden und effektiven multiprofessionellen Zusammenarbeit sind diese Herausforderungen erfolgreich bearbeitbar und damit Chancengerechtigkeit und Teilhabe für alle Schülerinnen

und Schüler – unabhängig von ihren soziokulturellen und sozioökonomischen Lebenssituationen, Lernausgangslagen und Förderbedarfen – erreichbar.

**Welchen Stellenwert hat die Vorbereitung auf die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team in der heutigen Lehrkräfteausbildung? Müssen Pädagoginnen und Pädagogen Kooperation lernen?**

Angesichts der Ergebnisse, die im Zuge der empirischen Betrachtung des multiprofessionellen Kooperationsgeschehens in der schulischen Praxis gewonnen werden konnten, scheint die multiprofessionelle Kooperation – trotz ihres erwähnten Nutzens – keineswegs eine Selbstverständlichkeit darzustellen. So finden multiprofessionelle Kooperationshandlungen in der Praxis eher selten statt und sind i. d. R. auf den Austausch zwischen den beteiligten Professionen beschränkt. Als „Stolpersteine“, die die multiprofessionelle Kooperation mitunter erschweren können, haben empirische Studien u. a. hierarchische Positionierungen, die häufig zuungunsten von pädagogischen Professionen außerhalb des Lehramts ausfallen, sowie ungeklärte Zuständigkeiten identifiziert. Vor diesem Hintergrund muss es als dringender Professionalisierungsauftrag angesehen werden, die multiprofessionelle Kooperation verstärkt als Themenfeld in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte zu verankern.

**Sie haben ein Lehrveranstaltungsformat entwickelt, das verschiedene Professionen, die später in Schule gemeinsam tätig sind, schon in der Ausbildungsphase zusammenbringt. Was war hierbei Ihre Motivation?**

Vor allem die bereits angesprochenen ungeklärten Zuständigkeiten der pädagogischen Professionen bei der Bearbeitung gemeinsamer Herausforderungen und die leider oftmals beobachtbaren hierarchisch gestalteten Kommunikationen innerhalb multiprofessioneller Teams.

**Ungeklärte Zuständigkeiten und hierarchisch gestaltete Kommunikation erschweren eine erfolgreiche und effektive multiprofessionelle Kooperation.**



## Wichtig ist eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die jedes Teammitglied und dessen jeweilige spezifischen Kompetenzen wertschätzt.“

Diese Aspekte erschweren eine erfolgreiche und effektive multiprofessionelle Kooperation; daher sollten angehende Lehrkräfte auf diese möglichen Herausforderungen bereits in der Ausbildung vorbereitet werden. Zudem ist die Schulwirklichkeit heutzutage durch eine multiprofessionelle Zusammensetzung der pädagogischen Akteure gekennzeichnet. Das damit einhergehende Potenzial für die gemeinsame Zielerreichung in und außerhalb von Schulen wird in der Ausbildungsphase bislang zu wenig thematisiert.

### Welche Methoden und Ansätze werden in dem Format verwendet, um die Kooperationsfähigkeiten der angehenden Lehrkräfte zu stärken?

Unsere Lehrangebote zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass der Lerngegenstand „Multiprofessionelle Kooperation“ als eine Art Leitmotiv fungiert, das sich sowohl auf der Ebene der Lehrenden als auch auf der der Studierenden wiederfinden lässt. So wird die professionsübergreifende Zusammenarbeit in zweierlei Hinsicht demonstriert bzw. nachvollzogen: Zum einen wird die Lehrveranstaltung von einem interdisziplinär zusammengesetzten Lehrenden-Tandem geleitet. Zum anderen richtet sich das Seminarangebot an eine multiprofessionelle Zielgruppe von Master-Studierenden, die entweder das Lehramt oder Erziehungswissenschaft (fachwissenschaftlich) studieren. Des Weiteren findet die Kooperation als leitendes Prinzip Berücksichtigung bei der didaktisch-methodischen Vorgehensweise. Dementsprechend wird die multiprofessionelle Teamarbeit mithilfe von geeigneten Lehrformen und methodischen Zugängen, die sich an den Prinzipien des Kooperativen Lernens orientieren, simuliert und erlebbar gemacht.

### Welche Barrieren und Herausforderungen erleben Studierende bei der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team und wie werden sie darauf vorbereitet?

Die Studierenden erleben die gleichen Barrieren und Herausforderungen in der Kooperation in den Lehrveranstaltungen wie in der Berufspraxis auch: Dazu zählen die bereits angesprochene Frage nach den Zuständigkeiten (z. B.: Wer ist für die Unterrichtsplanung im gemeinsamen Unterricht zuständig? Nur die Lehrkräfte oder auch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen?). Auch die Kooperation über den reinen fachlichen Austausch hinaus muss erst gelernt werden. Arbeitsteilige oder kokonstruktive Zusammenarbeit basiert auf gegenseitigem Vertrauen und der anerkennenden Wertschätzung der jeweiligen fachlichen Kompetenzen der Kooperationspartner. Und schließlich ist die Zusammenarbeit in einem Team durch mehrere Phasen der Entwicklung (Orientierung, Konflikt, Organisation, Integration) gekennzeichnet, deren Kenntnis hilft, die im Rahmen einer Teamentwicklung entstehenden Herausforderungen zu reflektieren und erfolgreich zu bearbeiten.

### Entstehen solche Herausforderungen durch die unterschiedlichen fachlichen Hintergründe und Ansichten zu Erziehungszielen?

Genau. Die Studierenden der verschiedenen Studiengänge kommen – wie die berufstätigen pädagogischen Professionen – mit unterschiedlichen Ansichten über Bildungs- und Erziehungsziele in die Lehrveranstaltungen. Den Studierenden soll daher in den Seminaren die Möglichkeit geboten werden, den „Blick über den Tellerrand“ ihrer eigenen Profession

hinauszurichten und andere (ebenso gültige) Ansichten wahrzunehmen. Da das Aufeinandertreffen dieser miteinander sehr verschiedenen (Wert-)Vorstellungen in der Praxis konfliktbehaftet sein kann, ist es durchaus gewollt, produktive Unruhe bei den Studierenden anzuregen, um z. B. „naive“ Vorstellungen von Kooperation, die die Studierenden mitbringen, zu überwinden.

**Welche Rückmeldungen erhalten Sie von den Studierenden zu diesem Seminarkonzept? Gibt es ggf. Unterschiede zwischen den Fächern?**

Von den Studierenden kommen bislang mehrheitlich positive Rückmeldungen. Das Seminarkonzept ist eine der wenigen Möglichkeiten, in der angehende Lehrkräfte und erziehungswissenschaftlich Studierende gemeinsam an einem Thema arbeiten und so die Sichtweise der anderen Professionen kennen- und nachvollziehen lernen. Unterschiede zwischen den Fächern lassen sich in der Wertschätzung des Seminars bislang nicht erkennen – beide Studiengänge (Lehramt und Erziehungswissenschaft) profitieren gleichermaßen von den in den Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten und simulierten Übungen der multiprofessionellen Kooperation.

**Können Sie basierend auf Ihren Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem Projekt Empfehlungen für die Vorbereitung auf die multiprofessionelle Kooperation in der universitären Ausbildung von Lehrkräften und Studierenden der Sozialen Arbeit geben? Welche wären das?**

Der Ausbau gemeinsamer, kooperativ zu bearbeitender Lernanlässe ist eine wesentliche Voraussetzung für den angesprochenen „Blick über den Tellerrand“ der eigenen Profession. Der Einbezug von Praktikerinnen und Praktikern aus bestehenden multiprofessionellen

Teams sowie schulische Hospitationen von Tandems aus unterschiedlichen Studiengängen gewähren einen Einblick in die konkrete Kooperationspraxis vor Ort. Damit werden die Studierenden in die Lage versetzt, die theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde zu multiprofessioneller Kooperation vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Praxis zu reflektieren und für ihre eigene Professionalisierung zu nutzen.

**Ihr Projekt ist im universitären Kontext angesiedelt. An Schule arbeiten mittlerweile mehr und mehr Professionen, die nicht an Universitäten ausgebildet werden. Sehen Sie Potenzial darin, Ihr Seminarkonzept um weitere Professionen wie z. B. Erzieherinnen und Erzieher, die später bspw. im Ganztage oder einem Familiengrundschulzentrum arbeiten, zu erweitern?**

Auf jeden Fall! Das Seminarkonzept ist nicht exklusiv auf bestimmte pädagogische Professionen oder den universitären Kontext ausgerichtet, sondern auch auf weitere pädagogische Professionen oder Institutionen erweiterbar. Im Rahmen anderer Projekte haben wir auch bereits weitere Professionen (z. B. Erzieherinnen und Erzieher in Kitas) adressiert und die in den universitären Lehrveranstaltungen genutzten Prinzipien des Erlernens und der Simulation multiprofessioneller Kooperation im Rahmen von Fortbildungen angewandt.

**Herzlichen Dank, Herr Professor Böhm-Kasper.**



**PROF. DR. OLIVER BÖHM-KASPER**

ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Quantitative Methoden der Sozialforschung. Die Professur ist neben methodischen und methodologischen Fragen der empirischen Erziehungswissenschaft mit Themen aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung befasst. Einen Schwerpunkt bildete dabei in den letzten Jahren Forschung zur multiprofessionellen Kooperation an Schulen sowie im Kontext der Hochschulbildung. Aktuell befasst sich die Professur u. a. mit der Förderung von Data Literacy bei Studierenden unter Verwendung von Open Data.

# SCHUB

Das Online-Magazin für  
Schulen im Brennpunkt

# *auf* Schulabbrecher

Schule im Brennpunkt – eine Herausforderung?  
Sicher. Aber es gibt da draußen mutige Menschen,  
die neue Wege gehen. Wir lassen sie erzählen ...

[www.schub-magazin.org](http://www.schub-magazin.org)





T

E

A

# „DIESER WERTSCHÄTZENDE UMGANG STÄRKT MICH“

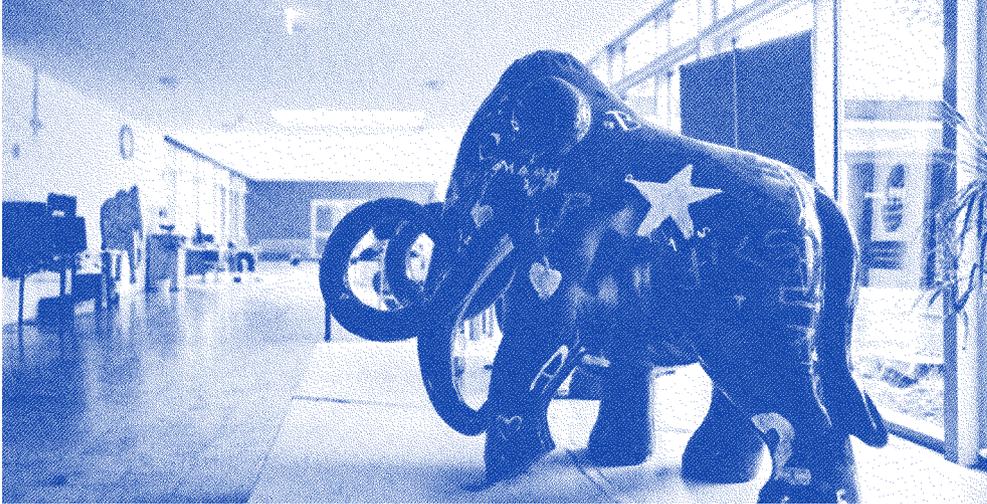
Eine geregelte Kommunikation im multiprofessionellen Team zahlt sich aus – und schweißt zusammen. Die Schulleiterin der Mammutschule Ahlen und drei Pädagoginnen berichten.

PROTOKOLLE: CAROLA HOFFMEISTER

FOTOS: PETER GWIAZDA



An der Mammutschule in Ahlen arbeiten neben Lehrerinnen und Lehrern auch ganz unterschiedliche Fachkräfte mit den Kindern. Alle gemeinsam erlauben einen differenzierten Blick auf die Bedarfe der Kinder. Das Miteinander erfordert aber eine möglichst reibungslose Kommunikation, denn nur wenn sich alle am Bildungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure konstruktiv miteinander austauschen, können die Kinder die Förderung erhalten, die sie brauchen. „Uns fiel früh auf, dass wir gar keine richtige Struktur hatten“, erinnert sich Schulleiterin Elke Walter. „Wir haben sie dann gemeinsam im Team entwickelt und Ziele formuliert.“ Inzwischen hängt die Kommunikationsstruktur für alle sichtbar am Whiteboard im Schulfoyer der Grundschule. Wie sie das multiprofessionelle Team stärkt, erzählen Elke Walter und ihre Kolleginnen.



# SCHULLEITUNG



**ELKE WALTER** leitet die Mammutschule. Die Kommunikation zwischen den Lehrkräften, Sozialarbeiterinnen und ihr klappt vorbildlich – dank eines Konzepts, das sie gemeinsam entwickelt haben.

„Das Wesen der Schule hat sich tiefgreifend verändert. Die Kinder kommen mit immer mehr Bedürfnissen auf uns zu. Das fordert uns alle heraus. Was uns in der Mammutschule hilft, ist Teamarbeit. Ein echtes Miteinander im multiprofessionellen Team. Einmal im Monat treffen wir uns. Wir, das sind Pädagoginnen und Pädagogen, die Betreuerinnen und Betreuer aus dem offenen Ganztage und natürlich ich als Leitung. Je nach Fragestellung sind manchmal auch Mitarbeitende des Jugendamts oder Integrationskräfte dabei. Die Termine stehen alle im Jahreskalender. Es sind verbindliche Termine und alle nehmen sich dank umsichtiger Planung auch die Zeit dafür. Diese Verbindlichkeit gibt Sicherheit und drückt gegenseitige Wertschätzung aus.

„Wir sind füreinander da“ ist unser Motto – und das stimmt auch: Wir sind wirklich füreinander da. Gibt es jenseits der monatlichen Termine größeren Redebedarf, etwa zu einem Kind, greifen wir auf die bereits bewährten Tür-und-Angel-Gespräche zurück. Dafür geht man einfach kurzfristig auf die gewünschte Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner zu oder bittet über das Whiteboard im Foyer um Austausch. Mir macht es viel Spaß, mit diesem Team zusammenzuarbeiten. Wir setzen Veränderungen gemeinsam und im Team um. Als Einzelperson ginge das gar nicht.

Inzwischen sind wir als Gruppe richtig zusammengewachsen und vertrauen einander. Dazu beigetragen haben nicht zuletzt gemeinsame Ausflüge oder Fortbildungen. Den persönlichen Austausch abseits des Schulalltags schätze ich ganz besonders.“

**„Diese Verbindlichkeit gibt Sicherheit und drückt gegenseitige Wertschätzung aus“**

**SARAH GONSIOR** ist Sozialarbeiterin und sozialpädagogische Fachkraft in der Schuleingangsphase. Sie ist überzeugt davon, dass die Zusammenarbeit im Team Prävention erst möglich macht.

„Ich begleite Kinder und ihre Eltern in der sensiblen Phase des Schuleintritts und stehe dafür laufend im Austausch: mit den Lehrerinnen und Lehrern, der Schulleitung, der Sozialarbeit und, sofern das Kind für den Nachmittag angemeldet ist, auch mit den Betreuerinnen und Betreuern aus dem Offenen Ganztage. Das Tolle an der Arbeit im multi-professionellen Team ist, dass wir aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler schauen und unsere Beobachtungen bündeln. Dadurch lerne ich die Kinder noch besser kennen. Und wir verhindern, dass wir erst dann auf ein Problem aufmerksam werden, wenn es bereits irgendwo brennt. Das ist mir ein echtes Anliegen, schließlich ist es meine Aufgabe, die Kinder darin zu unterstützen, mit Spaß und Freude in die Schule zu starten.

Sehr hilfreich ist, dass wir für die regelmäßigen Termine immer eine Agenda haben. Dadurch behalten wir alles im Blick, nichts Wichtiges geht verloren. Durch die vielen Gespräche haben wir uns außerdem im Laufe der Zeit eine gemeinsame Haltung erarbeitet. Werte, die uns verbinden. Das schweißt zusammen.“

**„Nichts Wichtiges geht verloren“**



# SOZIALARBEIT



# LEHR- KRAFT

„Erst durch den regen Kontakt mit den anderen fühlt man sich wirklich als Team“



**LEONIE BÜNKER** ist seit 2012 Lehrerin an der Mammutschule. Dass im multiprofessionellen Team Gespräche auf Augenhöhe möglich sind, ist ihr besonders wichtig.

„Als Lehrerin möchte ich die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern bestmöglich unterstützen. Erst durch die Arbeit im multiprofessionellen Team werden wir diesem Anspruch gerecht. In den monatlichen Treffen teilen wir nicht nur wichtige Informationen miteinander, wir hören einander auch respektvoll zu. Jeder und jede fühlt sich als Teil des Teams verantwortlich und wir können uns aufeinander verlassen. Dieser wertschätzende Umgang stärkt mich. Besonders gut gefällt mir, dass ich mit verschiedenen Fachkräften zusammenarbeiten und von ihren Erfahrungen profitieren kann.“

Der Austausch klappt sehr gut und das liegt vor allem an der klar geregelten Kommunikation. In Meetings etwa sind die Redezeiten definiert. Das klingt zunächst nach einem engen Korsett, sorgt aber dafür, dass nichts vergessen wird und alle, die etwas beizutragen haben, zu Wort kommen. Neben den regelmäßigen Treffen im multiprofessionellen Team tauschen wir Lehrkräfte uns zusätzlich einmal in der Woche aus. Zugegeben: Im hektischen Schulalltag ist es nicht immer leicht, alle Termine einzuhalten. Doch erst durch den regen Kontakt mit den anderen fühlt man sich wirklich als Team.“

**DENISE RUNGE** leitet den Offenen Ganztag und das Familiengrundschulzentrum. Sie sagt: „Die pädagogische Arbeit profitiert enorm von der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team.“

„Seit 2017 sind wir auch Familiengrundschulzentrum. Es schlägt eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus und möchte die Erziehungsberechtigten als Bildungspartner gewinnen. Die Arbeit im multiprofessionellen Team ist dabei eine große Stütze. Wir kennen uns inzwischen gut, ziehen alle an einem Strang und so gelingt es uns noch besser, die Eltern zum Wohle der Kinder an Bord zu holen. Tatsächlich finden dank unseres Engagements immer mehr Elterngespräche statt und die pädagogische Arbeit vom Vormittag wird am Nachmittag konsequenter fortgeführt. Wir sind effizienter geworden.“

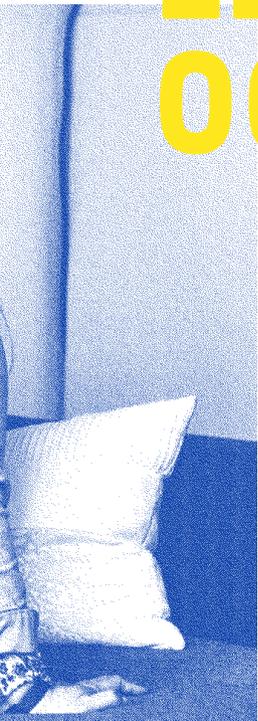
Mir sind die Fallbesprechungen mit den Kolleginnen und Kollegen besonders wichtig. Ich kann meine Fachkenntnisse einbringen und deutlich machen, welche vielfältigen Angebote wir am Familiengrundschulzentrum haben. Das Team weiß so um meine Lotsenfunktion und spricht mich häufig auch jenseits der festen Termine an. Für mich ist das genau richtig: Ich mag den kollegialen Austausch und das persönliche Gespräch sehr und bin überzeugt davon, dass unsere transparente Kommunikation allen hilft.“





# LEITUNG OGS/FGZ

„Wir sind effizienter  
geworden“



## 5 Kommunikationstipps von Schulleiterin Elke Walter

### Transparenz schafft Vertrauen

An unserer Schule sind die Hierarchien eher flach. Trotzdem muss ich als Schulleiterin gelegentlich Entscheidungen treffen, die vielleicht nicht immer bei allen aus dem Team gut ankommen. Deshalb setze ich auf Transparenz. Ich erkläre meinen Kolleginnen und Kollegen, wofür die jeweiligen Maßnahmen gut sind, und hole sie dadurch ins Boot. Das schafft Vertrauen.

### Zeit nehmen und Fehler einräumen

Aber natürlich passieren Fehler und das ist auch völlig in Ordnung so. Um herauszufinden, ob eine Maßnahme funktioniert, probieren wir sie bei uns vier Wochen lang aus. Anschließend ziehen wir Bilanz und schauen, ob wir nachbessern müssen. Lag ich mit einer Idee falsch, sage ich das offen. Und bin dadurch hoffentlich ein gutes Vorbild für meine Kolleginnen und Kollegen.

### Aufschreiben hilft

Das, was wir besprechen, schreiben wir in Stichpunkten auf und heften es ab. Das mag manchmal lästig erscheinen, doch die Notizen haben sich als nützliches Kommunikationstool bewährt. Sollten wir uns bei einer Sache aus der Vergangenheit nicht mehr ganz sicher sein, können wir jederzeit im Protokoll nachsehen.

### Spannungen aushalten

Es wäre mir am liebsten, wenn bei uns jederzeit Friede, Freude, Eierkuchen herrschen würde. Aber Konflikte sind unvermeidbar und es nützt nichts, sie unter den Teppich zu kehren. Deshalb versuchen wir, Spannungen auszuhalten und sie im direkten Austausch mit der betreffenden Kollegin oder dem Kollegen zu klären. E-Mails sind hierbei ein No-Go.

### Genau zuhören

Als Schulleiterin Sorge ich mit Nachdruck dafür, dass wir uns bei den Teambesprechungen mit großer Ernsthaftigkeit begegnen: Eine Lehrerin hatte einen Konflikt mit einem Kind? Dann möchte ich erfahren, wie es dazu kam und wie sich die Betroffene damit fühlt. Hat jemand aus dem Team ähnliche Erfahrungen gemacht? Durch dieses Innehalten und Zuhören schaffen wir Räume und in diesen Räumen entfalten sich Verständnis und Wertschätzung. Erst im zweiten Schritt suchen wir nach Lösungen.

# BEFRAGUNG – MULTIPROFESSIONELLE WEGE GEHEN

Ausgewählte Ergebnisse der Befragung  
„Familiengrundschulzentren in NRW 2024“  
der *Wübben Stiftung Bildung*

VON DR. LAURA BRAUN

Wie arbeiten Familiengrundschulzentren (FGZ) in Nordrhein-Westfalen (NRW)? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in Bezug auf Angebotsstruktur, Arbeitsorganisation und Nutzung? Wie werden Kooperation und Wirksamkeit der FGZ eingeschätzt? Diesen und weiteren Fragen ist die *Wübben Stiftung Bildung* im Rahmen einer Befragung unter Koordinierungen von FGZ in NRW im Jahr 2024 nachgegangen. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zur multiprofessionellen Zusammenarbeit vorgestellt.

## DIE BEFRAGUNG „FAMILIEN-GRUNDSCHULZENTREN IN NRW 2024“

Für die Befragung wurden im Januar 2024 alle FGZ-Koordinierungen in NRW eingeladen, an einer Online-Befragung teilzunehmen. Grundlage für die Auswahl und Fokussierung der Befragungsdimensionen waren neben vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen (z. B. Epstein, 2006; Hackstein et al., 2023) und bestehenden Forschungslücken (z. B. Hermstein & Sauerwein, 2023) zu FGZ auch gesammelte Erfahrungen der *Wübben Stiftung Bildung* im Rahmen der Initiative Familiengrundschulzentren NRW\*. Insgesamt haben

sich 80 FGZ-Koordinierungen an der Befragung beteiligt, was etwa zwei Drittel aller besetzten Stellen in NRW entspricht. Der Großteil der Befragten (88,2 Prozent) gibt an, an einer Schule im Brennpunkt zu arbeiten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die FGZ in NRW ein breites Angebotsspektrum aufweisen, das von Elterncafés bis hin zu Bildungs- und Freizeitangeboten reicht und weitgehend niedrigschwellig organisiert ist. Die FGZ-Koordinierungen benennen, dass im Durchschnitt etwa jede fünfte Familie der Grundschule die Angebote regelmäßig nutzt. In Bezug auf verschiedene Dimensionen (z. B. Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft) sehen die FGZ-Koordinierungen überwiegend deutlich positive Auswirkungen durch die FGZ. Gleichzeitig identifiziert die Befragung Herausforderungen für die FGZ im Bereich der Elternaktivierung und der begrenzten Ressourcen. *Detaillierte Ergebnisse finden sich in der Publikation „Familiengrundschulzentren NRW 2024 – Eine Befragung der Wübben Stiftung Bildung“.* In diesem Beitrag möchten wir einige ausgewählte Ergebnisse der Befragung mit dem Fokus auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule und die Kooperation mit externen Partnern hervorheben.

## POSITIVE EINSCHÄTZUNGEN ZUR ZUSAMMENARBEIT IN DER SCHULE

Die Einbindung der verschiedenen Professionen an der Schule ist ein zentraler Aspekt in der Arbeit von FGZ. Die Ergebnisse zeigen, dass bei rund drei Vierteln der FGZ die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Ganztag und der Schulsozialarbeit in die Angebote einbezogen werden (siehe Seite 36). Schulleitungen sind in 62,5 Prozent und Lehrkräfte in 55,6 Prozent der FGZ aktiv beteiligt. Die Zusammenarbeit mit diesen Akteuren wird von den FGZ-Koordinierungen insgesamt als sehr positiv wahrgenommen. Mit großer Übereinstimmung ist die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit am besten bewertet: 94,7 Prozent der FGZ-Koordinierungen stimmen zu, ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungsverständnis zu haben, und alle Befragten

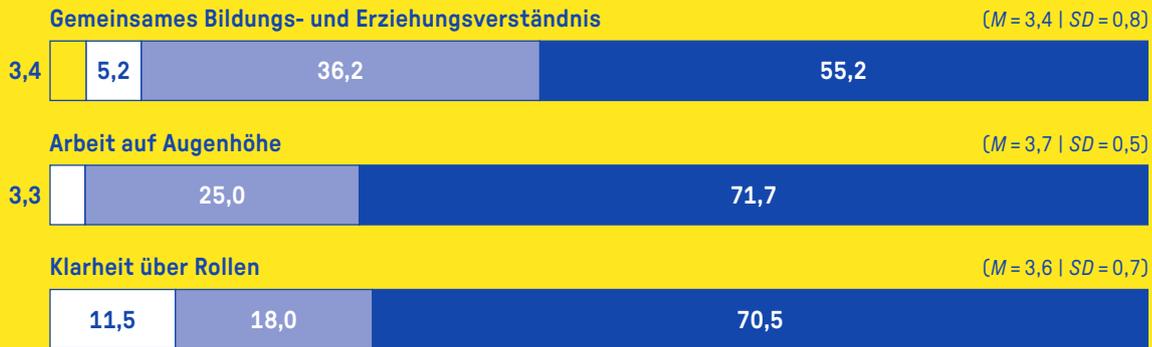
nehmen die Zusammenarbeit auf Augenhöhe wahr. 96,6 Prozent der FGZ-Koordinierungen geben an, dass zwischen ihnen und der Schulsozialarbeit Rollenklarheit herrscht. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Schulleitungen stimmen jeweils mehr als 90 Prozent der FGZ-Koordinierungen dem gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnis, der Arbeit auf Augenhöhe sowie der Klarheit über die Rollen zu. Auch in Bezug auf das Ganztagspersonal besteht bei über 88 Prozent der FGZ-Koordinierungen Zustimmung zu diesen drei Aussagen. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wird von mehr als drei Vierteln der FGZ-Koordinierungen in allen Dimensionen als positiv bewertet.

## Schulleitungen sind in 62,5 Prozent und Lehrkräfte in 55,6 Prozent der FGZ aktiv beteiligt.

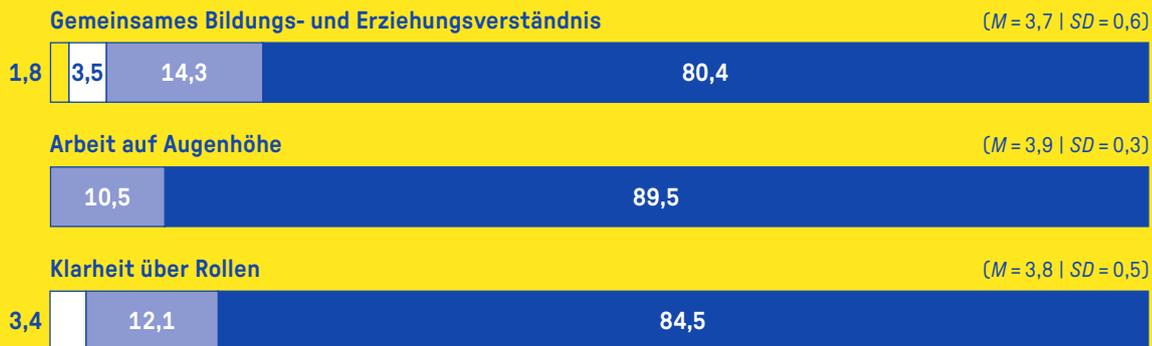
### Zusammenarbeit mit Schulleitung (in Prozent)



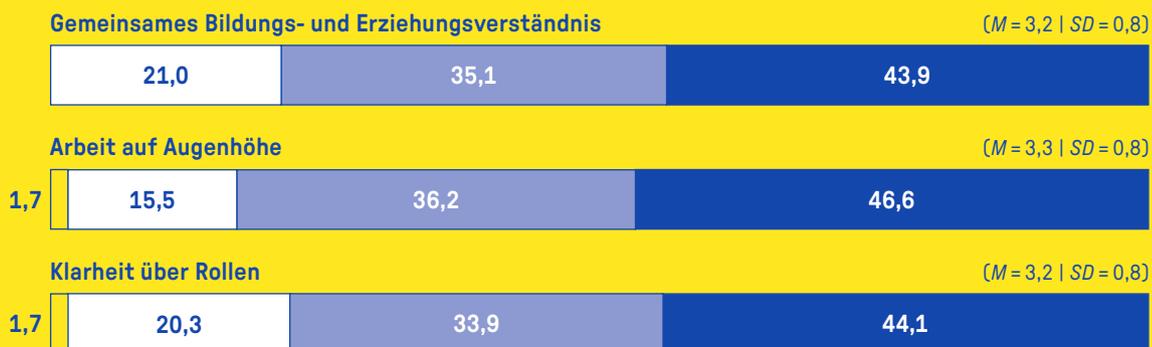
## Zusammenarbeit mit Ganztag (in Prozent)



## Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit (in Prozent)



## Zusammenarbeit mit Lehrkräften (in Prozent)



# Über **93,7** Prozent der befragten FGZ arbeiten mit Kindertagesstätten und/oder Kita-Familienzentren zusammen

## INTENSIVE KOOPERATION UND VERNETZUNG DER FGZ

Ein weiteres wesentliches Ergebnis der Befragung ist die hohe Quote an Kooperationen zwischen der FGZ und anderen Bildungs- und Sozialeinrichtungen. Über 93,7 Prozent der befragten FGZ arbeiten mit Kindertagesstätten und/oder Kita-Familienzentren zusammen und bilden damit die Grundlage für eine starke Vernetzung entlang der Bildungskette. Darüber hinaus kooperieren etwa 73 Prozent mit Einrichtungen der Jugendhilfe und 71,4 Prozent mit Kommunalen Integrationszentren. Sportvereine sind für 63,5 Prozent der FGZ ein kontinuierlicher Partner. Mehr als die Hälfte der Befragten geben Kooperationen mit Familienbildungsstätten (57,1 Prozent), mit weiterführenden Schulen (55,6 Prozent), dem regionalen Bildungsnetzwerk (54 Prozent) und der Stadteilbibliothek (52,4 Prozent) an. Insgesamt sehen über 90 Prozent der befragten FGZ-Koordinierungen positive Auswirkungen des FGZ auf die Initiierung und Intensivierung von Kooperationen der Schule sowie auf die Wahrnehmung der Schule im Sozialraum.

Die Ergebnisse dieser Befragung verdeutlichen, dass multiprofessionelle Kooperation in der Arbeit der Familiengrundschulzentren gelebte Realität ist und diese Zusammenarbeit sehr positiv bewertet wird. Darüber hinaus geben die Ergebnisse wichtige Hinweise darauf, dass FGZ vielfältige multiprofessionelle Kooperationen der Schule im Sozialraum initiieren und intensivieren können.

### Weitere Informationen sowie die vollständigen Ergebnisse der Befragung finden Sie unter:

[www.wuebben-stiftung-bildung.org/familiengrundschulzentren-in-nrw-2024](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/familiengrundschulzentren-in-nrw-2024)



\*

Weitere Publikationen der *Wübben Stiftung Bildung*, die im Rahmen der Initiative Familiengrundschulzentren NRW erschienen sind:



**Ergebnisse der Arbeitskreise der Initiative Familiengrundschulzentren NRW (Wübben Stiftung Bildung, 2024)**  
[www.wuebben-stiftung-bildung.org/gemeinsames-wachsen](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/gemeinsames-wachsen)



**Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Familiengrundschulzentren (Wübben Stiftung Bildung, 2023)**  
[www.wuebben-stiftung-bildung.org/ein-orientierungsrahmen-fuer-die-entwicklung-von-familiengrundschulzentren](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/ein-orientierungsrahmen-fuer-die-entwicklung-von-familiengrundschulzentren)



**Umfrage unter FGZ in NRW (Wübben Stiftung, 2022)**  
[www.wuebben-stiftung-bildung.org/verstetigung-von-familiengrundschulzentren-in-nordrhein-westfalen](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/verstetigung-von-familiengrundschulzentren-in-nordrhein-westfalen)

### Weitere Literatur:

Epstein, J. (2016). *School, Family, and Community Partnerships, Student Economy Edition: Preparing Educators and Improving Schools (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429493133>

Hackstein, P., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2023). *Familiengrundschulzentren im Sozialraum: Gelingensbedingungen für eine kontextsensible Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Familien*. In: Forell, M., Bellenberg, G., Gerhards, L. & Schleenbecker, L. *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule*. 97–107. Waxmann.

Hermstein, B. & Sauerwein, M. (2023). *Stärkung sozialraumbezogener Familienorientierung in Bildungsinstitutionen. Kritisch-reflexive Perspektiven auf Familiengrundschulzentren*. Schuppener, S. et al. (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum* (233–249). Springer VS.

# WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

Die 2013 gegründete *Wübben Stiftung Bildung* ist eine private Bildungsstiftung mit Sitz in Düsseldorf. Ihre Vision ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen erhalten. Dafür ist ein Bildungssystem notwendig, das genau das besser gewährleisten kann. Um dieser Vision näher zu kommen, berät, begleitet und unterstützt die *Wübben Stiftung Bildung* Akteure des Bildungssystems bei der Weiterentwicklung von Schulen im Brennpunkt.

Dazu setzt die Stiftung operative Programme mit Ländern und Kommunen um, gibt mit ihrer wissenschaftlichen Einheit, dem *impaktlab*, auf Basis wissenschaftlicher Analysen und praktischer Erkenntnisse Impulse für das Bildungssystem und fördert im kleinen Umfang ausgewählte Projekte, um daraus zu lernen.

# IMPRESSUM

## Herausgeber

Wübben Bildungsstiftung gGmbH  
Cantadorstraße 3  
40211 Düsseldorf  
0211 93370800  
info@w-s-b.org  
www.wuebben-stiftung-bildung.org

## Verantwortlich i. S. d. P.

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung Bildung

## Autorinnen und Autoren

Philipp Hackstein, Universität Duisburg-Essen  
Dr. Brigitte Micheel, Universität Duisburg-Essen  
Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey, Universität Duisburg-Essen  
Carola Hoffmeister  
Dr. Laura Braun, Wübben Stiftung Bildung

## Redaktion

Tamara Endberg-Krenn, Wübben Stiftung Bildung  
Gregor Entzeroth, Wübben Stiftung Bildung

## Fotografien

Wübben Stiftung Bildung / Martin Magunia, S. 6  
Privat, S. 21  
Privat / Ida Groß, S. 26  
Wübben Stiftung Bildung / Peter Gwiazda, S. 28-33  
Sonstige: archives – istockphoto.com, S. 6, Bborriss – istockphoto.com, S. 6,  
MichalLudwiczak – istockphoto.com, S. 6, showcake – istockphoto.com, S. 6,  
Robert Kneschke – stock.adobe.com, S. 9, goir – stock.adobe.com, S. 10,  
Ljupco Smokovski – stock.adobe.com, S. 15, littlestocker – stock.adobe.com, S. 17,  
C. Schübler – stock.adobe.com, S. 22

## Gestaltung

fountain studio, [www.fountainstudio.de](http://www.fountainstudio.de)

## Lektorat

Gabi Kämpken, [www.correc-tour-online.net](http://www.correc-tour-online.net)

## Druck

Das Druckhaus Print und Medien GmbH, Korschenbroich

## © Wübben Stiftung Bildung / Juni 2024

Zitationsweise: Wübben Stiftung Bildung (2024): *impaktmagazin*.  
*Familiengrundschulzentren. Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team.*  
Düsseldorf.



