

Jennifer Buchna, Thomas Coelen, Bernd Dollinger und Pia Rother

Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen

Empirische Befunde zur innerorganisationalen
Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch
tätigem Personal

Normalized hierarchy in all-day primary schools.
Empirical findings on intra-organisational teamwork among
teachers and additional educational staff

Ganztagschulkonzepte und außerunterrichtliche Angebote an Grundschulen werden in Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal realisiert. Seit Kurzem findet diese innerorganisationale Zusammenarbeit größeres wissenschaftliches Interesse, jedoch liegen bisher keine Befunde zu den handlungsleitenden Orientierungen von pädagogisch tätigem Personal zu deren Zusammenarbeit vor. Die Daten des DFG-Projektes „Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ bieten die Möglichkeit, diese Lücke zu schließen. Es wurden in Halb- und Ganztagschulen problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit Schulleitung und Ganztagskoordination sowie aktorsgruppenhomogene und -heterogene Gruppendiskussionen geführt und mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) ausgewertet. Als zentrales Ergebnis mit Blick auf die Zusammenarbeit der pädagogischen Akteure konnte eine normalisierte Hierarchie rekonstruiert werden. Diese lässt sich unabhängig von der jeweiligen Organisationsform und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in zwei Typen differenzieren: in eine hinterfragte und eine unhinterfragte Zusammenarbeit.

Schlüsselwörter: interprofessionelle Kooperation, innerorganisationale Zusammenarbeit, Ganztagschule, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal, Hierarchie
All-day school concepts and extracurricular activities in primary schools are organized by teachers and additional educational staff. Recently, research on internal teamwork has started focusing on inter-professional teamwork instead of cooperation among teachers. Nevertheless, there is still limited knowledge about the strategies of pedagogical staff in their teamwork. Data from the DFG-funded project “‘Educational discrimination’ as a topos of educational actors in all-day schools” provides the opportunity to reconstruct strategies for handling teamwork among teachers and additional educational staff. In this project, we conducted problem-centered interviews (Witzel, 2000) and homogeneous and heterogeneous occupational group discussions in part-time and all-day primary schools. The group discussions were analyzed by the documentary method (Bohnsack, 2010). The central result concerning teamwork is a normalized hierarchy that takes place irrespective of organizational forms and social status of pupils. Specifically, we established two types of normalized hierarchy: an unquestioned and a questioned type of teamwork.

Keywords: inter-professional cooperation, intra-organizational teamwork, all-day school, teachers, additional educational staff, hierarchy

Einleitung

Mittlerweile sind 52 % der schulischen Verwaltungseinheiten im Primarbereich in Deutschland ganztägig organisiert (KMK, 2015, S. 4*). Dies bedeutet, dass Schüler/innen in ihrer Sozialisation und Erziehung in hohem und zunehmendem Maße organisational eingebunden sind. Damit steigt auch der Einfluss der in Schulen wirkenden pädagogischen Akteure. Diese setzen sich in jeder zweiten Grundschule nicht nur aus Lehrkräften zusammen, sondern auch aus Personen des sogenannten „weiteren pädagogisch tätigen Personals“ (StEG-Konsortium, 2010, S. 23). Die organisationsinterne Zusammenarbeit zwischen diesen pädagogischen Akteuren ist – meist im Rahmen von formalen Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und nicht-schulischen Partnern (Coelen, 2014, S. 29) – an vielen Standorten eine konstitutive Voraussetzung, um Ganztagskonzepte bzw. außerunterrichtliche Angebote überhaupt realisieren zu können.

In der professionsbezogenen Ganztagschulforschung standen lange Zeit Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften im Vordergrund (bspw. Baum et al., 2012; im Überblick Breuer & Reh, 2010, S. 34). Oftmals wurden zudem vor allem pädagogisch gerahmte Situationen, wie z. B. Unterricht (Boer, 2012) oder die Erledigung von Hausaufgaben (Kaufmann & Wach, 2010) oder grundlegende Phänomene, etwa die Lernkultur (Kolbe et al., 2009; Reh et al., 2015) in Schulen, fokussiert. Mit unserer Studie hingegen wird auf Zusammenhänge zwischen Organisation und Profession sowie auf den Einfluss des Sozialstatus‘ auf pädagogische Prozesse abgezielt. Denn erst in den letzten Jahren wurde die multiprofessionelle Zusammenarbeit der pädagogisch Tätigen von Ganztagschulen verstärkt untersucht. Jedoch fehlen bislang Untersuchungen zu den Orientierungen von Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen bzgl. ihrer innerorganisationalen Zusammenarbeit, welche die Sozialisation in der Lebensphase Kindheit prägen. Die Datenbasis des qualitativ ausgerichteten DFG-Projekts „Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ vermag diese Lücke zu schließen.

1. Forschungsstand

Zunächst ist es wichtig, zwischen innerschulischer Zusammenarbeit und interorganisationaler Kooperation zu unterscheiden, auch wenn die Organisationszugehörigkeiten in der Praxis selbst nicht immer trennscharf sind: Das weitere pädagogisch tätige Personal arbeitet mit den Lehrkräften unten dem Dach der Organisation Schule zusammen, ist aber in der Regel bei einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe angestellt und an diesen in fachlicher Hinsicht weisungsgebunden. Die Dienstaufsicht ist demgegenüber zuweilen der Schulleitung übertragen. Prinzipiell ist ein Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Kooperation mit einer Schule durch seine „Exit-Option“ (Täubig, 2009,

S. 307) unabhängig. So kann sich eine Schule ihre Schülerschaft kaum aussuchen, der kooperationsuchende Träger hingegen schon; er hat die Möglichkeit, sich gegen ein Angebot in/an/mit einer Schule zu entscheiden und sein Angebot nach anderen (sozial-)pädagogischen Maßstäben zu konzipieren. Allerdings stehen die Träger, über die mittlerweile der Großteil der Ganztagsangebote umgesetzt wird, in Konkurrenz zueinander und haben meist befristete Verträge mit den Schulen (Stöbe-Blossey, 2010, S. 178), sodass eine Anpassung an schulische Bedürfnisse möglich erscheint.

Neben diesen strukturellen Bedingungen können auch professionsbedingte Aspekte die Zusammenarbeit herausfordern. So bilden Lehrkräfte seit jeher das Kernpersonal von Schulen, während sich die weiteren pädagogisch Tätigen heterogen aus anderen Handlungsfeldern zusammensetzen, die traditionell vorwiegend außerschulisch ausgerichtet sind oder waren. Die beiden größten Berufsgruppen der weiteren pädagogisch Tätigen sind ErzieherInnen und SozialpädagogInnen; ungefähr die Hälfte der gesamten Personalgruppe hat allerdings (noch) keine pädagogische Formalqualifikation (Coelen & Rother, 2014; Steiner, 2013; Speck et al., 2011). Aufgrund unterschiedlicher Berufssozialisation sind divergierende Orientierungen (Stolz & Arnoldt, 2007, S. 220) dieser Akteursgruppen zu pädagogisch relevanten Aspekten wahrscheinlich. Zudem verweist Krieger (2005, S. 79 f.) auf ein spezielles Bildungsverständnis sozialpädagogischer Akteure, das von Ganzheitlichkeit, Subjekt- und Dialogorientierung, demokratischer Bildung und kultureller Teilhabe gekennzeichnet sei. Da in unterrichtlichen Kontexten demgegenüber vor allem lernleistungsbezogene Prinzipien verfolgt werden, kann bei einem Vergleich von Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen bestenfalls von „komplementären“ (Coelen, 2004, S. 249) Bildungsverständnissen und Förderpraxen ausgegangen werden.

Zudem deuten einige Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Zusammenarbeit in Ganztagschulen von einer Unterordnung der weiteren pädagogisch Tätigen unter die „Leitprofession“ (Breuer, 2015, S. 115 ff.) der Lehrkräfte geprägt sei. Im Hinblick auf das „Sozialpädagoge-Sein in der Ganztagschule“ betonen etwa Böttcher & Maykus (2014, S. 90), dass diese nur „Gäste im Haus“ und Schulen vor allem „Häuser des Unterrichtens“ seien und sehen die „Gefahr einer reduktionistischen Problemzentrierung auf schulbezogene Fragen“. Demgegenüber konstatierten Kolbe & Reh (2008, S. 802) eine Kultur der „Kollegialität“, in der allerdings keinerlei Kritik geübt werde. Die Handlungsautonomie der Lehrkräfte und die Verantwortung für den Unterricht bleiben zudem fast unangetastet (ebd., S. 802 f.; s. a. Breuer & Reh, 2010, S. 34). Einer Bereitschaft zur Zusammenarbeit seien damit Grenzen gesetzt (Reh, 2004) – vor allem seitens der Lehrkräfte. Außerdem stehe eine klare Arbeitsteilung fest, die „für den Unterricht LehrerInnen und für die unterrichtsfernen Angebote das andere pädagogische Personal“ (Breuer & Reh, 2010, S. 35) vorsehe. Jedoch bleibe so auch die Autonomie des weiteren pädagogisch tätigen Personals gewahrt, „indem nach Zuständigkeiten für jeweils unterschiedliche Angebote differenziert wird“

(ebd.).¹ Sobald allerdings Gemeinsames in Bereichen geplant wird, die von beiden Akteuren verantwortet werden, kann die Zusammenarbeit erschwert sein (Boer, 2012; Breuer, 2015, S. 12). Auch zeitliche Abläufe, Beteiligungen an der Konzeptentwicklung, Verknüpfungen von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten, Elternarbeit sowie insgesamt Rollen-, Status- und Zuständigkeitsfragen können Herausforderungen bei der Zusammenarbeit in Ganztagschulen darstellen (Boer, 2012; Maykus et al., 2011; Speck, 2010; Speck et al., 2011, S. 12). Wenn diese benannt werden, dann vor allem seitens der Akteure aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die die Zusammenarbeit häufiger kritisch bewerten, so die Befunde der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“ (Arnoldt & Züchner, 2008). Als Ursache vermuten die Autoren „einen höheren Anspruch der Angestellten der Jugendhilfe an die Kooperation“ (ebd., S. 641).

Trotz dieser Herausforderungen werden Kooperationsprozesse oftmals per se positiv gerahmt (Idel et al., 2012). In diesem Zusammenhang wird häufig konstatiert, dass eine Erweiterung des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften „um sozialpädagogische Elemente“ (Maykus et al., 2011, S. 139) bzw. eine Öffnung für wechselseitige kritische Kommentare (Olk et al., 2011, S. 76) Bestandteile gelingender Zusammenarbeit seien. Teils gilt aber auch das bloße Vorhandensein von Konzepten zur Verzahnung von Vor- und Nachmittagsbereich als Beleg für eine funktionierende Kooperation. Blossfeld et al. (2013) gehen bspw. davon aus, dass „gut die Hälfte“ (ebd., S. 92) der rhythmisierten Ganztagsgrundschulen (von denen es nur sehr wenige gibt) und 32 % der additiven Ganztagsgrundschulen über ein Konzept zur Zusammenarbeit verfügen. Die StEG belegt dabei im Längsschnitt, dass die innerschulische Zusammenarbeit seitens aller Akteure gleichbleibend eher positiv eingeschätzt wird, die Nicht-Unterrichtenden jedoch angeben, dass die Intensität der Zusammenarbeit recht gering sei (StEG-Konsortium, 2010, S. 25).

Angesichts dieser Unklarheiten verweisen Kolbe & Reh (2008) mit Recht darauf, dass die „Mikropolitik der einzelnen Schulen für die Qualität der tatsächlichen Zusammenarbeit von größter Bedeutung ist“ (ebd., S. 800). Letztlich bedarf es eines genauen Blicks auf konkrete, lokale innerschulische Prozesse der Zusammenarbeit, um deren Komplexität, Eigenart und Handlungslogik erschließen zu können. Dies legen auch Breuers Befunde nahe; sie betont

¹ Für Forschungen zu „Lehrer-Erzieher-Teams“ in Ganztagsgrundschulen sind diesbezüglich vor allem die von Breuer (2015, S. 170 ff.) herausgearbeiteten drei Muster der Differenzierung von Zuständigkeiten bedeutsam: Kooperation entlang von Hauptzuständigkeiten und Zuarbeit, Kooperation entlang der Entdifferenzierung von Zuständigkeiten und Kooperation entlang fachbezogener Zuständigkeiten. Weiter lässt sich aus Sicht der Autorin die Zusammenarbeit system- und professionstheoretisch in drei Modellen konzeptualisieren: als Subordination, Integration und Approbation. Die drei Modelle bedeuten, dass entweder Helfen und Zuarbeiten (Subordination), Vermitteln und Helfen – statt Selektieren – (Integration) sowie Vermitteln und Selektieren – mit gleichen Zuständigkeiten wie Lehrkräfte – (Approbation) für das Handeln der Erzieher/innen im Vordergrund stehen (ebd., S. 284 f.).

die Notwendigkeit, die Einzelschulen in Bezug auf die Organisationskultur insgesamt stärker in den Blick zu nehmen (2015, S. 286 ff.). Dies unternehmen wir auf der Grundlage der nachfolgend geschilderten Studie, indem wir die Orientierungen zur Zusammenarbeit von pädagogischen Akteuren in Ganztagschulen bzw. Schulen mit nachmittäglichen Angeboten untersuchen.

2. Forschungsprojekt „Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ und Methodologie

Im Datenkorpus des DFG-Projekts „Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ (Topos-Projekt) erweist sich die Zusammenarbeit verschiedener Akteursgruppen von besonderer thematischer Relevanz.² In der Studie wurden in drei Bundesländern insgesamt acht Grundschulen untersucht, wobei eine Heuristik für die Schulauswahl zugrunde lag, die unterscheidet nach a) schulischer halb- bis ganztägiger Organisationsform³, b) pädagogischer Akteursgruppe⁴ sowie c) sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft⁵. Es wurden problemzentrierte Interviews (IV) nach Witzel (2000) mit der Schulleitung und – so vorhanden – Ganztagskoordination geführt und ausgewertet sowie akteursgruppenhomogene und -heterogene⁶ Gruppendiskussionen (GD) erhoben, deren Auswertung nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) erfolgte, die in ihrer Methodologie durch die Wissenssoziologie Mannheims (1980) stark beeinflusst ist. Dies bildet den Ausgangspunkt, um handlungsleitende Orientierungsrahmen rekonstruieren zu können. Dabei wird davon ausgegangen, dass natürliche Gruppen konjunktive Erfahrungen teilen. Bei den Gruppenkonstellationen unserer Diskussionen handelt es sich um Quasi-Realgruppen (vgl. dazu auch Men-

2 Die zentrale Fragestellung dieses qualitativen Projektes steht in diesem Beitrag nicht im Vordergrund. Sie fokussierte die Orientierungen zu Bildungsbenachteiligungen und Förderbedarfen bei professionellen Akteuren in Ganztagsgrundschulen. Mit Blick auf dieses Erkenntnisinteresse und aufgrund unserer offenen Impulse in den Interviews und Gruppendiskussionen zum Alltag in den untersuchten Schulen wurden Fragen der Zusammenarbeit der pädagogischen Akteure vielfach im Material relevant, sodass wir an dieses Thema anschließen können.

3 Es werden im Projekt in Anlehnung an Blossfeld et al. (2013, S. 33) vier Formen unterschieden: 1) Halbtagschulen mit keinen oder wenigen Angeboten, 2) Halbtagschulen mit vielen Angeboten am Nachmittag, 3) additive Ganztagschulen und 4) rhythmisierte Ganztagschulen.

4 An Grundschulen können Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal beschäftigt sein (zur Zusammensetzung Coelen & Rother, 2014, S. 113).

5 Hierbei unterscheiden wir in eher ‚sozial belastet‘ und eher ‚sozial privilegiert‘, was aus kleinräumigen Kennzahlen des Schuleinzugsgebietes im Vergleich zum stadtweiten Durchschnitt generiert wurde, wobei die Selbstzuschreibungen der Akteure eine ebenso wichtige Rolle spielten.

6 Die heterogen zusammengesetzten Gruppendiskussionen wurden mit je gleichen Anteilen der Lehrkräfte und weiteren pädagogisch Tätigen geführt.

sching, 2008, S. 98), die in Anlehnung an Mangold (1960) ebenso wie natürliche Gruppen gemeinsame Erfahrungen teilen, da sie zur gleichen Profession bzw. Akteursgruppe, zum gleichen Arbeitsbereich oder Organisationszusammenhang mit bestimmten Zuständigkeiten gehören.

Entsprechend kann – empirisch begründet – davon ausgegangen werden, dass die innerschulische Zusammenarbeit einen konjunktiven Erfahrungsraum darstellt, der beinhaltet, dass „eine gemeinsam er- bzw. gelebte Handlungspraxis nicht nur internalisiert, sondern inkorporiert, d. h. in das Wie, in den modus operandi der körperlichen und auch sprachlichen Praktiken eingeschrieben wird“ (Bohnsack, 2001, S. 331). Dank der in diese Methodologie eingeschriebenen Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen können neben Reflexionen und Rationalisierungen auch den Akteuren nicht reflexiv zugängliche, inkorporierte Bearbeitungen von Erfahrungen rekonstruiert werden, die sich im Orientierungsrahmen fassen lassen und bspw. über Zuständigkeiten hinausgehen. Anhand einer komparativen Analyse von Fällen (Nohl, 2013, S. 273 ff.) bzw. jeweiliger Orientierungsrahmen innerhalb einer Gruppendiskussion erfolgte eine Typenbildung (Bohnsack, 2010, S. 141 ff.). Es wurde zudem ein Abgleich mit den Äußerungen aus den Interviews mit Schulleitungen und Ganztagskoordination vorgenommen, die Aufschluss über die jeweilige Organisationskultur geben.

In diesem Beitrag betrachten wir diejenigen Schulen, in denen neben Lehrkräften (LK) auch weiteres pädagogisch tätiges Personal (wptP) beschäftigt ist. Dies betrifft drei (von vier) untersuchten Organisationsformen und somit sechs (der acht) Projektschulen; genauer zwei rhythmisierte und zwei additive Ganztagschulen sowie zwei Halbtagschulen mit vielen Angeboten am Nachmittag⁷, je Organisationsform unterschieden nach ihrer sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. Der hierfür ausgewertete Datenkorpus umfasst zwölf Interviews sowie zwölf homogene und sechs heterogene Gruppendiskussionen. Im Fokus der folgenden Darstellung steht, welche Orientierungen sich zur innerorganisationalen Zusammenarbeit kontrastieren lassen. Insbesondere die Gruppendiskussionen, die akteursgruppenhomogen und -heterogen geführt wurden, bieten die Möglichkeit den Besonderheiten der Zusammenarbeit in der jeweiligen Grundschule mit Nachmittagsangeboten und den jeweiligen Akteuren gerecht zu werden.

3. Ergebnisse

Auf der Basis der rekonstruierten Orientierungen zur innerorganisationalen Zusammenarbeit der pädagogischen Akteure konnte eine soziogenetische Typik (Bohnsack, 2010, S. 153 ff.) generiert werden, welche Aufschluss über die Orientierungen der jeweiligen Akteure gibt. Dabei ließ sich für die sechs

7 Die Halbtagschulen mit vielen Nachmittagsangeboten am Nachmittag ähneln strukturell auf der Ebene der Akteurskonstellationen sowie des Tagesablaufes einer additiven Ganztagschule und werden demnach in die Analyse mit einbezogen.

Schulen mit außerunterrichtlichen Angeboten, in welchen beide Akteursgruppen tätig sind, eine übergeordnete Orientierung aller pädagogischen Akteure rekonstruieren: eine *normalisierte Hierarchie*. Hierunter verstehen wir – auf der Grundlage unserer Ergebnisse –, dass es unterschiedliche Statuspositionen und Selbstverständlichkeiten innerhalb der untersuchten Grundschulen zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen gibt, wobei Letztere den Erstgenannten untergeordnet sind. Dieses Hierarchiegefälle wird von beiden Seiten als Normalität betrachtet und durch konjunktiv als selbstverständlich gerahmte Handlungsabläufe innerhalb der innerorganisationalen Praxis (re-)produziert.

Innerhalb dieser normalisierten Hierarchie unterscheidet es sich im Material, ob die innerschulische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal sowie die damit in Verbindung gebrachten Bedingungen seitens der pädagogischen Akteure hinterfragt werden oder nicht. So lassen sich zwei *Typen von Orientierungen zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal* innerhalb der rekonstruierten normalisierten Hierarchie unterscheiden:

- 1) *unhinterfragte Zusammenarbeit* und
- 2) *hinterfragte Zusammenarbeit*.

Die beiden rekonstruierten Typen verhalten sich unabhängig von den Vergleichsdimensionen Organisationsform, Zusammensetzung der Schülerschaft oder anderen Aspekten, wie bspw. bestimmten Situationen oder Zuständigkeiten. In den meisten Fällen gehören Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch Tätigen dem ersten Typ der normalisierten Hierarchie an, in welchem die innerorganisationale Zusammenarbeit unhinterfragt bleibt. Dieser Typ 1 wird zunächst exemplarisch anhand ausgewählter Fälle vorgestellt (3.1). Anschließend wird mit Blick auf Typ 2 betont, auf welche Weise die innerorganisationale Zusammenarbeit zwischen den Akteursgruppen hinterfragt, aber dennoch die Hierarchie normalisiert wird (3.2).

3.1 Normalisierte Hierarchie, unhinterfragte Zusammenarbeit

Zum ersten Typ der normalisierten Hierarchie, in welchem die *Zusammenarbeit unhinterfragt* bleibt, lassen sich die *Lehrkräfte* einer Ganztagschule zuordnen, wozu zunächst Aussagen der Schulleitung und der Ganztagskoordination dieser Schule herangezogen werden. So verdeutlicht sich eine hierarchisch übergeordnete Position des Schulischen bzw. der Lehrkräfte in einem identischen Zitat von Schulleitung (SL) und Ganztagskoordination (GTK) zum Verhältnis von Vor- und Nachmittagsbereich. Die Zusammenarbeit sei zwar ein „*Geben und Nehmen*“ (*GTS AddBel, IV SL, 96f. und IV GTK, 151*)⁸ – von der

⁸ Die zitierten Transkriptstellen kennzeichnen wir wie folgt: GTS = Ganztagschule, Add = additive Organisationsform, Bel = ‚soziale belastete‘ Schülerschaft, Pri = ‚sozial ‚privilegierte Schülerschaft‘. Bspw. repräsentiert „GTS AddBel, GD LK, 156ff.“ die Gruppendiskussion der Lehrkräfte an der sozial belasteten additiven Ganztagschule, Zeile

Ganztagskoordination wird hier eine Unterstützung des Vormittagsbereiches beschrieben –, aber eine Reziprozität wird nicht angeführt oder erwartet, wie das folgende Zitat (auf Nachfrage) beispielhaft belegt:

„*GTK: Also wir unterstützen, äh, die Schule VIEL (.), es fallen ja viele Stunden AUS. Sind ja ab und an mal krank die Lehrer, aber nee, wir kriegen keine Unterstützung eigentlich. (..) Also ich könnt jetzt kein Beispiel NENNEN (.) wo drin die Schule uns unterstützt.“ (GTS AddBel, IV GTK, 165ff.)*

Seitens der Schulleitung wird diese Unterstützung durch den Ganztagsbereich als unproblematisch beschrieben und positiv beurteilt:

„*SL: [...] mit der jetzigen [Ganztags]Leitung arbeiten wir sehr GUT und sehr produktiv zusammen (.) hm, ja, die zeichnen sich durch eine sehr hohe Flexibilität aus. Also egal, was Schule hier irgendwie gerade aktuell hat, ob wir dann mal plötzlich, äh, wegen einer Ganztagskonferenz die Kinder früher schicken müssen oder, oder, oder, ähm (.) das wird alles relativ unproblematisch gehandhabt, und es ist so ein gegenseitiges Geben und Nehmen. (.) Das ist sehr angenehm.“ (GTS AddBel, IV SL, 92ff.)*

Hier lässt sich neben anderem ein ungleiches Verhältnis zwischen Ganztags und Schule aufzeigen bzw. dass es der Schule um ein Nehmen geht – bei krankheitsbedingtem Unterrichtsausfall (s. oben Zitat GTK) oder Betreuung von Kindern bei vorzeitigem Bedarf seitens der Schule (s. oben Zitat SL). Von beiden Bereichsleitungen wird diese Einseitigkeit als konstitutiv für das Funktionieren der Organisation unhinterfragt normalisiert.

Der schulische Vormittag und der außerunterrichtliche Bereich werden als getrennt betrachtet und seitens der Lehrkräfte wird betont, „*dass es an dieser Schule SCHON so ist, dass es so ein bisschen als zwei Teile gesehen wird“ (GTS BelAdd, GD LK, 85f.)*. Eine Änderung wird nicht thematisiert. Zudem kommt es nur selten zu Berührungspunkten und demnach Kommunikationsgelegenheiten zwischen Schule und außerunterrichtlichem Bereich. Wenn aber Kommunikation auftritt, sei diese eher fragil und an für diese Akteursgruppe spezifischen Selbstverständlichkeiten orientiert, wie eine ausführliche Thematisierung des Umgangs mit den Resten des Mittagessens, das von den Kindern im Ganztagsbereich dieser Schule eingenommen wird, verdeutlicht. So explizieren die Lehrkräfte, dass sie das übriggebliebene Mittagessen eine Zeit lang gegessen haben und auch weiterhin essen würden, bevor es – wie im Vorfeld dieser Passage beschrieben wird – entsorgt wird. Nun sollen die Lehrkräfte jedoch etwas dafür bezahlen:

156ff. Aufgrund der Unabhängigkeit der Typik von Schulmerkmalen (s.o.) lässt diese Zitatkennzeichnung keine Rückschlüsse von angegebenen Merkmalen auf den jeweiligen Typ zu und dient lediglich der Kenntlichmachung der Quellen.

„LK4: *Also da war, war; weiß ich halt noch, da war es, ging es irgendwie sehr so pingelig und penibel dann irgendwie zu, und dann hat man das so nur so aus, ich hatte das Gefühl, aus Fraglichkeit oder so einfach gesagt.*

LK2: *Mhm (bejahend).*

LK4: *„Dann ähm*

LK1: */Mhm (bejahend). *

LK4: *solllt ihr jetzt was dafür bezahlen. “Hätte auch jeder; glaube ich, gerne gemacht, aber irgendwie, so der Ton spielte da so ein bisschen mit.*

LK2: *(.) Ja.“ (ebd., 1047ff.)*

Dieses Fallbeispiel zum Umgang miteinander dient der Illustration grundlegender Probleme und aus Sicht der Lehrkräfte scheint es unverständlich, wie die weiteren pädagogisch Tätigen die Impertinenz besitzen können, den Lehrkräften zu sagen, was sie zu tun hätten („was dafür bezahlen“) – und dies auch noch aus nicht definierten Gründen („aus Fraglichkeit oder so einfach gesagt“). Auch wenn auf der Sachebene beteuert wird, dass „jeder“ – also jede Lehrkraft – für das Essen durchaus etwas bezahlen würde, wird dies aufgrund der unangemessenen Art und Weise der weiteren pädagogisch Tätigen, dies vorzubringen, zurückgewiesen: Da es in einem „blöden Ton“ (ebd., 1036) kommuniziert wurde, „wollte es dann doch irgendwie keiner mehr“ (ebd., 1060f.). Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass die Lehrkräfte dieser Situation ausweichen und sich im Supermarkt etwas kaufen. Durch ihre Abwehr entkräften die Lehrkräfte die Regel der weiteren pädagogisch Tätigen, für das Essen zu bezahlen, und positionieren sich demnach als die ‚eigentlich Mächtigeren‘ innerhalb des schulischen Gefüges. Auf diese Weise (re-)produzieren die Lehrkräfte eine Hierarchie, die auch bei Widerrede bestehen und unhinterfragt bleibt – ein Muster, das in den Daten vielfach deutlich wird. Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, dass die Lehrkräfte sich an einer normalisierten Hierarchie orientieren, dies trotz Gegenpositionen selbstverständlich scheint und unhinterfragt bleibt, was sich wiederum auf die Zusammenarbeit – wie im eingangs beschriebenen Beispiel – auswirkt.

Zur Illustration lässt sich hier ein weiteres Fallbeispiel einer unhinterfragten, normalisierten Hierarchie aus der heterogenen Gruppendiskussion einer anderen Projektschule heranziehen, in der unterschiedliche Selbstverständlichkeiten der Akteure in Bezug auf die Nutzung der Räumlichkeiten innerhalb des Schulgebäudes deutlich werden. In diesem Beispiel bieten die Lehrkräfte den weiteren pädagogisch Tätigen die Nutzung eines bisher ausschließlich schulisch genutzten Raumes an: „Der Förderraum, wenn der jetzt zur Hälfte Bücherei ist, können wir das ja anbieten, ne?, zum Lesen, oben.“ (HTS VieBel, GD het., 570f.). Dies nimmt das weitere pädagogisch tätige Personal gerne an: „Ah ja, das wäre noch schön, wenn wir [den Raum] benutzen dürfen“ (ebd., 598). Im Gegensatz zu dieser normalisierten Unterordnung der weiteren pädagogisch Tätigen, das die Erlaubnis bekommt, schulische Räume „benutzen [zu] dürfen“, nutzen die Lehrkräfte die Räume des Betreuungsbereiches jedoch selbstverständlich:

„LK1: (.) Den [Betreuungsraum] nutze ich auch morgens bis zur dritten Stunde schon mal öfter.
wptP2: /Das ist\ ganz schön, eigentlich, ne?
LK1: /Das geht ja auch,\ ne?
wptP2: Ja, klar.
LK1: /Habe ich jetzt,\ ehrlich gesagt, immer nur die ähm Frau [Nachname] morgens schon mal gefragt so zwischen Tür und Angel.
wptP2: /Ja, sicher\ Solange ((bläst Luft aus))
LK1: /Aber den finde\ ich sehr schön für morgens, manchmal zu nutzen, für
wptP2: /Ja.\
LK1: manche Übungen und manche
wptP2: /Mhm\
LK1: Kinder. Mhm.“ (ebd., 1306ff.)

Auch wenn sich diese Lehrkraft innerhalb der Passage rückversichert („Das geht ja auch, ne?“), erklärt sie ihr Verhalten hinsichtlich der regelmäßigen („morgens“, „öfter“) Raumnutzung, welche sie lediglich „zwischen Tür und Angel“ geklärt habe, als angemessen. Eine weitere pädagogisch Tätige scheint die Nutzung differenzieren zu wollen („Solange“). Dieser mögliche Einwand wird seitens der Lehrkraft jedoch abgewendet, indem sie erneut das Wort ergreift, woraufhin die entsprechende weitere pädagogisch Tätige des Ganztagsbereichs dazu übergeht, der Lehrkraft zuzustimmen („Ja“, „Mhm“). Entsprechend wird die Hoheit der Lehrkräfte, Räume innerhalb des Schulgebäudes zu nutzen bzw. diese zuzuteilen, bekräftigt.

3.2 Normalisierte Hierarchie, hinterfragte Zusammenarbeit

Vom oben beschriebenen Typ kann eine *hinterfragte Zusammenarbeit* unterschieden werden, in welcher gewisse organisationale Zusammenarbeits- bzw. Kommunikationsweisen sowie damit in Verbindung gebrachte Bedingungen trotz Kontext einer normalisierten Hierarchie hinterfragt werden. So kritisieren die weiteren pädagogisch Tätigen einer Ganztagschule in der homogenen Gruppendiskussion die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und ihre eigene Unterordnung darin:

„wptP9: Ja, ich meine, es ist einfach ganz KLAR, dass wir uns, dass wir uns äh hier sehr stark auf die Schulabläufe EINstellen müssen. Wir sind sozusagen Gast im Haus, wenn man das mal
wptP4?: /Ja.\
wptP9: so sagen darf.“ (GTS AddPri, GD wptP, 845ff.)

Die weiteren pädagogisch Tätigen verdeutlichen explizit ihre Anpassung an Schulabläufe und fühlen sich als „Gast im Haus“, was sie somit implizit beanstanden. Dies korrespondiert mit einer Kritik des weiteren pädagogisch tätigen Personals am Umgang der Lehrkräfte mit ihnen, welche jedoch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion etwas relativiert wird:

„wptP4: Aber ich finde auch, dass die Lehrer da sehr unterschiedlich mit uns
UMgehen. Also ich kann
wptP?: /Ja (flüsternd).\

wptP4: da ja jetzt auch noch mal ein Beispiel geben aus der ersten Klasse.
(.) Die werden jetzt im April ElternSPRECHtage haben, und ähm (.)
die Klassenlehrerin von der 1C hatte mich, hatte mir ein netten Brief
geschRIEBen und gefragt: „Wäre das MÖGLICH, dass ich dann an
dem und dem Tag äh, äh

wptP?: /[unverständlich 47:07(flüsternd)]\
wptP4: in den,
in die, in den, in die Schulkla-, in den Klassenraum kann, und DU
dann woANDERS ((?: Husten)) mit den Kindern SCHULaufgaben
machst.“ Und das heißt, SIE sitzt mit (.) drei Leuten DORT, und ich
ziehe mit zwanzig Kindern woanders hin.

wptP?: ((Lachen))

wptP4: /Also es\ ist schon, ne? A-, also ich finde es sehr freundlich von ihr,
dass sie mich das fragt. Und ein, ein, i-, ei-, die andere ((A8: Wasser
einschenken)) Klassenlehrerin hat einfach einen Zettel an die, an die
Pinnwand gehängt und gesagt: „An den Tagen

wptP?: /[unverständlich 47:32]\
wptP4: ist der Klassenraum
nicht, steht der nicht zur Verfügung.“

wptP?: ((Lachen))

wptP4: /Also\ SO unterschiedliche ist die Kommunikation.“ (ebd., 892ff.)

Die Lehrkräfte seien differenziert zu betrachten, da sie unterschiedlichen Umgang mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal pflegen. Das Beispiel bezieht sich auf eine Nutzung der Klassenräume durch die Lehrkräfte zu Zeiten, an denen wptP4 diesen Raum regulär nutzt. Die Sprecherin führt zwei unterschiedliche Kommunikationsstile an, die beide via „Zettel“ an sie herangetragen, jedoch von ihr unterschiedlich bewertet werden: freundlich fragend vs. nüchtern fordernd. Die zitierte Ganztagskraft empfindet das selbstverständliche Einfordern von Räumlichkeiten seitens der Lehrkräfte als fragwürdig und hinterfragt es somit implizit (mit drei Kindern den Klassenraum zu nutzen, im Gegensatz zu 20 Kindern, die den Raum wechseln sollen). Die erzählte Bestimmtheit im Verhalten der Lehrkräfte in Bezug auf die Raumnutzung scheint jedoch unumgänglich, wodurch die Unterordnung des weiteren pädagogisch tätigen Personals unter die Lehrkräfte bzw. der Bedarfe des Ganztagsbereichs unter die unterrichtlichen Belange (re-)produziert wird. Es ist somit nicht die prinzipielle Unterordnung unter die Lehrkräfte, die hier hinterfragt wird, sondern das Verhalten in Bezug auf die innerorganisationale Zusammenarbeit einzelner Lehrkräfte. Insoweit das weitere pädagogisch tätige Personal Anerkennung erfährt und – aus seiner Sicht – gut‘ behandelt wird, erscheint dieser Akteursgruppe die hierarchische Struktur unproblematisch. Zum Problem wird sie nicht als strukturelle Unter- und Überordnung, sondern als gegebenenfalls fehlender Respekt oder im Falle fehlender Höflichkeit.

In einem weiteren Fallbeispiel – aus der heterogenen Gruppendiskussion einer Projektschule – wird die bisherige Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen seitens der Lehrkräfte hinterfragt: Im Zuge des Wandels zur Ganztagschule, in welchem sich diese Schule zum Erhebungszeitpunkt befand, müsse man, den Lehrkräften zufolge, attraktiver und besser werden als die umliegenden Horte. Dies ginge am besten gemeinsam. Diese Gemeinsamkeit existiert jedoch nur auf rhetorischer Ebene, denn das weitere pädagogisch tätige Personal führt zur aktuellen Situation an, dass ihr pädagogisches Handeln gewissen Herausforderungen ausgesetzt sei, weil sich (zu) viele Kinder in den Nachmittagsangeboten aufgrund einer „wptP1: [...] Empfehlung des Klassenlehrers [...]“ (HTS ViePri, GD het., 244) befänden, was die Lehrkräfte wie folgt begründen: „manchmal ma- wollen WIR [Lehrkräfte] das auch aus pädagogischen Gründen“ (ebd., 238). Hinterfragt wird jedoch nicht das Empfehlungsverhalten der Lehrkräfte, stattdessen geht das weitere pädagogisch tätige Personal in der Diskussion dazu über, die Rahmenbedingungen und die eigenen fachlichen Qualifikationen zu hinterfragen: Die Raumbedingungen seien nicht ausreichend und die weiteren pädagogisch Tätigen verfügten nicht über die notwendige Ausbildung. Die Lehrkräfte teilen diese Selbstabwertung der pädagogischen Qualifizierung des weiteren pädagogisch tätigen Personals, wie an folgender Stelle in der Gruppendiskussion – jenseits des anfänglichen Lobes – deutlich wird:

„LK5: [...] und ihr seid die, die wirklich die BASISarbeit leisten,
wptP1: /Die halten die Basis, genau.\

LK3: /Ja. Das ist natürlich\
LK5: und die Basisar-
beit in EntWICKlungsar-
wptP4: /Mhm.\

LK5: also die Basisarbeit diREKT am Kind, und in der EntWICKlung, ihr
habt aus, wirklich aus NICHTS äh, aus, aus einer Mauer mit Fen-
stern,
wptP6: ((lachen))

LK5: wirklich einen Wohlfühl-
LK2: /Das ist wirklich so.\

LK5: fühlraum gemacht

wptP4: /Mhm.\

LK2: /Ja.\

LK5: und entwickelt, pädagogisch wie,
wie von allem, und, und ähm, und habt nach, hat

wptP1: /Und OHNE Vorgaben.\ Das darfst du nicht vergessen.
LK2: /Ja.\

LK5: /Ohne Vorgaben, ohne nichts.\

wptP4: /Ohne Vorgaben.\

wptP1: /Und\ keine ausgebildeten Pädagoginnen.
LK5: /Richtig.\ Genau.“ (ebd., 2972ff.)

In der hier auf kommunikativer Ebene vorgenommenen Würdigung der „Basisarbeit“ des weiteren pädagogisch tätigen Personals durch die Lehrkräfte steckt eine Diffamierung: Es wird hervorgehoben, dass die Kräfte des Nachmittagsbereichs aus „NICHTS“ einen „Wohlfühlraum“ gemacht haben, und das obwohl sie „OHNE Vorgaben“ agiert haben und zudem – die Selbstkritik von wptP1 bestätigend („Richtig. Genau.“) – keine „ausgebildeten Pädagoginnen“ seien. Aus Sicht der Lehrkräfte seien jedoch ausgebildete Kräfte nötig, damit der Nachmittagsbereich funktioniert. Deren Bezahlung könne man sich – wie im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion deutlich wird – jedoch nicht leisten. Kritisiert werden somit seitens der Lehrkräfte Strukturbedingungen (insbesondere die verfügbaren finanziellen Ressourcen), die eine Verbesserung der eigenen Nachmittagsbetreuung durch den Einsatz pädagogisch qualifizierter Fachkräfte und demnach die Konkurrenzfähigkeit gegenüber den Horten verbessern würden.

Trotz dieser Probleme schreiben sich die Lehrkräfte die Möglichkeit zu, die Lage zu verbessern. Sie haben eine stärker lösungsbezogene Orientierung als die weiteren pädagogisch Tätigen und wägen sich in einer besseren Position. Dieses Standing wollen sie nutzen, um sich mit der Leitung des Trägers – d. h. der Organisation, welche das weitere pädagogisch tätige Personal beschäftigt – auseinanderzusetzen. Dies produziert den Eindruck, dass sich die Lehrkräfte den weiteren pädagogisch Tätigen strukturell überlegen fühlen und dies wechselseitig als normal erscheint. Zugleich zeigen sich die Lehrkräfte besorgt und engagiert gegenüber den weiteren pädagogisch tätigen KollegInnen, für die sie sich einsetzen und mit denen sie sich (vordergründig) solidarisieren – und dies auf der Grundlage, dass den weiteren pädagogisch Tätigen pädagogische Kompetenzen eher abgesprochen werden.

Wie das obige Zitat verdeutlicht, werden in diesem Fall seitens beider Akteursgruppen nicht die hierarchischen Positionen hinterfragt. Vielmehr werden auch diese hier normalisiert. Hinterfragt werden allerdings das Verhalten der jeweils anderen Gruppe sowie die strukturellen, die Zusammenarbeit rahmenden Bedingungen, die eine höherwertige Nachmittagsbetreuung verhindern würden. Und diese strukturellen Bedingungen könnten vorrangig durch die Lehrkräfte geändert werden, wodurch deren Überordnung gegenüber den weiteren pädagogisch Tätigen (re-)produziert wird. Derartige Kritiken an strukturellen Rahmenbedingungen finden sich häufig im Material und legitimieren letztlich das eigene fachliche Handeln bzw. – wie im obigen Beispiel – das mit ihm verwobene Entwicklungspotential der jeweiligen Schule.

4. Fazit

Dank unseres besonderen Studiendesigns – vor allem mit akteursgruppenheterogenen Gruppendiskussionen und Erhebungen jenseits von pädagogisch gerahmten Situationen – und der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010) konnte dem von Breuer (2015, S. 286 ff.)

genannten Desiderat entsprochen werden, die Organisation Einzelschule detailliert zu beleuchten, indem die Orientierungen von Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen bzgl. der innerorganisationalen Zusammenarbeit untersucht wurden. Die in diesem Beitrag auf Basis des Topos-Projekts dargelegten Ergebnisse schließen an Erkenntnisse zur innerorganisationalen Zusammenarbeit in Schulen an, in denen Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal arbeiten, erweitern diese jedoch um den wesentlichen Aspekt einer normalisierten Hierarchie der Akteursgruppen bei gleichzeitig divergierender Typik des Hinterfragens der innerorganisationalen Zusammenarbeit auf der Ebene der Fälle.

In den meisten Fällen gehören beide Akteursgruppen dem Typ 1 *unhinterfragte Zusammenarbeit innerhalb einer normalisierten Hierarchie* an. Jedoch konnten wir im Gegensatz zur von Kolbe & Reh (2008, S. 802, s. o.) benannten „Kollegialität“ und Kritik-Zurückhaltung mit dem rekonstruierten Typ 2 *hinterfragte Zusammenarbeit innerhalb einer normalisierten Hierarchie* durchaus Kritisches finden. Das prinzipielle Hierarchiegefälle zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal bleibt jedoch auch hier bestehen; Kritik wird lediglich an den Bedingungen der Zusammenarbeit geäußert (wie z. B. an dem Verhalten der anderen Akteursgruppe in Bezug auf die innerorganisationalen Zusammenarbeit oder an den übergeordneten Strukturbedingungen der jeweiligen Organisation). Interessant ist diesbezüglich u. a. auch, dass die von den weiteren pädagogisch Tätigen geäußerte Kritik an Lehrkräften ausschließlich in den homogenen Gruppendiskussion expliziert und somit nur unter ‚Seinesgleichen‘ offengelegt wird, statt mit Lehrkräften offen zu diskutieren. Auch in diesem Sinne kann prinzipiell eine von beiden Akteursgruppen (re-)produzierte hierarchisch höhere Position der Lehrkräfte nachgezeichnet werden. An ihr wird deutlich, dass beide Akteursgruppen am herkömmlichen, primär lehrkraftzentrierten Schulbetrieb und den entsprechenden Schulregeln orientiert sind. Dies bestätigt die o. g. Erkenntnisse von Böttcher & Maykus (2014) und verweist darüber hinaus auf den wirkmächtigen Einfluss der Schule als einer vorrangig und überwiegend von Lehrkräften geprägten Organisation. Diese hierarchisierte Organisationskultur hat wiederum Einfluss auf die Sozialisation und Erziehung in der Kindheit, wenn eine Grundschule mit weiteren pädagogischen Akteuren besucht wird.

Selbst bei den wenigen rhythmisierten Ganztagsgrundschulen, die mehrheitlich über Zusammenarbeitskonzepte verfügen (Blossfeld et al., 2013, S. 92) und demnach eine enge Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen und somit eine engere Zusammenarbeit vermuten ließen, trifft der Befund einer hierarchisierten Organisationskultur für die von uns untersuchten Schulen zu (detailliert zu den rhythmisierten Schulen des Topos-Projektes s. Buchna et al., 2015a, 2015b). Selbst in diesen Schulen herrscht eine normalisierte Hierarchie, die die Inkorporation von Personal in die unterrichtszentrierten Abläufe verstärkt. Eine enge Verzahnung des Vor- und Nachmittagsbereichs bzw. Unterrichts- und Betreuungsbereich auf der Ebene von (programmatischen) Zusammenarbeitskonzepten kann also nicht als alleiniger

Beleg für die Praxis der konkreten Zusammenarbeit in Organisationen dienen und lässt vor allem keinen Rückschluss auf hierarchisierte Positionen und Zuständigkeiten zu.

Literatur

- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 633-644). Wiesbaden: VS.
- Baum, E., Idel, T.-S. & H. Ullrich (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Lenzen, D.; Prenzel, M., Roßbach, H. G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten des Aktionsrates Bildung*, hg. von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Münster.
- Boer, H. de (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“. In E. Baum, T.-S. Idel, H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 91-104). Springer VS: Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Weinheim, München: Opladen.
- Bohnsack R. (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 329-333). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Böttcher, W. & Maykus, S. (2014). Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge sein in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (S. 88-101). Schwalbach, Taunus: Debus Pädagogik.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2, 29-46.
- Buchna, J., Rother, P., Coelen, T., Dollinger, B. & Hildebrandt, Z. (2015a). Elternaufgaben ergänzen oder ersetzen? Eltern im Blick pädagogischer Akteure in Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8, 65-79.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2015b). Neue Problemlösung? Konstruktionen von Bildungsbenachteiligung in Halbtags- und Ganztagschulen. *Soziale Probleme*, 26, 47-66.
- Coelen, T. (2004). „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 247-267). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 29-45). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Coelen, T. & Rother, P. (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 111-126). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Zur Einleitung in diesen Band. In T.-S. Idel, H. Ullrich, E. Baum (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9-25). Wiesbaden: Springer VS.

- Kaufmann, E. & Wach, K. (2010). *Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2009 bis 2013*. Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf; [Datum des Zugriffs: 16.12.2015]
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B., & K. Rabenstein (Hrsg.). (2009). *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 799-808). Wiesbaden: Springer VS.
- Krieger, W. (2005). Ganztagschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In F.-U. Kolbe, K. Kunze & T.-S. Idel (Hrsg.), *Ganztagsschule in Entwicklung* (S. 65- 86). Mainz. http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/koop_mitarbeiter/pdf/KurzberichtSchreiner.pdf; [Datum des Zugriffs: 16.12.2015].
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T. & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 125-142.
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271-293). Wiesbaden: Springer VS.
- Olk, T.; Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft: Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. 15., 63-80.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 358-372.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, K. (2010). Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagschulen. *Der pädagogische Blick*, 18, 13-21.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (2011). Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In Dies. (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 7-28). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- StEG-Konsortium (Hrsg.). (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Frankfurt a. M.
- Steiner, C. (2013). *Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen*. *Bildungsforschung*, 10 (1), 64-90. <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/162/188> [Datum des Zugriffs: 16.12.2015].
- Stöbe-Blossey, S. (2010). *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stolz, H.-J. & Arnoldt, B. (2007). *Ansätze zur empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule*. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagsschule als Forschungsfeld* (S. 213-235). Wiesbaden: VS Verlag.
- Täubig, V. (2009). Ganztagschule und Jugendhilfe in „lokalen Bildungslandschaften“. *unsere jugend*, 61, 303-308.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*,
1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Datum
des Zugriffs: 16.12.2015].

Jennifer Buchna
jennifer.buchna@uni-siegen.de

Prof. Dr. Thomas Coelen
thomas.coelen@uni-siegen.de

Prof. Dr. Bernd Dollinger
bernd.dollinger@uni-siegen.de

Pia Rother
pia.rother@uni-siegen.de

Adresse aller Autorinnen und Autoren:
Universität Siegen,
Fakultät Bildung-Architektur-Künste
Department Erziehungswissenschaft – Psychologie
Siegener Zentrums für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung (SiZe)
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen

Eingereicht: 21.08.2015
Überarbeitung eingereicht: 17.12.2015
Angenommen: 03.03.2016