
Schulkooperation zwischen Handlungslogik und Programmatik

Qualitative Fallstudie über Subjektive Theorien zur interinstitutionellen Zusammenarbeit bei Akteuren von Haupt-/Mittelschulen und Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit, Schwerpunkt Ganztagskooperation

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Regina Münderlein
Avenariusstr. 10
81243 München

Erstprüfer: Prof. Dr. Thomas Eckert

Zweitprüfer: Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Tag der mündlichen Prüfung: 30.1.2013

Dank

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Akteurinnen und Akteuren der Schulen und Jugendeinrichtungen für ihre Bereitschaft zum Interview ganz herzlich bedanken. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ganz entscheidend waren auch die ermutigenden Impulse von Prof. Dr. Wolfgang Zacharias ganz zu Beginn meines Vorhabens. Herzlichsten Dank an Prof. Dr. Liebau für die Unterstützung meiner Idee, für die Anstellung an der Universität Erlangen-Nürnberg, sowie für die Begleitung des Entstehungsprozesses in der ersten Phase. Herzlich gedankt sei auch Frau Prof. Dr. Ziesche für die Unterstützung der Bewerbung zum Stipendium. Herrn Prof. Dr. Eckert und Prof. Dr. Tippelt danke ich herzlich für die gute Betreuung der Arbeit und für ihre Bereitschaft, sich schon im Prozess der Entstehung damit auseinander zu setzen.

Herzlichen Dank an das Deutsche Jugendinstitut für das Promotionsstipendium und an Dr. Eric van Santen und Dr. Hans-Jürgen Stolz für die gute Beratung und Unterstützung im Forschungsprozess in einer schwierigen Phase. Sehr wichtig waren auch meine Promotionskolleginnen; besonders Friederike von der Grote danke ich für die kollegiale Beratung, aber auch den Kolleginnen und Kollegen der Kolloquien in Erlangen und München und ganz besonders den Mitstreiterinnen der Forschungsgruppe „Leuchtfueer“ des Forum Qualitative Sozialforschung der FU Berlin, besonders Katja Helms, Dr. Christine Moritz, Dr. Dagmar Kubanski und Margit Huber.

Meiner Leitung, Ulrike Moeller und meinem Arbeitgeber, dem Kreisjugendring München-Stadt, möchte ich für die Freistellung in einer wichtigen Forschungsphase ausdrücklich danken. Ohne diese Phase wäre die Arbeit nicht fertig geworden. Nicht zuletzt sei meiner Frau Andrea Brandemann für ihre Geduld in schwierigen Arbeitsphasen und für ihre guten Ideen sowie Maike Surminski und Katja Helms für das kritische Lektorat herzlich gedankt.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	8
Einleitung	11
1 Verortung: Haupt-/Mittelschule - Jugendhilfe/Kinder- und Jugendarbeit	15
1.1 Haupt-/Mittelschule	16
1.2 Jugendhilfe/Kinder- und Jugendarbeit	21
Exkurs: Sozialarbeit und kulturelle Bildung	25
1.3 Verhältnisbestimmung der Institutionen	28
1.4 Schul-Jugendhilfekooperationen: Auftragslage, Argumente, Programmatik	35
1.5 Aktueller Forschungsstand Schulkooperationen und Forschungsdesiderat	43
2 Methodendiskussion und Forschungsdesign	59
2.1 Die wissenschaftliche Hermeneutik	64
2.2 Kritische Überprüfung des qualitativen Forschungsansatzes	66
2.3 Auswahl der Forschungsmethode	72
2.3.1 Charakterisierung und Begründung der Grounded Theory Methodology als Forschungsansatz	73
Kritische Aspekte und Problematiken der Methode	78
2.3.2 Methodischer Zugang zum Material	80
2.4 Interviews als Erhebungsinstrument	82
Zugang mittels (problemzentriertem) Experteninterview	86
2.5 Erarbeitung des methodischen Vorgehens	89
Entwicklung des Leitfadens	89
Transkriptionsregeln	92
2.6 Durchführung der Untersuchung	95
2.6.1 Auswahl der Institutionen und Interviewpartnerinnen	95
2.6.2 Durchführung und kritische Aspekte der Erhebung	97
2.7 Kritische Überprüfung des gesamten methodischen Zugangs	100
3 Fallanalysen	102
3.1 Kurzportrait der Kooperationstandems	104
3.1.1 Kooperationstandem A: Annaschule – ARA-Einrichtung (Offene Ganztagsklasse und Projekte)	104
3.1.2 Kooperationstandem B: Brunoschule – BUNTE-Einrichtung (Gebundene, rhythmisierte Ganztagsklasse und Projekte)	107
3.1.3 Kooperationstandem C: Cäcilienchule – COX-Einrichtung (Gebundene Ganztagsklasse)	110
3.2 Kodebaum der Fallanalyse	113
3.3 Subjektive Theorien zu pädagogischen Aspekten der Schulkooperation	117
3.3.1 Kooperationstandem A (OGS und Kooperationsprojekte)	120
Annaschule: „Erziehung durch Kooperation“	120
ARA-Einrichtung: „Mehr erzieherischer Zugriff“	122
Gegenüberstellung: „Pädagogische Aspekte“ Kooperationstandem A	123
3.3.2 Kooperationstandem B (GGS und Kooperationsprojekte)	125
Brunoschule: „Freude an der Schule mit externen Experten“	125
BUNTE-Einrichtung: „Kinder durch eigenes Tätigsein stärken“	126
Gegenüberstellung: „Pädagogische Aspekte“ Kooperationstandem B	128
3.3.3 Kooperationstandem C (GGS)	129
Cäcilienchule: „Außerschulische Methodik kann auch schaden“	129

	COX-Einrichtung: „Einzelfallbetontes, situatives Handeln“	131
	Gegenüberstellung: „Pädagogische Aspekte“ Kooperationstandem C	132
3.3.4	Zusammenfassung: Subjektive Theorien zu pädagogischen Aspekten der Schulkooperation	133
	Ergebnisdimension (1): Schulinstitutionelle Bildungskonnotation in der Kooperation	141
	Ergebnisdimension (2): Raum zwischen „Ressource“ und „Drittem Pädagogen“	146
3.4	Subjektive Theorien zu institutionellen Aspekten der Schulkooperation	150
3.4.1	Kooperationstandem A (OGS und Kooperationsprojekte)	153
	Annaschule: „Erweiterung des Schulradius“	153
	ARA-Einrichtung: „Ganztagsklasse als Katalysator“	154
	Gegenüberstellung: „Institutionelle Aspekte“ Kooperationstandem A	156
3.4.2	Kooperationstandem B (GGS und Kooperationsprojekte)	157
	Brunoschule: „Schule mit vielen Externen entwickeln“	157
	BUNTE-Einrichtung: „Schule nachhaltig verändern“	159
	Gegenüberstellung: „Institutionelle Aspekte“ Kooperationstandem B	161
3.4.3	Kooperationstandem C (GGS)	162
	Cäcilien-schule: „Schule stabilisieren“	162
	COX-Einrichtung: „Ganztags als Experiment“	164
	Gegenüberstellung: „Institutionelle Aspekte“ Kooperationstandem C	165
3.4.4	Zusammenfassung: Subjektive Theorien zu institutionellen Aspekten der Schulkooperation	166
	Ergebnisdimension (3): Kooperationen als multilokale Unterstützungsbeziehungen für Schulen	171
3.5	Subjektive Theorien zu Aspekten der Arbeitsbeziehung in der Schulkooperation	177
3.5.1	Kooperationstandem A	180
	Annaschule: „Die gehören einfach dazu“	180
	ARA-Einrichtung: „Verlässlich trotz Widrigkeiten“	182
	Gegenüberstellung: Aspekte der Arbeitsbeziehung Kooperationstandem A	184
3.5.2	Kooperationstandem B	186
	Brunoschule: „Kommunikation und Kritik erwünscht“	186
	BUNTE-Einrichtung: „Ernsthafte Zusammenarbeit - Nicht nur Spiel und Spaß am Nachmittag!“	188
	Gegenüberstellung: Aspekte der Arbeitsbeziehung Kooperationstandem B	190
3.5.3	Kooperationstandem C	192
	Cäcilien-schule: „Keine Zeit für wichtige Kommunikation“	192
	COX-Einrichtung: „Mangelnde Beziehung“	195
	Gegenüberstellung: Aspekte der Arbeitsbeziehung Kooperationstandem C	196
3.5.4	Zusammenfassung: Subjektive Theorien und Handlungslogiken zu Aspekten der Arbeitsbeziehung in der Schulkooperation	197
	Ergebnisdimension (4): Individualisierte Kooperation	200
	Ergebnisdimension (5): Rollenmodifikationen kooperierender Akteure	203
	Ergebnisdimension (6): Statusdynamiken in der Schulkooperation	208
3.6	Zusammenfassung: Ergebnisse der drei Hauptkategorien	212
3.7	Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen in der Operationalisierung von Schulkooperation	216
3.7.1	Kooperationstandem A	218
	Annaschule: „Das kann uns nur nützen“	218
	ARA-Einrichtung: „Es funktioniert“	221
	Wechselwirkungen Kooperationstandem A	223
3.7.2	Kooperationstandem B	225
	Brunoschule: „Es weitet sich aus“	225
	BUNTE-Einrichtung: „Intensivierung durch die GGS“	227
	Wechselwirkungen Kooperationstandem B	228
3.7.3	Kooperationstandem C	230

	Cäcilienchule: „Erhöhter Aufwand, negative Folgen“	230
	COX-Einrichtung: „Ein sehr hoher Preis“	233
	Wechselwirkungen Kooperationstandem C	235
3.7.4	Zusammenfassung der Kategorie „Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen“	236
	Kernthese (I): Institutionalisierungsprozesse durch individuell-soziale Akteursimpulse	239
	Kernthese (II): Erfolgs- und Nutzenerleben als Basisdynamik der Kooperation	248
3.8	Kritische Reflexion des Forschungsvorhabens und -prozesses	256
4	Zusammenfassung und zentrale Forschungsergebnisse	259
4.1	Schulkooperation: Versuch einer empirischen Definition	263
4.2	Statt Empfehlungen: „Checkliste“ für Schulkooperationen	265
4.3	Schulkooperation zwischen Handlungslogik und Programmatik	267
5	Literaturverzeichnis	270

Abkürzungsverzeichnis

AGJ:	Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe
BayEUG:	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BLK:	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BLLV:	Bayerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband
BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ:	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DJI:	Deutsches Jugendinstitut München e.V.
DGfE:	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DFG:	Deutsche Forschungsgesellschaft
GGs:	Gebundene Ganztagschule
GTM:	Grounded Theory Methodology
GTS:	Ganztagschule (GT: Ganzttag)
IFS:	Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund
IFSW:	International Federation of Social Workers
IWBF	Institut für Weiterbildung, Beratung und Forschung, Evang. Fachhochschule Ludwigshafen
IZBB:	„Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“
KJHG:	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK:	Kultusministerkonferenz. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland
KM:	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
OGS:	Offene Ganztagschule
SGB:	Sozialgesetzbuch
StEG:	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Forschungsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund (IFS)
SPI:	Sozialpädagogisches Institut
PISA:	Programme for International Student Assessment
RJWG:	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Trias der Kooperationsfaktoren	241
Abbildung 2: Heuristik: Erfolgserleben als Basisdynamik von Kooperation	253
Abbildung 3: Pädagogische Handlungslogik der Schulkooperation.....	255

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geplante Analyseschritte.....	80
Tabelle 2: Leitfaden für das Forschungsinterview	90
Tabelle 3: Transkriptionsregeln	93
Tabelle 4: Überblick der Interviews	96
Tabelle 5: Ergebnisse der Kategorie „Pädagogische Aspekte“	134
Tabelle 6: Ergebnisse der Kategorie „Institutionelle Aspekte“	166
Tabelle 7: Vier-Felder-Matrix nach Bolay, Flad et al. (2003).....	175
Tabelle 8: Ergebnisse der Kategorie „Arbeitsbeziehung“	197
Tabelle 9: Ergebnisse: „Reflexion und Wechselwirkungen“.....	236
Tabelle 10: Handlungsimpulse der Kooperationsentwicklung	244

Vorwort

Eine wichtige weiterführende Forschungsfrage lautet also, inwiefern die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen *als solche* [Hervorhebung, i. O.] ein Zukunftsmodell darstellt oder nicht doch eher einen temporären Katalysatoreffekt für die *Umdifferenzierung* [Hervorhebung, i. O.] der beteiligten Professionen wie auch Institutionen hat. Es deutet sich an, dass diese Frage nicht generell, sondern jeweils partnerInnenspezifisch wie auch nach Angebotssegmenten unterschiedlich zu beantworten sein wird; hierzu werden künftig detaillierte Fallstudien benötigt (Stolz in Schnitzer 2008: 197).

Schulkooperationen - und speziell Ganztagskooperationen - sind seit längerer Zeit im Aufwind. Bildungspolitisch gesehen scheint speziell die Zusammenarbeit zwischen Hauptschule und Freien Trägern der Jugendhilfe eine institutionelle Lösungsformel für den Ausgleich eklatanter Benachteiligung von prekären Schülergruppen in Deutschland darzustellen.

Ganztagskooperation im Rahmen von Ganztagsschulen wird häufig mit einem „ganzheitlichen“ Bildungsansatz assoziiert, was aus der sich ergebenden Methodenvielfalt durch die verschiedenen, additiv tätigen pädagogischen Professionsgruppen abgeleitet wird.

Zudem taucht in diesem Kontext mit großer Bestimmtheit die Idee der pädagogischen und institutionellen Synergieeffekte durch Kooperation auf, die einen „Mehrwert“ innerhalb von kooperativen Settings antizipiert. Dazu tritt die Erwartung institutioneller Ebenbürtigkeit von Schulen und Jugendeinrichtungen in der Operationalisierung von kooperativer Zusammenarbeit.

So gesehen steht die Vermutung im Raum, dass Schulkooperationen und besonders Ganztagskooperationen mit hohen pädagogischen und schulkulturellen Erfolgserwartungen positiv überfrachtet werden und damit, wie Rauschenbach es in Bezug auf die kooperierende Ganztagsschulen formuliert, als programmatisches „Allheilmittel“ (Rauschenbach 2009) Anwendung finden. Dies hat besondere Relevanz in der durch Migrationsthematiken stark geforderten Haupt- und Mittelschule.

Im Bildungsbericht der bayerischen Landeshauptstadt München beispielsweise wird auch noch 2010 auf die kritisch hohe Korrelation zwischen sozialer Herkunft und den Bildungschancen hingewiesen. Hier wird speziell im dreigliedrigen System Bayerns der Bedarf - um im Bild zu bleiben - nach der „Heilung“ von selektionsgeschädigten Kindern und Jugendlichen immer dringlicher.

Vor diesem hohen Erwartungshintergrund ist es wenig verwunderlich, wenn bis jetzt die Dokumente des Nicht-Gelingens von Kooperationssettings zwischen Schule und Jugendhilfe im weiten Feld der Kooperationsexperimente überwiegen, auch wenn sich punktuell hervorragende Modellbeispiele nicht nur in der Privatschullandschaft einen Namen gemacht haben.

Kooperation im (Ganztags-)Schulbereich wissenschaftlich zu behandeln verlangt daher einen kritischen Umgang mit den „Kooperationsmythen“ des sozialen Arbeitsfeldes (van Santen/Seckinger 2003 a) und bedeutet eine ständige Auseinandersetzung im Spannungsfeld zwischen Empirie und bildungspolitischen sowie normativen „Aufladungen“ (Bettmer et al. 2007).

Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Forschungsstudie wurden alltagstheoretische Handlungslogiken von Kooperationsakteuren in Schulkooperationen analysiert und Widersprüchlichkeiten zwischen ideellem Überbau und Kooperationspraxis wissenschaftlich beleuchtet. Ich hoffe, durch den streng gegenstandsbezogenen Ansatz weiterreichende Erkenntnisse im Bereich der Schul-Jugendhilfekoperationen gewonnen zu haben, die als empirisch begründete dynamische „Prinzipien“ im Sinne einer Prozessbezogenen Regulierungsperspektive (Windeler 2001) verstanden werden können.

Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich zur theoretischen Annäherung an Schulkooperation beitragen und hoffe gleichzeitig für Akteure der Praxis interessante inhaltliche Impulse geben zu können. Letztlich sind weitere wissenschaftliche Erkenntnisse in diesem Feld dringend erforderlich: zum einen, um durch den Transfer der Erkenntnisse Akteuren Klarheit über die hohen Anforderungen und Komplexität der Schul-Jugendhilfekoperation zu verschaffen, zum anderen aber vor allem, um Schulkindern, besonders der Schulform Haupt-/Mittelschule, eine gelungene Schulsituation ohne zusätzliche Misserfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Einleitung

Spätestens seit den Ergebnissen des *Programme for International Student Assessment (PISA 2001)* mussten gravierende „Mängel in der deutschen Schulbildung“ (Gudjons 2006: 272) anerkannt werden. So fielen die Bereiche Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen und die naturwissenschaftliche Grundbildung unter den internationalen Durchschnitt. Die Leistungsstreuung und Koppelung von Lesekompetenz an die Sozialschicht war signifikant erkennbar, und Kinder mit Migrationshintergrund wurden als Risikogruppe in Bezug auf Bildung identifiziert. Ein Entwicklungsschub von Schulen wurde durch den so genannten „PISA-Schock“ angestoßen. Man versuchte, bereits bestehende Reformansätze aufzunehmen und damit adäquat auf die „Bildungskatastrophe“ (Gudjons 2006) durch die Verbesserung der tradierten schulischen Schwerpunktsetzung und Lern- und Lehrmodelle zu reagieren (ebd.: 274). Als Antwort auf die Bildungsmängel konzipierte die Kultusministerien zahlreichen Maßnahmen (Gudjons 2006: 273), wie z. B. den Ausbau der Frühförderung und vorschulischen Bildung, Verpflichtung zu Deutschkursen in Migrationskontexten, fächerübergreifenden Unterricht und die Stärkung der Selbständigkeit der Einzelschule im Zusammenhang mit Schulentwicklung, um nur einige zu nennen (ebd.). In diesem Kontext wurden durch das bundesstaatliche „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ schulische Ganztagsmodelle gefördert und finanziell sowie ideell massiv beworben.¹

Besonders im Bundesland Bayern, welches bis dahin die Halbtageschule politisch befürwortete, wurden in diesem Zusammenhang intensive bildungspolitische Diskussionen geführt. Gerade die ganztags schulische Organisationsform schien einen Lösungsweg für die Ungerechtigkeit der Bildungsvoraussetzungen in Deutschland zu bieten. Im Zuge der darauf einsetzenden signifikanten Entwicklung im Rahmen der Ganztagsorganisation gelangte auch die Kooperation von Schulen mit Jugendhilfeeinrichtungen als Teilbereich der kommunalen beziehungsweise lokalen Bildungs- und Betreuungslandschaft verstärkt in den Fokus, zum einen innerhalb der Ganztagschulentwicklung, zum

¹ Der Ganztagschulausbau konnte durch das staatliche IZBB-Programm (Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung 2004) mit der Bereitstellung staatlicher Mittel massiv angestoßen werden. Speziell in Bayern wurden diese durch die Kultusminister Schneider beziehungsweise Spaenle vorangetrieben. 2007 wurden bereits 21 % aller schulischen Verwaltungseinheiten in Bayern als sogenannte Ganztagschulen bezeichnet, die allerdings nur 4 % aller Schülerinnen und Schüler beschulten. 2006 waren in Bayern bereits 39 % der geförderten Schulen Hauptschulen, überwiegend in Form Offener Ganztagschulen (hier: OGS). 2009 gab es in Bayern ca. 650 Hauptschulen in Ganztagsform, der höchste Anteil aller deutschen Bundesländer. In diesen offenen und gebundenen Ganztagschulen (hier: GGS) wurden in Bayern etwa 33.000 Schülerinnen und Schüler beschult, etwa 15 % aller Hauptschüler (zum Vergleich: 2005 waren es nur etwa 2,5 %). Vgl. allgemein: <http://www.ganztagschulen.bayern.de/>, Abruf 2012_10.

anderen in Schulkooperationen unter bestimmten inhaltlichen Zielsetzungen. Laut der bisher größten empirischen Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen, StEG (2008)², nimmt die Kinder- und Jugendhilfe

... im Kooperationsdiskurs einen hohen Stellenwert ein ... [weil] mit ihr besondere Erwartungen bezüglich ihrer Fachlichkeit verknüpft sind (Holtappels et al. 2008: 88).

2008 stellten in Deutschland die Vertreter der Jugendhilfe mit etwa einem Viertel des gesamten Kooperationsvolumens einen nicht unerheblichen Teil der mit Schulen im Ganztagskontext kooperierenden Einrichtungen (vgl. Holtappels et al. 2008: 88).³

Die oben thematisierten Erwartungen an Kooperation sind schwerpunktmäßig im Kontext der Hauptschul-Jugendhilfekoordination zu lokalisieren (Olk 2004, Richter 2007). Das außerschulische sozialpädagogische Arbeitsfeld, insbesondere die in dieser Studie fokussierte Kinder- und Jugendarbeit, erhält daher zunehmend mehr Bedeutung in Kooperationskontexten.⁴

Allerdings stellt Ganztagschulkooperation zwischen Haupt-/Mittelschulen und Akteuren der Jugendhilfe/Jugendarbeit in Deutschland im Vergleich zur mittlerweile etablierten Schulsozialarbeit (vgl. Bolay 2008) einen relativ neuen Bereich dar. Für Schulen und Jugendarbeit ergibt sich dadurch ein neues, herausforderndes - vielleicht unterschätztes - Feld der Neuorientierung und institutionell-organisatorischen Entwicklung sowie professionsbezogenen Umorientierung. Sowohl bei der Ganztagskooperation als auch in anderen Schulkooperationen müssen von Hauptschulen aber auch von Institutionen der Jugendarbeit die neu entstehenden pädagogischen Spielräume adäquat gestaltet, der Kooperationsrahmen konzipiert und komplexe organisatorische Aufgaben bewältigt werden (vgl. Prüß et al. 2009). Speziell die langfristige Form der Ganztagschulkooperation ist ein noch komplexeres Organisationsgebilde als die punktuelle, projekthaft-kooperative Zusammenarbeit, sie entwickelt auch eine andere organisationale Dynamik als die vielerorts bereits etablierte Schulsozialarbeit.

Maykus formuliert, die Organisation schulbezogener Jugendhilfe sei nicht einfach gegeben,

... sondern [sei] ein Handlungskontext, der institutionalisierte Züge aufweisen kann, [der] auf Kooperation und Vernetzung basiert, Mitglieder enthält, die sich durch ihre Herkunftsorganisationen

² StEG: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Forschungsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Instituts für Schulentwicklungsfor- schung an der Universität Dortmund (IFS).

³ Über die Zahlen in Bayern liegen aktuell keine Informationen vor. Jedoch ist zu vermuten, dass diese in etwa ent- sprechend sind.

⁴ Es wird in diesem Zusammenhang damit auch explizit von der Schulsozialarbeit, von Öffentlichen Trägern und ebenso von vergleichbaren kommerziellen Jugendbildungsanbietern abgegrenzt.

definieren und mittels Integrationsbemühungen eine innere und äußerer Stimmigkeit zu diesen aufbauen müssen. Kultur, Programm, Steuerung und Leistung schulbezogener Jugendhilfe definieren sich aus zwei Organisationen und erhalten im Kooperationskontext lediglich einen virtuellen organisatorischen Rahmen von relativ symbolischer Eigenständigkeit [kursiv i. O.] (Maykus 2011: 33).

Die Anforderung an Veränderung und neue Handlungsrountinen innerhalb der Schulkooperationen können die wenigsten Akteure problemlos umsetzen, und so ist die Operationalisierung der Schulkooperation in der Realität häufig von Problematiken geprägt. Dies wird durch viele Forschungsarbeiten bestätigt (vgl. hierzu van Santen/Seckinger 2003 a, Homfeldt 2004, Olk et al. 2004, Wahler et al. 2005, Gartschock/Richter 2006, Holtappels et al. 2008, Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages 2008 u. a.).

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist dies nachvollziehbar. In dem komplexen institutionellen Implementierungsprozess von Schulkooperationen werden multiple pädagogische, individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Interessenslagen sowie multiple Adhärenzen zwischen den Akteuren in Institutionen relevant (van Santen/Seckinger 2003 a: 408).⁵ Dieses komplexe Handlungsfeld, welches auch im historischen Kontext begriffen werden muss, ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Im Folgenden soll mithilfe eines qualitativen Forschungsansatzes die alltagstheoretische Perspektive von schulkooperationsaktiven Akteuren in Bezug auf das Handlungsfeld Schulkooperation analysiert, dargestellt und für den Theorietransfer konkretisiert werden.

⁵ Von Kardorff zit. n. van Santen/Seckinger (2003 a: 29): „In dieser Entwicklung [gesellschaftliche Pluralisierung, Differenzierung, Diversifikation, R. M.] zeigt sich nicht nur der erhebliche Bedarf an Abstimmung, sondern auch, dass sich Kooperation, Koordination und Vernetzung zu einem eigenständigen Bereich mit eigenen ‘Brücken’ - ‘Drehscheiben’ - oder ‘intermediären Instanzen’ mit den Aufgaben interinstitutioneller, interprofessioneller und intersektoraler Verknüpfungen ausdifferenziert sowie zur Entwicklung eines bislang noch nicht systematisierten Praxiswissens von KoordinatorInnen und VernetzerInnen entwickelt hat.“

Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel:

Im einführenden Kapitel 1 soll zunächst eine Verortung der beiden beforschten Institutionen erarbeitet (Kap. 1.1, 1.2) und das historisch gewachsene Verhältnis der beiden pädagogischen Institutionen skizziert werden (Kap. 1.3). Die gesetzlichen und inhaltlichen Grundlagen zur Schulkoooperation, speziell der Ganztagschulkoooperation von Schule und Jugendhilfeeinrichtungen, sowie eine kritische Hinterfragung des Kooperationsbegriffes folgen in Kapitel 1.4. Kapitel 1.5 beinhaltet die Darstellung des aktuellen Standes der Forschung und das Forschungsdesiderat sowie die Forschungsfragen.

In Kapitel 2 wird der hermeneutische Forschungsansatz als Basis des qualitativen Forschungsansatzes dargestellt (Kap. 2.1), der qualitative Ansatz überprüft (Kap. 2.2) sowie die Auswahl des Forschungszugangs Grounded Theory Methodology (GTM) vorgestellt und begründet (Kap. 2.3). Die Erhebung von Daten mittels Interviews wird in Kapitel 2.4 kritisch diskutiert und begründet und im Kapitel 2.5 die Erarbeitung des methodischen Vorgehens erörtert. Kapitel 2.6 schildert die Durchführung der Untersuchung, die in Kapitel 2.7 zusammenfassend kritisch reflektiert wird.

In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der Fallanalysen expliziert. Die drei beforschten Kooperationsstandems werden zunächst vorgestellt (Kap. 3.1). Danach erfolgt die Darstellung des Analyse-Kodebaumes (Kap. 3.2). Die qualitativen Interviews werden nach den im Verlauf der Forschung entwickelten drei Hauptebenen („Pädagogische Aspekte“: Kapitel 3.3, „Institutionelle Aspekte“: Kapitel 3.4, und „Aspekte der Arbeitsbeziehung“: Kap. 3.5) analysiert und zusammengefasst. Kapitel 3.6 stellt eine Zusammenfassung der Ergebnisse dar. Anschließend folgt eine weitere reflexive Dimension: „Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen in der Operationalisierung der Schulkoooperation“ (Kap. 3.7). Die Fallanalyse und der zugrunde liegende Forschungsprozess werden in Kapitel 3.8 kritisch reflektiert.

In Kapitel 4 schließlich folgt die Zusammenfassung der Forschungsergebnisse. In Kapitel 4.1 wird der Begriff der Schulkoooperation empirisch begründet formuliert und darauf Empfehlungen aus der Forschungsarbeit formuliert (Kap. 4.2). Die Schlussgedanken und der Ausblick werden in Kapitel 4.3 dargelegt.

1 Verortung: Haupt-/Mittelschule - Jugendhilfe/Kinder- und Jugendarbeit

[Es] scheint mir eine für Deutschland kennzeichnende, in den Vorstellungen aller Beteiligten tief verwurzelte Form der Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendhilfe zu [geben], in der die Schule sich vor allem für die Bildung zuständig sieht und die Jugendhilfe für das Soziale zuständig glaubt (Rademacker et al. 2003: 1).

In diesem Kapitel sollen zunächst überblickhaft Hauptschule und Jugendhilfe mit ihren institutionellen Schwerpunkten und speziellen Charakteristika dargestellt werden, um eine aktuelle Verortung der an Schulkooperationen beteiligten Institutionen zu ermöglichen und kritische Aspekte auszuloten.⁶ Daher werden im Folgenden eine knappe institutionelle Deskription und die professionsspezifischen Merkmale der beiden Institutionsformen zusammengefasst. Diese Verortung scheint für das Gesamtverständnis von Schul- beziehungsweise Ganztagschulkooperationen entscheidend und wird daher vor dem Forschungsteil im Sinne einer Problemstellung ausgeführt.⁷

Auf eine tiefer gehende deskriptive oder theoretische Verortung der Ganztagschule als zentraler Form der Schulkooperation wird hier gezielt verzichtet, da der Fokus der Arbeit auf dem Verständnis von Schulkooperationen generell liegt, also keine Analyse der Ganztagsmodelle oder Ganztagschulen als solche vornimmt. Es sei dazu auf Arbeiten wie z. B. von Ladenthin (2005), Radisch/Klieme (2005), Kamski/Holtappels et al. (2009), Prüß/Kortas et al. (2009) oder Arnoldt/Rauschenbach et al. (2010) verwiesen.

⁶ Die Beschreibung der Haupt-/Mittelschule und Jugendarbeit erfolgt nur partiell bundeslandspezifisch, da von einer bundeslandübergreifenden Charakteristik ausgegangen wird, beziehungsweise bundeslandspezifische Informationen fehlen.

⁷ Behr-Heintze/Lipski (2005) sehen die Grundproblematik der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in der Unkenntnis beider Systeme voneinander, die ihrer Meinung nach im Wesentlichen im komplementären gesellschaftlichen Auftrag begründet liegt. Diese Unkenntnis führt nach Meinung der Autoren zu Vorurteilen und falschen Erwartungen der jeweiligen Akteure (vgl. auch van Santen/Seckinger 2003 a, Hartnuß/Maykus 2004, Homfeldt 2004, Olk 2004, Holtappels et al. 2008).

1.1 Haupt-/Mittelschule

Im Folgenden wird eine kurze Charakterisierung der Schulform Hauptschule (beziehungsweise der Mittelschule) und deren typischer institutioneller Themen gegeben.⁸

Heute wird mit Hauptschule eine allgemeinbildende, weiterführende Regelschulform (Sekundarstufe 1, Klassenstufen 5-9, beziehungsweise 10) bezeichnet. Sie soll Schülerinnen und Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung vermitteln und zur Berufsreife führen. Dabei greift sie vor allem auf handlungs- und methodenorientierte Vermittlungsformen zurück, unterliegt aber im Gegensatz zur ehemaligen Volksschuloberstufe bis 1969 einer anspruchsvolleren, wissenschaftsbezogenen Konzeption (Gudjons 2006: 284ff.). Von ihrem Anforderungsniveau steht sie im drei- beziehungsweise viergliedrigen System im Sekundarbereich I nur noch über der Sonderschule. Haupt-/Mittelschulen werden in Bayern durch das staatliche Schulamt (Aufgaben nach Art. 111, Satz 1 BayEUG) und die Landesregierungen beziehungsweise Kultusministerien gesteuert und entwickelt. Dazu gehört auch die Zusammenarbeit mit nicht-schulischen Institutionen.⁹ Die Schulform Hauptschule existiert heute noch in sechs Bundesländern. Im Bundesland Bayern, welches hier den Rahmen der empirischen Untersuchung stellt, gibt es die Schulform Hauptschule zurzeit noch. Doch wird auch hier zunehmend auf die Mittelschule umgestellt. Das Bayerische Kultusministerium definiert die Mittelschule als eine Hauptschule

... mit einem breiten Bildungsangebot, wenn sie regelmäßig folgende Merkmale aufweist: die drei berufsorientierenden Zweige Technik, Wirtschaft und Soziales, ein Ganztagsangebot, ein Angebot, das zum mittleren Schulabschluss führt. Darüber hinaus hält die Mittelschule bereit: ausgestaltete Kooperationen mit einer Berufsschule, der regionalen Wirtschaft und der Arbeitsagentur, sowie eine individuelle/modulare Förderung der Schüler im Klassenverband unter Beibehaltung des Klassenlehrerprinzips (KM, <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/haupt-mittelschule.html>, Abruf 2011_08).

Die sukzessive Umstellung der Schulen auf sogenannte Mittelschulen als Organisationsrahmen ist aber nicht gleichzusetzen mit einer Veränderung der Schülerschaft mit ihren besonderen Bedarfen und Problemlagen, noch der Lehrerschaft, die als Akteure in Schulkooperationen involviert ist. Zudem bleibt die Zuordnung zur Sekundarstufe I konstant. Insofern ist festzustellen, dass durch die Ganztagsanforderung die hier fokus-

⁸ Ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Auf eine Darstellung der Auftragslage und Selbstdarstellung der (bayerischen) Hauptschule wird hier aus Platzgründen verzichtet, diese sind nachzulesen z. B. Online unter: <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/haupt-mittelschule.html>, Abruf am 2011_08.

⁹ KMK und Bund-Länder-Kommission (BLK) stellen für Schulen wichtige koordinierende und beratende Gremien dar.

sierte Kooperationsthematik auch bei Mittelschulen relevant bleibt oder sogar gesteigerte Bedeutsamkeit erlangt.

Überraschend ist - gerade angesichts der anspruchsvollen Aufgaben dieser Schulform - dass meiner Recherche¹⁰ nach ein erkennbarer Mangel an wissenschaftlicher Literatur zum Thema Hauptschule und Hauptschulkooperation besteht. Dieser könnte auf einen Mangel an Auseinandersetzung mit der Schulform Hauptschule generell zurück geführt werden.¹¹ Das Standardwerk zur Schulform von Rekus et al. (1998), ist mit einer umfangreichen Datensammlung der, wie Rekus selbst formuliert, erste Versuch, zur „Versachlichung der Diskussion um die Hauptschule beizutragen“ und die „bildungstheoretische Profilierung der Hauptschule ernsthaft aufzunehmen“ (Rekus et al. 1998: 94). Die Autoren formulieren Konsequenzen für eine Theorie der Hauptschule (Rekus et al. 1998: 205). Der Großteil der übrigen Literatur bezieht sich auf Fachunterricht, ein erkennbarer Teil auf die Problematik des Übergangs zum Beruf, und nur einige Publikationen sind auf Themen gerichtet, die eine wissenschaftliche Problemorientierung aufweisen. Ein Zahlenvergleich auf Basis der Angaben des Statistischen Bundesamtes für das Bundesland Bayern ist in diesem Zusammenhang interessant:¹² So gab es im Schuljahr 2007/2008 166.219 Hauptschüler und Hauptschülerinnen in Bayern. Zum Vergleich: Die Anzahl der Gymnasiasten in den gleichen Jahrgangsstufen betrug im gleichen Schuljahr 203.216, die der Realschüler 203.539. Rein zahlenmäßig stellen also die Hauptschüler trotz der kritischen Lage der Hauptschulen in den Jahrgangsstufen 5-9 innerhalb der drei Schulformen immerhin ein knappes Drittel der Schüler, also trotz der allgemein sinkenden Zahlen in der Gesamtstatistik und der Schließung von Hauptschulen bilden sie einen erheblichen Teil der Schülerschaft. Eine Marginalisierung dieser Schülerschaft beziehungsweise schulspezifischer Thematiken der Haupt-/Mittelschule wäre folglich allein unter quantitativen Aspekten bedenklich.

Im Überblick kann festgestellt werden, dass die gesellschaftliche Akzeptanz der Hauptschule heute stark abgenommen hat, besonders in Ballungszentren (Gudjons

¹⁰ Eine vollständige Detail-Recherche bei über 20.000 Titeln zum Thema Hauptschule war nicht möglich, jedoch die Überblicksrecherche zu Publikationen zwischen 2000 bis 2011 zeigt, dass von allen Publikationen zum Hauptschulthema nur geschätzte 2 % nichtunterrichtlicher, also theoretischer oder empirischer Art sind. Diese Aussage erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie ist eher im Sinne einer Problemstellung zu verstehen.

¹¹ Diese Feststellung beinhaltet meine Ansicht, dass schulformspezifische Aussagen erheblich sinnvoller sind, als Aussagen zu „Schule“ insgesamt, ein Desiderat der Differenzierung, welches auch in der Kooperationsliteratur häufig nicht zur Umsetzung kommt.

¹² Statistisches Bundesamt, online unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/>, Abruf 2012_02.

2006).¹³ Grund dafür ist die hohe Problemlagedichte der Schülerschaft und die daraus resultierende Rufschädigung der Schulform. Zenke führt dies auf das implizite Strukturproblem der Schulform zurück.

Als Pflichtschule nämlich ist allein die Hauptschule gehalten, einer in den letzten Jahren ständig zunehmenden Heterogenität von Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten, kulturellen Orientierungen, sozio-ökonomischen Lebenslagen und z. T. hochgradig belasteten Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen pädagogisch sinnvoll begegnen zu müssen (Zenke 1995: 352 zit. n. Frohn 2007: 85).¹⁴

In diesem Zusammenhang signifikant ist der seit den 1980er Jahren stetig gestiegene Anteil an ausländischen Schulkindern beziehungsweise Schulkindern mit Migrationshintergrund an Hauptschulen.¹⁵ Frohn fasst zusammen.

Es ist nicht zu übersehen, dass die Hauptschule seit Beginn der 70er Jahre den Hauptteil der Akkulturationsproblematik von Migrantenkindern und -jugendlichen ... zu tragen hat (Frohn 2007: 89).

Der Anteil an ausländischen Schüler und Schülerinnen ist heute an Hauptschulen deutlich größer als an Gymnasien und Realschulen,¹⁶ was teils durch sprachliche Defizite der Kinder mit Migrationshintergrund, teils durch systemimmanente Benachteiligungen struktureller Art zu erklären ist (vgl. auch Kap. 1.3). Allerdings ist dieser Befund regional sehr unterschiedlich und häufig an urbane Ballungszentren gekoppelt. Exemplarisch kann hier auf die Zahlen des Bildungsberichts der Landeshauptstadt München (2010)¹⁷ verwiesen werden: Der Anteil von Schulkindern mit Migrationshintergrund beträgt in der staatlichen Hauptschule knapp 60% (57, 9) und liegt damit von allen Schularten an erster Stelle. Im Vergleich dazu beträgt der Anteil an den Gymnasien knapp 19% (18, 9%), also nur ein Drittel.

Zudem werden in den sogenannten alten Bundesländern Hauptschulen - aufgrund von geringeren Schulleistungen - häufiger von Jungen als von Mädchen besucht. Dies stellt einen weiteren bestimmenden Faktor der Schulform dar, gerade in koedukativen Zusammenhängen, wie sie in der Regel umgesetzt werden. Altersheterogenität, starke

¹³ Vgl. dazu im Sinne einer Feldcharakterisierung auch folgende Titel (nicht im Literaturverzeichnis): Leschinsky (2003): Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen; Heinemann (2004): Schafft die Hauptschule ab! Ein Stimmungsbild aus einer Hauptschule; Heidewang (2007): Die Schulform der Hauptschule. Hoffnungsträger oder Auslaufmodell?; Prickel (2007): Die Hauptschule in der Krise; Dohmen (2008): Ende der Hauptschule; Wolterreck (2008): Das vergessene Drittel – rettet die Hauptschüler; Knigge (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer, Habermann (2010): Hauptschule – Ende oder Wende?

¹⁴ Vgl. auch Gudjons 2006: 286.

¹⁵ Beachte dazu das Definitionsproblem bezüglich des Begriffes „Ausländer“. Es müsste immer zwischen Kindern mit Migrationshintergrund aber deutscher Staatsangehörigkeit und Kindern mit einer fremdländischen Staatsangehörigkeit unterschieden werden. Aber auch dies führt unter Umständen zu falschen Zuschreibungen.

¹⁶ Laut Statistischem Bundesamt (2009, eigene Prozentberechnung) besuchen 36.000 ausländische Kinder von 230.000 Schülern (= 15 %) in Bayern eine Hauptschule, 15.000 ausländische Kinder von 380.000 Schülern (= 4 %) ein Gymnasium.

¹⁷ Münchner Bildungsbericht (2010). Online unter

http://www.muenchen.de/media/lhm/_de/rubriken/Rathaus/scu/zahlen/bildber/mbb2010_pdf.pdf, Abruf 2012_11.

Wechsel, Durchmischung, Störungen sowie geteilte Klassen und Kinder, die aus Förderklassen rückgeführt werden, verstärken die bereits durch die Migrationsthematik vorgezeichnete Heterogenität an Hauptschulen. Die Hauptschule hat die „heterogenste Schülerschaft aller weiterführenden Schulen“ (Zenke 2000 a: 55)¹⁸. Frohn prognostiziert aus sozialisatorischer Perspektive negative Folgen für die Schüler:

Dies bedeutet für die Mädchen und Jungen an Hauptschulen, dass dieser Abschnitt ihrer Schulzeit von einer weitaus größeren Unsicherheit hinsichtlich sozialer Beziehungen im Klassenverband geprägt ist [als in anderen Schulformen, R.M.] (Frohn 2007: 97).

Die soziale Verunsicherung verstärkt zusätzlich die bestehenden Problematiken, denn die Anstrengungsbereitschaft von Hauptschülern ist nach Fend stark an schulisches Wohlbefinden gekoppelt (Fend 1997). Das bedeutet, je wohler sich die Kinder fühlen (im Sinne der sozialen Akzeptanz), desto eher sind sie bereit, sich den schulischen Anforderungen zu stellen. Die fehlenden sozial-integrativen Kompetenzen der Kinder sind typische Problematiken der Hauptschule, mit denen andere Schulformen nicht so ausdrücklich zu kämpfen haben.¹⁹ Für Lehrkräfte an Hauptschulen bedeutet dies, dass eine kontinuierliche fachliche Arbeit schwierig ist und eine ausgeprägte Kenntnis von sozialpädagogischen Handlungskontexten prinzipiell vorhanden sein muss. Dies wird auch als (mehr oder weniger gezielte) Wandlung vom Fachlehrerprinzip zum modifizierten Klassenlehrerprinzip bezeichnet.²⁰ Der Aufbau persönlicher Beziehungen muss in dieser Schulform als wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht gesehen werden. Die Lehrkräfte, die die prekären Bedingungen der Kinder erkennen, sind einem dauernden Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, auf Probleme und Interessenlage der Schüler einzugehen und gleichzeitig fachlich-inhaltlichen Anforderungen erfüllen zu müssen ausgesetzt (Aster 1990: 154). Gleichzeitig schätzen Hauptschullehrkräfte ihre Schüler häufig negativ ein: So würden der Schulklasse als Ganzes Faulheit, Ungenauigkeit, Interessenmangel, Unkonzentriertheit, Aggression oder Ungehorsam bescheinigt (Miethling 1993: 15). Einzelne Schüler und Kleingruppen dagegen werden als unproblematischer erlebt. Hauptschullehrkräfte müssen mehr als andere Lehrkräfte mit den Elementen des Verstehens, Förderns und Integrierens arbeiten (ebd.). Das bedeutet, dass die Handlungsmaximen des schulischen Auftrages (Selektion, Qualifikation, Allokation, vgl. dazu z. B. Meyer 1997) in der Hauptschule einer bedingten Modifikation unter-

¹⁸ In der Hauptschule: 56,2 % Jungen und 43,8 % Mädchen (BMBF 2005, Berechnung von Frohn 2007).

¹⁹ BLLV e. V. (2003): In den Klassen sind jetzt „schwierige“ Schüler in größerer Häufigkeit vertreten als früher.

²⁰ BLLV e.V. (2003): Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen lebenswelt- und berufsbezogene Themen, nicht das jeweilige Fach.

liegen. Gudjons spricht hier von „Sozialpädagogisierung“ der Lehrertätigkeit (Gudjons 2006: 286). Die Suche nach pädagogischen Konzepten muss aus akuten Problemlagen der Schule heraus, also aus der praktischen pädagogischen Arbeit, entwickelt werden. Aber „eine konzeptionelle ‚Hauptschulpädagogik‘, auf die sich die Lehrkräfte berufen können, existiert nicht.“ (Frohn 2007: 100)²¹

Zudem muss betont werden, dass es nicht möglich ist, von „der“ Hauptschule zu sprechen, da das bis dato bestehende föderale System in Deutschland eine Vielzahl an länderspezifischen Differenzierungen der Schulform hervorbringt und sich auch regionale Unterschiede zwischen Stadt und Land beobachten lassen.

Wesentliche Veränderungen der Schulstruktur erfolgten während der vergangenen zehn Jahre im Hauptschulbereich [...] Mit diesen Veränderungen ist eine Vielfalt von Bezeichnungen für die Neukonstruktionen (z. B. Regel-, Sekundar-, Mittel-, Regional- oder erweiterte Realschule) eingetreten (Aktionsrat Bildung 2011: 94).

Die Schulform Haupt-/Mittelschule kann zusammenfassend sicherlich zu Recht als eine mit hohen und multiplen Problemlagen belastete Schulform bezeichnet werden, die auch als ein Ausdruck einer staatlichen-strukturellen Zuordnung anzusehen ist (sog. Dreigliedrigkeit, speziell im Bundesland Bayern). Sie stellt durch ihre Nähe zu sozialpädagogischen Aufgaben besondere Anforderungen an die Lehrerschaft und unterliegt zum aktuellen Zeitpunkt einer starken, auch von gesellschaftlichen Veränderungen bestimmten Entwicklungsdynamik.

²¹ Der BLLV e.V. (2003: 2 ff.) fordert daher bezogen auf etliche notwendige Veränderungen: „Hauptschullehrer/innen erwarten Verbesserungen und mehr Unterstützung ...“ Online unter http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/landesverband/aktion/archiv/ldv/2003/d05_zukuenftige_hauptschule.pdf, Abruf am 2010_05.

1.2 Jugendhilfe/Kinder- und Jugendarbeit

Im folgenden Kapitel sollen Begrifflichkeiten in Bezug auf die Jugendhilfe und deren subsidiäre Institutionen, in diesem Fall Jugendeinrichtungen unter der Trägerschaft Freier Träger der Jugendhilfe, geklärt und eine Charakterisierung dieser pädagogischen Institution erstellt werden. Eine vollständige Darstellung der Jugendhilfe und der entsprechenden Professionen des Sozialpädagogen beziehungsweise Sozialarbeiters ist nicht möglich und auch nicht angestrebt. Dazu sei auf Überblickswerke verwiesen, wie z. B. auf Baur (1997), Rademacker et al. (2003), Rauschenbach (2003, 2004), Deinet (2005), Thole (2005) oder aktuell Cloos et al. (2009) Lindner (2009) und Lüders/Behr (2010).

Obwohl Jugendhilfeangebote, vor allem Jugendsozialarbeit in Schulen beziehungsweise Schulsozialarbeit, mittlerweile immer häufiger regulär verankert sind, wird selten das Spektrum der möglichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe expliziert, das dieses staatliche Angebot tatsächlich bereitstellt. In der Regel werden mit Jugendhilfe vorwiegend Schulsozialarbeit, Einzelfallhilfe oder Aktivitäten bezüglich des Übergangs zum Beruf oder ähnliche soziale Leistungen assoziiert. Die sogenannte „außerschulische“, „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ und „Jugendkulturarbeit“ beziehungsweise „Kulturpädagogik“, sind Angebotsformen, die ebenfalls klar definiert zum Spektrum der Freien Träger der Jugendhilfe gehören und gerade in Schulkooperationen eine immer wesentlichere Rolle spielen. Sie müssen daher in diesem Kontext näher erläutert werden.

Das nicht-schulische sozialpädagogische Arbeitsfeld, insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit, ist Teilbereich der kommunalen beziehungsweise lokalen Bildungs- und Betreuungslandschaft. Lüders/Behr differenzieren Jugendarbeit in themenbezogene und offene Formen der außerschulischen Jugendarbeit, in den Bereich der Hilfen zur Erziehung und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, und in den Bereich der Formen außerschulischer Jugendbildung. Im Kontext dieser Arbeit und zum Verständnis des bezeichneten Feldes ist vor allem die erste - offene, bildungsintendierende - Form von Bedeutung. Es wird im Folgenden in einem weit gefassten Verständnis von Freien Trägern der Jugendhilfe (im Sinne der politisch-gesetzlichen Verortung) beziehungs-

weise der „(Offenen) Jugend(bildungs)arbeit“ (im Sinne der Aufgabenspezifizierung²² und Tätigkeitsform) gesprochen, in die die so genannten „Offenen“ Kinder- und Jugendeinrichtungen (auch mit inhaltlichen und kulturellen Angeboten) als Spezifizierung inkludiert sind.²³ Vergleichbare kommerzielle Jugendbildungsinitiativen aber auch vereinsbezogene Angebote wie z. B. Sportvereine werden hierbei explizit abgegrenzt.²⁴ Abgegrenzt werden muss auch die Kooperationsform Schulsozialarbeit (vgl. dazu z. B. Henschel et al. 2008). Die Zielgruppe der Kinder jedoch wird in der Begrifflichkeit Jugendarbeit einbezogen (Kinder- und Jugendarbeit), allerdings nicht immer mit benannt. Dabei ist eine gewisse Unschärfe der Begrifflichkeiten, die sich hierbei schon andeutet, meines Erachtens nicht zu umgehen und wird als Ausdruck des Praxisfeldes akzeptiert (vgl. dazu Griese 2003: 235 ff., Lüders/Behr 2002).²⁵

Freie Träger der Jugendhilfe werden zur Ausführung der Aufgaben und Ausübung der Funktionen nach dem Subsidiaritätsprinzip vom Staat eingesetzt, hauptverantwortlich sind die kommunalen Jugendämter. Die Landesjugendämter haben nur beratende und koordinierende Funktion. Gemeinde- und Stadträte stellen die legislativen Gremien der Jugendhilfepolitik dar. Institutionell wird vom Gesetzgeber die Pluralität der Trägerchaft und Organisationsstruktur vorgeschrieben. Dies ist strukturell gesehen einer der wichtigsten Unterschiede zum staatlichen Schulsystem (Lüders/Behr 2010:445 ff.).

Die gesetzliche Verankerung und Auftragslage ergibt sich aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), welches sich im Sozialgesetzbuch, Achtes Buch (SGB VIII) vom 26. Juni 1990 findet. Die Gleichrangigkeit der Maßnahmen mit der Subsidiarität als Umsetzungsprinzip in der Jugendhilfe bleibt hierbei wie in der vorherigen Fassung erhalten. (Baur 1997: 57)

Der Gesetzgeber erkennt die Jugendarbeit als „dritte Sozialisationsinstanz“ für Kinder und Jugendliche neben Schule und Elternhaus an. Die Unterstützung Jugendlicher und die Förderung ihrer Integration in die Gesellschaft sind zentrale Anliegen der Jugendhilfe. Die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Leistungen hat dabei mittlerweile hohen Stellenwert. Dies ist als eine klare Abgrenzung zum traditionellen obrigkeitsstaatlichen

²² Diese wird explizit nicht auf politische Bildungsarbeit begrenzt, vgl. Lüders 2002.

²³ Vgl. dazu zum Beispiel das Rahmenkonzept der Landeshauptstadt München, welches die Angebotspluralität deutlich macht. <http://www.wir-sind-die-zukunft.net/rahmenkonzeption.html>, Abruf 2012_10.

²⁴ Vgl. hierzu die Einordnungsmatrix von Arnoldt (2008). Bereits hierbei wird deutlich, wie missverständlich quantitative Aussagen über diesem Bereich sein können.

²⁵ Lüders/Behr (2010) konstatieren, dass die Begriffe Jugendbildung und Jugendarbeit oft synonym verwendet werden. In dieser Arbeit wird eine gewisse Begriffsunschärfe bewusst in Kauf genommen, da durch den vergleichenden Ansatz von Schulforschung, erziehungswissenschaftlicher Forschung und sozialpädagogischer Forschung meines Erachtens keine Übereinstimmung zu erreichen ist.

Fürsorgedanken der früheren gesetzlichen Fassung zu sehen (Baur 1997: 56) und bedeutet eine Wendung hin zum „sozialstaatlichen Dienstleistungsverständnis“ (ebd.) der sozialen Tätigkeit.

Auch die Sozialpädagogik als Profession der Jugendhilfe veränderte im Laufe der 1970er und 1980er Jahre ihr Selbstverständnis. Die sozialpädagogische Praxis, die ehemals reaktiv auf sogenannte „Erziehungsdefizite“ hin aktiv wurde zielte zunehmend auch auf gesellschaftspolitische und -verändernde Maßnahmen sowie auf die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins ab (Böhm 2005: 599).

Als Handlungsmaximen der Jugendhilfe stehen heute kurz zusammengefasst folgende Prinzipien im Vordergrund: Orientierungsmaßstab ist das Wohl des Kindes; die Jugendhilfe gilt als allen Kindern und Jugendlichen offenstehendes Sozialisationsfeld. Dabei bleibt der Vorrang der Erziehungsberechtigten vor der Jugendhilfe bestehen. Subjektorientierung, Partizipation, Genderorientierung, Prävention, Integration, Alltags- und Lebensweltorientierung werden als Handlungsmaximen hervorgehoben. Als Querschnittsaufgabe betont der Gesetzgeber außerdem die emanzipatorische Ausrichtung der Angebote und Maßnahmen und die Rechte der Kinder und Jugendlichen im Kontext der Kinderrechtskonvention.

Der Artikel 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes verpflichtet professionelle Akteure der Jugendhilfe dazu, Kindern und Jugendlichen (Bildungs-)Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Dabei werden politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, sportliche und interkulturelle Angebotskategorien gefordert (vgl. die Differenzierungsbreite bei Lüders/Behr 2002). Lüders hebt die daraus resultierende Heterogenität als Merkmal der Jugendarbeit hervor:

Der Begriff außerschulische Jugendbildung bündelt ganz heterogene Praxisfelder, Institutionen, Arbeitsformen und Zielgruppen, zum Teil gegen das professionelle Selbstverständnis der in diesen Feldern beruflich Tätigen, mit der Folge, dass nicht nur ... systematische Zuordnungsprobleme, sondern auch Diskrepanzen zwischen den theoretischen Perspektiven und den Selbstbeschreibungen der Felder entstehen (Lüders et al. 2010: 449).

Hinzugefügt wurde im Kinder- und Jugendhilfegesetz in der Version von 1990 durch den § 81²⁶ die grundsätzliche Aufforderung der Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit Schulen (vgl. Kap. 1.4). Die Konkretisierung dieses Auftrags erfolgt in § 13, durch Ausweitung des Auftrages der Jugendsozialarbeit (im Vergleich zum alten Reichswohl-

²⁶ Das KJHG besagt in § 81 Nr. 1: "Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung, im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten".

fahrtsgesetz, das nur berufsbezogene Jugendhilfe vorsah). Die Jugendhilfe hat damit die Aufgabe, Hilfen zur Bewältigung schulischer Anforderungen zu geben, was Rademacker als angemessene Reaktion des Gesetzgebers auf den Wandel der Arbeit und die dadurch bedingten gesellschaftlichen Veränderungen betrachtet (Rademacker et al. 2003: 5). Dies stellt für den Kooperationszusammenhang mit Schulen eine entscheidende Weichenstellung dar, besonders auch in Bezug auf das Selbstverständnis der Offenen Jugendarbeit. Rademacker charakterisiert im Rückblick durchaus kritisch das ehemalige Selbstverständnis der Jugendarbeit in Bezug auf Schule, denn:

... die selbstverwalteten Jugendzentren [als großes Reformthema der Jugendhilfe, R. M.] waren als Gegenwelten zur Schule, als Flucht- und Trutzburgen vor den kontrollierenden und entmündigenden Bedrängungen aus der Erwachsenenwelt, der Schule und der Eltern gedacht (Rademacker et al. 2003: 4).

Markante Wandlungen zeichnen sich aktuell in Bezug auf die Selbstverortung der Jugendarbeit als nunmehr „bildender Akteur“ ab²⁷ (vgl. dazu Kap. 1.4). Jugendarbeit hat aufgrund des politischen Selbstverständnisses und gesetzlichen Auftrags einen eigenen staatlichen Bildungsauftrag, der sich von der Schule unterscheidet (obwohl in der Praxis natürlich Überschneidungen entstehen) und eigene Methoden und Ansätze aufweist. Dabei besteht speziell im Blick auf die oben genannten Querschnittsaufgaben ein expliziter Bildungsanspruch dieses Tätigkeitsfeldes. Der heutige Blick auf die Bildungsintention der Jugendarbeit wird von Lüders/Behr in einer aktuellen Publikation in Bezug auf die Bildungsaufgaben der Jugendhilfe problematisiert:

Wenn man an Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter denkt, fiel einem – zumindest im deutschsprachigen Raum - bis vor kurzem als erstes die Schule ein (Lüders/Behr 2010: 445).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl die sich wandelnde Auftragslage als auch die Angebotspluralität zu einem unscharfen Gesamtbild der Jugendarbeit beitragen, die Professionalität des bildungsintendierenden Angebotes, auch in Bezug auf Zusammenarbeit mit Schulen jedoch einer markanten Weiterentwicklung unterliegt.

Der Diskurs über „bildende“ Angebote ist weitreichend und kontrovers und muss im Kontext der Verortung des philosophisch-pädagogischen Bildungsbegriffes gesehen werden. Auf den komplexen Begriff der „Bildung“ kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. hierzu z. B. Liebau 2001). Im folgenden Exkurs wird dieser Aspekt im Kontext der sogenannten „Kulturellen Bildung“ problematisiert

²⁷ Vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht (2002: 159-160). Auf den komplexen Begriff der „Bildung“ kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Vgl. hierzu z. B. Liebau 2001.

Exkurs: Sozialarbeit und kulturelle Bildung

Da im Rahmen von Schulkooperationen zwischen Hauptschulen und Jugend(bildungs)einrichtungen Inhalte der kulturellen Bildung (z. T. hochkulturelle Inhalte wie Malerei, Tanz oder Theater, z. T. populäre Künste wie Zirkuskünste oder Popkultur, vgl. grundlegend dazu Liebau et al. 2009) zur Umsetzung kommen, wird an dieser Stelle ein kurzer problematisierender Exkurs zum Thema kulturelle Bildung erforderlich.

Kulturelle Bildung/Kulturarbeit wird ebenfalls durch Freien Träger der Jugendhilfe umgesetzt, die sich seit den 1990er Jahren unter dem Begriff der „Kulturpädagogik“ markant professionalisiert haben.²⁸ Dieser Exkurs thematisiert also die Ausdifferenzierung der Sparte (vgl. Gudjons 2006: 22) und die Verhältnissetzung innerhalb der Jugendarbeit beziehungsweise der Disziplin der Sozialpädagogik selbst.

Im Verhältnis zwischen Kultur- und Sozialarbeit (oder Kulturpädagogik und Sozialpädagogik) verbinden sich zwei Bereiche mit jeweiligen Perspektiven, Traditionen, Theorien und Methoden, die nach Gloél (2005) eine neue sozial-kulturelle Realität schaffen. Treptow problematisiert die meist vorherrschende ambivalente Haltung der sozialpädagogischen Akteure²⁹ Kunst und Kultur gegenüber, welche aus ihrer Geschichte und ihrem gesellschaftlichen Auftrag, unterprivilegierte Gesellschaftsschichten zu unterstützen, erklärbar wird (vgl. Kap. 1.2 und 1.3): Hohe „hegemoniale“ Kulturformen erscheinen der Sozialpädagogik „verdächtig“ (Treptow 2001: 191). Wenn Kontakt zur Hochkultur aufgenommen wird, wirke das innerhalb der Profession so, als „flüchte“ Sozialarbeit sich in das Gebiet der „feineren Leute“, weg von den Problematiken des Alltags (ebd.). Innerhalb der Profession wird damit eine Ausgrenzungsabsicht unterstellt (d. h. durch bestimmte Angebote könnten bestimmte Personen ferngehalten werden). Diese Haltung widerspricht jedoch dem Offenheitspostulat und der Anforderung nach Niedrigschwelligkeit, welches speziell in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit strukturell verankert ist. Zudem werde die Ausrichtung an Geschmackspräferenzen der „gebildeten Schichten“ kritisch beurteilt (Treptow 2001: 192), welche Desinteresse gegenüber drängenden Fragen des Alltags (Geld, Wohnung etc.) signalisierten. Diese Argumente werden gegen die Stärkung der Kulturarbeit in Jugendeinrichtungen - und damit auch

²⁸Vgl. hierzu z. B. auch Zacharias 2001, Bischoff et al. 2005.

²⁹ Sozialpädagogik stellt die professionelle Basis der Jugendhilfeakteure dar. Unabhängig von dieser dargestellten Ambivalenz bieten Hochschulstudiengänge der Sozialpädagogik mittlerweile häufig den kulturellen und medialen Ausbildungsschwerpunkt an.

im Kontext von Schulkooperationen - vorgetragen. Treptow nennt dies die „Gebrauchswertorientierung“ der Sozialpädagogik gegenüber den Adressaten (Treptow 2001: 195). Diese beinhaltet die Ansicht, dass die Sozialpädagogik qua Profession zur „affektiven Neutralität“ verpflichtet sei und unter dem Primat der Freiwilligkeit agiere (ebd.). Die Tätigkeit wird prioritär unter dem Aspekt der Beziehung situativ gestaltet. Die Kritik der Kulturarbeit mit Blick auf die Sozialarbeit stellt sich nach Treptow dergestalt dar:

Kulturarbeiter und Künstler misstrauen überdies dem allgegenwärtigen pädagogischen Kalkül der Sozialarbeiter, das erst im Hinblick auf die anschließende Diskussion Filme zu zeigen und nur für Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen Rockkonzerte zu veranstalten in der Lage sei (Fuchs 1984: 110 zit. in Treptow 2001: 195).

Dieses Selbstverständnis ermögliche deshalb den Teilnehmenden, das Angebot oder die Aktivität jederzeit zu beenden. Auch eine Bewertung der Gegenstände oder Produkte nach (hoch-)kulturellen Maßstäben erscheine aus dieser Perspektive nicht akzeptabel oder sei doch jedenfalls dem Adressaten freigestellt (Treptow 2001).

Akteure mit dem spezifizierten Auftrag der kulturellen Bildung/Kulturpädagogik agieren und argumentieren gegenteilig. Sie verstehen sich in der Regel ausdrücklich produktorientiert, an der Erfüllung ästhetischer Maßstäbe interessiert und bestehen (zumindest konzeptionell) auf den selbstgesetzten Gütekriterien (Gloèl 2005). Die Handlungsmaximen leiten sich aus hoch- oder populärkulturell begründeten Bildungsintentionen ab und stehen daher der Schule im Sinne einer inhaltlichen Vermittlungsintention näher. Nicht nur die Prioritätensetzung, sondern auch die Produkte, die im Rahmen der Sozialarbeit entstehen, würden nach Treptow aus der Perspektive der Kulturarbeit negativ bewertet:

Ein zentrales Dilemma zwischen Kulturarbeit und Sozialarbeit ist denn auch die Frage, ob Kulturarbeit in der Lage ist, sich für amateur- und laienhafte, ja dilettantische Produktionsformen [zu] öffnen (Treptow 2001: 195).

Treptow ist der Meinung, die Auseinandersetzung mit dem Thema „Dilettantismus“ sei den beiden Professionen nicht zu ersparen. Dilettantismus bezeichnet in diesem Kontext die Wahrnehmung der Überschneidung von Bewertungsrahmungen und Handlungsorientierungen, beziehungsweise die Prioritätensetzungen in Bezug auf inhaltliche pädagogische Tätigkeit. Treptow bescheinigt der Sozialarbeit ein Reflexionsdefizit ihrer Arbeit in Bezug auf inhaltliche (kulturelle) Angebote, das sich wiederum negativ auf die Adressaten auswirke. Denn Sozialarbeit sei „blind“ gegenüber Verstärkungseffekten selbst hergestellter Stigmatisierung im Zusammenhang mit den dilettantischen Ergebnissen der Adressaten und der eigenen Arbeit. Die Kulturarbeit wiederum mit ihrem Anspruch

erzeuge Missverhältnisse „weil sie sich nicht mit dem Eigensinn subkultureller Differenzzeugung vermitteln [könne]“ (Treptow 2001: 203), also der hochkulturelle Ansatz überwiege.

Diese innerdisziplinäre Problematik hat Relevanz für Schulkooperationen, in denen der kulturell-bildende Aspekt stärker gefordert und profiliert wird, wie dies aktuell in der Ganztagschule, aber auch innerhalb anderer Konzeptionen der Fall ist. Die Positionierung gegenüber dem „Dilettantismus“ als einer Bewertungssetzung, die sich an der gesellschaftlichen Realität, nicht am schulischen Rahmen orientiert, hat auch Relevanz für die Bewertung und das subjektive Erleben des Angebotes durch Lehrpersonen und Schüler. Sozialpädagogische Einrichtungen können aus dieser Logik heraus in Schulkooperationen in fachliche Überschneidungssituationen geraten, speziell auch mit bereits an Schulen etablierten Tätigkeitsbereichen der Schulsozialarbeit. Auf diesen Themenkomplex wird im Laufe der Fallanalyse immer wieder eingegangen (vgl. Ergebnisdimension 5, Kernthese II).

1.3 Verhältnisbestimmung der Institutionen

In diesem Kapitel wird nun ein Blick auf das historisch bedingte Verhältnis der Institutionen Haupt-/Mittelschule und Jugendhilfe/Jugendarbeit geworfen und die für Schulkooperation bedeutsamen Aspekte herausgearbeitet.

Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule seit den 1980er Jahren, beginnend mit schulbezogener Jugendhilfe und Schulsozialarbeit, aber auch in projektbezogenen und ganztagschulischen Kontexten ist z. B. bei Brenner/Nörber (1992), Deinet/Icking (2006), Hartnuß/Maykus (2004), Olk et al. (2004), Raab/Rademacker (2004), Behr-Heintze/Lipski (2005), Pauli (2006) u. v. a. vorwiegend aus der sozialpädagogischen beziehungsweise soziologischen Perspektive ausführlich beschrieben und untersucht worden. Darauf Bezug nehmend muss konstatiert werden, dass das Verhältnis zwischen den beiden beteiligten Institutionen „nach wie vor in hohem Maße klärungs- und entwicklungsbedürftig [ist].“ (Raab/Rademacker 2004: 17) Es erweist sich - gerade im Kooperationskontext - als notwendig, die Zuschreibungen der beteiligten Institutionen als historische, soziale Konstrukte zu kennen und zu erkennen. Trotz des hier gewählten qualitativ-subjektbezogenen Forschungsansatzes kann nicht vernachlässigt werden, dass es sich bei den beforschten Einzelakteuren auch immer um Vertreter von Institutionen mit den je professionsspezifischen Ausbildungswegen handelt. Die Subjektiven Theorien zur operationalisierten Arbeitsbeziehung von Kooperationsakteuren - im Gegensatz zu dem in diesem Kapitel thematisierten institutionellen Verhältnis - sind Gegenstand der Fallanalyse im zweiten Teil der Arbeit (Kap. 3).

Beide Institutionen, Schule und Jugendhilfe, haben in der deutschen Gesellschaft zu einem guten Teil komplementäre Aufgaben: Die Schule bezieht ihr Selbstverständnis primär aus der Vermittlung von (kognitiven) Fähigkeiten und Wissen und dem damit verbundenen Qualifikations- und Selektionsauftrag. Die Jugendhilfe beziehungsweise Sozialpädagogik als deren Professionsfeld hingegen definiert ihre Aufgabe vorwiegend im Sinne einer Unterstützung Einzelner oder eines Personenkreises bei Leistungsabweichungen, (Re-)Integration in den gesellschaftlichen Kontext oder als Jugendarbeit im nicht-schulischen Kontext beziehungsweise der Förderung benachteiligter Gruppen (vgl. Pauli 2006 und Kap. 1.2). Jugendarbeit als soziales Tätigkeitsfeld ist dem Selbstverständnis nach in Deutschland in historischer Tradition der selektiven Funktion der Schule als integrative (und fakultative) Instanz bei- beziehungsweise untergeordnet. Interessanterweise decken sich die Aufgaben der beiden Institutionsformen aber auch:

Beide Professionen verstehen sich als Bildungsvermittler und Lernhelfer. Bönsch spricht in diesem Zusammenhang von der Antinomie der Schule, die sich in der Gegensätzlichkeit des Auftrages von Qualifikation und Sozialisation/Entwicklung fortwährend reproduziert (Bönsch 2004: 127). Homfeldt stellt zu Recht heraus: „Schule und Sozialarbeit sind ursprünglich keine Gegensätze sondern Mittel der Gesellschaft, ihre Mitglieder in spezifischer Weise zu fördern.“ (Homfeldt 2004: 41). Grundlegend lässt sich konstatieren:

Aus der je unterschiedlichen Gewichtung und Ausbalancierung des grundlegenden Widerspruchs zwischen Differenzierungs- und Integrationsfunktion ergeben sich also die strukturellen Spannungsmomente zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe (Olk et al. 2000: 17).

Als Hintergrund für die heutige Ausgangsposition der Zusammenarbeit soll im Folgenden die historische Entwicklung der Institutionen skizziert werden. Diese Darstellung wird bewusst knapp gehalten. Ich verweise auf fundierte Darstellungen z. B. von Blankertz (1982), Brenner (1992), Homfeldt (2004) und Hartnuß et al. (2004).

Die Etablierung der für alle Bevölkerungsschichten verpflichtenden Schule, wie sie heute als selbstverständlich erachtet wird, war ein langwieriger historischer Prozess. Die Schulpflichtverordnung, die bereits im 19. Jahrhundert bestand, erreichte nur einen Teil der Bevölkerung, obwohl die deutschsprachige Region auf eine jahrhundertelange Tradition von schulischen Vermittlungsformen zurückblicken kann, besonders im Zusammenhang mit der Etablierung der Ordensklöster und dem Privatunterricht. Erst das Reichsgrundschulgesetz seit der Weimarer Reichsverfassung 1919 konnte die vierjährige verbindliche Grundschule für Kinder aller Schichten etablieren (Blankertz 1982: 59). Im Unterschied zum heutigen Auftrag wurde die Schule ursprünglich als eine Institution verstanden, die, neben der Familie als Lebens- und Lernmittelpunkt, systematisch Kulturtechniken und religiöse Inhalte vermitteln sollte (Bönsch 2004: 126). Erst mit Beginn der Schulpflicht wurde auch der Beruf des Lehrers langsam staatlich professionalisiert. So begann in den meisten Ländern Deutschlands das Lehramtsstudium im Rahmen staatlicher Pädagogischer Akademien. Grundstrukturen des Bildungs- und Fürsorgewesens des letzten Jahrhunderts wirken aus diesen Anfängen bis in die heutige Zeit hinein: z. B. das dreigliedrige Schulsystem in Bayern, welches als Repräsentation der ehemaligen Ständegesellschaft interpretiert werden kann.

Ipfling (2009) beschreibt in seiner Darstellung der Geschichte der Volksschule³⁰ die Weiterentwicklung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule um 1960 durch den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Dabei dominierte seiner Ansicht nach der konservative Aspekt, nämlich das Festhalten an der sogenannten schulischen Dreigliedrigkeit. Ursprünglich war der Besuch der Hauptschule für etwa die Hälfte aller Jugendlichen vorgesehen, diese Schulform hatte somit wirklich den Charakter einer „Haupt“-Schule (Ipfling 2009: 239). Konzeptionelle Vorschläge für eine Veränderung der Hauptschule wurden in diesem Zeitraum erarbeitet, wie zum Beispiel die Einführung eines Hauptschulabschlusses, der sogenannte qualifizierende Hauptschulabschluss. Bereits ab den 1960er Jahren ging der Anteil der Kinder in Hauptschulen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen signifikant zurück. Der Rückgang der Schülerzahlen in einzelnen Hauptschulen ist bis heute charakteristisch und mancherorts für die Einzelschulen sogar existenzgefährdend (Ipfling 2009: 241).³¹ Diese Entwicklung spiegelt die Problematiken und Veränderungsprozesse der Schulform auch im aktuellen Kontext (vgl. Kap. 1.1).

Der Beginn einer staatlichen Jugendfürsorge lag ebenfalls im Zeitraum der Jahrhundertwende, lokalisiert im damaligen Preußen. Die Wurzeln der Jugendhilfe sind aber bereits in der vorindustriellen Zeit zu finden (Baur 1997: 52). Kinder- und Jugendhilfe war ursprünglich eher privat organisiert (zumeist kirchlich-karitativ) und war auf die Hilfe für verarmte Kinder und Jugendliche, die unter den Folgen der Kinderarbeit des 19. Jahrhunderts litten, ausgerichtet. Es waren Versuche, die „Pauperisierung und Desintegration von Jugendlichen und Kindern ... abzumildern“ (Baur 1997: 52), die als Folge der Industrialisierung extreme Formen angenommen hatte. Relativ früh gab es bereits Ansätze zur Unterstützung von Ausbildungswegen („Rettungshausbewegung“, ebd.). Parallel dazu etablierte sich bürgerlich-nationale und sozialistische Jugendverbandsarbeit als präventive Einrichtung. Bis zum Inkrafttreten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) 1922 war diese Tätigkeit nur in geringem Maße staatlich geregelt. Infolge des RJWG wurde das Recht des deutschen Kindes auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit festgeschrieben (§ 1 RJWG). In

³⁰ Die Hauptschule ist ein Teil der Volksschule.

³¹ Vgl. dazu Informationen des BLLV e.V. (2003). Laut BLLV beträgt der Schülerrückgang in den Jgst. 5/6 bis zu 40 % der bisherigen Schülerschaft. Seit 1992 wurden 87 Teil-Hauptschulen geschlossen, weitere Schließungen stehen bevor. Es besteht die Gefahr einer Entwertung des Quali-Abschlusses. Die Chancen von Hauptschülern auf eine qualifizierte Berufsausbildung sinken. Im Mai 1999 hatte der BLLV das Konzept „Erweiterte Hauptschule“ verabschiedet. Die Staatsregierung hat daraus wesentliche Vorschläge übernommen und begann bereits im September 1999 mit der Einführung von Mittlere-Reife-Zügen und Praxisklassen.

der Nachkriegszeit um 1950 reagierte der Staat mit der Errichtung und Neustrukturierung von Jugendämtern und Landesjugendämtern. Das Prinzip der Subsidiarität (verstanden als Vorrang der Freien Träger gegenüber den öffentlichen Trägern zur Wahrnehmung der Aufgaben) wurde dabei beibehalten (Baur 1997: 54). Das JWG (Jugendwohlfahrtsgesetz) löste 1961 als Novellierung das RJWG ab (ebd.). Nun wurde aus „Jugendwohlfahrt“ und „Jugendfürsorge“ begrifflich die heutige „Jugendhilfe“. Eine Reformdiskussion um die Situation und Umsetzung der Jugendhilfe begann in den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts. Deren Hauptkritikpunkte waren die

... Mißachtung des sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes durch die Jugendhilfe, ihr repressiver Charakter und ihre ideologische Prägung ... (Baur 1997: 55).

Diese Kritik fand Eingang in die Neufassung des KJHG im Jahr 1990 (vgl. Kap. 1.2).

Wie aber kann das Verhältnis der beiden Institutionsformen zueinander charakterisiert werden?

Bereits seit den 1920er Jahren hatte sich die heute markante Abgrenzung der beiden sozialen Institutionsformen verschärft (Homfeldt 2004: 52). Die Unterschiede von Schule und Jugendhilfe wurden bereits damals durch die bis heute bestehende Trennung der Ausbildungsgänge und – bis auf wenige Ausnahmen – klare institutionelle Trennung von Bildungswesen und Jugendhilfe verstärkt (Olk et al. 2000). Bereits im R

JWG war die klare Trennung von Jugendhilfe und Schule gesetzlich verankert. Ab den 1960ern wurden erste Forderungen laut, beide sozialisatorisch relevanten Bereiche wieder näher aufeinander zu beziehen, allerdings ohne Resonanz auf institutioneller Ebene.

Die bereits um die Jahrhundertwende einsetzenden Reformkonzepte für das Schulwesen³² hatten, bedingt durch die politischen Entwicklungen, nur einzelne (vorwiegend private) Schulen mit neuen Leitgedanken erreicht. In der restaurativen Nachkriegszeit bildete sich in der Literatur keine Thematisierung des Verhältnisses der beiden Institutionen ab, die Schule übernahm jedoch zunehmend mehr Aufgaben im Bereich der Sicherung der sozialen, ökonomischen und politischen Reproduktionsbedingungen (Homfeldt 2004: 53). Statt der als dringend erforderlich erachteten Neuordnung des Bildungswesens – gedacht war an eine demokratische Einheitsschule – wurden die historisch begründeten aber de facto überholten dreigliedrigen Strukturen wieder konsolidiert. Picht sprach 1964 aufgrund der Situation von einer „Bildungskatastrophe“. Hornstein (1971) beklagte die in dieser Bildungsreform mangelnde sozialpädagogische Perspektive. Erst

³² Z. B. Reformpädagogische Ansätze wie Freinet, Montessori, Kerschensteiner, Steiner u. a.

die schwere wirtschaftliche Rezession 1966/67 brachte Reformen der Schule im Sinne einer sozialpädagogischen Ausrichtung in Gang. In den Reformplänen des Deutschen Bildungsrates wurden die Akzente der Bildung auf die Ebene der Sozialisation verlagert (Homfeldt 2004: 56). Entsprechend verankerte man im Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 die Maxime, wichtiger als Faktenwissen seien Leistungsfähigkeit und Leistungsverhalten, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Selbstverantwortung (Deutscher Bildungsrat 1970: 83). Die Kritik am vielgliedrigen Schulsystem - mit der Kritik am Prinzip der Qualifikation durch Selektion - wurde aufgenommen und in die Gründung der ersten Gesamt- und Ganztagschule in Deutschland umgesetzt - einer Schulform, die sich bis heute jedoch nicht etablieren konnte.

Markanter Einschnitt in der Entwicklung der Zusammenarbeit der beiden Arbeitsfelder war das vermehrte Auftreten sogenannter Migrantenkinder ab den 1970er Jahren als Folge der verstärkte Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften in die Bundesrepublik Deutschland. Raab/Rademacker (2004) sehen eine Veränderung des institutionellen Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe im Erscheinen von Kindern mit Migrationshintergrund in Schulen und in der durch Bildungsexpansion veränderten sozialen Zusammensetzung der Schülerschaften von Schulen der Sekundarstufen begründet. Dieser folgte eine kontinuierliche Entwicklung von multiplen pädagogischen Problemstellungen und die sich auf diesem Hintergrund abzeichnende gesellschaftliche Positionierung der Hauptschule als sogenannte „Restschule“ (vgl. Kap. 1.1). Mit der Professionalisierung und der Entwicklung der Forschung verstärkte sich auf der Seite der Sozialpädagogik beziehungsweise Jugendhilfe die Einsicht, zur Bewältigung zukünftiger sozialer Probleme proaktiv handeln zu müssen. Angesichts der zunehmenden Jugendprobleme innerhalb wie außerhalb der Schule entstand das Bewusstsein der Notwendigkeit, präventiv in der Schule tätig zu werden, um eine ständige Reproduktion von „Notfällen“ zu verhindern (Tillmann 1982). Der Wendepunkt lässt sich nach Olk et al. (2000: 25) noch in den 1980er Jahren erkennen, da ab diesem Jahrzehnt eine differenzierte Auseinandersetzung um Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik begann, zumeist unter dem Stichwort der Schulsozialarbeit. Die Jugendhilfe etabliert sich als Disziplin mit eigenen Fachdiskussionen und empirischer Forschung. Dies brachte nach Raab/Rademacker (2004) neue Impulse für die Entwicklung der Beziehungen zwischen den Institutionsformen. Z.B. die Verschärfung der Ausbildungsplatzprobleme der 1980er Jahre wurde von der Jugendhilfe als Herausforderung für Ein-

richtungen mit schulergänzenden und schulunterstützenden Angeboten aufgegriffen. In den 1990ern schließlich setzte eine Entwicklung und Expansion der sogenannten Schulsozialarbeit (beziehungsweise schulbezogenen Jugendsozialarbeit) als neues institutionelles Konzept ein. Es war insgesamt eine „Normalisierung der Sozialpädagogik“ zu beobachten (Lüders/Winkler 1992), was bedeutet, dass sozialpädagogische Dienstleistung zunehmend als selbstverständliche Leistung in der Daseinsgestaltung der Gesellschaft - und der Schule - betrachtet wurde (Böhm 2005: 599).

Eine rechtliche Veränderung trat durch das 1990 in Kraft gesetzte Kinder- und Jugendhilfegesetz SGB VIII, § 81 ein (vgl. Kap. 1.2). Darin wurde die allgemeine, grundsätzliche Verpflichtung der Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit Schulen festgelegt. Wie Rademacker (2003) herausstellt, hatte die Jugendarbeit die Zusammenarbeit mit der Institution Schule bis zu diesem Zeitpunkt keineswegs angestrebt. Unter der Bedingung der deutschen (und speziell bayerischen) Halbtagsschule hatte die Jugendarbeit bis dato einen weiten Spielraum für die Ausgestaltung und Entwicklung der Angebote unabhängig von der Institution Schule gefunden. Erstmals in der Geschichte der Zusammenarbeit der Institutionen kamen in diesem Zusammenhang Befürchtungen von Seiten der Jugendhilfe auf, durch die Schule in ihrer Existenz bedroht zu sein – ein Thema, das auch in der heutigen Debatte und Forschung stets mitschwingt (Hartnuß et al. 2004).

Aktuell ergibt sich bei der Institution Schule, vor allem aber bei der Haupt-/Mittelschule (auch durch eine veränderte Konzeption, vgl. Kap. 1.1) eine Entwicklung zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe. Die Bundesländer haben Bestimmungen zur Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe in die Schulgesetze eingefügt (an erster Stelle Bayern und Niedersachsen, vgl. Kap. 1.4). Allerdings stellt sich dies laut Rademacker als wenig folgenreich heraus. Wichtiger ist nach Ansicht des Autors die Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschulen (die sog. Schulautonomie, Rademacker 2003: 5), die ein Resultat der Reformen nach PISA darstellt (Gudjons 2006: 274). Vorher gab es für staatliche Schulen wenig Anlass und praktisch keinen Spielraum für die Aushandlung und Vereinbarung von Kooperationen mit Trägern der Jugendhilfe.

Erst unter den Bedingungen erweiterter Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsmöglichkeit kann sich Schule auch als ein Akteur in konkreten Sozialräumen begreifen (Rademacker 2003: 5).

Erst damit wird die Schule für die Jugendhilfe „verhandlungsfähig“ und kann in einer Kooperation Verpflichtungen übernehmen und eigene spezifische Beiträge einbringen. Das Interesse von Schule an Jugendhilfe setzt aber nach Rademacker die Einsicht der Schulakteure voraus,

... dass sich wesentliche Voraussetzungen für die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags im außerschulischen Alltag und in den außerschulischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen realisieren (Rademacker 2003: 5).

Der Autor führt aus, er bezeichne damit die

Realisierung eines anregungsreichen und erfahrungsgesättigten außerschulischen Alltags, der neben seinem Eigenwert sowohl der Sinnstiftung für schulisches Lernen als auch der Reproduktion von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit für die Bewältigung schulischer Anforderungen dienen kann und sollte (Rademacker 2003: 6).

Nach Rademacker bietet sich heute die historische Chance, Ansprüche der Jugendhilfe in der Entwicklung öffentlicher Angebote von Bildung und Erziehung zur Geltung zu bringen (vgl. auch Coelen/Otto 2008, Lüders/Behr 2010 u. a.). Rauschenbach/Otto (2008) sind der Ansicht, eine Veränderung der Beziehung setze voraus,

... dass sie [gemeint ist die Jugendarbeit, R. M] lernt, die tiefe Skepsis gegenüber Schule in einen konstruktiven Austausch zu wenden, um dadurch - in Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen - in geregelter und wechselseitig respektierender Form zu einer gemeinsamen Bildungsidee zu gelangen (Rauschenbach/Otto 2008: 27).

Rauschenbach allerdings kritisiert, die „mentale Kluft“ zwischen Fachkräften der Jugendhilfe und dem Lehrpersonal sei aktuell noch „gewaltig“ (2009: 91). Gründe auf individueller Erfahrungsebene der Akteure seien zum einen unterschiedliche Informationsstände (gegenseitige Intransparenz, auch bedingt durch getrennte Studiengänge), institutionelle Settings (festgelegtes Wissen und angemessene Kulturtechniken versus komplexe, nicht planbare Anlässe, hochstrukturiertes versus offenes Arbeitsumfeld), Berufskulturen (typische Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen, Prinzip der Nichteinmischung versus Kommunikationskultur der Sozialen Arbeit etc.) und zum anderen daraus resultierende Vorbehalte der beiden Berufsgruppen (Vorurteile und „Mythen“, Status- und Hierarchieprobleme, vgl. dazu z. B. Rademacker 2003, van Santen/Seckinger 2003 a, Olk et al. 2004, Reismann 2009).

Zusammenfassend ist zu vermuten, dass die historisch und bildungspolitisch bedingte professionstypische Distanz der beiden Institutionsformen, die erst in jüngster Zeit gesetzlich modifiziert wurde, auch in der aktuellen Formen der Zusammenarbeit Auswirkungen auf konkrete Kooperationsvorgänge und Handlungslogiken der Akteure hat. Es muss davon ausgegangen werden, dass die institutionelle Aufgabenzuschreibung, trotz ihrer Überschneidungen im Haupt-/Mittelschulbereich und dem vorhandenen Bedarf an Schulkooperation keine einfache Auflösung der institutionellen Dichotomie erlaubt.

1.4 Schul-Jugendhilfekooperationen: Auftragslage, Argumente, Programmatik

Nach der vorangegangenen problemorientierten Darstellung der in dieser Forschungsarbeit fokussierten Institutionen und der Skizzierung ihres historisch geformten Verhältnisses zueinander soll nun auf die Schulkooperation als Untersuchungsgegenstand näher eingegangen werden. Zu Beginn des Kapitels wird zunächst bestimmt, welches die gesetzlichen Grundlagen für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sind. Damit können die staatlichen und bundeslandspezifischen Anforderungen für Zusammenarbeit und kooperative Vorgänge generell geklärt werden. Danach werden weitere bildungspolitische Argumente zur Zusammenarbeit der Institutionen erörtert. Abschließend soll die programmatische Konnotation von „Kooperation“ im Allgemeinen problematisiert werden.

Schulen wird im Bayerischen Schulgesetz (BayEUG) das Einbeziehen der Jugendhilfe und anderer Betreuungsorte im Rahmen einer Handlungsempfehlung nahegelegt. Dabei steht die sogenannte Öffnung der Schule³³ als Leitgedanke im Vordergrund:

Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern. Die Öffnung erfolgt durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, freien Trägern der Jugendhilfe, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung (BayEUG 2002: 1. Teil, Art. II, Abs. 4).

Speziell der Hauptschule wird vom Bayerischen Kultusministerium (KM) die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern im Sinne einer Unterstützung empfohlen:

Wenn es erforderlich ist, werden mit den verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe Lösungsmöglichkeiten [für die Problemlagen der Kinder, R. M.] entwickelt (KM 2006: 9).

In der schulischen Entwicklungsdynamik im Gebundenen Ganztagskontext in Bayern wird von staatlicher Seite auch der Gedanke des Lebensweltbezugs (und damit Kooperation mit nicht-schulischen Einrichtungen) konzeptualisiert:

Durch das Konzept der gebundenen Ganztagschule werden Schule und außerschulisches Leben stärker miteinander verbunden, und das schulische Lernen gewinnt an Lebens- und Praxisbezug. Dabei sollte versucht werden, die institutionelle, personelle, inhaltliche und methodische Öffnung gleichermaßen zu beachten (ISB 2010: 21).

In Bezug auf Kooperationen der Institution Schule ist der auch letzte Absatz der staatlichen Definition von Ganztagschule³⁴ von Belang:

³³ Vgl. den konzeptionellen Ansatz von Holtappels (1994).

³⁴ Vgl. die Definition der Ganztagschule (KMK 2009). Die Definition der Ganztagschule in Bayern (KM) lautet wie folgt: „Unter dem Begriff der ‚Ganztagschulen‘ werden in Bayern Schulen verstanden, bei denen über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens vier Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mehr als sieben Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des

In der offenen Form [der Ganztagschule, R. M.] können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Neben den Ganztagschulen im obigen Sinne gibt es weitere Formen von Ganztagsangeboten für Schülerinnen und Schüler, z. B. in der Verantwortung der Jugendhilfe (beispielsweise Betreuungsangebote in Kindertageseinrichtungen und Horten) (KMK 2009).

Freie Träger der Jugendhilfe, und damit die institutionelle Angebotsform Kinder- und Jugendarbeit hingegen hat den gesetzlichen Auftrag, in Zusammenarbeit mit Schulen zu treten (vgl. Kap. 1.2):

Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit 1. Schulen und Stellen der Schulverwaltungen ... im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten (SGB VIII, KJHG, § 81f.).

Wie oben (Kap. 1.2) expliziert wurde, stellt auch der § 13 des KJHG (Jugendsozialarbeit) eine Hinwendung zur Zusammenarbeit mit Schule dar. Freie Träger der Jugendhilfe sind damit zur Zusammenarbeit mit anderen sozialen Einrichtungen verpflichtet. Zudem werden kommunale Rahmenkonzepte für trägerspezifische Vorgaben in dieser Hinsicht wirksam.³⁵ Van Santen/Seckinger (2003 a: 22) verorten die Kooperationsbereitschaft als Handlungsorientierung des sozialen Feldes auch in den Strukturmaximen des 8. Kinder- und Jugendberichtes (1990), worin Kooperation in der Jugendhilfe weiter verankert wurde. So sei „Kooperation“ ein Element der Verzahnung dieser Strukturmaximen untereinander und der „... Zusammenarbeit von Arbeitsfeldern, Instanzen und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe“ (ebd.: 23).

Der zentrale Bereich der Operationalisierung von Zusammenarbeit zwischen Schulen und nicht-schulischen Institutionen ist seit einem Jahrzehnt neben der Schulsozialarbeit sicherlich die Ganztagschule.³⁶ Die Organisationsform „Ganztagschule“ darf jedoch

Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird, die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen. Begriffliche Änderungen im Anschluss an die Definitionen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): a) Schulen mit Angeboten der ganztägigen Förderung und Betreuung im Anschluss an den Vormittagsunterricht werden als „Offene Ganztagschulen“, b) Schulen, an denen ein Ganztagszug mit häufig rhythmisiertem Unterricht eingerichtet ist, als „Gebundene Ganztagschulen“ bezeichnet. Beide Einrichtungsformen werden unter dem Oberbegriff der „Ganztagschulen“ geführt“ (Online unter: <http://www.km.bayern.de/eltern/schule-und-familie/ganztagschule.html>, Abruf 2012_11).

Hervorzuheben ist hier das Fehlen von Hinweisen in Bezug auf Schulk Kooperation in der Ganztagschule. Bemerkenswert ist, dass der Name Ganztagschule auch dann vergeben wird, wenn nur eine Klasse diese Anforderungen erfüllt. Es geht also laut Definition keinesfalls um eine völlige Umstellung des Schulbetriebes. Vgl. zu dieser Festlegung die kritische Einschätzung von Wahler et al. (2005), die hier die systematische Erwähnung der Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Institutionen in der GGS vermissen (2005: 10) und vgl. die kontrastreiche Aussage des BMBF/SPI Köln zur Verwendung der IZBB-Gelder (2006: 7): „Kooperationen von Schule, Jugendhilfe und außerschulischen Partnern gewinnen im Zuge einer ganzheitlichen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen immer mehr an Bedeutung.“

³⁵ Diese können aus Anonymitätsgründen hier nicht expliziter werden.

³⁶ Sic: In der Regel besteht die Zusammenarbeit (trotzdem nur) aus sechs Wochenschulstunden.

nicht gleichgesetzt werden mit der Kooperation von Schulen mit nicht-schulischen Institutionen (vgl. die staatliche Definition des KMK). Ganztagschule kann von den Schulen im Alleingang organisiert werden und wird je nach Ressourcenlage auch so umgesetzt. Jedoch zeigt sich speziell im Bereich der Hauptschulen eine häufige Kooperationsaktivität mit nicht-schulischen Akteuren der Jugendhilfe (Behr-Heintze/Lipski 2005).

Vonseiten der hier fokussierten Hauptschule besteht gerade im Ganztagsprozess klassenstufenabhängig erheblicher Bedarf an Betreuung und Förderung im Arbeitsfeldbezug und beim Übergang Schule/Beruf, sowie an pädagogischer Gestaltung musischer, kultureller und sportlicher Angebote in der gebundenen (rhythmisierten) Ganztagschule (Wahler et al. 2005), sowie bei Betreuungsaufgaben innerhalb der Offenen Ganztagschule. Die Entwicklung der Hauptschule zur Mittelschule und die damit verbundene Ganztagsanforderung an die jeweilige Schule (in Bayern) tragen ebenfalls zur Entstehung von Ganztagskooperationen bei.³⁷

Gerade im Rahmen dieser Ganztagsschuldynamik sind die großen Verbände der Freien Träger der Jugendhilfe mit Schwerpunkt Jugendarbeit³⁸ verstärkt aufgefordert, sich bezüglich Schulkooperationen (speziell mit der Haupt-/Mittelschule) aus einer neuen Perspektive zu positionieren (z. B. Raab 2004, Wahler 2005, Stolz 2009, Reismann 2009). Für die Akteure der Jugendarbeit resultiert die Kooperationsbereitschaft auch aus der Konsolidierung des eigenen Professionsfeldes und der daraus entstehende politische und trägerbezogene Druck, der durch die Ganztagsschulentwicklung - gerade im Bundesland Bayern - systembezogen und unter Vorgabe der gesetzlichen Auflagen auf die Einrichtungen der Jugendarbeit ausgeübt wird. So steht teilweise die Frage nach der grundsätzlichen Legitimierung von nachmittäglichen, nicht-schulischen Jugendeinrichtungen für Einrichtungen der Jugendarbeit im Raum (vgl. Kap. 1.3, Hartnuß/Maykus 2004).³⁹ Gleichzeitig wird, wie in Kapitel 1.3 deutlich wurde, über die Diversifikation des erzieherisch-pädagogischen Feldes hierbei aus sozialisatorischen Bedarfslagen der Kinder heraus die Grundlage zur Zusammenarbeit entwickelt. Die Bildungsdefizite, die

³⁷ Zur Charakterisierung der Mittelschule siehe Kap. 1.1; Kultusministerium Bayern (KM). Online unter: <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/mittelschule.html>, Abruf 2012_04.

³⁸ Vgl. Kapitel 1.2. In Bayern sind dies z. B. Kreisjugendringe oder kirchliche Träger; Formen der Jugend- beziehungsweise Schulsozialarbeit werden hier nicht mit einbezogen. Die inhaltlich-konzeptionelle Abgrenzung zur „reinen“ Sozialpädagogik ergibt sich innerhalb des Berufsfeldes aus dem Bildungsanliegen dieser Akteure, das sie vom ursprünglichen sozialpädagogischen Leitbild der „reinen“ Hilfe und Unterstützung abgrenzt. Vgl. hier z. B. die Homepage des IFSW (International Federation of Social Workers, vgl. Literaturverzeichnis).

³⁹ Vgl. dazu auch den 12. Kinder- und Jugendbericht (2006). Diese Information tauchte auch in Gesprächen mit vielen Vertretern dieser Einrichtungen wiederholt auf.

durch PISA in Deutschland als signifikante schicht- oder migrationsabhängige Benachteiligungen deutlich wurden, erfordern einen spezifizierten Bildungsansatz der Jugendarbeit (Prölß 2003, Rauschenbach/Otto 2008). So stellt der einsetzende Wandel im bisherigen Berufsverständnis der Jugendarbeit vom originären sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld zum „Bildungsanbieter“⁴⁰, sowie das wachsende öffentliche Interesse am Praxisfeld der außerschulischen Bildungsangebote ebenfalls eine veränderte Ausgangslage für die interinstitutionelle Zusammenarbeit dar (vgl. auch Behr-Heintze/Lipski 2005: 26, Keuchel 2007, Kap. 1.2).

Jugendhilfe [wird] als Bildungsort diskutiert und konzipiert ... mit diesem Bezug auf Bildung eröffnen sich somit neue Perspektiven der Kooperation (Mack 2008: 747).⁴¹

In Abgrenzung zur Organisationsform Ganztagschule werden wissenschaftliche Konzepte der Ganztagsbildung⁴² bildungstheoretisch entworfen⁴³. Bildung soll nicht länger als „monokulturelle Veranstaltung“ (Mack 2008: 741) gedacht werden. Vielmehr geht es um „ein neues Verständnis von Schulen und schulischer Bildung im Zusammenhang mit sozialräumlicher Kooperation (vgl. BMBF/SPI 2006: 10 und Kap. 1.2).“⁴⁴ Dieser hohe Anspruch an die Zusammenarbeit der Institutionen ist auch in anderen Kontexten zu erkennen. Von bundespolitischer Seite erreicht die Jugendarbeit ein erheblicher Anspruch zur Ganztagschulkooperation. Das BMSFSJ schreibt der Jugendhilfe einen Schlüsselfaktor zu, wie Knauer expliziert:

In Ganztagschulen treffen die sich bewegenden Institutionen in ganz besonderer Form aufeinander, sie sollen wenn möglich zu einem gemeinsamen dritten [sic!] (Bundesministerium für Familien Senioren Frauen und Jugend 2005) [Klammer i. O.] zusammenwachsen (Knauer 2006: 35).

Die Kultusministerkonferenz spricht sich im Zusammenhang mit der Ganztagsentwicklung (Schwerpunkt kulturelle Bildung) für eine „gemeinsame Agenda“ zwischen den verschiedenen Bildungs- und Betreuungsakteuren aus.⁴⁵ Der Deutsche Städtetag formulierte 2006 kritisch:

⁴⁰ Vgl. z. B. Faulde/Schillo (1994), Prölß (2003), Sturzenhecker/Lindner (2004), Otto/Rauschenbach (2004), Deinet/Icking (2006) und den Exkurs „Sozialarbeit und kulturelle Bildung“.

⁴¹ Vgl. Otto/Rauschenbach (2004), vgl. kontrastierend dazu auch den Bericht des Konsortiums Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“ (2006). Hier taucht die bildungsbezogene Jugendhilfe – auch im Bereich Ganztagschule – nicht auf.

⁴² Auf die unterschiedlichen Vorgaben der Bundesländer bzgl. Ganztagschule (vgl. dazu z. B. Merckens 2009: 11) kann hier nicht eingegangen werden.

⁴³ Vgl. Coelen/Otto (2008).

⁴⁴ Die daran anknüpfende Weiterentwicklung des sozialräumlichen Gedankens als Gesamtverständnis neuer lokaler Bildungslandschaften findet sich z. B. bei Stolz (2010). Vgl. dazu Kap. 3.4.4.

⁴⁵ Kultusministerkonferenz (2007: 2). Vgl. hierzu aber die Definition der KMK von GTS, diese steht meines Erachtens im Widerspruch dazu.

[Es] mangelt ... auch an einer systematischen Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern. Notwendig erscheint insbesondere eine weitere Intensivierung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (in Kelb 2007: 190).

Das Desiderat der bilateralen Kooperation von Schule mit Jugendhilfe ist, wie exemplarisch aus den oben genannten Zitaten deutlich wird, offensichtlich ein bildungspolitisches Credo, welches man begründet als ideell aufgeladen und mit hohen Erwartungen belastet bezeichnen kann.⁴⁶

Ein wissenschaftlicher Diskurs über Schulkooperation erfordert jedoch - auch im Hinblick auf Transferschlüsse - Offenheit und Perspektivenvielfalt als gedankliche Ausgangslage. Gerade die sogenannte Ganztagskooperation mit nicht-schulischen „Partnern“ muss als „heilsversprechendes Konstrukt“ oder „Allheilmittel“ (Rauschenbach 2009) kritisch gesehen werden (dürfen).⁴⁷ Generell erfahren aber die Rufe nach Kooperation aufgrund von (empirisch wenig begründeten) Effizienzversprechen breite gesellschaftliche Akzeptanz (vgl. Speck 2011 a). Kooperation als ein immer mitgedachtes, ressourcenloses „Allzweckmittel“ oder „Mythos“ in programmatischen Entwürfen wird - gerade im sozialen Arbeitsfeld - mitunter zu wenig hinterfragt (van Santen/Seckinger 2003a, Maykus 2009).⁴⁸ Van Santen/Seckinger problematisieren die hinter der organisationalen Form der Kooperation liegende Vorstellung von der Kooperation. Entgegen der allgemeinen Meinung sei Kooperation kein Garant für bessere Praxis (van Santen/Seckinger 2003 a: 132). Die Autoren bezeichnen den Kooperationsbegriff daher als eine mit „vielen positiven Erwartungen überladene Problemlösungsstrategie“ (2003 a: 9).⁴⁹

Die Erwartungen, die mit Kooperation verbunden werden, sind vielfältig. Die Erwartungen kommen auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck und sind fast immer positiv besetzt (van Santen/Seckinger 2003 a: 21).

Sie vertreten die These, dass die Zuordnungen zum Begriff Kooperation und das (positive) Verständnis von Kooperation in der sozialen Arbeit zwar als berufliche Selbstver-

⁴⁶ Vgl. nochmals exemplarisch die meines Erachtens stark idealisierende Forderung von Knauer (2006: 46): „Gute Kooperationsprojekte beziehungsweise gute Ganztagschulen bieten einen Lebens- und Lernort, an dem Kinder und Jugendliche vielfältige Anregungen und Unterstützungen für *Bildungsprozesse* [kurs. i. O.] erhalten. Gute Kooperationsprojekte beziehungsweise gute Ganztagschulen reflektieren ihre Erziehungskonzepte und verstehen *Erziehung* [kurs. i. O.] als gleichberechtigtes Aushandeln zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen. Gute Kooperationsprojekte beziehungsweise gute Ganztagschulen lassen niemanden zurück. Sie versuchen soziale Behinderungen von Bildung durch *Unterstützungsangebote* [kurs. i. O.] der Jugendhilfe zu verringern. Gute Kooperationsprojekte beziehungsweise gute Ganztagschulen sind Orte, die Kinder und Jugendliche durch die Gestaltung *individueller Unterrichtssettings* [kurs. i. O.] darin unterstützen, am Ende ihrer Schulzeit möglichst gut die Anforderungen formeller Bildung zu erfüllen.“

⁴⁷ Vgl. z. B. Kolbe/Reh (2009) und Bettmer/Maykus et al. (2007).

⁴⁸ Vgl. z. B. van Santen/Seckinger (2003 a).

⁴⁹ Vgl. z. B. auch Merckens (2009).

ständigkeit betrachtet werden, darin aber kein eigenständiges komplexes soziales Gebilde mit eigener struktureller, konzeptioneller und fachlicher Dynamik und eigenem Sinnzusammenhang erkannt werde. Im Bereich der Schule ist aufgrund fehlender Organisationstraditionen ein ähnliches Defizit zu vermuten (vgl. Rosenbusch 2005, Böttcher/Terhart 2004). Dafür spricht auch die Professionstradition der Schule, die ein kooperationsarmes und eher individualisiertes Berufsverständnis hat (vgl. dazu z. B. Tillmann 2011). Es sollte generell mit einbezogen werden, dass entgegen dem gesellschaftlichen „Mythos“ Kooperation prinzipiell auch zur Verhinderung institutioneller und pädagogischer Qualität führen kann (van Santen/Seckinger 2003 a: 132). Gerade angesichts großer Bildungsdefizite und der prekären Lage großer Teile der Schülerschaft im Hauptschulbereich kann es kritisch sein, eine organisierte Tätigkeitsform (z. B. die Ganztagschulkooperation) des Bildungswesens prinzipiell als Gelingenskonstrukt zu antizipieren, ohne die ausführenden Akteure mitzudenken.⁵⁰ Problematisch ist also an dieser Stelle der undifferenzierte Begriff der Kooperation beziehungsweise der Ganztagschulkooperation selbst. Euler konstatiert, dass das (wissenschaftliche und praxisbezogene) Feld von multiplen Verständnissen und Formen von Kooperation bestimmt werde:

Der Begriff der Kooperation wird dabei vielfach in undifferenzierter Weise verwendet: Häufig ist eigentlich Koordination gemeint (i. S. eines abgestimmten Nebeneinanders), wenn von Kooperation (i. S. eines unmittelbaren Zusammenwirkens in gemeinsamen Projekten) [Klammern i. O.] gesprochen wird (Euler 1999: 8).

Kamski (2009: 110) verweist auf über einhundert verschiedene Definitionen von Kooperation. Auch van Santen/Seckinger (2003 a), die sich mit dem definitorischen Problem von Kooperation intensiv auseinandersetzen, zeigen wie divergent schon die *Definitionen* von Kooperation - sogar im wissenschaftlichen Kontext des sozialen Tätigkeitsfeldes - sein können:

Wie an den bisherigen Ausführungen zum Thema Kooperation ... deutlich wurde, liegen den unterschiedlichen Diskursen über Kooperation häufig auch im- oder explizit unterschiedliche Definitionen beziehungsweise Bestimmungen des Kooperationsbegriffs zugrunde (van Santen/Seckinger 2003 a: 25-26).⁵¹

Gerade deshalb erscheint Speck eine Klärung notwendig,

... um eine Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten ... zu erzielen, Prämissen und Merkmale des präferierten Kooperationsbegriffs bestimmen und diskutieren zu können, Folgerungen aus dem Kooperationsbegriff abzuleiten sowie eine argumentative Klarheit hinsichtlich notwendiger Vorausset-

⁵⁰ Vgl. hierzu wiederum den Ansatz der Ganztagsbildung bei Otto/Coelen 2008.

⁵¹ Van Santen/Seckinger problematisieren, man müsse sich der Frage nähern, ob und unter welchen Bedingungen Kooperation die an sie gestellten Erwartungen erfüllen könne; Kooperation werde leichtfertig als für jeden Zweck geeignetes Mittel angesehen (2003 a: 30).

zungen beziehungsweise einflussnehmender Faktoren von Kooperation zu ermöglichen (Speck 2011 a: 72).

Modellhaft könnte an dieser Stelle der theoretische Ansatz des Wirtschaftswissenschaftlers Kutschker (2008) herangezogen werden. Ich halte den Transfer des wirtschaftswissenschaftlichen Gedankens zur Kooperation von sozialen Institutionen (Schulkooperation) deshalb als Hilfskonstruktion für geeignet, da es der Problematik einer statischen Definition ein prozessorientiertes Modell entgegengesetzt. Der Autor interpretiert vorhandene Untersuchungen innerhalb der dynamischen, prozessualen Kooperationsforschung und problematisiert die Diffusität von Kooperationsprozessen:

Bei der Betrachtung von Kooperationsprozessen ist die Frage zu beantworten, ob Kooperationen überhaupt einem eigenständigen, gestaltbaren Entwicklungsprozess unterliegen, oder ob die Entwicklung einer Kooperation nicht nur die virtuelle Summe von Entwicklungen der beteiligten Faktoren ist (Kutschker 2008: 1136).

Die Herausforderung solcher Prozesse besteht darin, die wechselseitige Beeinflussung von Kernprozess, Prozessumfeld,⁵² und Prozessinhalt⁵³ zu verstehen, zu berücksichtigen und zu analysieren.⁵⁴

Das klassisch-lineare Denken und Ursache und Wirkung muss somit einer weit gehend zirkulären Argumentation weichen, die diese Interdependenzen bei der Gestaltung berücksichtigt (Kutschker 2008: 1128).

Der Prozessaspekt der Kooperation und die ihr eigene Diffusität, wie oben im Modell von Kutschker angedeutet, sind definatorisch jedoch schwer zu fassen. Man befindet sich also mit dem Fokus auf kooperationsbezogenes Erkenntnisinteresse von Beginn an in einer dilemmatischen Situation. Eine adäquate Definition des Untersuchungsgegenstandes scheint zu Beginn der Arbeit daher (noch) nicht möglich und eine beliebige Festsetzung des Kooperationsbegriffs meines Erachtens nicht zielführend. Zudem stellt die Schulkooperation eine Differenzierung der institutionellen Kooperation als solcher

⁵² Prozessumfeld: Netzwerke, gleichzeitig ablaufende Prozesse, Ressourcen.

⁵³ Prozessinhalt: Intensität der Veränderung: wenig oder tiefgreifender organisationaler Wandel, Veränderung auf Oberflächenstruktur, schwer erkennbares Zusammenspiel von Fakten, Erfahrungen, Fähigkeiten, Werten und Laientheorien der Individuen.

⁵⁴ Kutschker unterscheidet exogene und endogene Antriebskräfte für Kooperationen. Er vertritt ein begründetes „sowohl-als-auch“ von Prozess und Struktur der Kooperationen. Dabei argumentiert der Autor, dass beim Management von Prozessen (in diesem Fall Kooperationsprozesse) nach dem sogenannten Kernprozess gesucht werden und dessen wechselseitige Beziehungen zu seinem Umfeld und zu seinem Prozessinhalt einbezogen werden müssten. In diesem Zusammenhang verwendet Kutschker den Begriff der „Wertschöpfungsfelder“. Der Kernprozess bildet in diesem Fall die Verbindung der beiden Institutionen (im Transfer zu Schulkooperation vertreten durch mindestens zwei Pädagoginnen) in der Gestaltung einer Schulkooperation. Dabei ist ein Prozess nach Kutschker eine Folge zusammenhängender Aktivitäten oder Ereignisse, in denen die Transformation von Inputs in Outputs vorgenommen wird (hier auch bezogen auf Impulse immaterieller Art, z. B. Informationen). Er stellt fest, dass eine indirekte Verbindung der kooperierenden Institutionen über immaterielle Ressourcen hergestellt wird (dies bezieht sich auf Ressourcen wie z. B. Fähigkeiten, Kompetenzen, Vertrauen, Erfahrung, oder interaktive Routinen). In Prozessen werden Ressourcen verbraucht, transformiert und neu geschaffen (Kutschker 2008, 1125-1154).

dar. Auf eine abschließende Definition des Begriffs Schulkooperation soll daher an dieser Stelle bewusst noch verzichtet werden. Dieses Vorgehen wird zusätzlich legitimiert mit dem Verweis auf die philosophische Position von K. Popper als Vertreter des kritischen Rationalismus, der die Begriffsdefinition im wissenschaftlichen Kontext als solche kritisch betrachtet:

Nicht durch die Definition wird die Anwendung eines Begriffes festgelegt, sondern die Verwendung des Begriffes legt das fest, was man seine „Definition“ oder seine „Bedeutung“ nennt. Anders ausgedrückt: Es gibt nur Gebrauchsdefinitionen (Popper 1994: 366).

Eine präzisere, qualitative, inhaltliche Fassung des Begriffes soll im Zusammenhang mit den empirischen Ergebnissen aus dem alltagstheoretischen Verständnis der Akteure im Sinne einer Handlungslogik abgeleitet werden und in die Gesamtergebnisdarstellung (Kap. 4) als Definitionsversuch einfließen. In Form einer Arbeitsfassung soll der Begriff „Schul-Jugendhilfe-Kooperation“ im Folgenden als „Containerbegriff“ beibehalten werden, denn: „Kooperation ist – für sich genommen – wertneutral und bezeichnet nichts anderes als eine spezifische Arbeitsweise.“ (van Santen/Seckinger 2003 a: 373). Mit (Schul-Jugendhilfe-)Kooperation wird also im weiteren Text eine (sich prozesshaft entwickelnde) Zusammenarbeit von Schule und von pädagogischen Institutionen der Jugendarbeit bezeichnet, die auf Schul- beziehungsweise Ganztagschulaktivitäten bezogen ist und durch mindestens zwei individuelle Akteure operationalisiert wird (vgl. Speck 2011: 73). Diese Festlegung bezieht noch keine weiteren normativen Aspekte oder Aspekte qualitativer, intentionaler, statusbezogener oder inhaltlicher Art mit ein und schließt bildungspolitisch mitgedachte Konnotationen explizit aus.

1.5 Aktueller Forschungsstand Schulkooperationen und Forschungsdesiderat

Forschung [in Bezug auf Ganztagschule, R. M.] ist schon in starkem Maße politisch aufgeladen, da sie ihr Erkenntnisinteresse vergleichsweise direkt und offen aus normativen Vorentscheidungen ableitet, z. B. aus Fragen der sozialen Gerechtigkeit ... nicht zuletzt spielen hier auch Professionsinteressen hinein (Bettmer et al. 2007: 285-286).

Im Folgenden sollen ausgewählte zentrale Forschungsbeiträge zum Gegenstand der Schulkooperation dargestellt und im Anschluss das Forschungsdesiderat für die vorliegende Studie begründet werden.⁵⁵ Vorausschickend muss angemerkt werden, dass aufgrund der Komplexität des Gegenstandes und des Umfangs der themennahen Literatur und der disziplinären Überschneidungen des komplexen Gegenstandes nur eine relevante Auswahl fokussiert werden kann.⁵⁶ Aufgrund der Verflechtung politischer und professionsbezogener Intentionen, speziell bei geisteswissenschaftlich orientierten Texten (vgl. Klafki 1998⁵⁷), und der explizit empirisch-qualitativen Ausrichtung dieser Fallstudie, werde ich diese Werke hier zurückstellen und den Schwerpunkt auf das Erkenntnisse empirischer qualitativer und quantitativer Studien aus dem erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise sozialpädagogischen Bereich legen (vgl. Cloos et al. 2009).

Im Bereich der Gruppenphänomene formulieren die Sozialpsychologie und z. B. die Spieltheorie kooperationstheoretische empirische Erkenntnisse (vgl. die umfassende Darstellung teilweise im Transfer zum sozialen Arbeitsfeld bei van Santen/Seckinger 2003 a). Diese werden in dieser Darstellung nicht einbezogen, da die Schulkooperation auf den Ebenen der sozialen Institution/Organisation und der Individuen/Akteure im Bildungsbereich angesiedelt ist und von daher unter diesem Blickwinkel meines Erachtens nicht abgebildet werden kann. Zudem liegen diesen Studien häufig experimentelle Designs zugrunde, die mit dem Hypothesen generierenden feldbezogenen Ansatz des qualitativen Designs nur schwerlich, beziehungsweise nicht kompatibel sind. Von daher scheint der Erkenntnisgewinn für den thematischen Zusammenhang gering. Auch die

⁵⁵ Anmerkung: Das Kapitel wurde abschließend erstellt und verweist daher bereits auf Ergebnisse der Arbeit.

⁵⁶ Die Darstellung erhebt aufgrund des komplexen Gegenstandes und der Verflochtenheit mit vielen Bereichen der Ganztagschulforschung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dieser Anspruch wäre aus meiner Sicht im Rahmen einer Dissertation unseriös. Trotzdem wird größtmöglicher Überblick angestrebt.

⁵⁷ Die Überschneidung des qualitativen Ansatzes in hermeneutischer Tradition und der hier geübten Kritik an geisteswissenschaftlich orientierten Ansätzen wird im Kapitel 2 dargelegt.

Wirtschaftswissenschaften liefern Erkenntnisse zur Kooperation von Organisationen (vgl. hierzu van Santen/Seckinger 2003 a). Hier wiederum sind die Vergleichbarkeit von kommerziellen und sozialen Organisationen und die Übertragung auf die Ganztags- und generell Schulkooperation meines Erachtens nicht spezifisch genug und daher problematisch. Überblickend muss festgestellt werden, dass es jedoch eine ebensolche interdisziplinäre Unschärfe mit sich bringt, eine Diskussion der Forschungsergebnisse aus Sicht der Erziehungswissenschaft und Soziologie beziehungsweise Schulforschung und sozialpädagogischen Forschung vorzunehmen, da durch den unterschiedlichen Fokus, das einfließende Professionsverständnis und den differenten begrifflichen Kontext meines Erachtens nur mit Einschränkungen eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erreichen ist.⁵⁸ Hinzu kommt, dass das Verhältnis von „außerschulischer“ Jugendbildung und erziehungswissenschaftlicher Fachdiskussion als problematisch bezeichnet wird. Jugendbildung taucht im wissenschaftlichen Kontext bisher nur als „Nischenthema“ auf, was klare Strategien und Standortbestimmungen zusätzlich erschwert (Lüders/Behr 2010).

Spätestens hier wird deutlich, wie anspruchsvoll sich der Vergleich der Erkenntnisse zum Gegenstand Schulkooperation darstellt, denn die Ansätze und Ebenen der verschiedenen Studien differieren stark. Da die vorliegende Forschungsarbeit jedoch gezielt mit einem vergleichenden Blickwinkel angelegt wurde (vgl. Kap. 2), wird versucht mit dieser Differenz möglichst transparent umzugehen. Deshalb scheint es an diesem Punkt notwendig, die verschiedenen Fokussierungen im Rahmen der Kooperationsforschung zu differenzieren und in zwei getrennten Abschnitten darzustellen.

Zunächst soll ein kurzer Überblick über die Forschungsbewegungen im Bereich der Bildungsforschung generell gegeben werden, um einen quantitativen Vergleich der Forschungsaktivitäten und die Fokussierung des Wissenschaftsinteresses zu skizzieren. Danach erfolgt eine Darstellung des Forschungsstandes in zwei thematischen Abschnitten. Detailaussagen der jeweiligen empirischen Studien werden im Verlauf der Ergebnissicherung dieser Arbeit induktiv begründet eingeflochten. Sie werden daher in diesem Kapitel eher überblickshaft dargestellt und nicht vergleichend diskutiert.

⁵⁸ Weiterhin besteht ein wissenschaftliches Problem bei diesem Vorhaben aufgrund der bundeslandspezifischen, föderalen Situation. Die vorliegende Arbeit ist im Bundesland Bayern situiert. Da jedes Bundesland spezifische Rahmenvorgaben macht, in dem sich die Schulkooperation entwickelt, hätte man streng genommen nur Werke aus dem Bundesland Bayern einbeziehen dürfen. Dies allerdings scheint mit dem Blick aus der kooperations-theoretischen Perspektive und als wissenschaftlicher Zuschnitt in diesem Rahmen nicht sinnvoll.

Überblickt man die relevante Literatur, so ist wissenschaftstheoretisch interessant, wie sich die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Forschungslinien in dem Gegenstand der Schulkooperation positionieren und welche Bereiche der Kooperationsthematik einbezogen werden beziehungsweise ob diese Thematik (z. B. im Ganztagschulkontext) überhaupt einbezogen wird.

Zedler (2002) stellt in seiner Überblicksstudie fest, dass den quantitativ bedeutsamsten Anteil erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung zwischen 1990 und 1998 der Bereich der Schulforschung mit insgesamt ca. 1570 Werken einnimmt. Der Bereich der Bildungsforschung in Bezug auf die Organisation nimmt laut Zedler seit den 1990er Jahren zu (2002: 30). Der Bereich der Jugendhilfeforschung/des Sozialmanagements⁵⁹ hingegen nimmt mit insgesamt 44 Werken den untersten Platz im Ranking ein (ebd., S. 31). Zedler beklagt in seiner Zusammenfassung

[Das] Defizit an Wissen über „educational management“ ... [i]nstitutionenübergreifende Fragestellungen [werden] entweder nur in Abstraktion von dem Zusammenwirken einzelner Institutionenfelder oder lediglich unter Bezug auf bestimmte Bildungseinrichtungen verfolgt (2002: 36).

An dieser Stelle sei auf die umfassenden Recherchen von *Bettmer, Maykus, Prüß und Richter* (2007) beziehungsweise darin *Prüß, Kortas et al.* (2007) verwiesen. Die Autoren stellen in ihrer Zusammenschau „Ganztagschule als Forschungsfeld“ unter vielen verschiedenen Blickwinkeln theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen der Forschung für die Praxisentwicklung vor, die auch das Thema Schulkooperation berühren. *Kamski und Hillebrand* (2009) haben in ihrem „Forschungsticker“ alle Forschungsbewegungen zur Entwicklung und zur Organisation von Ganztagschulen dokumentiert, die auch den Gegenstand der Kooperation teilweise einbeziehen. Die sozialpädagogische Forschung thematisiert Schulkooperation häufig im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit in Schulen, aber auch im Ganztagskontext (vgl. S. 45). Tatsächlich sind die meisten hier recherchierten Werke mit dem Gegenstand der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (nicht nur im Ganztagschulbereich) von Vertretern der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit verfasst worden, wie Prüß feststellt.

Ein spezieller Fokus auf Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe findet sich unter den erfassten Projekten in einigen stärker sozialpädagogisch ausgerichteten Forschungsvorhaben wieder (Prüß et al. 2007: 115).

⁵⁹ Gewisse begriffliche Unschärfen müssen hier beachtet werden.

Hier seien z. B. *Mack/Raab* (2003), *Pauli* (2006), *Bönsch* (2004), *Otto/Coelen* (2004), *Hartnuß/Maykus* (2004), *Rademacker* (2003), *Behr-Heintze/Lipski* (2005), *Deinet et al.* (2006), *Stolz* (2009) *Bettmer et al.* (2007) oder *Henschel* (2008) genannt.

Kooperationsforschung innerhalb der Schule, ist bislang eher auf schul- und unterrichtsorganisatorische Aspekte beziehungsweise die Zusammenarbeit der Lehrkräfte fokussiert (Prüß et al. 2007: 111).

Vorherrschend scheint hier, wie auch *Speck et al.* (2011 a: 11) in ihrer Übersicht feststellen, die Konzentration der Schulforschung zum Thema Kooperation auf die Analyse kollegialer Kooperation innerhalb der Berufsgruppe der Lehrkräfte (Steinert/Klieme 2006, Terhart/Klieme 2006, Fussangel 2008). Diese wiederum war in der Schulentwicklung beheimatet (Prüß et al. 2007), also eine Untersuchungslandschaft mit schulzentrierter Perspektive.

Nach Ansicht von *Prüß et al.* (2007) geht die sozialpädagogische Forschung über die Schule hinaus und nimmt Fragen der Vernetzung in den Blick, wodurch sie eine sozialräumliche und subjektbezogene Betrachtung realisiert (ebd.). Hierin unterscheidet sie sich von der schulzentrierten Forschungsperspektive, hier im Beispiel der Ganztagschulen:

Demgegenüber bilden sich in den mehrheitlichen Ansätzen von Schulentwicklungsforschung vor allem Aspekte der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung von ganztägigen Implementierungen ab, die die systematische Dokumentation der Entwicklungsprozesse, damit verbundenen Veränderungen in den Schul- und Lernkulturen, die Integration sozialer Umweltfaktoren und die damit verbundenen Erweiterung des Handlungsrahmens der Ganztagschule zum Schwerpunkt haben (Prüß 2007: 112).

Wie *Richter* (2007) herausgearbeitet hat, veränderte sich allerdings durch die einschneidenden Impulse der PISA-Ergebnisse und der daraus entwickelten staatlichen IZBB-Förderung 2003⁶⁰ die Forschungslandschaft im Bereich der Schulkooperation im Rahmen der Ganztagschule, was auch die Forschungsansätze zusammenführte:

Die Gestaltung ganztägiger Schulstrukturen führt zunehmend auch zu einer vernetzten Perspektive der damit verbundenen schulpädagogischen und sozialpädagogischen Forschung (2007: 153).

Der Gegenstand Schulkooperation wurde als korrelative Fragestellung von Schulforschung und sozialpädagogischer Forschung erstmals im Zuge der Ganztagschulentwicklungen (vgl. Richter 2007: 156) in Deutschland aufgegriffen.

Daher soll im Folgenden soll zunächst auf theoretische Ansätze zur Kooperation eingegangen werden, die direkt den Gegenstand der Kooperation sozialer Organisationen

⁶⁰ Vgl. Einleitung und Kap. 1.4.

beziehungsweise der Schulk Kooperationen theorieorientiert fokussieren. Danach sollen Werke der Ganztags schulforschung vorgestellt werden, die das Thema Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit thematisieren.

Die wichtigste Studie zu diesem Gegenstand haben als Vertreter der soziologischen Disziplin *van Santen/Seckinger* (2003 a) verfasst. Sie bezieht in ihrer empirischen Fragestellung zur Kooperation zwischen sozialen Institutionen der Jugendhilfe die Schule mit ein (vgl. 2003 a: 211-212), wobei sie keinesfalls im Fokus steht. Da diese Forschungsarbeit schwerpunktmäßig qualitativ-theorieorientiert angelegt wurde, ergeben sich vielfältige Bezüge zum hier untersuchten Gegenstand der Schulk Kooperation. Bei der methodentriangulierten, quantitativen und qualitativen Untersuchung von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe werden von den Autoren Kooperationsverständnis, Handlungsstrategien und Kooperationsmotivation der beteiligten Akteure untersucht. Die Studie verortet Kooperation im „Spannungsfeld von Mythos und Praxis“ (ebd.: 6) und beschreibt als theoretische Matrix das „Verhältnis von Individuum, Herkunftsorganisation, Kooperationszusammenhang und Kooperationspartnern“ (ebd.: 7) in einem 4x4-Ebenen-Konfigurationsmodell.⁶¹ Hierbei spielen die Beziehungen zwischen den kooperierenden Organisationen, zwischen den Individuen und ihrer Herkunftsorganisation, zwischen den einzelnen Organisationen innerhalb der Kooperation und schließlich auch zwischen den einzelnen Personen eine Rolle (2003 a: 358). Die Autoren arbeiten die Bedeutung des Kooperationsverständnisses und der verschiedenen Handlungslogiken heraus (ebd.: 353 f.) und konturieren die dynamische prozesshafte Qualität von Kooperationen. Zudem wird die Komplexität interinstitutioneller Kooperationen mit ihren mehrfachen Abhängigkeiten und Bezügen (sog. „multiple Adhärenz“) hervorgehoben. Die Bedeutung der Studie ergibt sich aus dem kooperations-theoretischen Fokus, der eine Übertragbarkeit und Steuerungsmöglichkeit für soziale Kooperation anlegt.

Ein weiterführender Beitrag kommt von *Flad und Bolay* (2005) aus dem Kontext der sozialpädagogischen Forschung. Die Autoren haben im Land Baden-Württemberg eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule mit Fokus auf die sozialraumverankerte Jugendsozialarbeit an Schulen beziehungsweise die Schulsozialarbeit und die sozialraumbezogene Ganztagschule vorgenommen. Wie *Flad und Bolay* betonen, lassen sich diese Erkenntnisse auch auf den Ganztags schulkontext übertragen

⁶¹ Vgl. die Differenzierung im Kapitel 2 dieser Arbeit.

(2005: 3). In ihrer Studie nehmen sie einen praxisnahen und systematisierenden Vergleich von Praxisentwicklungen und Modellen in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe (in diesem Fall Schulsozialarbeit) an fünf Standorten in Baden-Württemberg vor (2005).⁶² Dabei fokussieren die Autoren die jeweiligen Faktoren, die das Kooperationsarrangement qualifizieren. Sie arbeiten Differenzierungsmerkmale und homogene Tendenzen heraus, die typisiert zusammengefasst werden und in vier Thesen zur Kooperationsentwicklung münden. Flad und Bolay finden dabei drei Formen der Kooperation, die sie unter der Bezeichnung „Kooperationsmanagement als Dienstleistungsangebot“, „pragmatisch-schulzentrierten Kooperationsstil“ und „Implementierung eines Fachdienstes“ detailliert analysieren (2005: 73 ff.). Die Visualisierung in den drei Ausprägungsdimensionen als Orientierungshilfe für Kooperationssettings hervorzuheben (2005: 76), ebenso der Überblick über die sozialräumlichen Bezugsstellen von Schulen (2005: 71) ist dabei hervorzuheben. Die Deskription der Kooperationsformen hat hohe Ähnlichkeit mit den Strukturen, die in der vorliegenden Studie erkannt wurden. Die Ergebnisse der sehr differenzierten qualitativen Forschung von *Flad und Bolay* fließen daher immer wieder in die Ergebnisdarstellung der hier vorliegenden Arbeit ein.

Lipski, Pautz et al. (2004 – 2006) haben in einer länderverbundenen Studie die „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ untersucht (veröffentlicht unter: *Behr-Heintze/Lipski 2005*). Ihre Ziele waren dabei die Identifikation und Dokumentation guter Praxisbeispiele für Kooperationen von Schulen und außerschulischen Akteuren als Anregungen für neue Kooperationsformen. Der Fokus lag dabei nicht nur auf Ganztagschulen. Befragt wurden 123 Akteure an 13 Ganztagschulen und kooperationserfahrenen Halbtagsschulen. Es wurden finanzielle, personelle, zeitliche und räumlich-materielle Ressourcen untersucht. Parallel dazu wurde ein qualitativer Forschungsteil KOSA (Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren, Schnitzer 2008⁶³) abgeschlossen, der versuchte,

Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Kooperationen und sich daraus ergebenden Prozessen der Schulentwicklung sowie den daraus resultierenden Lehrerkonstellationen aufzuzeigen und deren Bedeutung für die beteiligten Akteure ... zu untersuchen (Schnitzer 2008: 12).

Hier waren unter anderem die Rollengestaltung der Akteure (ebd.: 121 ff.) und die Einschätzung von Kooperationsgewinnen durch die befragten Akteure (Kooperationspartner, Lehrpersonal, Schüler) von Bedeutung (ebd: 145 f.). Der Aspekt der Gewinnno-

⁶² Vgl. auch Bolay et al. 2003, Bolay et al. 2004.

⁶³ Die Verschriftlichung der Studie erfolgte durch Schnitzer (2008).

rientierung taucht in der Literatur sonst eher marginal auf, obwohl er meines Erachtens als wichtig eingestuft werden muss (vgl. Kap. 3.7.4, Kernthese II). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass für alle Akteure eher der Nutzen der Schülerinnen und der anderen Kooperationsbeteiligten im Vordergrund stehe, nicht der eigene Nutzen.

Die persönlichen Gewinne der [sozialpädagogischen] Fachkräfte werden im Gegensatz zu persönlichen Gewinnen der Lehrkräfte kaum genannt, während die Gewinne der Institution Schule sowie die der Kooperationseinrichtung *auf Organisationsebene* [kursiv i. O.] insgesamt ähnlich häufig erwähnt werden (Schnitzer 2008: 154).

Die Autorin spezifiziert, dass diese Diskrepanz – die „Ausblendung der persönlichen Gewinne der [externen] Fachkräfte“ (Schnitzer 2008: 154) von Bedeutung sein könne. Dieser Teilaspekt der eher impliziten Erfahrung des Gewinn- und Nutzenanteils scheint meines Erachtens sehr bedeutsam und wird in der vorliegenden Studie (induktiv aus dem Material) diskutiert (Kernthese II).

Im Rahmen der Ganztagschulforschung wird zunehmend das Thema interinstitutionelle Kooperation zwischen Schule und Jugend(bildungs)arbeit thematisiert. Als die wichtigste empirische Forschungsstudie zu Ganztagschule und Schulkooperation ist die StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen,⁶⁴ Holtappels et al. 2008) zu nennen, die in Verbindung von DIPF, IFS und DJI⁶⁵ erstellt wurde. Die StEG ist eine länderverbundene, methodentriangulierte, quantitative und qualitative Untersuchung. *Holtappels, Klieme, Rauschenbach et al.* haben von 2004 - 2010 in dem komplexen Projekt systematisch offene Fragen im Zusammenhang mit der Entstehung, dem Betrieb und der pädagogischen Wirkung von Ganztagschulen aller Schularten beforcht. Untersucht wurde die Breite von Maßnahmen und Angebotsformen im Rahmen der Entwicklung ganztägiger Schulen (Holtappels et al. 2008). Die Ziele der StEG sind u. a. die:

Identifizierung von Entwicklungspotentialen zur Schaffung eines integrierten Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung sowie einer damit einhergehenden – veränderten – Kooperationskultur zwischen Schule und anderen sozialräumlich präsenten bildungsrelevanten Akteuren [und] ... die Schaffung einer empirisch gesicherten Basis und Wissenstransfers für ganztägige Schulen im Hinblick auf pädagogische und organisatorische Gestaltungsgrundsätze und Entwicklungsverläufe (GESIS 2011).⁶⁶

⁶⁴ Online unter <http://www.projekt-steg.de/>, Abruf 2010_11.

⁶⁵ Das DJI in München befasst sich schwerpunktmäßig mit den Lebenslagen und Einstellungen von Familien, Kindern, Jugendlichen und Frauen sowie mit den Handlungs- und Leistungssystemen der bundesdeutschen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, die sich auf diese Lebenslagen beziehen. Dabei spielt die Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren eine wesentliche Rolle, auch in Bezug auf die Entwicklung von Ganztagsangeboten und insgesamt von Ganztagschulen.

⁶⁶ GESIS, Leibniz Institut für Sozialwissenschaften: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Stand 2011_02. <http://193.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldik?doknr=42288>, Abruf 2012_5.

Arnoldt (2008) expliziert in dieser Publikation die Kooperationsformen der Schulen und die Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit. Sie differenziert dabei öffentliche Anbieter (z. B. Jugendamt), frei-gemeinnützige Anbieter (z. B. Freie Träger) und gewerbliche Anbieter (z. B. Betriebe). Quer zu dieser Einteilung werden die in meiner Forschungsarbeit relevanten Akteure, die Kinder- und Jugendarbeit mit den anerkannten Freien Trägern, genannt (Arnoldt 2008: 88). Sie betont aber, dass eine Differenzierung zwischen öffentlicher und freier Jugendhilfe nicht vorgenommen werde (ebd.).⁶⁷ Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass die Autorin feststellt, ein „Muster“ (eine Typik) der Kooperationspartner hinsichtlich der Schulformen lasse sich nicht finden. Dies widerspricht meiner Annahme zu Beginn, dass die Freien Träger der Jugendhilfe/Jugendarbeit besondere Relevanz im Haupt-/beziehungsweise Mittelschulbereich haben. Jedoch betont auch Arnoldt, die Jugendhilfe sei konzeptionell wichtigster Partner der Schulen (Arnoldt 2008: 104). Im Abschnitt „Rahmenbedingungen bei der Kooperation von Schule und externen Partnern“ (2008: 124 ff.) unterzieht die Autorin die sogenannten Gelingensbedingungen (Vertrag, Mitbestimmung, Veränderung von Unterricht etc.) einer empirischen Prüfung. Sie stellt dabei fest, dass etwa zwei Drittel der Kooperationspartner einen Vertrag abgeschlossen hatten (die Daten wurden 2005 erhoben), aber nur ein gutes Viertel der Verträge die Rolle und die Verhältnissetzung bestimmen, nur knapp 20 % der Verträge das pädagogische Konzept klären und nur wenige Verträge die Mitwirkung der außerschulischen Akteure in Schulgremien vorsehen (6,7%; Arnoldt 2008: 124). Über die Hälfte der Akteure gibt an, dass die Angebote in keiner Weise mit dem Unterricht verknüpft seien (ebd.: 125). Hier stellt Arnoldt fest:

Die Jugendhilfe zeichnet sich nicht durch eine besonders ausgeprägte Verbindung von Unterricht und Angebot aus. Dieser Befund ist erstaunlich, da von ihr ein höherer Anspruch an die Kooperation zu erwarten ist (Arnoldt 2008: 126).

Auf diese Thematik geht die vorliegende Studie in Kapitel 3.3 ein. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die Rahmenbedingungen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule eine geringere Rolle spielten, als erwartet (ebd.: 126). Dieser Befund wird in der vorliegenden Forschungsarbeit als Hinweis auf die Bedeutung der „Wechselwirkungen“ in Kooperationen (Kap. 3.7) gewertet. Auch die anderen genannten Befunde korrespondieren mit Ergebnissen der vorliegenden Studie. Detaillierte Bezüge werden in den jeweiligen Kapiteln hergestellt.

⁶⁷ Aus meiner Sicht wiederum ist dies ein Hinweis auf die begrifflichen Probleme dieses Gegenstandes.

Tillmann (2011 b)⁶⁸ untersucht in der neueren Auswertung der StEG-Daten den Einsatz von weiterem pädagogischem Personal an Ganztagschulen. Die Autorin konstatiert, innerhalb der Lehrerschaft werde immer noch wenig kooperiert und wenn, dann in weniger anspruchsvollen Bereichen (2011: 140). *Tillmann* stellt einen Zusammenhang mit dem Stundendeputat der Akteure fest (je höher das Stundendeputat des weiteren pädagogischen Personals desto mehr Kooperationsaktivität). Auch ein fester Mitarbeiterstamm begünstige die Kooperation (ebd.). Die Autorin fasst zusammen, dass der Erfolg des Schulprogramms zur Kooperationsförderung von bestehenden Kooperationsgewohnheiten der jeweiligen Schule abhängt.

Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz, Wiezorek et al. stellen in dem 2011 erschienenen Werk „Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung“ die vielfältigen empirischen Ergebnisse spezifizierter Forschungsstudien zur Kooperation im Ganztagschulkontext vor. Hierin werden verschiedene Studien zur Schulk Kooperation ausgewertet. *Dizinger, Fussangel et al.* (ebd.: 114-127) gehen der qualitativen Frage nach Ressourcen oder Belastungen innerhalb von Kooperationen im Schulalltag nach. *Bradna und Stolz* (ebd.: 138-153) untersuchen das Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften (s. u.). *Speck, Olk et al.* (ebd.: 69-84) hinterfragen kritisch die professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Meines Erachtens ist letztere qualitative Studie von besonderem Interesse. Hierin wird das Verhältnis schulischer und außerschulischer Bildung in einer bundeslandübergreifenden Studie untersucht (Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Niedersachsen, insgesamt 15 Fälle).⁶⁹ Die Autoren stellen darin Forschungsergebnisse zur Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen vor. Forschungsfokus war hier, ähnlich wie in der vorliegenden Studie, die Kooperationsvorstellungen der Akteure und u. a. auch die subjektive Beurteilung des Kooperationserfolges. Einige Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden: Im Rahmen von Kooperationen waren in der Regel keine gemeinsame zielorientierte Planung, Reflexion und Evaluation festzustellen. Lehrkräfte reagierten auf die Kooperation eher mit Skepsis. Die Beteiligung der externen Kräfte in pädagogischen Fragen der Umsetzung war sehr gering. Der außerschulische Partner hatte eine additive Rolle, die Kooperationspartner verstanden das Angebot als Gegenpol zur Schule. Kooperation entstand in der Regel

⁶⁸ Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (2011: 139-162).

⁶⁹ Als Einzelstudie zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht veröffentlicht.

über zufällige Kontakte, es gab kaum Weiterempfehlungen, Informationen, Austausch und Absprachen. Zuständigkeits- und Rollenkonflikte zwischen Sozialarbeitern und Lehrkräften wurden deutlich. Die Lehrkräfte verstanden Kooperation als „anderes, praxisnahes kompensatorisches Bildungsangebot für Schüler“ (Speck 2011 b: Abb. 27). Es schienen deutliche Kooperationsprobleme (Informationsfluss, Erwartungen) sowie Widersprüche in Programmatik, Selbstbild und Umsetzung auf beziehungsweise heterogene Kooperationskulturen und Eigeninteressen durch. Die Schulen im Forschungssample übten die Definitionsmacht über die Kooperation durch Hausrecht, über schulisches Setting und über Finanzmittel aus. Die Kooperation zwischen Lehrern und den jeweiligen Kooperationspartnern war empirisch nicht ohne Konkurrenz denkbar. Fehlende Anerkennung, fehlende Informationen und fehlende strukturelle Absicherung wurden als Kooperationsprobleme erkannt. Die Schulleitung stellte die zentrale Schnittstelle für Kooperation dar (Speck 2011 b, Abb. 29). Bei dieser Studie ist forschungsmethodisch eine hohe Vergleichbarkeit zur vorliegenden Studie gegeben. Deshalb ist es besonders interessant, dass sich wesentliche Einzelbefunde (wenn auch hier nicht alle als Forschungsergebnis formuliert) decken und damit die Ähnlichkeit der Kooperationsbefunde bundeslandübergreifend bestätigt wird. Unter der Fragestellung „Wann lohnt sich eine Kooperation?“ erwähnt der Autor Aspekte mit besonderem Schwerpunkt auf Reflexion und Steuerung der Kooperation, die in der Literatur bereits vielfach gefordert werden. Die vom Autor vorgenommene Typisierung (ebd.: 77), schafft jedoch meines Erachtens keine weiterführende Klärung dessen, was Kooperation „ist“ (im theoriegenerierenden Sinne), sondern wie sie aktuell umgesetzt wird (typisierend-deskriptiv). Damit wird Klarheit über bestehende Handlungsmuster geschaffen. Der Gedanke der Wechselwirkung, der in der vorliegenden Arbeit zentral herausgearbeitet wird, oder ein ähnlicher Ansatz tauchen bei Speck et al. nicht auf.

Im Rahmen einer empirischen Studie des DJI haben *Wahler et al.* (2005) Erfahrungen, sowie Probleme und Perspektiven von Ganztagsangeboten in der Schule behandelt (Wahler et al: 66, 88, 121-127). Dabei wurden in 16 Einzelstudien alle Schularten einbezogen. Die Autoren stellen fest, dass die Angebote des nicht-schulischen Personals in der Regel ohne Probleme von den Schülerinnen akzeptiert würden (2005: 67). Dies steht teilweise im Widerspruch zu den Erkenntnissen meiner Studie und kann keinesfalls als Gesamtergebnis bestätigt werden. Die Autoren betonen weiterhin, dass außerschulische Kooperationspartner für die Schulen in der Regel extrem kostengünstig seien (2005: 67), was die Zusammenarbeit vonseiten der Schule motiviere. Sie erkennen

„vielerorts“ (ebd.: 88) Konzepte einer Öffnung von Schule zum Sozialraum mit vielfältigen Kooperationsbeziehungen, wie sie sich auch in den hier beforschten Schulen abbildet. Dabei stellen sie die hohe Bedeutsamkeit von Offenen Ganztagssettings für weiterführende Schulen der Sekundarstufe fest (ebd.: 95). Dies allerdings führe zu einer selektiven Nutzung der Angebote durch ohnehin bildungsaffine Schüler (ebd.: 95). „So gesehen ist ein verbindliches Ganztagskonzept also insbesondere für Schulen mit einer Schülerklientel aus benachteiligten Milieus erforderlich.“ (Wahler et al. 2005: 96) Diese Feststellung korrespondiert mit meiner kritischen Fragestellung bezüglich der eingesetzten Methoden der Jugendarbeit im Ganztagschulkontext (vgl. Kernthese II, Kap. 3.7.4). Ich sehe hierin eine Bestätigung meiner empirisch begründeten Erkenntnis, das Prinzip der Freiwilligkeit in der Kooperation sukzessive einzuführen und auf das Erfolgserleben der Schüler zu achten. Zudem formulieren die Autoren die Erkenntnis, dass die häufig geforderte Rhythmisierung des Schulbetriebs nur auf der Basis eines kollegialen Konsenses und sinnvoll eingesetzt profilbildend für Schulen sein könne (ebd.: 96). Ein ähnliches Ergebnis findet sich in der hier vorliegenden Fallstudie, in der deutlich wird, dass die Bedeutung der Gelingensbedingungen für eine Kooperation kleiner ist als die Wechselwirkungen, die durch Interaktionen der Akteure entstehen (vgl. Kap. 3.7.4). In sich widersprüchlich erscheint der Befund, dass in offenen Formen bessere Kooperationsbedingungen zu finden seien als in gebundenen, obwohl letztere Form im Haupt-/Mittelschulbereich als effektiver und wirksamer erkannt wird (ebd.: 98).

Kolbe, Kunze, Idel et al. (2005) stellen im Zusammenhang mit einer thematischen Tagung im Forschungsprojekt „Ganztagschulen in Entwicklung“ empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven des Ganztagsprozesses dar. *Krieger* (2005) fokussiert darin „Ganztagschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern“:

Dabei sollte näherhin untersucht werden, welche gegenseitigen Erwartungen aneinander auf Seiten der außerschulischen Partner einerseits, auf Seiten von Schulleitungen und Lehrkräften andererseits bestehen, inwieweit sich aus der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern neue Aufgaben für die Schule ergeben, welche Beweggründe die außerschulischen Partner für ihr schulisches Engagement motivieren, inwiefern und in welcher Weise es zur gemeinsamen Entwicklung von Bildungszielen kommt, ... inwiefern sich durch die Kooperationen das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe verbessern lässt ... inwieweit sich Kriterien finden lassen, die bei der Wahl von Kooperationspartnern und bei der konzeptionellen Entwicklung der Ganztagschule für Schulleitungen als Entscheidungshilfe dienen können (Krieger: 2005: 66).

Es geht dem Forschungsteam um die Herausarbeitung von Gelingensbedingungen erfolgreicher Kooperationen. Die empirische Studie im Zeitfenster 2002/2003 verfolgte den Prozess der Ganztagskooperationen über zwei Jahre an sechs Schulen vier verschiedener Schultypen (darunter Hauptschulen). Ihr Design ist daher erheblich umfangreicher als das der hier vorliegenden Studie, geht aber vom Erkenntnisinteresse und vom

Ansatz her einen vergleichbaren Weg. Sie kombiniert qualitative Elemente (Interviews) mit standardisierten Fragebögen, die eine Prüffunktion für die vorher erhobenen Daten haben. Besonders interessant ist der Fokus auf die Kooperationserfolge, der explizit benannt wird (ebd.: 69). Hierin besteht eine Verbindung zu dem Ergebnis dieser Arbeit (vgl. Kap. 3.7.4), obwohl dieser Aspekt bei den Autoren zu den oben genannten Gelingensbedingungen hinführen soll. In der Ergebnisdarstellung tauchen Elemente auf, wie z. B. gegenseitige Erwartungen der Schul- und Jugendhilfeakteure (Jugendhilfeakteure erwarten starke Mitbestimmung [ebd.: 73] und die Motivationssituation der Akteure (Jugendhilfe darf nicht „abgehängt“ werden [ebd.: 77]); die materielle und zeitliche Ressourcenfrage steht im Ranking in Bezug auf Gelingenskriterien in der Endposition, [ebd.: 78; dies ist aus meiner Sicht problematisch, da es bestätigt, dass die Rolle der Ressourcen unterschätzt wird. Gleichzeitig belegt es die verzerrte Sichtweise, in der Schulakteure davon ausgehen, es ginge der Jugendhilfe um materielle Zugewinne]); Bildungsvorstellungen [Differenzen der Bildungsverständnisse] und Kommunikationskultur [Rollendifferenzen]: Jugendhilfeakteure sehen den Unterschied der Rolle vor allem in der größeren Nähe zu den Kindern begründet, aber auch stärkere Erfahrungs- und Handlungsorientierung, in der Orientierung am Kind und in der Vermittlung von Erfolgserlebnissen; nicht bestätigt wird, dass der Rollenunterschied an der Orientierung Gruppe vs. Individuum festgemacht wird [ebd.: 74]).

Ein als typisch zu wertendes Ergebnis stellen Disziplinschwierigkeiten in der Arbeit der Sozialpädagoginnen mit den Kindern dar (ebd.: 74). Interessant ist das Ergebnis, dass sich die Bewertung der Kooperation durch die Schulen im Wesentlichen auf zwei Punkte konzentrierten: auf die Zuverlässigkeit des Partners und auf den Gewinn für die Schülerinnen und Schüler (ebd.: 75). Diese Elemente werden auch in der hier vorliegenden Fallstudie als Gelingensprinzipien herausgearbeitet, wenn auch in einem anderen Begründungsrahmen. Interessant ist zusammenfassend der dynamische Aspekt, wenn Krieger fordert, die Kooperation der Schule mit den externen Akteuren solle auf „sanfte“ Weise (ebd.: 82) geschehen, beispielsweise in kürzeren Projektformen. Bedauerlich ist hier, dass die detaillierten Erkenntnisse aufgrund der starken Veränderungen im Sample laut Autoren nicht generalisiert werden können.

Zuletzt sei noch eine bedeutende informative Expertise genannt. Auf bundesweiter Ebene hat das *Sozialpädagogische Institut (BMBF/SPI NRW 2006)* einen Forschungsbericht zum Gegenstand der Schulkooperation vorgelegt. Unter dem Titel „Partner machen Schule“ wird hier das Kooperationsthema im Ganztagschulkontext fokussiert. In

der Studie wurden pädagogisch-konzeptionelle und organisatorisch-betriebliche Grundlagen sowie der Status der Mittelplanung im Rahmen der IZBB dokumentiert und ausgewertet (BMBF/SPI 2006: 7). Die Expertise liefert Vergleichsdaten zu Regelungen der Länder, zum Personal, zur Finanzierung und zu Rahmenvereinbarungen von Schulkooperationen, jedoch keine qualitativen Erkenntnisse.

Forschungsdesiderat

Trotz der mittlerweile teilweise groß angelegten Forschungsverbände und der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Forschungsinitiativen ist die Kritik von Lüders/Behr (2002) an dem Stand der Forschung bezüglich Jugendhilfe im Zusammenhang mit Schule meines Erachtens immer noch aktuell. Die Autoren bezeichnen sie als konzeptionell und programmatisch orientiert (ebd.: 388) und damit defizitär. Sie begründen weiterführend:

Letztlich erweisen sich diese Forschungsdefizite jedoch nur als Ausdruck eines tieferliegenden Problems, nämlich des weitgehend ungeklärten Verhältnisses von außerschulischer Jugendbildung in der ganzen Breite zur Schule als scheinbare institutionelle Inkarnation von Bildungsprozessen und zur Bildungstheorie beziehungsweise Bildungsforschung als ihre Beobachtungsformen (Lüders/Behr 2002: 389).

Tatsächlich erfordert auch meines Erachtens ein relativ neues Feld wie das der (Ganztags-)Schulkooperation mit Jugendarbeit explorative und theorieorientierte Ansätze, die mit theoriegenerierendem Interesse verbunden sind.

Von Kardorff (1998: 205) konstatiert, dass theoretische Überlegungen und Untersuchungen zur Wirksamkeit und zur Qualität von Kooperation und Vernetzung weitgehend fehlen, eine Beobachtung, die meines Erachtens immer noch aktuell ist. Auch van Santen/Seckinger (2003 a: 9) stellen fest, dass Forschungstätigkeiten, die sich theoretisch und empirisch mit der Kooperation sozialer Institutionen befassen, beschränkt seien.⁷⁰ Prüß konstatiert, dass die sehr heterogenen Ganztagsmodelle im Feld zwar dafür sprächen, dass

... eine allgemein gehaltene, lokal gerichtete Evaluierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Verlauf ganztätiger Schulentwicklungen die sicherste forschungstechnische Perspektive zu sein [scheint]“ (Prüß 2007: 113).

Der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden sei bei den meisten Forschungsprojekten jedoch durch den Gegenstand der Forschung bedingt,

... denn mit dem bildungspolitischen Aufbruch zum Auf- und Ausbau von Ganztagschulen wird in Bezug auf die Entwicklung thematisches Neuland betreten (Prüß 2007: 117).

Diese Aussage korrespondiert mit Richter (2007), wenn er kritisiert, dass die meisten Forschungsdesigns evaluatorischer Art seien. Diese prüften zwar die Zulänglichkeit von Qualitätskriterien in der Kooperation, könnten aber keinen offenen, theoriebildenden Zugang zum Gegenstand schaffen. Speck (et al. 2011 a) sehen ebenfalls in der Analyse

⁷⁰ Auch die kaum überschaubare Menge an praxisreflektierenden, programmatischen und instruierenden Publikationen zum Thema Ganztagschulkooperation unterstreicht meines Erachtens den offensichtlichen Bedarf an Erkenntnissen zu diesem Gegenstandsbereich.

konkreter Kooperationen einzelner Ganztagschulen ein aktuelles Forschungsdesiderat. Die Autoren kritisieren historische Darstellungen. Theoretisch-konzeptionelle Analysen und Praxisberichte würden aktuell noch überwiegen (Speck 2011 a: 71) und hätten zum Teil eine schmale empirische Basis. Besonders die Reflexion professionsspezifischer Handlungslogiken und die Klärung der Arbeitsteilung seien wichtig (ebd.: 71). Es fehlten fundierte qualitative Analysen des Kooperationsalltages, „die über summarische, quantitative Betrachtungen oder die selektive und ausschnittshafte Betrachtung der Kooperationschnittstelle Jugendhilfe und Schule hinausgehen“ (Speck 2011 a: 71). Der Autor konstatiert zudem einen Mangel an Untersuchungen zu Kooperationsvorstellungen der unterschiedlichen Berufskulturen und Kooperationsbeteiligten,

sowie des Passungsverhältnisses zwischen der schulischen Kooperationsperspektive auf der einen Seite und der Perspektive der inner- und außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partner auf der anderen Seite (Speck 2011: 72).

Dem entsprechen Tillmann/Rollett (2011 b), wenn sie feststellen, Befunde zu multiprofessioneller Kooperation an ganztätig organisierten Schulen seien noch lückenhaft (2011b: 140). Auch von anderen Autoren werden weitere wissenschaftliche empirische Erkenntnisse zur Kooperation der beiden Institutionen gefordert (vgl. Holtappels et al. 2008: 377 ff., Mertens 2009: 10).⁷¹ Bettmer et al. (2007: 285 f.) heben hervor, dass die Konstitution der Praxis noch weitgehend offen sei. Sie formulieren daher das Forschungsdesiderat, es bedürfe der Klärung, worin die Praxis überhaupt bestehe. Wichtig sei, Bedeutungsgehalte und die praktisch-politische Konnotation der jeweiligen Begrifflichkeiten zu klären. Wahler et al. (2005) differenzieren zusätzlich bei den Formen der Offenen und der Gebundenen Ganztagschule:

Ebenso dringend ist hier aber auch weiterführende Forschung geboten, um die Frage zu klären, inwieweit und unter welchen Umständen gebundene beziehungsweise offene Angebote die ihnen zugeschriebenen Aufgaben tatsächlich erfüllen können (ebd.: 120).

Eine differenzierte Gegenüberstellung der subjektiven Theorien einzelner Akteure von Haupt-/Mittelschulen und einzelner Akteure von Jugendbildungseinrichtungen, wie sie in der vorliegenden Studie vorgenommen wird, findet sich bisher nicht. Die Bedeutung der vorliegenden Studie ist aber gerade im perspektivenverschränkenden Vorgehen zu sehen. Speziell der qualitative, explorative Forschungsansatz, der sich zum Ziel setzt, theoriegenerierend vorzugehen, ist in diesem Bereich bisher meines Wissens noch nicht umgesetzt worden.

⁷¹ Es liegen wenige Forschungsbefunde zu den Auswirkungen der veränderten Lehr-/Lernorganisation in Ganztagschulen vor.

Folgende Forschungsfragen sind erkenntnisleitend für die vorliegende Arbeit:

- Welche Subjektiven Theorien haben praxiserfahrene pädagogische Akteure von (Ganztags-)Schulkooperationen zwischen Hauptschulen und Jugendeinrichtungen entwickelt? Welche darauf aufbauende Handlungslogik ist im Kooperationsprozess mit dem Kooperationspartner leitend?
- Lassen sich dabei Kooperationsstrategien, -strukturen und -stile erkennen?
- Auf welchen inhaltlichen Ebenen werden Subjektive Theorien erkennbar?
- Welche Übereinstimmungen und welche Unterschiede ergibt der Vergleich der beteiligten Akteursgruppen in Kooperationsinstitutionen? Verlaufen die Unterschiede des Kooperationsverständnisses entlang der Hierarchie-, Institutions- oder Professionsgrenzen?
- Welche charakteristischen Gegenstandsbereiche ergeben sich anhand des gewonnenen Materials?
- Welche Handlungslogik führt empirisch zu synergetischen oder divergenten institutionellen pädagogischen Wechselwirkungen oder initiiert „Gelingensprinzipien“ in der Schulkooperation?
- Wie lässt sich „Schulkooperation“ aus den gewonnenen Erkenntnissen definitiv fassen?

2 Methodendiskussion und Forschungsdesign

Nach der Einführung in den Gegenstand der Fallstudie im ersten Kapitel sollen nun der Ansatz der Alltagstheorien eingeführt sowie die Forschungsmethode entwickelt und auf das Erkenntnisinteresse hin begründet werden.⁷²

Im einführenden Teil zeigte sich bereits das bundeslandübergreifende bildungspolitische Dilemma. Die Kooperation von Schulen mit Jugendeinrichtungen stellt bildungspolitisch einen bedeutsamen Bereich dar, der mit hohen fachlichen Erwartungen verknüpft ist. Wie im historischen und professionstheoretischen Abriss deutlich wurde, sind sowohl die Kooperation und Schulkooperationen generell, als auch die Etablierung der Ganztagschulen normativ und politisch aufgeladene Bereiche. Besonders das Feld der Ganztagskooperation zwischen Schule und Jugendhilfe erzeugt – bedingt durch den gesellschaftlichen Auftrag – ein institutionelles Spannungsfeld. Daher wurde weiter oben der Begriff „Kooperation“ kritisch beleuchtet und zunächst neutral-deskriptiv eingeführt, um eine weitere normative „Aufladung“ innerhalb dieser Studie zu verhindern.

Um empirisch begründete kooperationstheoretische Erkenntnisse zu gewinnen und Aussagen bezüglich des Einflusses auf das Gelingen von Ganztags-Schulkooperationen im genannten institutionellen Feld zu erhalten, schlägt die vorliegende Forschungsarbeit den Weg ein, *Subjektive Theorien* von Akteuren in Schulkooperationen zu analysieren. Diese Herangehensweise geht von der Annahme aus, dass eine zunächst rein institutionell-organisatorisch scheinende Zusammenarbeit wesentlich auf subjektiven Handlungslogiken und -rationalitäten basiert und durch sie maßgeblich gestaltet, geprägt wird. Die strukturelle Ebene der Rahmenbedingungen von Kooperation spielt nach empirischen Erkenntnissen in den Kooperationsbeziehungen möglicherweise eine weniger große Rolle als erwartet (Arnoldt 2008: 126). Haltung und Herangehensweise in der Kooperation jedoch bestimmen „maßgeblich“ deren Bewertung und Kontinuität (vgl. ebd.: 136). Faulde fasst aufgrund von empirischen Untersuchungen zusammen, dass

Kooperationen ... nicht primär durch das System von Strukturen, Funktionen, Normen und Werten der beteiligten Institutionen getragen [werden], sondern von Individuen, die in der jeweiligen Institution hauptamtlich tätig sind (Faulde 1996: 270).

Kolbe kommt aus der Perspektive des Ganztagskontextes zur gleichen Einschätzung:

... allen Schulleitern [ist] bewusst, dass das Gelingen der Ganztagschuleinrichtung weitgehend vom Engagement und der inneren Zustimmung des Kollegiums abhängt (Kolbe 2005: 11).

⁷² Hinweis: Im Forschungsteil werde ich aus Gründen der Transparenz häufiger die Ich-Form als Darstellungsperspektive wählen.

Nach Rademacker (2003) zeigt die Schulforschung, dass Schulqualität häufig nicht durch Rahmenbedingungen erreicht wird, sondern durch Anstrengungen der Einzelschule. Er führt weiter aus:

In dem Maße, in dem Schulleitungen und Kollegien sich diese Sichtweise zu eigen machen und ihnen die dafür notwendigen Gestaltungsspielräume und Zuständigkeiten eingeräumt werden, ändern sich auch die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendhilfe tiefgreifend (Rademacker 2003: 5).

Auch die Enquête-Kommission (2008) betont, dass gelingende Kooperationen stark auf persönlichem Engagement der Lehrkräfte beruhen. Merkens (2009) bestätigt dieses Ergebnis, wenn er prognostiziert, es „... wird [bei der Realisierung dieser neuen Möglichkeiten im Ganztage, R. M.] wesentlich auf die Kooperation von Lehrkräften und Sozialpädagogen ankommen“ (ebd.: 16), also die Bedeutung der Einzelakteure betont.

Es kann davon ausgegangen werden, dass in der Kooperationssituation die Vorstellung von Kooperation im Sinne einer Alltagstheorie durch die Akteure – und wahrscheinlich abweichend von professionsbezogenen Handlungslogiken – neu erzeugt werden muss. Speziell die Ganztageerschulkooperation konfrontiert Akteure mit einer institutionellen Situation, in der professionstypische Verhaltensmodi an Bedeutung verlieren und die Akteure mit innovativen Handlungslogiken tätig werden.

Die hier zugrunde gelegte Vermutung ist, dass Akteure, die in bereits bestehenden Schulk Kooperationen agieren, ein wissenschaftlich rekonstruierbares explizites (und implizites) Verständnis von Kooperation haben, welches auf seinen alltagstheoretischen Gehalt hin analysiert werden kann. Die besondere Eignung dieses Ansatzes begründet sich im Ziel dieser Studie, nämlich dem Abgleich von empirischen mit normativen Perspektiven.

Im Folgenden soll nun zunächst kurz der theoretische Hintergrund der Alltagstheorien skizziert werden.

Das Konzept der Alltagstheorien geht davon aus, dass menschliche Gruppen und Gesellschaften durch Handlungen entstehen und daher in Handlungskategorien erfasst werden müssen. Hintergrund ist das sogenannte „Interpretativen Paradigma“. Diesem liegt die Annahme zugrunde, dass Individuen ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen, da soziale Interaktion die Voraussetzung für das Zusammenleben in der Gesellschaft bildet. Dieser Ansatz geht zurück auf den Soziologen Alfred Schütz, nach dem sich der alltägliche Wissensvorrat der Individuen aus Typisierung von Erfahrungen und bewährten Problemlösungen zusammensetzt. Der Mensch muss Handlungen und Situationen interpretieren, um selbst handlungsfähig zu sein. Das gemeinsame Handeln schließlich ist ein Ergebnis des Prozesses interpretierender Interaktionen zwischen Individuen. Die-

ses gemeinsame Handeln selbst ist ebenfalls immer ein Prozess, hat Bezug zu vorhergehenden Handlungen und damit auch regelschaffende Qualität.

Sempach bezeichnet Alltagstheorien als relativ überdauernde „Verknüpfungsmuster“ von subjektiv konstruierten Sinnzusammenhängen (Sempach 1990: 85). Kleinig (1995: 63 ff.) geht entsprechend davon aus, dass der Prozess der Theoriebildung, der in der Wissenschaft unter kontrollierten Bedingungen stattfindet, auch in der Praxis (im „echten Leben“) im Sinne einer Verarbeitung individueller Erfahrungen geschieht. Diese stellen „Subjektive Alltagstheorien“ der Individuen dar, denen eine Regelmäßigkeit zugesprochen wird. Strittmatter formuliert (1995), der Mensch versuche aktiv, Merkmale und Bedingungen seiner Umwelt kognitiv zu erfassen und Zusammenhänge zu erklären, um daraus eigene Handlungsanweisungen und Verhaltensvorhersagen abzuleiten. Alltagswissen besteht folglich aus Kognitionen und Verknüpfungsannahmen (Strittmatter 1995: 83). Als „Ausdruck einer Gestaltung der Lebenswelt“ bezeichnet Kleinig (1995: 165) diese subjektiven Konstruktionen, die nach Schütz (1932) „Konstruktionen zweiten Grades“ darstellen.

Die wissenssoziologischen Ansätze sind Grundlage für die Annahme, dass Alltagswissen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen unterschiedlich konstruiert wird (Berger/Luckmann 1969) und als akteursbezogene „Alltagstheorie“ rekonstruierbar ist. Die Arbeitsgruppe Schulforschung hebt die Bedeutung von Kontaktgruppen, speziell in Institutionen, heraus:

[Bedeutsam sind, R. M.] Bewusstseinsmomente (...) die das Handeln von Individuen fundieren. Die Realitätsinterpretationen, Situationsdeutungen und Wissens Elemente [werden durch] subkulturelle Kontakt- und Bezugsgruppen geformt. Sie verweisen [auch] auf die Bedeutung der objektiven gesellschaftlichen und institutionellen Grundstrukturen (1980: 33-34).

Der Begriff „Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988) deckt sich semantisch mit dem Begriff „Alltagstheorie“, beide werden oft synonym verwendet. Flick et al. stellen heraus, dass der Begriff „Subjektive Theorien“ als Oberbegriff für das gesamte Forschungsfeld benutzt werden kann (Flick 1991: 14). Sempach betont entsprechend,

... dass es kein einheitliches, in sich geschlossenes alltagstheoretisches Forschungskonzept gibt, sondern sich verschiedene Ansätze mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen unterscheiden lassen. Übereinstimmend wird jedoch in sämtlichen Ansätzen der subjektiven Wirklichkeit ein vorrangiger Stellenwert beigemessen (1990: 4).

Im folgenden Text werden deshalb – auch aus Gründen des Textflusses und der Lesbarkeit – die Begriffe „Alltagstheorie“ und „Subjektive Theorie“ sowie die Begriffe „Verständnis“ und „Handlungslogik“ nahezu synonym verwendet. Die Begriffe stellen „Platzhalter“ für die empirisch relevanten Perspektiven der Akteure dar (Vorstellungen,

Motive, Haltungen etc.) und werden durch die inhaltlichen Kategorien der Forschungsstudie ergebnisbezogen ausdifferenziert.

Inhaltliches Erkenntnisinteresse ist, wie oben dargestellt, herauszufinden, wie Akteure dreier kooperierender Schulen und ihre Kooperationspartner der Jugendarbeit auf die Anforderungen in der (Ganztags-)Schulkooperation reagierten. In bestehenden Schulkooperationen wird dabei nach expliziten und impliziten Aspekten gesucht, die für die jeweiligen Akteure eine Initiierung und Aufrechterhaltung des Kooperationsprozesses ermöglichten. Die Grundintention der vorliegenden Arbeit ist es, wie bereits weiter oben ausgeführt, Subjektive Theorien von Akteuren – also Lehrerinnen und Lehrern beziehungsweise Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Kulturpädagogen, die aktiv in Schulkooperationen beteiligt sind – zu re- beziehungsweise zu konstruieren. Es wird versucht, das Alltagsverstehen von Akteuren im Sinne einer Alltagstheorie mit der wissenschaftlichen Methode des Verstehens, als sog. „Doppelte Hermeneutik“ (Giddens, vgl. Lamla 2003) zu erforschen.

Im folgenden Kapitel soll dieser Ansatz in mehreren Schritten als wissenschaftliche methodische Herangehensweise dargestellt und begründet werden.

Zunächst sollen in Kapitel 2.1 die zugrunde liegende Logik und die geisteswissenschaftliche Begründung des vorliegenden interpretativen hermeneutischen Zugangs zu textförmigen Inhalten (Interviews) überprüft und schlüssig dargestellt werden.

In Kapitel 2.2 wird der gewählte qualitative Forschungsansatz generell begründet, da er bis heute kontrovers diskutiert wird und noch keine generelle Anerkennung in der Forschung gefunden hat.

Spezifiziert auf den Forschungsgegenstand wird anschließend der gewählte methodische Forschungszugang (Grounded Theory Methodology) als Forschungshaltung und Methode erläutert (Kap. 2.3).

Danach folgt die Diskussion der Erhebungsform „Interview“ und der Frage, inwiefern über Interviews von Einzelpersonen eines qualitativen Samples (Experteninterviews) der institutionelle Gegenstand der „Schulkooperation“ erfasst werden kann (Kap. 2.4).

Dem folgend wird in Kapitel 2.5 die Erarbeitung des methodischen Vorgehens für die vorliegende Fallstudie beschrieben (Leitfaden, Transkriptionsregeln), in Kapitel 2.6 schließlich die Durchführung der Studie erläutert und kritisch hinterfragt und im Kapitel 2.7 eine abschließende kritische Reflexion des methodischen Zugangs durchgeführt.

2.1 Die wissenschaftliche Hermeneutik

Zu Beginn des Methodenteils soll die Hermeneutik als wissenschaftliche Verstehenslehre kurz erläutert werden, da sowohl die philosophische Hermeneutik als auch geisteswissenschaftliche Verstehensmodelle als Wissenschaftstheorie der qualitativen Forschung gelten (Lamnek 2010: 54).

Die Hermeneutik als Kunstlehre des Verstehens (altgriechisch: ἑρμηνεύειν *hermēneuein*: erklären, auslegen) ist eine Theorie über die sinnerfassende Auslegung von Werken und über das Verstehen von Sinn, ursprünglich biblischer, aber auch juristischer und anderer historischer Texte. Die Hermeneutik hat eine philosophische Denktradition.

Der Verstehensansatz geht davon aus, dass die Zugehörigkeit des Forschers zum untersuchten Gegenstandsbereich und die symbolische Strukturierung des Objektbereiches ein anderes Vorgehen der wissenschaftlichen Erfassung erfordere als die in den Naturwissenschaften betriebene Form der Erklärung (Lamnek 2010: 72).

Das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von textförmigen Inhalten beinhaltet verschiedene Problematiken, die sich im historisch-philosophischen Prozess auch als Erkenntnis der Historizität alles Sozialen herausgestellt haben. Zusätzlich besteht grundsätzlich das Problem des hermeneutischen Zirkels (Verständnis ist nur zu erreichen über ein gewisses Vorverständnis. Zu bedenken ist auch die Relation zwischen Textteil und Textganzem, vgl. dazu auch Lamnek 2010: 58f). Daher sollen im Folgenden die wichtigsten philosophischen Ansätze skizziert werden.

Schleiermacher (1768-1834) als Begründer der allgemeinen Hermeneutik distanzierte sich von der traditionellen Unterscheidung von „klarem Sinn“ und „allegorischem Sinn“ und stellt die generelle Auslegungsbedürftigkeit von Sprache heraus (Böhme 2004: 129). Verstehen gelingt nach Schleiermacher nur, indem zugängliche Sinnelemente einem Sinnganzen zugeordnet werden. Die Erschließung des Sinnganzen „setze die Kenntnis des Sprachschatzes, also auch der psychologischen Disposition des Autors“ voraus (Böhme 2004: 130). Diese gewinne man durch die hermeneutische Durchdringung des Textes (zweifacher Zirkel: grammatisches Verstehen und psychologisches Verstehen). Dilthey (1833-1911), der als Begründer der Geisteswissenschaft gilt, verschob den Blickwinkel. Er stufte den Erfahrungs- und Erlebnishintergrund des Interpreten als bedeutsam ein, der Interpret „verschwindet“ bei Dilthey nicht mehr im Autor des Textes (sog. „Hermeneutische Differenz“, verstanden als Differenz zwischen dem Gesagten und dem Verstehenden). Dies folgt der Logik, dass erst wenn es dem Interpreten gelingt, sowohl die eigene Perspektivität als auch die des Autors in seiner spezifischen Historizität und Kulturalität sichtbar zu machen, das Ergebnis abgelöst von dem inter-

pretierenden Individuum gesehen, also „objektiviert“ werden kann. Dies ist nach Dilthey konstitutiv für das Fremdverstehen. Gadamer (1972) gilt als „Brücke“ zu den heutigen Sozialwissenschaften, als Begründer einer „Universalen Hermeneutik“. Er bezeichnete qualitative Sozialforschung als ein „System von Kunstregeln“ der Textauslegung. Sie partizipiere daher von hermeneutischen Denktraditionen. Er hebt die Bedeutung der hermeneutischen Situation als „unhintergebares Wirkungsmoment im Prozess der Auslegung“ hervor (Böhme 2004: 130). Das so genannte „Wirkungsgeschichtliche Bewusstsein“ hat die eigene Situation nicht naiv, sondern reflektiert an die Überlieferung anzuschließen. Es soll die Zugehörigkeit der Gegenwart zur Tradition artikulieren, aber nie ignorieren, was sie von ihr trennt (ebd.). Soeffner (1985) schließlich formulierte die Position der heutigen sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Für ihn rückt der Deutungsakt als zentrales Moment des menschlichen Verhaltens in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses (Lamnek 2010: 71). Jede Form der Forschung ist für Soeffner ein Akt der Deutung und damit interpretativ. Er spricht daher von den hermeneutischen Grundlagen der Sozialwissenschaften. Dazu erfolgt eine Spezifizierung der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik: der Grundgedanke der dabei ist, dass sich Soziales nur über Sinn konstituieren kann. Daher kann auch nur die Sinnrekonstruktion das adäquate sozialwissenschaftliche Verfahren sein. Dem Text als Dokument der symbolhaltigen Interaktion der Menschen wird eine besondere Bedeutung für die sozialwissenschaftliche Analyse zugestanden (vgl. Soeffner 1985). „Sozialwissenschaft ist nach diesem Verständnis eine Textwissenschaft“ (Lamnek 2010: 70). Soziale Wirklichkeit wird textförmig dokumentiert und kann daher über die Textanalyse erschlossen, also rekonstruiert werden. Texte werden verstanden als

Protokolle irreversibler Interaktions- und Interpretationssequenzen, die einen Handlungszusammenhang repräsentieren, in dem die Einzeläußerungen grundsätzlich über sich selbst hinausweisen (Lamnek 2010: 72).

In diesem Sinne ist die sozialwissenschaftliche Analyse interpretativ, da sie wirklichkeitsdeutend beziehungsweise rekonstruktiv verfährt. Hier wird der Stellenwert der Hermeneutik deutlich, da durch eine Textanalyse „Strukturen und Konkretionen der sozialen Wirklichkeit erschlossen werden sollen“ (Lamnek 2010: 73).⁷³

⁷³ Lamnek formuliert fünf Regeln der Hermeneutik (Lamnek 2010: 68-69): (1) Um Bedeutung zu erfassen, müssen Ziel des Autors, Bedeutungszusammenhang und Motive des Urhebers verstanden werden. (2) Verstehen braucht einen gemeinsamen („objektiven“) Geist, der unter Beachtung der Kulturalität und Historizität aus dem zu Verstehenden gewonnen wird. (3) Klärung auf Basis sachlicher Argumente und offenem Diskurs, wie andere das zu Verstehende verstehen („Objektivität“). (4) Verstehen erfordert einen zirkulären Verstehensprozess. (5) Versuch der Überschreitung der hermeneutischen Differenz.

2.2 Kritische Überprüfung des qualitativen Forschungsansatzes

Nachdem im vorherigen Abschnitt die historisch-philosophische Hermeneutik als Basis wissenschaftlichen Textverstehens erläutert wurde, soll nun der darauf aufbauende, qualitative Forschungsansatz begründet werden.

Der hier gewählte qualitative Ansatz ist ein Sammelbegriff für verschiedenartige Ansätze in den Disziplinen Psychologie, Soziologie und Pädagogik (mit Bezügen zu Geschichte, Ethnologie u. a.), die laut Kardorff „sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit“ (Kardorff 1991: 3) ermöglichen. Wichtige Wegbreiter und Vertreter dieses Ansatzes waren seit den 1960er Jahren zunächst Garfinkel (1967), Goffman (1973) und Cicourel (1975). Mittlerweile hat sich die qualitative Forschung in sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Feldern weitgehend etabliert, vgl. dazu Überblickswerke z. B. von Flick et al. (2008), Bohnsack (2007 b), Mey/Mruck (2005), Friebertshäuser (2010) u. a. Trotzdem muss er als Forschungsansatz gerechtfertigt werden, da er dem allgemeinen Vorurteil der Subjektivität und damit der Unwissenschaftlichkeit unterliegt. Sozialwissenschaftlicher Hintergrund des vorliegenden qualitativen Interpretationsansatzes ist das sogenannte „Interpretative Paradigma“ (vgl. Kap. 2). Der qualitative sozialwissenschaftliche Zusammenhang für das Interpretative Paradigma findet sich im theoretischen Rahmen des symbolischen Interaktionismus nach Blumer (1969) und Mead (1978). Der Begriff „Interpretatives Paradigma“ bezeichnet eine Sichtweise auf das menschliche Zusammenleben und das menschliche Verhalten. Er entstand in der soziologischen Disziplin⁷⁴ durch Wilson (1973). Man versteht darunter eine grundlagentheoretische Position, die davon ausgeht, dass

... alle Interaktion ein interpretativer Prozeß ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte (Matthes 1976: 201, zit. in Lamnek 2005: 34).

Das Interpretative Paradigma wird als die sogenannte „Alltagswende“ in den Sozialwissenschaften betrachtet. Die normativ-ästhetische Definition des Kulturbegriffs der Geisteswissenschaft (vgl. Klafki 1995) wurde von einem Verständnis abgelöst, das Kultur als Produkt interaktiver Kreativität begreift. Eine forschende Analyse gesellschaftlicher

⁷⁴ Die Erziehungswissenschaft beziehungsweise Pädagogik hat eine langjährige hermeneutische Tradition, nahm aber auch die Einflüsse benachbarter Wissenschaften auf: Ethnomethodologie, Symbolischer Interaktionismus, phänomenologische und interpretative Soziologie, Handlungsforschung, Sozialphilosophie, Linguistik und Literaturwissenschaft. Psychologie (in Abgrenzung zum Behaviorismus und Kognitivismus; Hierdeis/Hug 1992). So kann auf diesen Ansatz zurückgegriffen werden.

Zusammenhänge kann in diesem Sinne keine deduktiv erklärbaren Tatbestände auffinden, sondern muss Inhalte als „Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern“ betrachten (Lamnek 2010: 43). Qualitative Forschung arbeitet deutlich stärker subjektbezogen als die quantitative, das heißt Gegenstand und Ausgangspunkt der Forschung ist der einzelne Mensch als Subjekt. Zudem tritt das Forschungsexperimentelle des quantitativ–naturwissenschaftlichen Vorgehens zumeist zugunsten einer situationsbezogenen Forschung „im Feld“ (ethnomethodologischer Ansatz, vgl. Garfinkel 1967) zurück.⁷⁵ Der qualitative Ansatz ist wie oben erwähnt aus meiner Sicht immer noch umstritten und daher speziell erklärungsbedürftig (der sog. „Methodenstreit“, eine differenzierte Darstellung der historischen Kontroverse von quantitativer und qualitativer Methodik in den Sozialwissenschaften findet sich z. B. bei Kleining 1995⁷⁶). Zentrum des qualitativen Erkenntnisinteresses ist der verstehende „Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns“ als Forschungsperspektive, mit dem Ziel, Subjekte und ihre Alltagstheorien, Handlungslogiken etc. zu verstehen (vgl. oben). Dabei ist die Forschung bemüht,

... die Selbst- und Weltansicht in einem dialogisch konzipierten Forschungsprozess zu rekonstruieren. (Mruck/Mey 2005: 7).

Ein weiterer Bereich ist laut Mruck et al. die „Deskription sozialen Handelns“ (ebd.) sowie die „Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen“ (ebd.). Kardorff sieht als zentral

... [den] deutenden und sinnverstehenden Zugang ... zu den interaktiv ‚hergestellt[en]‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert[en] gedachten sozialen Wirklichkeit[en] (Kardorff 1991: 4).

Qualitative Forschung arbeite hypothesengenerierend. Sie kann daher nicht hypothesenprüfend vorgehen und Aussagen über Häufigkeit oder statistische Korrelationen machen, wie dies in der quantitativen Forschung im Rahmen von großen Erhebungen geschieht. Der qualitative Ansatz unterliegt dem Prinzip der Offenheit (Mruck et al. 2005: 9), das sich auch auf das Vorgehen im Forschungsprozess auswirkt. Zudem besteht das „Fremdheitspostulat“, das an Prinzipien der Ethnologie anknüpft und kein

⁷⁵ Doch haben sich seit den 1980er Jahren auch hier verschiedenste begründete Ansätze entwickelt, die keinesfalls eine Methodentriangulation mit qualitativen Erhebungsformen und Daten ausschließen (ebd., auch Flick et al. 2008). Dies kann hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

⁷⁶ Bogner et al. sehen darin auch ein politisches Phänomen: „Nachdem die qualitative Forschung im Verlauf der [19]80er Jahre sich konsolidiert hatte und heute nicht länger deren spezifischer Wert für die Forschung, sondern eine unproduktive, implizit politisch besetzte Abgrenzung zwischen den Paradigmen der Kritik unterliegt ...“ (Bogner et al. 2005: 19).

selbstverständliches Voraussetzen von (fertigen) wissenschaftlichen Konzepten im Forschungsdesign für möglich hält. Das Prinzip der Kommunikation schließlich erkennt die

Teilhabe des Forschenden beziehungsweise die Kommunikation zwischen Forscher(inne)n und Beforschten als konstitutives und reflexionsbedürftiges Moment an (Mruck/Mey 2005: 10).

Die qualitative Forschung ereilt immer noch der Vorwurf, Interpretationen und Ergebnisse subjektiv auszuwählen und z. B. Textpassagen ohne Begründung auszuklammern („Selektive Plausibilisierung“, Flick 1995: 169). Um diesem Vorwurf zu entgehen, stellt dieser Forschungsansatz höhere Ansprüche an Selbstverortung, Selbstreflexion und Kritikbereitschaft des Forschenden, sowie an die Gestaltung des Forschungsprozesses und an die kommunikative Interpretationskontrolle des qualitativen Materials, um nur die wichtigsten Stichpunkte zu nennen (vgl. z. B. ausführlich Flick et al. 2008 und Kap. 2.3.2). Meines Erachtens kann hiermit auch die in der Wissenschaft eher unübliche Form einer stilistisch erkennbaren Forschungsperson als „Ich“ im Sinne erhöhter Transparenz begründet werden (Mruck/Mey 1998). Im Folgenden sollen die Gütekriterien des qualitativen Ansatzes für die vorliegende Forschungsarbeit stichpunktartig überprüft und dargestellt werden, bevor der spezifische methodische Zugang dieser Studie erläutert wird (Kap. 2.3 ff.).⁷⁷

- Objektivität existiert im qualitativen Bereich nicht im engeren Sinne als eine von der Realität und dem Subjekt unabhängige Erkenntnis.⁷⁸ Die quantitative Sozialforschung unterscheidet Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität. Erstere kann durch Standardisierung der Tests und vorstrukturierte Instruktionen relativ gut sichergestellt werden. Beim qualitativen Ansatz ist dieses Maß an Standardisierung (ausgenommen sind z. B. standardisierte Interviewleitfäden) nicht sinnvoll und eine Trennung zwischen Subjekt und Objekt der Erkenntnis nicht zielführend, da es um die Kommunikation zwischen (in der Regel) zwei Menschen geht, in die (aus konstruktivistischer Sicht) subjektive Vorerfahrungen beider mit einfließen. Hier entstehen Probleme. Die Lösung besteht in der Umsetzung der „aperspektivischen Objektivität“ und der „reflektierten Subjektivität“. Dies meint die Reduktion individueller „blinder Flecken“ einzelner Forschender und einer möglichst hohen „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ und Nachprüfbarkeit

⁷⁷ Ich beziehe mich hierbei schwerpunktmäßig auf den Text der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Kürzel: PHF) (2007).

⁷⁸ Auf die Diskussion, inwiefern diese in standardisierten quantitativen Verfahren tatsächlich gegeben ist, kann hier nicht eingegangen werden.

der Inhalte (Steinke 1999: 131 f.). Mit anderen Worten liegt der Fokus auf der Transparenz der Vorgänge und des Forschungsprozesses mit einer intensiven Reflexionsleistung über mögliche Schwachstellen der eigenen Interpretationslogik. Der Forschende wird hier als Bestandteil der Forschung angesehen und seine Subjektivität mit einbezogen, um zu ermitteln, inwieweit die Subjektivität bei der Theoriebildung reflektiert wurde. In Bezug auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit summiert Steinke als Anforderungen die Dokumentation des Vorverständnisses, der Erhebungsmethoden, des Erhebungskontextes, der Transkriptionsregeln, der Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen und der Entscheidungen und Probleme und Kriterien, die für die Arbeit aufgestellt werden (vgl. Kap. 1 und 2).

Im vorliegenden Forschungsverlauf wurden die Kriterien für die Forschungsreflexion folgendermaßen erfüllt: Begleitung des Forschungsprozesses durch Selbstbeobachtung (Memoing, Gespräch mit Fachkollegen, Reflexion persönlicher Voraussetzungen, Reflexion beruflicher Voraussetzungen der Forschenden, Betrachtung der kulturellen Herkunft der Forschenden, Betrachtung der biographischen Beziehung zum Forschungsthema und Introspektion (vgl. auch Mayring 1999: 18 ff.). Das Gleiche gilt für den Bereich Interpretation (Interpretation in Gruppen als diskursive Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit). Diese Anforderungen konnten in der Gruppeninterpretationsphase mit der Interpretationsgruppe der Netzwerkstatt der FU Berlin⁷⁹ und dem Dissertationskolloquium der LMU München sowie durch die Beratung der Betreuer im DJI München und einzelner Fachkolleginnen eingelöst werden. Durch die Software für qualitative Verfahren (MAXQDA), welche in dieser Studie zum Einsatz kam, konnte dieser Vorgang zusätzlich unterstützt und transparent gemacht werden.

- Reliabilität (Zuverlässigkeit), bezeichnet in der quantitativen Forschung formale Genauigkeit wissenschaftlicher Untersuchungen, Ausschluss von Zufallsfehlern, die Annahme der Stabilität des untersuchten Phänomens und Replizierbarkeit der Ergebnisse unter gleichen Bedingungen. Diese Voraussetzungen sind im qualitativen Bereich unwahrscheinlich, wenn nicht gar unmöglich und auf Interviewverfahren, wie das hier gewählte, prinzipiell nicht anwendbar. Ein Interview und seine Inhalte sind von vielen Zufälligkeiten beeinflusst wie z. B. von Befindlichkeit, Räumlichkeit oder

⁷⁹ Netzwerkstatt des Forums qualitative Sozialforschung der Freien Universität Berlin (Forschungsplattform), Online unter <http://www.qualitative-forschung.de/netzwerkstatt/index.html>, Abruf 2009_06.

Störungen etc., um nur wenige Aspekte zu nennen. Das Kriterium der Reliabilität kann auch deshalb nicht angelegt werden, da es dem Forschungsansatz nicht entspricht (Induktion vs. Deduktion, Zirkularität und Kontextualität vs. experimentellem Rahmen). Reliabilität kann meines Erachtens in diesem Sinne durch regelgeleitetes, methodisch kontrolliertes und maximal transparentes Vorgehen qualitativ umgesetzt werden wie in vorliegender Arbeit. Ebenfalls denkbar ist die Untersuchung des Phänomens aus vielen Perspektiven (z. B. Data Triangulation: Verschiedene Daten werden unter gemeinsamer Fragestellung miteinander in Beziehung gesetzt, verschiedenste Wahrnehmungs- und Erkenntnisebenen werden einbezogen; siehe unten). Da hierbei aber neue methodische Probleme auftauchen, wurde auf diese Form verzichtet. Dafür konnte auf der Grundlage einer Analyse über mehrere Ebenen hinweg ein Vergleich durchgeführt werden (vgl. Tab. 1, „Geplante Analyseschritte“).

- Validität (Überprüfbarkeit) wird in der quantitativen Forschung erreicht, indem geprüft wird, ob gemessen wird, was gemessen werden soll. Formen der Validität lassen sich nicht auf qualitative Forschung anwenden, die Aufstellung valider Kriterien und überprüfbarer Prognosen sind erschwert, die Adaption des Validitätskonzeptes in der qualitativen Forschung gelingt jedoch in den Bereichen kommunikative Validierung (untersuchte Personen werden einbezogen: Mayring 1999: 121, vgl. oben) und Triangulation, d. h. verschiedene Methoden, Orte, Untersuchungsgruppen, lokale und zeitliche Settings und unterschiedliche theoretische Perspektiven werden kombiniert. Denzin (1978: 98) unterscheidet mehrere Formen: Methodological Triangulation (verschiedene Methoden mit nichtidentischen Schwächen); Investigator Triangulation (Einbeziehen verschiedener Personen in den Prozess der Datenerhebung und Auswertung, zur wechselseitigen Kontrolle der Subjektivität) - diese Form wurde hier gewählt; Theory Triangulation (Verwendung verschiedener Theorieansätze, um theoretische Einseitigkeiten zu überwinden und um konkurrierende plausible Interpretationen zu erzeugen).⁸⁰ Steinke (1999) schlägt zudem die Indikation des Forschungsprozesses vor. Dabei werden das Vorgehen insgesamt und die Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf Angemessenheit überprüft. Ich werde diesen Vorschlag für die vorliegende Arbeit weiter unten aufgreifen (Kap. 2.7). Des Weiteren werden als Gütekriterium für eine Studie eine Überprüfung der empirischen Veran-

⁸⁰ Aktuell allerdings werden Triangulationsverfahren weniger im Sinne von Validierungsverfahren, sondern aufgrund des Bedarfes nach tieferem Verständnis des Forschungsgegenstandes diskutiert (Flick 2000).

kerung der theoretischen Aussagen und eine explizite Limitation des Geltungsbereiches und der Grenzen der Verallgemeinerbarkeit der entwickelten Theorie gefordert (PHF 2007: 3). Dies wurde transparent im Analyseteil umgesetzt.

Zusammenfassend betrachtet kann also der qualitative Forschungsansatz mithilfe kommunikativer und selbstreflexiver Formen sowie mit transparenten Arbeitsmethoden den Zweifeln begründet entgegentreten und somit als adäquat für die vorliegende Studie gewertet werden.

2.3 Auswahl der Forschungsmethode

Die adäquate Rezeption oder Interpretation ‚geistiger Gebilde‘, also von Wirklichkeitskonstruktionen, besteht nach Karl Mannheim nicht darin dass man die Gehalte einfach zur Kenntnis nimmt, sondern darin, dass man sie in der Rezeption auch geistig mit- und neugestaltet (Bohnsack 2008: 33).

Nachdem im vorigen Kapitel der qualitative Forschungsansatz generell diskutiert und seine Anwendung in dieser Studie beschrieben wurde, soll nun in diesem Kapitel der qualitative Forschungsansatz und -zugang spezifiziert werden.

Innerhalb der qualitativen Forschung stehen mittlerweile etliche elaborierte Forschungsansätze zur Erhebung und Auswertung von textförmigen Daten zur Verfügung: z. B. die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2008), Objektive Hermeneutik (Oevermann 1978), Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1999), ethnomethodologische Ansätze wie die Teilnehmende Beobachtung oder bildgebende Verfahren (Videographie) etc. (vgl. hierzu Kleining 1995, Lamnek 2005, Flick et al. 2008, Bohnsack 2008 u. a.). Diese Ansätze sind jeweils mit speziellen Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie mit speziellen Forschungszielgruppen und einer zu erreichenden Tiefe der sprachlichen Analyse und einem hohen zeitlichen und personellen Anspruch verbunden, die im Rahmen dieser Dissertation unrealistisch schienen. Auch die Ausrichtung auf eine Typologisierung als Ergebnis war in dieser Arbeit nicht angestrebt, daher wurde die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1999) ausgeschlossen. Der Ansatz der Teilnehmenden Beobachtung wurde aus forschungsökonomischen Bedenken verworfen. Da die Fragestellung in Bezug auf Experten mit ihren je eigenen Haltungen im Rahmen von Schulkooperationen gestellt wurde, schien auch eine Gruppendiskussion nicht geeignet. Das Oevermann'sche Konzept der Objektiven Hermeneutik war wegen des zu großen Bedarfs an Auswertungspersonen und eines zu hohen Zeitaufwandes ebenfalls nicht umsetzbar.

Der methodisch-interpretative Zugang zur vorliegenden Studie geschah deshalb nach Abwägung der gegebenen Möglichkeiten und aufgrund der theorieintendierenden Forschungsabsicht in enger Anlehnung an die Grounded Theory Methodology (Glaser/Strauss 1967, aktuell: Mey/Mruck 2009, im Folgenden abgekürzt als GTM). Mit dieser Forschungshaltung kann der Zugang zum Material meines Erachtens adäquat

rekonstruktiv gestaltet werden. Sie erlaubt außerdem eine forschungsspezifische Anpassung, da kein striktes methodisches Vorgehen, sondern eher eine spezifizierte und methodisch angereicherte forschende Geisteshaltung erforderlich ist. Der Zugang zur Analyse mittels GTM soll im folgenden Kapitel dargestellt und die Auswahl der Forschungsmethode begründet werden.

2.3.1 Charakterisierung und Begründung der Grounded Theory Methodology als Forschungsansatz

In diesem Abschnitt soll die Grounded Theory Methodology in ihren Grundzügen bezogen auf die vorliegende Forschungsstudie charakterisiert werden.⁸¹

Die GTM stellt eine „Kunstlehre“ innerhalb der qualitativen Forschung dar und dient als Orientierungsrahmen mit Vorgehensvorschlägen und einem präzisierten Kriterienkatalog. GTM ist in diesem Sinne kein Auswertungsverfahren, sondern ein Forschungsstil, der den gesamten Forschungsablauf umfasst. Wie der Begriff andeutet, geht es in diesem Ansatz darum, ohne vorherige Hypothesenbildung in einer umfassenden zirkulär angelegten Text- (und Selbst-)Analyse mit maximaler Transparenz im Forschungsprozess bezüglich einer gegenstandsbegründeten Theorie (Grounded Theory) oder zu einem Theorieansatz zu subjektiven Haltungen und sozial gemeintem Sinn von Akteuren zu gelangen. Dieses Nachzeichnen des schöpferischen Prozesses der Alltags-Akteure ist ein Merkmal einer rekonstruktiven Verfahrensweise. In der vorliegenden Fragestellung wäre dies die Übertragbarkeit der im Feld vorgefundenen Subjektiven Theorien zur Kooperation auf grundsätzliche Erkenntnisse bezüglich der (Ganztags-)Schulkooperation. Dazu ist die Erhebung mittels Interviews ein gangbarer Weg um zu textförmigen Daten zu gelangen. Besonderes Interesse erfährt innerhalb der GTM die Frage nach impliziten und expliziten Aussagen von Inhalten. Die Begründer der GTM (Glaser/Strauss 1967) sind Vertreter der soziologischen Disziplin. Die ersten Forschungen fanden im Rahmen von Interviews mit Patienten in Krankenhäusern statt. Mittlerweile hat dieser Ansatz große Verbreitung gefunden. Problematisch ist daran, dass er in der Forschungspraxis teilweise recht frei gehandhabt wird und daher häufig berechtigterweise der Kritik der Subjektivität unterliegt. Meines Erachtens ist die theoriegenerierende, umfassende und

⁸¹ Diese Darstellung ist aus Gründen des Umfangs dieser Dissertation stark verkürzt. Vgl. Mey/Mruck 2009.

hoch reflexive Forschungshaltung der GTM geeignet, fundierte, gut begründete Erkenntnisse in dem gewählten Gegenstandsbereich zu gewinnen.

Im Folgenden wird hier zunächst die relevante Forschungsmethodik der GTM kurz skizziert, problematisiert und begründet. Danach wird das darauf aufbauende Forschungsdesign der Studie erläutert (Kap. 2.3.2).

In der GTM besteht das Diktum des sogenannten Theoretical Samplings. Mey/Mruck formulieren: um eine gehaltvolle Theorie generieren zu können,

... [kommt der] Frage, welche Daten für die Theoriebildung berücksichtigt und einbezogen werden müssen, eine zentrale Bedeutung zu (Mey/Mruck 2009: 110).

Diese Auswahl von Material wird in der qualitativen Methode der Grounded Theory

... durch das Theoretical Sampling gesteuert; dessen Grundidee folgend wird auch von rollender und absichtsvoller Stichprobenziehung gesprochen (ebd.).

So vollzieht sich in der GTM die Fallauswahl sukzessive, die Entscheidung für die neue Auswahl folgt nach der Auswertung des ersten Falles. Eine Quotenstichprobe (z. B. nach Alter, Geschlecht oder anderen Merkmalen) entspräche nicht der Logik des Theoretical Samplings. Das Argument der Forscher ist dabei, dass zu Beginn einer Studie noch zu wenig Wissen über das Gegenstandsfeld vorliege, um eine vollständige Stichprobe oder merkmalsgesteuerte Untersuchung, die von Beginn an festgelegt ist, durchzuführen (Mey/Mruck 2009). Diese Annahme hat bei explorativen Studien wie dieser sicherlich ihre Berechtigung. Erst die Auseinandersetzung mit den Daten bietet Vergleichsdimensionen und relevante Merkmale.

Die GTM arbeitet explizit mit Kontrastierungen, so zum Beispiel mit minimalem und maximalem Vergleich. Daher ist es innerhalb dieser Logik möglich, auch negative Fälle heranzuziehen, um die Theorieansätze zu falsifizieren. Nach Strauss und Corbin (1990) würden negative Fälle

... im Wesentlichen als Hinweis auf zusätzliche, bislang unbeobachtete Variationen der untersuchten empirischen Phänomene betrachtet, sie führen deswegen zu einer Erweiterung der Theorie, nicht zu ihrer Verwerfung (Kelle 1997: 332).

Liegt das zu beforschende Material dann textförmig vor (meist aus Interviews) muss über den Zugang zum Text nachgedacht werden. Die GTM vertritt im analytischen Vorgehen das sogenannte Paradigmatische Modell, das „Kodierparadigma“ (Strauss/Corbin 1990). Dazu werden von Mruck und Mey die sogenannten „Generati-

ven Fragen“ verwendet, die das Textmaterial „aufbrechen“ sollen.⁸² Der gesamte Vorgang wird als „Offenes Kodieren“ bezeichnet.

[Das offene Kodieren, R. M.] dient als heuristischer Rahmen für die empirisch fundierte Theoriekonstruktion, indem gefragt wird nach dem zentralen *Phänomen*; nach dessen *ursächlichen* und *intervenierenden Bedingungen*; den Charakteristika des für das Phänomen spezifischen *Handlungskontextes*; den wesentlichen *Handlungs- und Interaktionsstrategien* und den daraus folgenden *Konsequenzen* [alle Hervorhebungen i. O.] (Mey/Mruck 2009: 129).

Prinzipiell ist es ein theorieorientiertes Kodieren, bei dem von Beginn an gefragt wird, wofür der einzelne empirische Vorfall (beziehungsweise die Aussage) steht oder worauf er verweist („Konzept-Indikator-Modell“ nach Glaser 1978). Dabei können mehrere Indikatoren auf ein Konzept verweisen, ein Indikator kann in seinem Bezug auf mehrere Konzepte gedeutet werden. Hierzu gehört es auch, mögliche Ausprägungen (Dauer, Intensitäten u. Ä.) mit zu erfragen und für die weitergehende Analyse zu berücksichtigen. Aus diesen Fragen werden dann sukzessive die Konzepte fundiert erarbeitet. Bereits hier wird der Unterschied zu einem rein inhaltsanalytischen Vorgehen deutlich.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass Codes unter Rückgriff auf reflektiertes Vorwissen erstellt werden und so eine Heuristik für die Bezeichnung des theoretischen Gehalts eines empirischen Ereignisses genutzt werden kann, dieses als sogenannter geborgter Kode. In der vorliegenden Forschungsarbeit kommt für die Frage nach Subjektiven Theorien zur Schulkooperation eine Heuristik zur Anwendung, die sich mit zentralen Aspekten der Ganztagskooperation befasst (z. B. mit verschiedenen pädagogischen Aspekten). Insgesamt ist die Aktivität des Forschenden in dem Vorgang des offenen Kodierens vor allem daran orientiert, auf möglichst vielen Ebenen mit möglichst vielen Zugängen Ansätze zur gegenstandsbegründeten Theoriebildung zu gewinnen.

Offenes Kodieren ist keine starre und fest vorgegebene Vorgehensweise, sondern es kann mit unterschiedlich fein- oder grobteiligen Segmenten gearbeitet werden (Mey/Mruck 2009: 121).

In der vorliegenden Arbeit kamen im Verlauf des Offenen Kodierens zum Beispiel folgende Codes vor: Einrichtungskonzepte, Leitbilder, Institutionsmottos, pädagogische Öffentlichkeit, Angebotsformen, individuelle Motive im Kooperationskontext etc. (vgl. Kap. 3.2).

⁸² Generative Fragen: „• Was – um welches Phänomen geht es?

• Wer – welche Akteur(inn)en sind beteiligt/welche Rollen nehmen sie ein beziehungsweise werden ihnen zugewiesen? • Wie – welche Aspekte des Phänomens werden behandelt beziehungsweise ausgespart? • Wann/wie lange/wo – welche Bedeutung kommt der raumzeitlichen Dimension zu (biografisch beziehungsweise für eine einzelne Handlung)? • Warum – welche Begründungen werden gegeben/sind erschließbar? • Womit – welche Strategien werden verwandt? • Wozu – welche Konsequenzen werden antizipiert/wahrgenommen?“ (Mey/Mruck 2009: 120).

Der nächste Sinnschritt in der Auswertung des Materials, der aber nicht immer in chronologischer Reihenfolge erstellt wird, besteht darin, Codes nach ihren inhaltlichen Gemeinsamkeiten zusammenzufassen und zu benennen (sog. Kategorien). Die Subkategorien bildeten später das argumentative Gerüst der einzelnen späteren Hauptkategorien. Hauptkategorien wiederum bilden das Gerüst der späteren „Grounded Theory“. Bei der Erstellung der vorläufigen Subkategorien werden möglichst viele Frage- und Bedeutungsdimensionen einbezogen (z. B. viel - wenig, hoch - niedrig, formell - informell, persönlich - unpersönlich etc.).⁸³ Diese werden aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Material entworfen und wiederum durch Hinzuziehung weiteren Materials geprüft, um die entstehenden Theorieansätze sukzessive empirisch begründet zu erstellen. Mey/Mruck argumentieren:

Dieser strikte Materialbezug ist Garant dafür, dass es sich um eine in den Daten gegründete Theorie handelt (Mey/Mruck 2009: 116).⁸⁴

Der Vorgang wird auch axiales Kodieren und Dimensionalisieren genannt. Die genannten Dimensionen entsprechen Hypothesen über die Zusammenhänge zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien beziehungsweise zwischen mehreren Kategorien. Arbeitshypothesen helfen in diesem Schritt, Bezüge zu explizieren und eine Prüfung am empirischen Material vorzunehmen, sie haben also einen heuristischen Zweck. Mit dieser Strategie wurde das Textmaterial der vorliegenden Studie mit der für qualitative Forschung ausgelegten Software MAXQDA in vielfachen Durchgängen analysiert. Der entstehende Codebaum (vgl. Kap. 3.2) wurde mit Subkategorien versehen (z. B. Vorstellung der Schule von der pädagogischen Einrichtung, Umsetzung der Kooperation, Wirkungen, Wechselwirkungen der Kooperation etc.) und mit Fachbetreuern des DJI (Deutsches Jugendinstitut München) sowie dem wissenschaftlichen Betreuer der LMU (Ludwig-Maximilians-Universität München) abgesprochen. Gewichtungen bezüglich der Dimension der Inhalte wurden systematisch in die Zusammenfassung der einzelnen Analyseschritte einbezogen. Sie fanden ihre endgültige Darstellungsform in den so genannten „Arbeitshypothesen“ und „Ergebnisdimensionen“.

⁸³ Beachte jedoch: „Dimensionen haben für die Begründer der GTM eindeutig unterschiedliche Relevanz: Während Glaser auf deren Verwendung verzichtet und sich auf die für ihn zentrale Methode des permanenten Vergleichens beschränkt, betont Strauss (& Corbin) [Klammer i. O.] das Herausarbeiten von Dimensionen einer Kategorie als wichtigsten vorbereitenden Schritt für das Theoretical Sampling (und schenkt an dieser Stelle dem permanenten Vergleichen keine explizite Aufmerksamkeit)“ (Mey/Mruck 2009: 115).

⁸⁴ Trotzdem beinhaltet der Vorgang subjektive Anteile des Forschenden, diese werden weiter unten kritisch beleuchtet.

Mey/Mruck (2009) gehen davon aus, dass die Hauptkategorien als Grundpfeiler der sich entwickelnden Theorie auf Konzepte höherer Ordnung verweisen. Die Zusammenführung verschiedener Bezeichnungen auf die nächst höhere Ebene ist laut der Autoren ein theoretischer Akt und stellt nicht nur ein rein sortierendes Zusammenstellen von Begriffen dar. Die GTM schlägt dazu die Methode des permanenten Vergleichs vor und baut auch im Gesamtverfahren auf permanenten Vergleichsprozessen auf: Zunächst werden einzelne empirische Vorfälle miteinander verglichen und es wird nach deren Gemeinsamkeiten (und Unterschieden) gefragt. Danach werden die zu ihrem Verständnis generierten Konzepte/konzeptuellen Bezeichnungen verglichen. Die als „Constant Comparison Method“ (Glaser 1967) bezeichneten Vergleichsoperationen beziehen sich auf den gesamten Forschungsprozess und sind nicht auf die Datenanalyse oder bestimmte Abschnitte der Analyse beschränkt. Es geht dabei um das Dahinterliegende, nicht um Wiedergabe, Zusammenfassung oder Paraphrasierung im Sinne einer einfachen (oder verdichteten) Beschreibung (Mey/Mruck 2009: 109; Bohnsack 2008). Dieses Vorgehen dokumentiert sich hier bereits in meiner Forschungsheuristik (Tab. 1) und wird im gesamten Aufbau der Analyse berücksichtigt. Zunächst wurden Akteure einer Institution, miteinander verglichen, dann folgte der Vergleich der kooperierenden Institutionen.

Eine Besonderheit der GTM ist das Schreiben von wissenschaftlichen Memos. Memoing, also das Notieren aller forschungsbegleitenden Gedanken, Erkenntnisse, Heuristiken etc. wird als kontinuierlicher Prozess gefordert und wurde in der vorliegenden Arbeit umgesetzt. Memoing wird parallel zu den genannten Vorgängen als Hauptstrategie der Theorieentwicklung bezeichnet. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass eine einfache Benennung beziehungsweise Vergabe eines Begriffs im Koding für den wissenschaftlich begründeten Erkenntnisweg nicht ausreicht.

Während die Codes direkt am Material generiert wurden, ist das Vergleichen von Codes mit dem Ziel der Konstruktion von vorläufigen Kategorien ein ordnender und eher materialferner Prozess, der systematisch dokumentiert werden muss (Mey/Mruck 2009: 127).

Das Schreiben von Memos beginnt mit dem Start der Studie und dem Eintritt in das Forschungsfeld und wird bis zum Ende der Untersuchung fortgesetzt. Dies folgt der Logik, dass bei der GTM forschungsbezogene Erhebung und Auswertung ineinander verschränkt sind und folgerichtig der Bericht mit Beginn der Forschungsarbeit eröffnet und laufend fortgeschrieben und aktualisiert werden muss. Memos dienen dazu, den Überblick zu behalten, mögliche Lücken und eigene Erkenntnisschwächen frühzeitig zu entdecken und durch neu einzubeziehende Fälle oder hinzuzuziehendes Material ent-

sprechend gegenzusteuern.⁸⁵ Dabei werden verschiedene Memoarten vorgeschlagen, z. B. Auswertungs- und Theoriememos oder Planungs- und Methodenmemos. Planungsmemos legen fest, welche nächsten Schritte in der Studie anstehen und können sich auf zusätzlich zu berücksichtigende Texte, zu erhebende Daten und vieles mehr beziehen, das in der konkreten Forschungsarbeit anfällt. Methodenmemos beinhalten Ausführungen zu Auswertungsstrategien oder Modifikationen im Erhebungs- und Auswertungsverlauf. Sie erlauben eine systematische Dokumentation der methodischen Entscheidungen für die anschließende Veröffentlichung. Diese Forschungstechnik wurde unter Zuhilfenahme von MAXQDA und ONENOTE im gesamten Prozess umgesetzt, wobei auf die wörtliche Übernahme der Memotexte in der Ergebnisdarstellung verzichtet wurde. Dieses zweigleisige Vorgehen ermöglichte eine stärkere Selbstkontrolle und einen höheren Detailreichtum der Auswertung.

Kritische Aspekte und Problematiken der Methode

Jeder qualitative oder auch quantitative Forschungsansatz beziehungsweise jede Methode beinhaltet Schwächen und Problematiken, die kritisch betrachtet werden müssen. Hier soll zunächst die Methode⁸⁶ der GTM als solche hinterfragt werden, um dann die Umsetzungsleistung in dieser Studie zu bewerten.

Interessanterweise wird in der GTM bei der Frage der Vergleichsoperationen nur selten explizit herausgearbeitet, dass die Forschenden bei allen Vergleichen mit ihrem Wissen und Verstehen eine Wahl treffen (müssen). Insofern sind Subjektivität und Selbstreflexivität wesentliche Zugänge in der Interpretationspraxis qualitativer Sozialforschung im Allgemeinen und in der GTM im Besonderen (Breuer 1996, Mey/Mruck 2009). Natürlich stellen auch Forschende aktiv Sinn her beziehungsweise schreiben Sinn zu, indem sie ein empirisches Ereignis als „Fall“ von etwas benennen. Die Notwendigkeit der Explikation und deren Niederschrift gelten ebenso für die sukzessive Auswahl von Fällen im Zuge der Forschungsarbeit, mit deren Hilfe Differenzen und Gemeinsamkeiten für das interessierende Phänomenfeld sukzessive ausgearbeitet werden. Ein Beispiel hierfür ist die Auswahl der später in den Fallanalysen zitierten Textstellen. In dieser Studie habe ich die Auswahl durch vorherige Deskription und Fra-

⁸⁵ Vgl. Strauss (1990).

⁸⁶ Die GTM wird allgemein als Forschungshaltung verstanden. In diesem Abschnitt allerdings meine ich tatsächlich das methodische Vorgehen, wie es oben dargestellt wurde.

genanalyse des Materials, sowie im kommunikativen Prozess in Fachkolloquien abgesichert, so dass hier keine willkürliche Auswahl, sondern tatsächlich ein Abgleich beziehungsweise eine „Rekonstruktion“ der Akteursperspektiven vorliegt.

Zudem ist die Bezeichnung „Theorie“ für die Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie unter Umständen irreführend oder unzureichend, weil die weitreichende Generalisierbarkeit der Aussagen fehlt (Vetterli/Nüesch 2010: 4). Die hier entstehenden Theorieelemente werden jedoch in einem eng begrenzten fachlichen Feld formuliert und beanspruchen von daher keine Allgemeingültigkeit. Günstig ist hier von einer „Theorie begrenzter Reichweite“ (Lindemann 2009) zu sprechen, da dadurch eine falsche Auffassung der Ergebnisdarstellung vermieden werden kann.

Zudem stellt sich die Frage, ob ein „Fremdmachen“ des Gegenstandsbereiches, also eine Reduzierung des Einflusses des Vorwissens tatsächlich gelingen kann, ohne unprofessionell und unsystematisch an den Gegenstand heranzutreten. Bezüglich des theoretischen Vorwissens wurden hier Forschungstechniken verwendet, die einen expliziten Theoriebezug erst nach der Analyse vorsahen. Jedoch wurde durch die Erarbeitung einer Heuristik ein bewusstes Umgehen mit Vorwissen als Reflexionsleistung erbracht. Ich konnte durch oben erwähnte fachliche Kolloquien und der fachlichen Beratung einem interpretatorischen Alleingang entgegenwirken. Auch Introspektion (selbstreflexive Analyse) über die Methoden und Methodenkontrolle erfolgten durch fortwährende Validierung im Dissertationskolloquium der LMU und in der kollegialen Fachberatung durch die Interpretationsgemeinschaft 4 („Leuchtfeuer“) der Netzwerkstatt des FQS der FU Berlin.⁸⁷ Insofern wurde ein entscheidendes Kriterium erfüllt.

Ich werte die „Vielbezüglichkeit“ der Methode (also das Prinzip des ständigen Vergleichs und der Reversion der Ergebnisse mit einem hohen Anspruch an Transparenz) als großen Vorteil gegenüber anderen Auswertungsmethoden, da trotz einer potenziellen Gefahr der Unübersichtlichkeit verfälschende und voreilige Zusammenfassungsschritte beziehungsweise Interpretationsergebnisse weitgehend vermieden werden können. Dies scheint mir gerade in dem ideell aufgeladenen Gegenstandsbereich Schulkooperation wichtig. Einziger bleibender problematischer Aspekt ist, dass durch den streng induktiven explorativen Zugang eine Themenvielfalt erreicht wird, die jeweils für sich neue Fragen im Sinne eines Forschungsdesiderates aufwirft und damit nicht zur Übersichtlichkeit beiträgt.

⁸⁷ Online unter: <http://www.qualitative-forschung.de/netzwerkstatt/index.html> Abruf 2009_06.

2.3.2 Methodischer Zugang zum Material

Aus den Vorüberlegungen und der Fragestellung ergab sich der Zugang zur Analyse über die Grounded Theory Methodology, wie oben erläutert wurde. Zur inhaltlichen Erschließung der Interviewtexte wurde folgendes vergleichendes und kontrastierendes Vorgehen entwickelt und im Forschungsprozess gemäß des Offenheitsprinzips immer wieder sinnvoll angepasst. Dieses Vorgehen ergibt sich strukturell aus der Forschungsfrage der Kontrastierung von Akteursperspektiven und aus der Herangehensweise der GTM. Ziel war es, systematisch und methodisch kontrolliert das Material zu erschließen und die expliziten und impliziten Sinngehalte möglichst perspektivenreich und in mehreren Dimensionen transparent zu machen.⁸⁸

Tabelle 1: Geplante Analyseschritte

Vorbereitung der Auswertung

<p>Vorbereitende Reflexionsebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstellen einer Heuristik zum Gegenstand, Entwicklung eines vorläufigen heuristischen Kodierbaumes (konzeptuelle Kategorien aus dem Vorwissen als Grobstruktur für das Auswertungsvorgehen).
<p>Vorbereitende zusammenfassende Deskriptionsebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schriftliche Analyse der Fragenstruktur (eventuelle Konsequenzen für Nacherhebung, Reflexionsebene für Interviewhaltung und -durchführung der Forscherin, Prüfung der Interviews, Memoing). ▪ Kurzportraits der Kooperationsinstitutionen. (Die Darstellungen sind im Hauptteil enthalten)

⁸⁸Einige Bestandteile der vorbereitenden Ebene (Analyse der Fragenstruktur, Forschungstagebuch-Memos, Heuristik) befinden sich nicht im Anhang, da sie nur als Grundlage für die Arbeit dienten. Im Anhang befinden sich die Interviewtranskripte und die nicht-chronologischen Akteurportraits.

Analyse

Deskriptiv-analytische Ebene (einzelne Akteure)

- Nicht-chronologische, deskriptive Darstellung der Einzelinterviews (als Basis für die Charakterisierung des Gesamtinterviews, der Analyse von Häufungen bestimmter fragenunabhängiger Inhalte und der Transparenz der Gesamtperspektive der Akteure und für das Memoing). (Die Darstellungen sind im Anhang enthalten),
- Charakterisierung und Zusammenfassung zentraler Inhalts- und Argumentationsstränge des Akteurs. (Die Darstellungen sind im Anhang enthalten).

Erste (offene) Kodierebene (Gesamtmaterial aller Interviews)

- Erster offener Kodiervorgang der Interviews mit Hilfe der Software MAXQDA,
- Überarbeitung des Kodebaumes und Rekodierung anhand der ersten Inhaltskategorien,
- Auswahl ‚dichter‘ inhaltstragender narrativer Schlüssel-Passagen für die Feinanalyse (vgl. Geertz 2003) (Auswahl nach Narrativität, Betonung durch die interviewte Person, Häufigkeit, Gegenstandsbezug),
- Zusammenfassung des Materials zu inhaltlichen Hauptkategorien,
- Überprüfung der Kodings, falls nötig neue Zuordnung der Daten (Rekodierung),
- kommunikative Validierung, Reflexion über Arbeitsschritte und Memoing.

Zweite (axiale) und dritte (selektive) Kodierebene

- Erstellen der axialen Kodierung, Dimensionalisierung und selektive Zusammenführung zu Hauptkategorien (auf der Ebene der Gesamtinterviews),
- Interpretation und Überprüfung der drei Hauptkategorien,
- Vergleichsanalyse zweier weiterer Kategorien, Feinanalyse einiger ausgewählter inhaltstragender Passagen, Nachtranskription falls für das Vorgehen notwendig,
- Verbindung und Vergleich mit vorher gewonnenen Ergebnissen, Interpretation und Reinterpretation der Daten anhand der Gesamtperspektiven, der Memos.

Gesamtergebnisebene

- Vergleichende Darstellung der Gesamtergebnisse aus den Daten der drei beforschten Schule-Jugendhilfe-Kooperationstandems, Erstellen des Theoriebezuges, Formulierung theoriehaltiger Konzepte.

- Bewertung und kritische Reflexion des bisherigen Vorgehens, Reinterpretation und Rekodierung wenn nötig.

2.4 Interviews als Erhebungsinstrument

Nach der methodischen Beschreibung und Begründung der GTM als Forschungsansatz sollen nun Überlegungen zur Forschung mit Interviews im Allgemeinen, die Begründung für die Wahl der Interviewform speziell zur Forschung im institutionellen Kontext und die Diskussion des Experteninterviews als Erhebungsinstrument vorgenommen werden.

In der qualitativen Forschung sind vielfache Zugänge zum Feld und zum Gegenstand etabliert, genannt seien hier ganz schematisch das qualitative Interview (von dem mittlerweile verschiedenste etablierte Formen existieren, vgl. Helfferich 2005), die Teilnehmende Beobachtung, die Gruppendiskussion und das Beobachtungsverfahren mit Videotechnik etc. (vgl. z. B. Flick et al. 2008, Kleemann 2009, Lamnek 2010). Das Interview jedoch gilt als „Königsweg“ der quantitativen und qualitativen Forschung (Lamnek 2010: 301). Zudem hat es im deutschen Sprachraum eine längere Tradition (Flick 2008). Einer der Gründe dafür ist der relativ einfache Zugang zum Feld und die relativ „leichte“ Übersetzung sprachlicher in textförmige Inhalte mittels Audiodatei und Transkription.⁸⁹ Die Aufzeichnung von Interviews ist mit den heutigen technischen Mitteln relativ einfach und direkt geworden, sie ist technisch reproduzierbar und damit relativ transparent im Vergleich zu vielen anderen Erhebungsformen der Sozialforschung (z. B. zur Teilnehmenden Beobachtung). Zudem werden die Daten in einer komplexen Situation erzeugt, die die Subjektivität des Beteiligten mit einbezieht (vgl. Helfferich 2005). In Bezug auf das Interview bedarf es jedoch einiger Voraussetzungen, um forschungsrelevante Problematiken zu vermeiden (vgl. z. B. Helfferich 2005, Meuser/Nagel 2010, Hopf 1978).

Ich möchte im Folgenden auf drei Aspekte vertieft eingehen, zum einen auf die Forschungsethik, zum anderen auf den kommunikativen Aspekt der Interviewführung, und zum dritten auf die besonderen Problematiken bei Erhebungen in Institutionen.

Generell wurde bei der Erhebung den Anforderungen an die Forschungsethik nach dem Ethikkodex der DGfE entsprochen,⁹⁰ was eine wichtige Voraussetzung in der qualitativen Forschung darstellt. Laut DGfE muss die Forschung mit einer auf Aufklärung ba-

⁸⁹ Auf die Schwierigkeiten und Interpretationsspielräume z. B. bei der Transkription kann hier nicht eingegangen werden. Siehe dazu z. B. Bohnsack 2007 b.

⁹⁰ Ethikkodex der DGfE, Online unter dgfe.pleurone.de/ueber/Ethikkodex_DGFE.pdf, Abruf 2010_08.

sierenden Einwilligung stattfinden (informierte Einwilligung, siehe auch Kap. 2.4), sie darf den Teilnehmer nicht schädigen (d.h. nicht unberechtigt in Privatsphäre eindringen und nicht über Forschungsziele täuschen). Das qualitative Interview beruht auf einer Art Arbeitsbündnis, welches in diesem Fall vorab mit einem Schriftstück dokumentiert wurde. Entsprechend wurde beim jeweiligen Vorgespräch explizit die Freiwilligkeit der Interviewpartner abgefragt und erst darauf aufbauend ein Termin zum Interview vereinbart. Alle Vorgänge wurden für die Akteure transparent gemacht und von den Akteuren freiwillig vollzogen. Im Vorlauf wurden drei Pretest-Interviews geführt, um den Leitfaden und mein eigenes Interviewverhalten zu erproben.

Die Interaktion und die Interviewhaltung mit und gegenüber den befragten Akteuren haben große Bedeutung für die Gesamtergebnisse (vgl. Helfferich 2005) und sollen daher im Folgenden nochmals vertiefend problematisiert werden.

Ein Interview ist von seiner Charakteristik her immer eine Art ‚Pseudogespräch‘. Im sozialwissenschaftlichen Interview verhalten sich Interviewende (Akteur und Forschende) durch das Forschungsinteresse geleitet strategisch. Dies steht im deutlichen Gegensatz zur Alltagskommunikation. Das bedeutet auch, dass Regeln der Alltagskommunikation wie z. B. die Reziprozitätsnorm (beide tragen zum Gespräch bei) im Interview zugunsten einer Form des ‚Ausfragens‘ verändert werden (Helfferich 2005). Das Interviewverhalten verlangt entsprechend eine routinierte Interaktion, den Umgang mit Pausen, Geduld und die Fähigkeit mit Unsicherheit, raschem Themenwechsel und Abweichungen vom Thema umzugehen. Die Einstellung der Befragten muss akzeptiert und sensibel aufgenommen werden (Interesse, emotionale Involviertheit etc., vgl. die Anforderungen an Interviewer bei Hopf 1978: 99).

Die eigenen kommunikativen Fähigkeiten sind das ‚Instrument zur Untersuchung‘ (Flick 2002: 143). Es ist daher generell wichtig, eine spezifische Aufmerksamkeitshaltung in der Erhebungssituation zu entwickeln, um Suggestivfragen, falschen Konfrontationen und unbewusstem Anbieten von Deutungen vorzubeugen. Ganz vermeiden lassen sich diese Interviewfehler nicht, jedoch können sie bei entsprechender Reflexion adäquat kontrolliert werden. Trotzdem bleibt ein Forschungsinterview immer ein asymmetrisches Interview mit komplementären Rollen, die nicht aufzuheben sind und ein Machtgefälle erzeugen. Die Forscherin ist kein Neutrum im Feld. Sie nimmt in Interviews bestimmte Rollen und Positionen ein oder bekommt diese zugewiesen. Meine Vorerfahrung als Pädagogin und als Vertreterin der Jugendhilfe in schulischen Koopera-

tionen musste daher beachtet werden. Im Hinblick auf die Interviewsituationen wurden diese Punkte überprüft, da unbewusste Hierarchieprobleme wirksam hätten sein können. Diese wurden den interviewten Akteuren möglichst transparent gemacht. Helfferich (2005: 10) fordert in Bezug auf Interviewführung die Reflexion über eigene, implizite Hypothesen und eigene Erwartungen und fordert vom Interviewer Offenheit für die Revision der eigenen Interpretation. Diese Haltung versuchte ich konsequent durchzuhalten.

Es standen dabei diejenigen Elemente im Vordergrund, die geeignet waren, Verständnis zu signalisieren, Vertrauen aufzubauen und mit der Erzählperson mitzugehen (Helfferich 2005: 30). Da die Interviews durchgehend von narrativen Strukturen durchsetzt sind, die von einem vertrauensvollen Gespräch zeugen, gehe ich davon aus, dass dieses Bündnis mit den interviewten Akteuren „tatsächlich“ vorhanden war.

Es ist nach Helfferich (2005) ebenfalls vertrauensbildend, das eigene Vorverständnis in die Interviewsituation einzubringen, situationsflexibel zu agieren und sich an den Sprachgebrauch der Erzählperson anzupassen (in dieser Forschungsarbeit zum Beispiel auf Dialektsprecher bezogen). Situative Authentizität und Offenheit im Interviewsetting sind daher wichtige Voraussetzungen für ein ertragreiches Interview. Diese Aspekte wurden in die Interviews einbezogen und reflektiert (vgl. Interviewtranskripte im Anhang).

Je größer der geteilte Erfahrungshintergrund zwischen Interviewer und interviewter Person ist, desto verkürzter kann sich die Erzählperson ausdrücken und indexikal verweisende Ausdrücke verwenden (vgl. den Begriff des „konjunktiven Wissens“ bei Bohnsack 2007 a). Dies ist nicht unbedingt von Vorteil, da Informationen nicht versprachlicht werden. Das musste auch in der vorliegenden Forschungsarbeit mit bedacht werden, da ein gemeinsamer fachlicher Kontext existierte. Im Interview-Gesprächsfluss wurde der Kommunikation deshalb in der Regel Vorrang vor dem Leitfaden gegeben und Sondierungsfragen, Verständnisfragen und Konfrontationen gezielt mit eingebaut.

In der vorliegenden Arbeit ergab sich die Problematik des narrativen Gesprächsverhaltens mancher Akteure, die innerhalb eines normalen Zeitfensters die Anwendung des Leitfadens stark erschwerten. In Schulen wurden die Interviews in Klassenzimmern geführt, was in mehreren Fällen zu überraschenden Störungen führte. Trotzdem konnten, bedingt durch langjährige kommunikative Erfahrung bei allen Akteuren, qualitativ hochwertige Interviews erstellt und aufgenommen werden (vgl. Anhang). Zudem fan-

den die Gespräche in angeregter Atmosphäre statt, die Narrativität vieler Interviews spricht meines Erachtens für weitgehende Authentizität der Inhalte.

Die vorliegende Forschungsarbeit mit dem Gegenstand der Schulkooperation musste ihre Erkenntnisse innerhalb von Institutionen gewinnen. Dies stellt einen Sonderfall der qualitativen Sozialforschung dar und bietet gewisse Barrieren im Zugang. Daher soll im Folgenden kurz darauf eingegangen werden. Zudem besteht – gerade bei Experteninterviews speziell im schulischen Kontext – in der Regel ein Zeitproblem. Unter Umständen ergibt sich hierbei zusätzlich das Problem der sozialen Erwünschtheit von Antworten. Auch die räumliche Situation, in der Gespräche stattfinden, kann Einfluss nehmen. Da es sich in der hier vorliegenden Studie, wie in den meisten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen um die Erforschung der Alltagstheorien handelt, hätte dies unter Umständen dem Forschungsinteresse zuwiderlaufen können.

Wolff (2008: 334 ff.) analysiert den Zugang zum Feld, insbesondere zu Organisationen, und stellt Faktoren heraus, die Komplikationen im Feldzugang verursachen können. Der Zugang zu Organisationen im sozialen Feld muss nach Wolff strukturiert werden, da mehrere Ebenen der Verantwortlichkeit existieren und den Zugang bestimmen (in diesem Forschungsdesign vor allem in staatlichen und städtischen Schulen relevant, in sozialen Einrichtungen sind Organisationssysteme meines Erachtens weniger dominant). Zu bedenken sind die Verantwortung nach außen (bei Schulen und sozialen Einrichtungen relevant gegenüber Träger und Schulamt) sowie die Tatsache, dass es Zeit und Bereitschaft zum Gespräch bei den zu beforschenden Akteuren dieser Institution erfordert, was speziell bei Schulen den Zugang erfahrungsgemäß erschwert. Nach Wolff können zentrale Einstiegsprobleme in Institutionen wie folgt zusammen gefasst werden: Forschung kann als Intervention im sozialen System gesehen werden, sie ist ein Störfaktor, auf den (unter Umständen) mit Abwehr reagiert wird, der Austausch von Informationen kann die Intransparenz sogar vergrößern. Das Forschungsprojekt kann dem sozialen System nichts bieten, jedoch hat das soziale System auch keine wirklichen Gründe für die Ablehnung, befindet sich also in einer Ambivalenz. Wolff expliziert, ein Forschungsanliegen stellt eine „Zumutung“ für die zu untersuchende Institution dar, weil sie als Störfaktor den Ablauf durcheinanderbringt, ohne einen wirklichen Nutzen zu erzeugen. Die Forschung verunsichert somit Organisationen, weil unter Umständen Grenzen des eigenen Handelns offengelegt werden (müssen). Auch bestätigt er, Informationen über das Forschungsvorhaben führten nicht zu mehr Klarheit, sondern ver-

wirren das Gegenüber. Dies war auch in meiner Studie festzustellen. Trotzdem sah ich es als meine Verpflichtung zur Transparenz an, diese Vorinformationen bereitzustellen.

Flick fasst dazu zusammen:

... die Aushandlung des Zugangs zu Institutionen ist weniger ein Informationsproblem als die Herstellung einer Beziehung, in der so viel Vertrauen in die Personen der Forscher und ihre Anliegen entsteht, dass sich die Institution ... auf die Forschung einlässt (Flick 2007:147).

Die Diskrepanz der Interessen von Forschendem und Institution kann nicht aufgehoben werden, es kann nur ein durch Vertrauen aufgebautes Arbeitsbündnis entstehen. Dieses konnte meines Erachtens in diesem Forschungskontext auch durch ein teilweise bereits bestehendes Vertrauensverhältnisse aus vorangegangenen Arbeitszusammenhängen mit den jeweiligen Institutionen erreicht werden. Insgesamt beurteile ich die Interviews als sehr aussagekräftig.

Zugang mittels (problemzentriertem) Experteninterview

Im folgenden Abschnitt wird der Fokus auf die Erhebungsform Experteninterview gelegt und diese kritisch hinterfragt.

Zunächst stellt sich die Frage: Wer ist oder gilt überhaupt als Experte, beziehungsweise was ist das Merkmal eines Experteninterviews?⁹¹ Meuser/Nagel (2005) bezeichnen das Experteninterview als eine Variante des qualitativen Interviews, weil es sich in der Erhebungs- und Auswertungsstrategie von anderen Interviewformen unterscheidet. Das Experteninterview ist laut den Autoren trotz seiner Beliebtheit relativ wenig in den Nachschlagewerken der qualitativen Forschung vertreten und verfügt über vergleichsweise gering ausgeprägte methodologische Fundierung. Viel elaborierter sind z. B. das narrative Interview (Schütze 1977), das problemzentrierte Interview (Witzel 1985) und das Fokussierte Interview (Merton/Kendal 1979).

Meuser/Nagel (2005: 73) beschreiben den Adressatenkreis „Experten“ als breit gefächert von Führungsspitzen in Politik und Wirtschaft bis hin zu Sozialarbeitern, Lehrern etc. Der Expertenstatus wird dabei nach Meinung der Autoren vom Forschenden verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung (ebd.: 73) und ist somit ein relationaler Status. Trotzdem muss der Akteur als Experte in irgendeiner Art Verantwortung tragen für den Entwurf oder die Implementierung einer Problemlösung oder über einen privile-

⁹¹ Auf die gesellschaftliche und wissenschaftliche Veränderung und teilweise problematische Zuweisung und Dynamik des Expertentums aktuell kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. hierzu Bogner/Littig/Menz 2005: 39 ff.).

gierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder institutionelle Informationen verfügen (ebd.: 74). Bogner/Littig/Menz (2005) legen den wissenssoziologischen Expertenbegriff, der für diese Forschungsstudie relevant ist, folgendermaßen fest:

Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches, professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur ... Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit [gesamter Text kursiv i. O.] (Bogner et al. 2005: 46).

Bis in die 1970er Jahre wurden Experteninterviews mit begrenzter Funktion und begrenzter Reliabilität (Bogner et al. 2005: 17) ausschließlich zur Felderschließung und zur Vertiefung vorwissenschaftlichen Wissens genutzt. Experteninterviews sind jedoch nicht einfach „Informationsgespräche“ (Bogner et al. 2005: 16). Dennoch geht vom Experteninterview eine „uneingestandene Faszination“ (Bogner et al. 2005: 8) aus: es werden schnelle, leichte und gute Interviews erwartet. Die Gefahr hierbei ist ein naiver Glaube an Expertenwissen („Expertokratie“, Bogner et al. 2005). Die vordergründige Produktivität kann darüber hinwegtäuschen, dass die methodische Fundierung recht unsolid ist. Bogner et al. konstatieren ein Missverhältnis zwischen der forschungspraktischen Bedeutung und der methodischen Reflexion dieser Erhebungsform.

Die Autoren unterscheiden drei Formen von Experteninterviews: das systematisierende Experteninterview (an der Teilhabe am exklusiven Expertenwissen orientiert), das explorative Experteninterview und das theoriegenerierende Experteninterview. Diese letztere Form des Interviews wurde von Meuser und Nagel begründet und entwickelt (ebd.: 38). Der Experte ist dabei nicht nur Katalysator des Forschungsprozesses (im Sinne sachdienlicher Informationen), sondern das Experteninterview zielt wesentlich auf die

... kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der „subjektiven Dimension“ [Anführungszeichen i. O.] des Expertenwissens (Bogner et al. 2005: 38).

In dieser Weise stellt es den Ausgangspunkt für die Theoriegewinnung dar. Dabei geht man von einer gewissen Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen aus, die methodisch durch den Leitfaden und empirisch durch die institutionelle Verbindung gesichert wird:

[Es] wird eine theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen angestrebt, welche die Experten in ihrer Tätigkeit entwickeln und die konstitutiv sind für das Funktionieren von sozialen Systemen (Bogner et al. 2005: 38).

Die Autoren kommen daher zu dem Schluss, dass das theoriegeleitete Experteninterview dem Methodenkanon der interpretativen Soziologie zugerechnet werden müsse.

Meuser/Nagel explizieren:

Experteninterviews ... sind auf die Generierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen angelegt, nicht auf die Analyse von Basisregeln sozialen Handelns beziehungsweise auf universale konstitutive Strukturen. Ihr Gegenstand sind Wissensbestände i. S. von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen ... Systemen bestimmen: handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen, ungeschriebene Gesetze des Expertenhandelns, tacit knowing, Deutungsmuster und Relevanzstrukturen ... die Auswertung zielt darauf ab, im Vergleich des Interviews überindividuell-gemeinsame Wissensbestände herauszuarbeiten (Meuser/Nagel 1994: 123).

Das Experteninterview bietet sich nach Bogner et al. an, wenn der Zugang zum Feld schwierig oder tabuisiert ist (Bogner et al. 2005: 7). Es stellt eine unproblematische und ökonomische Form der Erhebung dar und bietet durch die Rollenzuweisung als Experte maximale intrinsische Motivation der Akteure. Experteninterviews können zur Abkürzung aufwendiger Beobachtungsprozesse dienen (ebd.) wenn Experten

... als ‚Kristallisationspunkte‘ praktischen Insiderwissens betrachtet und stellvertretend für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt werden (Bogner et al. 2005:7).

Im Bewusstsein der teilweise kritischen Aspekte führten folgende weitere Argumente dennoch zur Entscheidung für das Experteninterview als Erhebungsinstrument: Meines Erachtens ist diese Interviewform besonders geeignet, um Zugang zu Institutionen zu finden. Anbahnung und Durchführung der Gespräche ist gut umzusetzen, ein gewisser „Vertrauensbonus“ (besonders bei Interviewpartnern in Schlüsselpositionen wie hier z. B. Einrichtungs- und Schulleitern) verschaffte Zugang zu einem weiteren Interview-Personenkreis. Positiv ist auch die relativ leichte Mobilisierung der Akteure zum Interview, und die Ähnlichkeit der sprachlichen und sozialen Kompetenz des Interviewpartners (Gemeinsamkeit durch den akademischen Hintergrund und das Wissenschaftsinteresse). Trotz der benannten Problematiken wurde hier die Entscheidung für ein strukturiertes Experten-Leitfadeninterview mit mehr oder weniger ausführlichen und mehr oder weniger flexibel handhabbaren Vorgaben getroffen, da die Vorteile für den Forschungsgegenstand und den Rahmen der Arbeit überwogen. Zur Absicherung wurden die Protokolle der Interviews auf diese Punkte hin geprüft und dies teilweise in das weitere Vorgehen mit einbezogen.

2.5 Erarbeitung des methodischen Vorgehens

Nachdem oben der methodische und interpretative Zugang zum Material sowie die Erhebungsform des Interviews expliziert und begründet wurden, soll in diesem Kapitel die Erarbeitung des konkreten methodischen Vorgehens für diese Fallstudie dargelegt und begründet werden (Leitfaden, Objektbereiche, Durchführung).

Das vorliegende Forschungsmaterial basiert, wie dargestellt, auf teilstrukturierten, digital aufgenommenen Leitfadeninterviews. Im deskriptiven Bereich wurden einige schriftliche Informationen und Erinnerungs-Protokolle hinzugezogen. Öffentlich zugängliches Informationsmaterial, wie Flyer, graue Literatur, Jahresberichte oder die Internet-Homepages dienen zum besseren Verständnis der Schulen oder pädagogischen Einrichtungen im Forschungsprozess. Sie wurden aber - vor allem aus Anonymitätsgründen - nicht systematisch eingebracht. Zudem wurden Protokolle der jeweiligen Kolloquien der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Ludwig-Maximilians-Universität München, des DJI München, der Forschungsgemeinschaft F4 des Netzwerkes für qualitative Forschung der Freien Universität Berlin und die Forschungsmemos, die im laufenden Forschungsprozess als Forschungstagebuch in allen Phasen der Arbeit angefertigt wurden, zur Unterstützung der Auswertung herangezogen.

Entwicklung des Leitfadens

Im folgenden Abschnitt wird die Erstellung des Forschungsleitfadens dargestellt.

Der Leitfaden wurde gemäß der Fragestellung als teilstrukturiertes Experteninterview mit Elementen des Konstruktinterviews konzipiert, das (kürzere) narrative Passagen zulässt. Dies geschah in Anlehnung an Kriterien für das qualitative Interview (Bohnsack 2007 b) und wurde mit Impulsen aus der Theorie der Interviewführung (Legewie 1999) erstellt. Die Abfolge der Fragen erfolgte mit Orientierung an Gläser/Laudel (2004), die Bedingungen und Details orientierten sich an Krieger (2008), die Fragetypen an Scholl (2003), die Elemente der Konstruktinterviews wurden mit Anregungen von Frieberts-häuser (1997) erstellt. Das Gesamtkonstrukt als Experteninterview (vgl. Bogner et al. 2005) wurde bereits begründet.

Bei der inhaltlichen Entwicklung des Leitfadens habe ich zunächst eine Heuristik aus dem bestehenden Vorwissen entwickelt. Zusätzlich griff ich dazu auf die soziologische Studie von van Santen/Seckinger (2003 a), dem Konfigurationsmodell von der Kooperation sozialer Organisationen, zurück. Hintergrund der Studie von van San-

ten/Seckinger ist es, Kooperation „als Verfahren“ zu ergründen, während der Ansatz in dieser Studie die Subjektiven Theorien der Akteure zur Schulkooperation in den Mittelpunkt stellt. Die Autoren beschreiben als Ergebnis ihrer empirischen Studie von Kooperationsprozessen zwischen sozialen Einrichtungen vier mal vier Ebenen, die in interinstitutionellen Kooperationen wirksam werden (vgl. van Santen/Seckinger 2003 a: 406 ff.). Dieses „4 x 4-Konfigurationsmodell“ ermöglicht es, unterschiedliche Bedingungskonstellationen für die Kooperation sozialer Institutionen zu beschreiben, es stellt einen Baustein zu einer Theorie der Kooperation dar (vgl. Kap. 1.5). Für die in dieser Forschungsarbeit relevante Fragestellung nach den Alltagstheorien von Ganztagskooperation/Schulkooperation wurden Impulse im Sinne einer Heuristik für die Erstellung des Leitfadens aufgegriffen.

Revision und Reflexion des ersten Entwurfes des Fragebogens erfolgten nach der Durchführung dreier Pretest-Interviews im Dissertationskolloquium der FAU Erlangen-Nürnberg nach etwa zwei Monaten. Nach den ersten vier Interviews an der Anna-Schule wurde der Leitfaden erneut aktualisiert, da einige Gegenstandsbereiche noch nicht ausreichend abgedeckt waren. Im Leitfaden wurde sprachlich zwischen Schule und pädagogischen Einrichtungen unterschieden, wobei aber inhaltlich gezielt die gleichen Fragen gestellt wurden. Für Leitungspersonen wurde kein spezieller Fragebogen entworfen. Informationen zu Institutionsgröße und Schüleranzahl etc. wurden zu einem späteren Zeitpunkt schriftlich abgefragt. Die endgültige Version des Interviewleitfadens wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 2: Leitfaden für das Forschungsinterview

1. Teil: Allgemeine Informationen und punktuelle Spezifizierung

Erzählgenerierender Einstieg:

Wie lange arbeiten Sie schon mit externen Pädagogen, Pädagoginnen zusammen?

Bitte erzählen Sie mir, mit welchen Personen oder Einrichtungen Sie bereits zusammen gearbeitet haben.

Wie haben Sie die außerschulischen Angebote ausgewählt?

Wie erhalten Sie Informationen über Aktivitäten der externen Einrichtungen und Fachkräfte?

Beschreiben Sie bitte eine Zusammenarbeit, die kontinuierlich stattfand, genauer!

Wählen Sie bitte den Kooperationspartner aus, der Ihnen am wichtigsten erscheint

(bevorzugt die Zusammenarbeit mit einem Freien Träger der Jugendhilfe).

Falls von vorhergehenden Interviews klar ist, welche Einrichtung als am wichtigsten angesehen wird, bitte ich darum, sich darauf zu beziehen.

Sachorientierte Frage/ Spezifizierung:**Beschreibung der Situation**

Von wem ging die Initiative dieser Zusammenarbeit aus?

Was waren die Gründe für diese Zusammenarbeit?

Welche Pläne und pädagogischen Ziele haben Sie damit verfolgt?

Sehen Sie die Zusammenarbeit in einem Zusammenhang mit Ihrer ganzen Einrichtung?

Spielte der zeitliche Aufwand eine Rolle bei der Zusammenarbeit?

Was bedeutet Ihnen der persönliche Kontakt für die Zusammenarbeit?

Gibt es ein informelles „Geben und Nehmen“ in der Zusammenarbeit?

Haben Sie Zuständigkeitsregelungen in pädagogischen und organisatorischen Fragen der Zusammenarbeit getroffen?

Wer hat in der Zusammenarbeit die Hauptverantwortung, wer ist „Projektleiter“?

2. Teil: Persönliche Bewertung Zusammenarbeit mit externen Pädagogen/implizites Verständnis von Kooperation (Schlüsselfrage: Erfahrungsorientierung)

Ist generell eine Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Einrichtungen Ihrer Meinung nach für Ihre Arbeit notwendig? Warum?

Nach welchen pädagogischen Prinzipien handeln Ihrer Meinung nach die externen PädagogInnen der beschriebenen Kooperationseinrichtung?

Was können Ihrer Meinung nach die externen PädagogInnen, mit denen Sie zusammenarbeiten für die Kinder/Jugendlichen tun?

Reflektieren Sie die Zusammenarbeit innerhalb des Arbeitszusammenhanges mit den externen Fachkräften?

Welche Form hat das?

Was bedeutet diese Zusammenarbeit (und eventuell die anderen Situationen von Zusammenarbeit mit Externen) für Ihren Arbeitsalltag?

Welche Problematiken ergaben sich in dieser Zusammenarbeit? Wie sind Sie damit umgegangen?

Welche Vor- und Nachteile ergeben sich für Sie aus dieser Zusammenarbeit?

Was ist an der Zusammenarbeit mit externen Fachkräften, speziell auch in der beschriebenen Kooperation, Sie generell bedeutsam, und warum?

Welche grundsätzliche Haltung haben Sie persönlich zur Zusammenarbeit mit externen Pädagogen?

Welche Haltung vermuten Sie vonseiten der externen PädagogInnen Ihnen gegenüber/Ihrer Institution gegenüber?
gegenüber?

3. Teil: Explizites Verständnis von Kooperation

Was bedeutet Kooperation in Ihrem Verständnis? Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit Sie von einer Kooperation sprechen?

4. Teil: Utopie und Wünsche für weitere Entwicklung

Wie stellen Sie sich Kooperation mit externen PädagogInnen im Idealfall vor?

Was würden Sie gerne in Ihren Kooperationen noch verändern oder verbessern?

Abschließendes Feedback

Wir sind nun am Ende des Interviews angekommen. Möchten Sie noch etwas ergänzen? Haben Sie Fragen?

Hat sich im Laufe des Gespräches etwas in Ihrer Sichtweise auf das Thema verändert, das noch aufgezeichnet werden soll?

Wie war das Interview für Sie?

Waren die Fragen verständlich formuliert?

(Herzlichen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben.)

Transkriptionsregeln

Folgende Transkriptionsregeln wurden in Auseinandersetzung mit der relevanten Literatur (Bohnsack 2007 b, Legewie et al. 2011) aufgestellt und für die Übertragung der Interviews in Textform festgelegt.

Zunächst mussten anonymisierte Bezeichnungen der Sprechpersonen eingeführt werden (vgl. Ethikkodex der DGfE). Die Interview-Personen wurden mit Pseudonymen nach dem Alphabet belegt. Auch die Institutionen wurden alphabetisch gereiht, wie folgt:

Kooperationstandem A: Annaschule und die kooperierende Einrichtung ARA-Einrichtung. Schulleitung: Frau Lasser; Lehrerinnen: Frau Angelika, Frau Aster und Frau Aller. Einrichtungsleitung: Herr Larat, Pädagogen der Einrichtung: Herr Attlinger, Herr Aust und Frau Amos.

Kooperationstandem B: Brunoschule und die kooperierende Einrichtung BUNTE-Einrichtung. Schulleiter: Herr Lieber und Frau LaBloom; Lehrerinnen: Frau Binder und Frau Baumann. Pädagogen der Einrichtung: Herr Brause, Frau Bandlinger und Frau Bils.

Kooperationstandem C: Cäcilien-schule und die kooperierende Einrichtung COX-Einrichtung. Schulleiter: Herr Luc; Lehrkräfte: Herr Calmus (Konrektor), Frau Cantan, Frau Clar und Frau Christel. Einrichtungsleitung: Herr Claus, Pädagogin Frau Claudius.

Eine zu präzise Wiedergabe des gesprochenen Wortes erschien bei Experteninterviews nicht zielführend. Trotzdem wollte ich wegen der geplanten Analysetiefe nicht auf sprachliche und dialektbezogene Elemente verzichten. So entstanden folgende Regeln:

Tabelle 3: Transkriptionsregeln

<p>I steht für Interviewerin, RM bedeutet, dass das Interview von Regina Münsterlein (Autorin) geführt wurde.</p> <p>Parasprachliche oder besondere nonverbale Äußerungen wurden, wenn sie wichtig erschienen, in Klammern dargestellt: <i>Bsp.: (Räuspern).</i></p> <p>Körperliche Aktionen der Akteure wurden in Klammern notiert: <i>Bsp.: (steht kurz auf).</i></p> <p>Literarische Umschrift (Hörereindruck bei Dialektfärbung) wurde in mittlerem Maße verwendet, umgangssprachlich zusammengezogene Wörter wurden nach Höreindruck transkribiert: Es wurde nicht auf sprachliche Feinheiten eingegangen, jedoch wurden einige umgangssprachliche Wendungen beibehalten. <i>Bsp.: gehts, des.</i></p> <p>Die orthografische Zeichensetzung eines hochsprachlichen Textes wurde nicht angewendet, um die gesprochene Sprache besser wiederzugeben. Die übliche Verschriftlichung eines abgekürzten Wortes (z.B.: <i>geht's</i>) wurde nicht angewendet.</p> <p>Pausenfüllende Ausdrücke wurden transkribiert: <i>Bsp.: „Ähm“.</i></p> <p>Jeder neue Satz fängt mit Großbuchstaben an.</p> <p>Kommata markieren eine kurze Verzögerung im Sprechfluss: <i>Bsp.: Denn wenn ich sage, weil ich das ...</i></p> <p>Ein Strich markiert eine kleine Unterbrechung im Sprechfluss: <i>Bsp.:... dass - ähm ich meine halt.</i></p> <p>Mehrere Striche markieren die relative längere Pause (keine genaue Sekundenzählung): <i>Bsp.: ... und --- ja wie soll ich das sagen.</i></p> <p><u>Betonte Worte</u> des Sprechenden wurden unterstrichen.</p> <p>Die Sätze werden in der Regel nicht mit Punkt abgeschlossen, um den fortlaufenden</p>

Gesprächsfluss wiederzugeben. Ein Punkt (.) bedeutet im Transkript einen klaren Abschluss der Aussagen. Überlappungen zwischen einzelnen Sprechern wurden in wichtigen Fällen in Klammern beschrieben.

Ein besonders offenes Satzende wird mit drei Pünktchen gekennzeichnet.

Bsp: ... was ich dann auch immer versucht habe ...

Worte, die nur angesetzt wurden, werden entsprechend unvollständig verschriftlicht.

Bsp.: Der Comp der Computerraum.

Wörter, die sprachlich gedehnt oder verändert wurden, wurden im Transkript so verschriftlicht.

Bsp.: Ooooobadachlosenheim, ja so kann mans nennen.

Es erfolgten mehrere Durchgänge des Transkriptionsvorgangs:

- erstes Verschriftlichen, erstes Korrekturhören in Bezug auf Wörter und Begriffe,
- zweites Korrekturhören, Einfügen von Betonungen und Pausen,
- Detailverschriftlichung für Passagen der Feinanalyse.

Wenn Stellen aus den Interviews im Text zitiert werden, erscheinen sie als Blockzitat in Schriftgröße Punkt 10, *kursiv* dargestellt, oder im Fließtext *kursiv* Punkt 12.

Die Zeitangabe der Textstellen erfolgt im Original-Transkript gemäß der *f4*-Vorgaben (7-stellig, unterstrichen, ohne Klammer), im späteren Text erscheinen sie dann in Klammern gesetzt ohne Zehntelsekunden (00:13:23). Hinweis: Bei längeren narrativen Passagen wird im Auswertungstext immer nur der dem Absatz folgende Zeitwert angegeben.

2.6 Durchführung der Untersuchung

Nach der Explikation der Vorarbeiten für die Forschungsstudie, soll nun die Durchführung erörtert werden. Zunächst erfolgt eine Darstellung der Überlegungen zur Auswahl der Institutionen und Interviewpersonen (Kap. 2.6.1). Daraufhin wird ein Überblick über die Durchführung gegeben (Kap. 2.6.2) und abschließend kritische Aspekte der Durchführung erörtert (Kap. 2.6.3).

2.6.1 Auswahl der Institutionen und Interviewpartnerinnen

Das Forschungssample baut auf einer subjektiv-repräsentativen Auswahl an relevanten Haupt-/Mittelschulen durch die Forscherin auf. Dabei wurden kreisfreie Städte der Region Oberbayern einbezogen. Die Schule sollte bereits längerfristig Schulkooperationen pflegen, sich im Aufbau der Ganztagsklasse mit Jugendeinrichtungen (offen oder gebunden und/oder gemischt mit anderen Formen) befinden, und das Vertrauen zur Schulleitung als Schlüsselperson für den Feldzugang sollte stabil sein („gute Informanten“; die Akteure sollen über notwendiges Wissen, und über die notwendige Erfahrung mit Kooperationen verfügen, vgl. Morse 1998: 73). Zunächst wurde eine mir beruflich bereits bekannte Schule ausgewählt. Sie pflegt seit mehreren Jahren erfolgreiche Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren. Nach der Auswahl der ersten Hauptschule, die in einer offenen Ganztagskooperation mit der pädagogischen Einrichtung arbeitet, suchte ich kontrastierend dazu eine Schule in gebundener Ganztagsituation, diese verfolgt einen kulturell-bildenden Schwerpunkt in der Zusammenarbeit. Bei der dritten Haupt-/Mittelschule schließlich wurde wiederum auf ein sich davon unterscheidendes Profil geachtet, um Überschneidungen zu vermeiden.

Im Forschungsverlauf ergab sich, dass diese letzte Hauptschule die Kooperation zum Jugendhilfepartner nach einem Schuljahr beendete. Wenn das Kriterium der Kontinuität angelegt (Kontinuität als Qualitätskriterium, vgl. StEG 2008: 134) wird, hätte dieses als „nicht-gelingend“ eingestuft und aus dem Forschungssample exkludiert werden müssen. Aus dem Blickwinkel des „Theoretical Sampling“ der GTM kann die Auswahl im Hinblick auf die Forschungsfrage jedoch positiv im Sinne der Perspektivenvielfalt gesehen werden (vgl. Kap. 2.3).

Ausschlaggebend für die Fallauswahl ist dessen zu erwartende theoretische Relevanz zu einem gegebenen Zeitpunkt im Forschungsprozess. Es wird gefragt, welches Wissen über den nächsten Fall hinzugewonnen werden kann und welcher Stellenwert diesem Wissen für die sich herausbildende Theorie zukommt (Mey/Mruck 2009: 110).

So begründet wurde dieses Kooperationsstandem im Forschungssample belassen. Als besonderen Wert sehe ich bei diesem Kooperationsstandem die kritische Haltung der Akteure an, die gut zu den anderen Aussagen kontrastiert werden können. Flick (2002: 332) spricht von „Analytischer Induktion“, also dem gezielten Einbezug von Ausnahmen und abweichenden Fällen. Er vertritt die Position, die Überprüfung der vorläufigen Theorie durch intensive Analyse von Ausnahmen und anschließende Integration der Besonderheiten in die entstandene Theorie sei zielführend (ebd.). Dies entspricht nach Flick den Prinzipien der Offenheit und der Zirkularität der qualitativen Forschung.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen in den Schulen (Schulleitung, Einrichtungsleitung) erfolgte durch die jeweilige Leitung nach dem Kriterium der Relevanz (der Beteiligung in Kooperationsaktivitäten). Dabei wurden Aspekte des Geschlechts, der Betriebszugehörigkeit unbeachtet gelassen. Dass diese Form der Auswahl einen gewissen Einfluss auf die Forschungsergebnisse haben würde, habe ich bewusst akzeptiert (vgl. Wahler 2005: 13). In der Ergebnisdarstellung wurde dies durch die Analyse der Einzelpersonen transparent gemacht. Meine Interviewpartnerinnen waren entsprechend Personen mit Kooperationserfahrung und -beteiligung, mit der Bereitschaft an der Untersuchung teilzunehmen, mit der Fähigkeit zur Reflexion sowie mit genügend Zeit für die Befragung, was im Nachhinein –

vor allem in Bezug auf die Schule - als entscheidendes Kriterium anzusehen ist.

Es wurden davon ausgehend die Einrichtungen der Jugendarbeit befragt, die in den Interviews mit dem Schulpersonal mehrfach genannt und im Wesentlichen übereinstimmend als wichtige Kooperationspartner bezeichnet worden waren. Vorgesehen waren etwa acht Leitfadenterviews pro Schul-Jugendhilfe-Einheit als Materialgrundlage. Dies wurde fallbezogen etwas variiert (vgl. Feldzugang im Anhang).

Im gesamten Verlauf der Erhebung von Dezember 2008 bis Oktober 2010 wurden mit 22 Personen 19 Interviews geführt (Details siehe Feldzugang im Anhang. Die Anzahl der Interviews ergibt sich aus zwei Gruppeninterviewkonstellationen, dem Arbeitsteam ARA und Schulleitungsteam Brunoschule). Mit diesen führte ich keine Einzelinterviews. Die Erhebung war aus Gründen des Forschungsdesigns und der Forschungsökonomie auf drei Haupt-/Mittelschulen begrenzt worden, wie folgt:

Tabelle 4: Überblick der Interviews

Interviewte Haupt-/Mittelschulen gesamt: 3	Interviewte Einrichtungen gesamt: 3
Lehrkräfte insgesamt: 13	Sozial-/KulturpädagogInnen gesamt: 9
Davon Schulleitungspersonen gesamt: 4	Davon Leitungspersonen gesamt: 2

2.6.2 Durchführung und kritische Aspekte der Erhebung

Der Erhebungsvorgang bestand aus folgenden systematischen Vorgängen:

- Pretest-Interviews mit drei der Autorin persönlich bekannten Akteurinnen (einer Schulleitung, einer außerschulischen Pädagogin, einer Kulturpädagogin).
- Schriftliche Kontaktaufnahme mit den Einrichtungen (Brief, E-Mail).
- Zusendung von Vorabinformationen und der Freiwilligkeitserklärung (Arbeitsbündnis).
- Telefonische oder persönliche Kontaktaufnahme zur Terminvereinbarung.
- Memoprotokoll beim Vorab-Termingespräch.
- Einzelinterviews in den Schulen und in den pädagogischen Einrichtungen (ca. 30 - 75 min, Gruppeninterview der ARA-Einrichtung: ca. 110 min).
- Memoprotokoll der Interviews.
- Memoprotokoll des Gesamteindrucks der Institution.

Die Beobachtungen von Problemen im Verlauf der Erhebung, speziell bei der Interviewführung, sollen im Folgenden expliziert und damit transparent gemacht werden.

- In den Interviews war zum Teil zu beobachten, dass die Antworten auf meine Fragen in eine andere Richtung gingen und andere Themen anrissen als geplant, zudem wurden Bewertungen vorweggenommen. Diese Inhalte wurden später offen kodiert.
- Selbstreflexiv musste ich feststellen, dass ich Schwierigkeiten hatte, den genauen Wortlaut des Leitfadens anzuwenden, weil ich eine zu formale, und damit unkommunikative Situation befürchtete (vgl. Hopf 1978).
- Im Leitfaden war die Frage nach den finanziellen Referenzsystemen nicht vorgesehen. Diese wurden speziell im C-Tandem spontan angesprochen (Herr Luc und Frau Claudius) und von den Akteuren für wichtig befunden. Der Aspekt der Finanzierung kann – auch aus politischen Gründen – nicht aus dem Gegenstandsbereich der Schulkooperation ausgeklammert werden. Er hat das Potenzial, Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule massiv zu beeinflussen und zu beeinträchtigen. Dennoch wurde er in die Analyse nicht mit einbezogen, da dieser Aspekt meines Erachtens nicht der Kernfrage nach Handlungslogiken zur Schulkooperation innerhalb bereits festgelegter Settings entspricht.

- Bei der Transkription mit dem Softwareprogramm *f4* wurde ein mehrstufiger Korrekturvorgang eingehalten. Die Erfahrung zeigt, eventuell auch technisch bedingt, dass auch beim dritten Durchgang noch fehlende Wörter ergänzt werden mussten und ein wiederholtes Hören des gesprochenen Wortes in manchen Fällen einen vorschnellen Eindruck korrigieren konnte. Insgesamt wurde dabei die hohe Bedeutung dieses Arbeitsschrittes und die leichte Beeinflussbarkeit der späteren Analyse durch die Transkription deutlich.
- Der Begriff „Kooperation“ wurde von allen Akteuren und mir selbst im Interview unscharf, d.h. für viele Zusammenhänge verwendet. Günstiger wäre es gewesen, ganz konsequent nur den Begriff „Zusammenarbeit“ zu nutzen. Ich muss eingestehen, dass mir eine präzise Verwendung des Begriffes im Gesprächsfluss schwer fiel. Diese Problematik wurde bereits zu Beginn dieser Arbeit thematisiert. Eine zusammenfassende Reflexion über die Begriffsdefinition befindet sich im Schlussteil (Kap. 4).
- Das Gruppeninterview mit dem Team der ARA-Einrichtung und das Doppelinterview mit dem Schulleiterteam der Brunoschule war im Nachhinein als ungünstig zu beurteilen, da sich die Charakteristik der Leitungspersonen und deren thematisierter Inhalte dominant zeigten. Dies stellt eine Schwachstelle der Interviewführung dar.
- Der Zugang zu den Schulen war erheblich schwieriger als zu den sozialpädagogischen Einrichtungen. So waren oft keine Mailadressen verfügbar, oder Anfragen wurden nicht beantwortet. Terminabsprachen mit Lehrern und Schulleitern waren teilweise sehr mühsam zu treffen und/oder wurden vergessen. Einige Interviewtermine konnten aus organisatorischen Gründen erst recht spät nachgeholt werden (so entstand ein relativ großer Zeitraum zwischen der Erhebung des ersten und des letzten Interviews, Bsp. Frau Aller, vgl. Anhang). Dieser Tatsache messe ich allerdings vom jetzigen Standpunkt aus keine größere Bedeutung zu, da sich die Anteile Subjektiver Theorien nach meiner Einschätzung nur sehr langsam in großen Zeiträumen verändern.
- Im Interviewverlauf wurde oft klar, dass der interviewte Jugendhilfeakteur z. T. gar nicht der einzige und nicht die wichtigste Kooperationsinstitution in der Ganztagskooperation war, so zum Beispiel für die Annaschule (Tandem A), die bereits mit einer anderen Schule eine Ganztagsklasse begründet hatte. Es gab also auch im Ganztagskontext keine rein bilateralen Beziehungen. Hier muss ich

feststellen, dass ich einen professionsbedingt verengten Blickwinkel eingenommen hatte. Ich werte die Tatsache als eine der Problematiken, die Schulkooperationen charakterisieren: nämlich mangelndes Vorstellungsvermögen und zu geringes Wissen vom Gesamtumfang schulischer Aktivitäten. Ein weiteres Beispiel dafür ist folgende Beobachtung:

- Es gab bei Vertretern der Schulen teilweise Unklarheiten in Bezug auf die Begriffe und „Jugendhilfe“ generell und „Freier Träger der Jugendhilfe“ sowie in Bezug auf ähnliche Begriffe (Jugendarbeit etc.). Dies wiederum war für mich überraschend, so dass es in Interviews teilweise erst zu Begriffsklärungen und dadurch zu einem Stocken des Gesprächsflusses kam.
- Zudem wäre es sinnvoll gewesen, die Fragen auf Klassenstufen einzugrenzen, da dies für Schulen (nicht so sehr für kooperierende sozialpädagogische Einrichtungen) einen erheblichen Unterschied macht. Als Beispiel sei die Brunoschule genannt, die für die 5. und 6. Jahrgangsstufe andere Kooperationsvorstellungen als für die 7. und 8. Jahrgangsstufe entwickelt hat. Auch dies werte ich als einen professionstypischen „blinden Flecken“.
- Die Auswahl von zwei bis vier Lehrkräften pro Schule stellt kein repräsentatives Sample im Verhältnis zu ganzen Kollegien der Institution Schule dar. Diese Repräsentativität ist zwar kein Kriterium des qualitativen Ansatzes, stand aber als Fragestellung für mich durchaus im Raum. Im Gegenzug dazu ist in der Gesamtauswertung eine erstaunliche Aussagekraft der ausgewählten Akteure in Bezug auf die Institution erkennbar.
- Kritikwürdig ist auch die Frage, ob die Vorstellung von Schulkooperation an so verschiedenen Organisationskonstrukten wie an der Offenen und Gebundenen Ganztagschule und Schulkooperationen in Projektform herausgearbeitet werden kann. Da es sich bei der Fragestellung aber um Schulkooperation beziehungsweise um ein dahinterliegendes generelles Kooperationsverständnis handelt, ist diese Perspektivenvielfalt meines Erachtens sogar günstig für das Gesamtergebnis zu werten.

2.7 Kritische Überprüfung des gesamten methodischen Zugangs

Zum Abschluss des Kapitels soll der vorgestellte methodische Zugang zum Feld in knapper Form kritisch geprüft werden. Zur reflexiven Bewertung des vorgestellten Methodenteils und der Datengenerierung ziehe ich die Kriteriendiskussion für die Beurteilung der Güte qualitativer Daten nach Steinke (1999: 215 ff.) heran:

Wurde bei der Erhebung des Materials inhaltlicher Raum für die beforschten Subjekte gegeben?

Dieses Kriterium kann aus den Interviews als erfüllt bezeichnet werden. Vgl. dazu die oben dargestellten Kriterien für die Interviewführung und die Offenheit des Prozesses bei der Leitfadenrevision sowie des angelegten „Theoretical Sampling“ (sukzessive Auswahl der Interview-Personen).

War die Forschende längere Zeit im Feld anwesend?

Als Pädagogin war ich lange Zeit im Feld in Kooperationsbezügen tätig (in Schulen und pädagogischen Kinder- und Jugendeinrichtungen), so dass ein Gesamtverständnis des Feldes bereits vorhanden war.

Bestand ein Arbeitsbündnis zwischen Forschendem und Beforschtem?

Das Arbeitsbündnis war formell und individuell vorhanden, darüber hinaus wurden aber auch alle Akteure über die Freiwilligkeit des Interviews unterrichtet und explizit darauf hingewiesen. Auch atmosphärisch kann dies bestätigt werden.

Wurden Methoden gegenstandsangemessen ausgewählt?

Die Gegenstandsangemessenheit der Erhebung und Auswertung (GTM, Experteninterview) konnte weiter oben begründet werden (vgl. Kap. 2.3).

Ermöglichten die Verfahren eine Irritation des Vorwissens?

Die Irritation oder das „Fremdmachen“ waren sowohl durch die Forschungsperspektive in meiner Rolle als Wissenschaftlerin als auch durch eine vielfache kommunikative Reflexion im Rahmen von beratenden Fachgruppen gegeben. Auch die Dauer der Bearbeitung der Analyse über mehrere Jahre erzeugte immer wieder ein forschungstechnisch günstiges „Fremdwerden“ gegenüber dem Material.

Wurden Transkriptionsregeln angezeigt, die auf den späteren Text Einfluss haben?

Die Transkriptionsregeln wurden im Kontakt mit dem Betreuer adäquat und gegenstandsangemessen festgelegt (s. o.).

Indikation der Samplingstrategie:

Das Sample folgte weitgehend den Prinzipien der GTM (vgl. Kap. 2.3.1) und wurde im Rahmen der Dissertation transparent angepasst.

Indikation der methodischen Einzelentscheidungen und der Bewertungskriterien:

Die Festlegung des Interviewleitfadens, der Interview-Form, des Kodebaumes mit Hauptkategorien, des Samples, des methodischen Gesamtplans etc. wurden im Betreuungsgespräch mit Experten vorgenommen und durch dieses validiert. Weitere Aspekte in Bezug auf die GTM wurden bereits weiter oben beschrieben.

Zusammenfassend kann der Zugang zum Feld und der methodische Zugang als zwar nicht ganz störungsfrei aber adäquat und wissenschaftlich seriös bezeichnet werden.

3 Fallanalysen

Der vorliegende Ergebnisteil stellt die inhaltliche Auswertung der erhobenen qualitativen Interviews unter bestimmten Analyseaspekten vor. Nach mehreren, zirkulär angelegten Analysedurchgängen (vgl. Tab. 1) kristallisierten sich vier Hauptebenen bezüglich des Kooperationsverständnisses der Akteure heraus, die im Folgenden einzeln dargestellt werden.⁹² Schwerpunkte waren die Sachebene (Information über bestehende kooperative Aktivitäten), die Organisations- und Institutionsebene, die pädagogische Ebene und die Ebene der persönlichen Bewertung mit Fragen, Haltungen und Einschätzungen der Akteure zur bestehenden Kooperation, zu ihrem expliziten Kooperationsverständnis und zu ihrer persönlichen Utopie für die Ganztagschulkooperation. Dahinter stand die naheliegende Annahme, dass sich das alltagstheoretische Kooperationsverständnis der Akteure nicht nur in institutionsbezogenen Motiven und Intentionen, sondern beispielsweise auch in professionsbezogenen pädagogischen Handlungslogiken und auf der Ebene der individuellen beziehungsweise personenbezogenen Arbeitszusammenhänge auffinden ließe. Van Santen/Seckinger (2003 a: 363) sprechen hier von einer faktischen „Doppelebene“ (personell und institutionell). Da jedoch in dieser Studie ein qualitativ offener Ansatz gewählt wurde, erschlossen sich erst über die Kodierung des Gesamtmaterials und über die Bewertung der Gesamtinhalte die endgültigen, hier dargestellten empirischen Kategorien. Mithilfe der Software MAXQDA entstand eine Kodestruktur (Kodebaum), die im Verlauf der Auswertungstätigkeit zu den im Folgenden dargestellten Hauptkategorien zusammengefasst wird (Kap. 3.2). Die Auswertung der einzelnen Ebenen erfolgte sequenziell und vergleichend. Dabei wurden die einzelnen Akteure im Rahmen ihrer Institution verglichen, bevor die jeweiligen Schulen mit den pädagogischen Einrichtungen verglichen wurden. Im Verlauf wurden bereits gewonnene Erkenntnisse aus den Institutions- und Akteurportraits sowie auch Forschungsmemos einbezogen. In den jeweiligen Kapiteln werden interpretierende Zusammenfassungen vorgenommen, die auch die Ergebnisse der jeweiligen vorherigen Auswertungsschritte – falls relevant – mit berücksichtigen. In jedem Kapitel werden die Forschungsergebnisse nach der Detailanalyse in Arbeitshypothesen zusammengefasst, durch relevante Theorieaspekte vertieft („Ergebnisdimensionen“) und im Zusammenhang mit dem vorliegenden Analyseergebnis diskutiert.

⁹²Vorausschickend muss jedoch betont werden, dass das Material durchaus noch weitere inhaltliche Aspekte bereitgestellt hätte, die hier aus Gründen des Umfangs der Arbeit gezielt ausgespart wurden.

Die Fallanalyse gliedert sich in folgende Kapitel:

In Kapitel 3.1 werden einführend die Institutionen und Akteure in Kurzportraits vorgestellt.⁹³ Um die Analyse transparenter zu machen, wird danach zunächst der Kodebaum der vorliegenden Analyse erläutert (Kap. 3.2). Im Anschluss daran werden die Analysevorgänge der erstellten Kategorien und ihre Auswertung dargestellt.⁹⁴

Kapitel 3.3 beschreibt pädagogische Aspekte subjektiver Alltagstheorien: In der ersten Kategorie werden explizite Aussagen zu pädagogischen Zielen und Motiven im Kooperationskontext betrachtet.

Im Kapitel 3.4 folgen institutionsbezogene Aspekte subjektiver Alltagstheorien: In dieser zweiten Analysekategorie stehen Äußerungen zu institutionen- organisationsbezogenen Elementen der Zusammenarbeit der Akteure im Zentrum.

Kapitel 3.5 fokussiert Subjektive Alltagstheorien und Handlungslogiken in Bezug auf die Arbeitsbeziehung in der Kooperation: In der dritten Kategorie werden die Beschreibungen zur Umsetzung der Kooperation im Arbeitsalltag als Arbeitsbeziehung zwischen den beteiligten Akteuren betrachtet. Anschließend wird eine Zusammenfassung der drei Hauptkategorien erstellt (Kap. 3.6).

Kapitel 3.7 schließlich beschreibt die Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen durch die Akteure: In der vierten und letzten Kategorie werden reflektierende Aussagen zu Veränderungen im Kooperationsprozess als „Querschnittskategorie“ dargestellt. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf der Initiierung pädagogischer und institutioneller Wechselwirkungen durch die Akteure. Um Qualität, Form und Wirkungen sowie neue, sich verstetigende Institutionalisierungsformen der Zusammenarbeit als Operationalisierung von Handlungslogiken zu erfassen.⁹⁵

⁹³Die vollständigen, transkribierten Interviews sowie die Interviews als Audiodateien, die chronologischen Protokolle der Interviews und die ausführlichen, nichtchronologischen Akteurportraits sind im Anhang aufgeführt.

⁹⁴Hinweis: Der folgende Text aus dem Interviewmaterial bezieht sich vorwiegend auf die Erfahrung der Ganztagskooperation im offenen und gebundenen Zusammenhang, da diese Form der Schulkooperation fokussiert worden war. Es fließen aber auch Inhalte zu anderen projektformigen Schulkooperationserfahrungen mit ein. Da es um die Erkenntnis bezüglich des Kooperationsverständnisses in Schulkooperationen als übergeordnete Perspektive geht, wird in der Regel das Wort „Schulkooperation“ verwendet.

⁹⁵Hinweis: Die Auswertung der abstrakt-definitiven Aussagen der Akteure zu Kooperation und Utopie (vgl. Leitfaden, Tab. 2) wurde nicht eingebracht. Zum einen wurde die entsprechende Frage des Leitfadens nicht bei allen Interviews eingebracht, sodass ein Vergleich zwischen allen Akteuren wissenschaftlich seriös nicht möglich war. Zum anderen stellte sich heraus, dass im Rahmen dieser Dissertation aus forschungsökonomischen Gründen dieser Kategorie kein Platz eingeräumt werden konnte.

3.1 Kurzportrait der Kooperationstandems

In diesem Abschnitt sollen, zunächst stichpunktartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung, die an der Forschung beteiligten Institutionen (Schulen und sozialpädagogische Einrichtungen) mit ihren Angeboten und Kooperationsaktivitäten vorgestellt werden. Diese Darstellung dient als Kontextinformation zum Analyseteil und wurde gezielt knapp gehalten. Als Vorbereitung für die analytische Auswertung des Materials waren nach der Transkription der Interviews zu jedem Akteur ein deskriptives chronologisches Inhaltsprotokoll und eine Analyse der Interviewfragen angefertigt worden, die im Anschluss als Kontrolle und Grundlage für das weitere Forschungsvorgehen dienten. Diese sind im Sinne einer Vorarbeit hier nicht dokumentiert. Danach wurden aus Gründen der Transparenz und der Nachprüfbarkeit meiner Aussagen nicht-chronologische Zusammenfassungen der einzelnen Interviews erstellt, die im Anhang B (digital) zu finden sind. Sie markieren durch eine deskriptive Reformulierung relevanter Inhalte die inhaltlichen Schwerpunkte der Akteure (auch unabhängig von den Interviewfragen) und stellen eine Grundlage für den Vergleich mit späteren Interpretationsergebnissen dar.

3.1.1 Kooperationstandem A: Annaschule – ARA-Einrichtung (Offene Ganztagsklasse und Projekte)

Kurzportrait der Hauptschule an der Annastraße

Befragt wurden für diese Forschungsarbeit Frau Lasser (Schulleiterin), Frau Angelika, Frau Aster und Frau Aller, die alle in außerunterrichtliche Aktivitäten und in die OGS mit der ARA-Einrichtung eingebunden sind. Da es sich bei diesem Tandem um eine OGS handelt, ist keine der Lehrerinnen direkt für die Offene Ganztagsklasse zuständig.

An der Annaschule sind ca. 30 Lehrkräfte tätig (Stand: 2010), über die Anzahl der Klassen und Schüler bekam ich keine Auskunft von den beteiligten Akteuren. Frau Lasser ist Schulleiterin seit 2001, arbeitet jedoch nach eigenen Aussagen schon seit Jahrzehnten in dieser Schule. Die Schule führt langjährig eine Offene Ganztagsklasse, seit 2003 auch mit der benachbarten sozialpädagogischen ARA-Einrichtung⁹⁶ als Kooperationspartner, und eine weitere OGS-Klasse zusammen mit einer benachbarten Schule. Die

⁹⁶Anmerkung: Zum Kooperationspartner ARA-Einrichtung sind zum Zeitpunkt der Forschung keine Links oder Informationen zum Konzept auf der Homepage der Annaschule hinterlegt.

gebundene, rhythmisierte Ganztagsklasse bis zur siebten Jahrgangsstufe wurde mit einer nahe gelegenen Jugendsportschule 2010/11 begonnen. Eine Weiterentwicklung zur Mittelschule ist geplant. Schulsozialarbeit wird von einer Sozialpädagogin seit 2009 in der Schule angeboten, diese Stelle wurde über die ARA-Einrichtung, die ebenfalls jugendsozialarbeiterische Bereiche abdeckt, eingerichtet.

Außerunterrichtliche Aktivitäten und Projektkooperationen der Hauptschule an der Annastraße

Die Hauptschule an der Annastraße stellt ein breit gefächertes außerunterrichtliches Angebot für die Schüler bereit. Zudem unterhält sie mit vielen verschiedenen öffentlichen und privaten Organisationen und Personen beziehungsweise Firmen punktuelle, wiederholte und regelmäßige Projektkooperationen.

Arbeitsgemeinschaften und Projektarbeit: AG Theater, Lesen, Freies Schreiben, Internetmedien (klassenintern und klassenübergreifend), Lesewoche, Lesewettbewerb, Zeitungsprojekt, Schülerfirma, inhaltliche Projekte, Museumsbesuch, Werkstattprojekt eines größeren Trägers (Naturerlebnistag), klassenweiser Besuch der Stadtteilbibliothek.

Förder- und Stützkurse: Lese-Rechtschreib-Kurs⁹⁷, Qualifizierender Hauptschulabschluss-Vorbereitungskurse⁹⁸, Differenzierungsstunden, ASA (Alternatives schulisches Angebot), Problembewältigungshilfen, Praxisklasse, Leseförderung, Hausaufgabenbetreuung über einen externen Anbieter im Haus.

Hilfe bei der Berufsfindung: Kooperationen mit der DB,⁹⁹ dem Arbeitskreis Schule-Wirtschaft, Berufsparcours, Arbeitsvorbereitung (Betriebspraktika) und Messebesuche.

Zusammenarbeit der Schule an der Annastraße mit Externen:

Einrichtung ARA (OGS, Projekte, Fortbildungen), Jugendsportschule (GGS), Projekte mit der Einrichtung X (Name), Wochenprojekte mit einer pädagogischen mobilen Holzwerkstatt, mit der F-Realschule (Sport, Mittagsbetreuung), mit einem spielpädagogischen Anbieter (nur für die 5./6. Klasse), mit verschiedenen Betrieben der Stadt X (Name), mit einem Sportverein, Firmen besuchen die Schule und halten Vorträge über Einstellungsgespräche, Agentur für Arbeit der Stadt X, Sportwettbewerbe mit anderen Schulen.

⁹⁷ Im Folgenden abgekürzt als „LRS“.

⁹⁸ Im Folgenden abgekürzt als „Quali“.

⁹⁹ Deutsche Bahn AG.

Zusammenfassender Eindruck von der Hauptschule an der Annastraße

Die Annaschule verfügt über eine gut ausgebaute und langfristig verfolgte Netzwerk- und Unterstützungsstruktur mit Schwerpunkt auf der Berufsvorbereitung. Die befragten Akteure der Schule an der Annastraße können über die Kooperationen mit der ARA-Einrichtung und mit Fachkräften der Industrie und Arbeitswelt Unterstützung auf mehreren für sie relevanten berufsvorbereitenden pädagogischen Ebenen einholen. Die Schule versucht nicht, alle diese Elemente über den Kooperationspartner ARA-Einrichtung einzuholen, sondern initiiert netzwerkartige Kontakte verschiedenster Intensität und Ausrichtung sowie außerschulische und außerunterrichtliche Aktivitäten.

Kurzportrait der Jungenbildungseinrichtung ARA

Für die Studie wurden der Einrichtungsleiter Herr Larat, sowie die Pädagogen Herr Attlinger, Herr Aust und Frau Amos befragt, die alle auch an der Gestaltung der OGS beteiligt sind. Herr Larat ist seit 2001 als Leiter der Einrichtung angestellt.

Die Einrichtung ARA beschäftigt fünf feste Mitarbeiter. Sie verfügt über weitläufige Räumlichkeiten mit Funktionsräumen, Gruppenräumen, einem Jugendcafé und einer großen Halle, in der Theater- und Musikevents stattfinden. Das Angebot der Einrichtung reicht vom Offenen Treff über Kursangebote (wie z.B. Computerschulungen) und geschlechtsspezifische Arbeit bis hin zu sportlichen und kulturellen Angeboten und überregionalen Kulturevents. Es finden verschiedenste Kooperationsaktivitäten mit der Hauptschule an der Annastraße statt (aber auch mit drei weiteren Schulen, jedoch nicht annähernd in demselben Umfang). Das Hauptkooperationsprojekt ist die Durchführung der „Mittagsbetreuung“ mit der Annaschule (Offene Ganztagsklasse, seit 2003). Daneben werden in der Annaschule und auch für die Annaschule in den Räumen der ARA-Einrichtung verschiedenste Projekte, zum Teil in Initiative oder in Zusammenarbeit mit der Stadt, durchgeführt.

Schulbezogene Aktivitäten der ARA-Einrichtung

Ferienprogramme, Schulsozialarbeit, kulturelle Veranstaltungen, Raumnutzung für die Schule, Tagesveranstaltungen mit Lehrkräften, Projektangebote, Arbeitsvorbereitung (Übergang zum Beruf), Hilfen für Lehrer und Schüler, soziales Gruppentraining, Aufbau der Praktikumsbörse im Stadtbezirk, Filmangebote für Schulklassen, Bewerbungstrainings und Quali-Vorbereitungskurse. Zudem kooperieren Akteure des Kultur-

schwerpunkt der Einrichtung mit dem Praktikumszug „Veranstaltungswesen“ eines Gymnasiums bzgl. Bühnenproduktion und -präsentation.

Zusammenarbeit der ARA-Einrichtung mit Externen

Bezirksausschuss/Jugendbeauftragte, Freizeitstätten, überregionale und Freie Bildungsträger, Schulen (Projekte).

Zusammenfassender Eindruck der ARA-Einrichtung

Die ARA-Einrichtung arbeitet zum einen stark schulbezogen, behält jedoch das Grundkonzept des Offenen Jugendtreffs bei. Zudem stellt der Bereich der Kulturveranstaltungen beziehungsweise kulturellen Angebote einen markanten Teil des Einrichtungsprofils dar. Die Einrichtung kann diesen ungewöhnlich groß ausgebauten (meines Erachtens in der Sozialarbeit legitimationsbedürftigen, vgl. Exkurs in Kap. 1.2) Teil durch die Kooperationstätigkeit mit der benachbarten Annaschule konzeptionell ausbalancieren. Der Kulturbereich und die erfolgreiche Schulkooperation haben für alle Mitarbeiter der Einrichtung einen hohen Motivations- und Selbstbestätigungscharakter. Die Einrichtung zieht hohen Nutzen aus der Schulkooperation (vgl. Kap. 3.4).

3.1.2 Kooperationstandem B: Brunoschule – BUNTE-Einrichtung (Gebundene, rhythmisierte Ganztagsklasse und Projekte)

Kurzportrait der Mittelschule an der Brunostraße

Befragt wurden für diese Forschungsarbeit Herr Lieber und Frau LaBloom (Schulleitungsteam), Frau Binder (Lehrerin, zuständig für die Gebundene GT-Klasse) und Frau Baumann (Lehrerin, vorwiegend Projektkooperationen).

Die Brunoschule hat ca. 25 Lehrkräfte und 14 Klassen mit ca. 240 Schülern. Herr Lieber ist seit 2001 Schulleiter der Brunoschule (gemeinsam mit Frau LaBloom als Teamleitung). Die Schule hat seit fünf beziehungsweise zehn Jahren je eine Offene Ganztagsklasse, mit dem SOS Mütterzentrum und mit dem benachbarten Jugendtreff eines Freien Trägers der Jugendhilfe.

Die Gebundenen, rhythmisierten Ganztagsklassen werden seit 2008 durchgeführt.

Außerunterrichtliche Aktivitäten und Projektkooperationen der Schule an der Brunostraße

Die Mittelschule an der Brunostraße hat ein breit gefächertes außerunterrichtliches Angebot für die Schüler. Zudem unterhält sie mit vielen verschiedenen öffentlichen und privaten Organisationen und Personen beziehungsweise Firmen längerfristige und regelmäßige Projekt- beziehungsweise Ganztagskooperationen. Diese werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit hier aufgeführt.

Arbeitsgemeinschaften: AG Land und Leute, AG Schulgarten, AG Schulhausgestaltung, AG Tanz, AG Streitschlichtung, AG Schülerzeitung, AG Schulkleidung, AG Schülerfirma,

Projektarbeit: Frühstück, Streitschlichterausbildung, Kreatives Gestalten, Künstlerprojekte, Kreativität in die Schule, Holzwerkstatt (Holzprojekte), Ökologisches Bildungsprojekt, Modeprojekt, Gedächtnistraining.

Förder- und Stützkurse: Ehemalige Lehrer, die Einzelförderung betreiben, Förderlehrkraft in der Schule.

Hilfe bei der Berufsfindung: Schülerfirmen, Arbeitsvorbereitung,¹⁰⁰ Ehrenamtliche Kräfte führen Einzelcoaching der Schüler zum Berufsübergang durch, Wirtschaftsjuniorinnen (mit Vorträgen zu berufsrelevanten Themen und Motivationsseminare), My Finance Coach (Allianz AG).

Zusammenarbeit der Schule an der Brunostraße mit Externen

Einrichtung BUNTE (GGs und Projekte), externe Ausbildungsbetriebe, Förderschule, Kinder- und Jugendfarm, Jugendsozialarbeit, Ambulante Erziehungshilfe (Lerngruppen für 8./9. Klassen), Pro Familia, Allgemeiner Sozialdienst, Beratungszentrum, SOS Mütterzentrum, benachbarter Jugendtreff eines Freien Trägers, ehemalige Schüler kommen in die Schule und erzählen von ihren Berufswegen, Ehrenamtliche Kräfte (bieten Einzelcoaching für Schüler zum Berufsübergang an), Lesepaten (ehrenamtliche Senioren), Englischpatinnen, ehemalige Lehrkräfte unterstützen, Sportvereine.

Kurzportrait der BUNTE-Einrichtung

Für die Studie befragt wurden Herr Brause, Frau Bandlinger und Frau Bills (alle zuständig für die Durchführung der Gebundenen Ganztagsklasse und für andere Projektkoope-

¹⁰⁰ Berufsvorbereitung.

rationen). Frau Bills arbeitet als Ganztagspädagogin in der Brunoschule, führt aber zusätzlich auch andere Kooperationen durch.

Die kulturpädagogisch ausgerichtete BUNTE-Einrichtung bietet eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote rezeptiver und produktiver Art für Kinder von 6 - 14 Jahren mit stadtweitem Einzugsbereich an. Der Freie Träger beschäftigt insgesamt neun pädagogische Mitarbeiter, das Team im Rahmen der Ganztagsschulkooperation besteht aus drei Personen. Die BUNTE-Einrichtung verfügt über ein großes, gut ausgestattetes großzügiges Haus mit Werkstätten und Funktionsräumen (Bühne). Die Einrichtung arbeitet ohne dezidierte Leitungsperson. Das kulturpädagogische Angebot, auch seit Jahrzehnten mit Schulklassenprogrammen, bietet kulturelle und politische Bildung für Kinder, thematische Kursangebote (z. B. Film, Europa, Mode), Spielplatzgestaltung und weitere Angebote in Kursform. Sie führt die rhythmisierte(n) Ganztagsklasse(n) mit der Brunoschule seit 2009; die Zusammenarbeit wurde im Verlauf ausgeweitet. Eine Mitarbeiterin ist dabei in den Schulräumen tätig, das andere Personal bei den Veranstaltungen der Ganztagsklasse im Haus der BUNTE-Einrichtung. Zudem finden in der BUNTE-Einrichtung überregionale Veranstaltungsreihen, Festivals etc. statt.

Schulbezogene Aktivitäten der BUNTE-Einrichtung

Die BUNTE-Einrichtung macht seit zwei Jahrzehnten Angebote für Schulklassen der ganzen Stadt in Projektform und in der Regel in den eigenen Räumlichkeiten.

Zusammenarbeit der BUNTE-Einrichtung mit Externen

Die BUNTE-Einrichtung unterhält ein Kooperationsnetzwerk mit vielen sozialen Institutionen und agiert stadtweit.

Zusammenfassender Eindruck der BUNTE-Einrichtung

Die BUNTE-Einrichtung ist vom Gesamtkonzept her kooperations- und networking-erfahren. Dies wird in der Ganztagsklassengestaltung meines Erachtens auch dadurch deutlich, dass die Akteure die restliche Schülerschaft durch zusätzliche Projekte in das Ganztagskonzept einbeziehen und bei der Angebotsplanung eine Orientierung am Lehrplan stattfindet. Die BUNTE-Einrichtung verfolgt dezidiert einen Nachhaltigkeitsaspekt in Bezug auf Kooperationsaktivitäten, befindet sich schon lange in Auseinandersetzung mit dem Thema der Schulkooperation im Ganztage und erweiterte über die Ganztags-

schulkooperation ihren bisherigen „Inhouse“-Schwerpunkt um Tätigkeiten außerhalb der Einrichtung.

3.1.3 Kooperationstandem C: Cäcilienstraße – COX-Einrichtung (Gebundene Ganztagsklasse)

Kurzportrait Hauptschule an der Cäcilienstraße

Für die Studie befragt wurden der Schulleiter Herr Luc, der Konrektor Herr Calmus, sowie die Lehrkräfte Frau Cantan, Frau Clar und Frau Christel, die für die Gebundene Ganztagsklasse zuständig war.

Die Cäcilienhauptschule hat ca. 30 Lehrkräfte und 220 Schüler. Herr Luc ist hier seit 2006 Schulleiter. Die Schule arbeitet daneben mit einer Schulsteuerungsgruppe, die neben dem Rektoren Planungs- und Steuerungsaufgaben innehat. Die Cäcilienstraße betreibt seit 1996 eine Offene Ganztagschule mit der hauseigenen Schulsozialarbeit für ca. 30 Kinder. Eine Gebundene Ganztagsklasse wurde sprengelgeöffnet im Schuljahr 2008/2009 mit der Einrichtung COX (Arbeiterwohlfahrt) als Kooperationspartner eingeführt und danach mit der IM (Jugendsozialarbeit der Inneren Mission) weitergeführt (diese wurde aufgrund von Nichterreichbarkeit nicht in das Forschungssample mit einbezogen). Die Schule verfügt über ein reiches Raumangebot, das auch für Werkstätten genutzt wird.

Außerunterrichtliche Aktivitäten und Projektkooperationen der Hauptschule an der Cäcilienstraße

Die Cäcilienstraße hat ein breit gefächertes außerunterrichtliches Angebot für die Schüler. Bei einigen dieser Angebote arbeitet sie mit ausgewählten Anbietern (öffentliche, freie und private Träger) in Projektkooperationen zusammen.

Arbeitsgemeinschaften und Projektarbeit: Trommelgruppe, Schulchor, Schulzirkus, Schulgarten, Schultheater, Comeniusprojekt (Zusammenarbeit von Schulen innerhalb der Europäischen Union), Schüleraustausch, Unterrichtswerkstatt, Klassensprecherschulungen, Projektunterricht in Einzelprojekten und in der jedes Jahr für die ganze Schule stattfindenden Projektwoche.

Förder- und Stützkurse: Lese-Rechtschreib-Kurs, Streitschlichterausbildungen.

Hilfe bei der Berufsfindung: Arbeitsvorbereitung, Schulsozialarbeit, Jobmentor.

Zusammenarbeit der Schule an der Cäcilienstraße mit Externen:

Zusammenfassender Eindruck der COX-Einrichtung

Die kleine soziale Einrichtung befand sich aufgrund der geringen Kooperations-Vorerfahrung und der ebenfalls geringen materiellen und personellen Ressourcen in einer sehr angespannten Lage innerhalb der Ganztagskooperation und erlebte etliche Umsetzungsproblematiken. Die kurze Zusammenarbeit mit der Cäcilien-schule (ein Schuljahr) erscheint daher folgerichtig.

3.2 Kodebaum der Fallanalyse

Im Folgenden sollen nun die einzelnen Analysekatoren der Fallstudie vorgestellt werden. Vorab wird jedoch der Kodebaum expliziert, der einen wesentlichen Bestandteil der Vorarbeiten darstellte. Der vorliegende Kodebaum wurde mit dem Programm MAXQDA, einer speziellen Software für qualitative Forschungsarbeiten, in Form von einfachen Kodes und Subkodes begonnen und in der unten dargestellten Fassung dann als Vorlage zur Verschriftlichung vorläufig fertiggestellt. Im Verlauf der Auswertung wurde er immer wieder angepasst und gewichtet, was dem Anspruch an Offenheit der qualitativen Forschung entspricht. Daher ist dieser abgebildete Kodebaum immer noch als „Arbeitsskizze“ und nicht als Endprodukt zu betrachten.

Einige Kodes und vorläufige Kategorien folgten zunächst den Themenbereichen und der Heuristik des Leitfadens. In der Mehrzahl jedoch wurden Kodes und dann Kategorien sukzessive aus dem Material entwickelt.¹⁰¹ Diese Auswertung erfolgte nach den von der GTM vorgeschlagenen Auswertungsfragen („W-Fragen“ vgl. Kap. 2.3.1), die auf den Forschungsgegenstand angepasst worden waren, wie z. B.: Was ist Kooperation? Auf welcher Ebene wird welches Ziel damit verfolgt? Wie setzen die Akteure das um? Was erfahren sie dabei? Wie bewerten die Akteure die Erfahrung? (vgl. Mey/Mruck 2009, Kap. 2.3.1). Nicht sichtbar in der untenstehenden Kodeliste sind die Gewichtung der Kategorien und deren Qualität. Diese Aspekte werden erst in der endgültigen Verschriftlichung der Fallstudie sichtbar (vgl. die „Ergebnisdimensionen“ im Auswertungsteil). Zudem sind hier Arbeitshypothesen, die erst nach Abschluss des ersten Analyse-durchgangs entstanden, noch nicht erkenntlich.

Im ersten Bereich des Kodebaumes wurden sachliche Aussagen der Akteure zur eigenen Institution gesammelt:¹⁰²

Kodesystem [877], Stand Juli 2011

```

Schule(n) S – pädagogische Einrichtung(en) E
  Schulkonzept/Einrichtungskonzept (Herkunftsorganisation) [1]
    Leitbilder der Institution
      Individuelle. Förderung [1]
      Prävention [1]
      Nachhaltigkeit [1]
      Freude an Schule [1]
      Institutionsmotto [4]

```

¹⁰¹ Anmerkung: Auf eine detailliertere Beschreibung der Veränderungen des Kodebaumes und damit des Kodiervorgangs muss hier aus platz- und zeitökonomischen Gründen verzichtet werden. Dieser Kodebaum wurde in der Endphase der Kodierung mit Fachberatern des DJI kommunikativ validiert.

¹⁰² Die Zahlen hinter den Kodings bezeichnet die Häufigkeit der Zuordnung von Aussagen aus dem Gesamtmaterial.

	pädagogische Öffentlichkeit [1]
	Ästhetik [2]
	Raum als „Erzieher“ [1]
	Freiwilligkeit [3]
	Eigentätigkeit [5]
	Partizipation [1]
	Innovativer Ansatz [4]
	Kooperations selbstverständnis [3]
	Angebotsformen [36]

Die Auswertung der Frage nach dem „expliziten Kooperationsverständnis“ musste in der Endfassung fallen gelassen werden, da nicht alle Akteure im Interview danach befragt worden waren. Sie wurden in folgenden Kode zunächst ohne weitere Differenzierung zusammengefasst:

Explizites Kooperationsverständnis [28]

Aussagen der Akteure, die sich auf pädagogische Handlungslogik und Beobachtungen innerhalb der Kooperation bezogen, bildeten die spätere Hauptkategorie.

Die Frage nach pädagogischen Motiven war Bestandteil des Leitfadens. Aussagen hierzu wurden den folgenden Codes/Subkodes zugeordnet:

Pädagogische Aspekte im Kooperationskontext

	Kinder ermutigen [4]
	Übergang zum Beruf einleiten [4]
	Erweitertes pädagogisches Angebot für Kinder [3]
	Mehr Kenntnis über Kinder [4]
	Kontrolle über Kinder/Jugendliche [3]
	Soziales Lernen/Persönlichkeitsentwicklung [6]
	Identifikation der Kinder mit der Institution [2]
	Kinder erleben Erfolg im päd. Kontext [3]
	Kontakt zur "echten" Welt ermöglichen [8]
	Ausstattung/Raum als pädagogisches Element nutzen [5]
	Neue Lernformen, informelles Lernen [10]

Aus dem Material heraus entstand induktiv der folgende Kode (und dessen Subkodes) bezüglich institutioneller Inhalte der Kooperation:

Institutionelle Aspekte im Kooperationskontext

	Gestaltender Einfluss auf Kooperationsinstitution [7]
	Räumliche Ressourcen erweitern [9]
	Externe Experten nutzen [4]
	Einzelbetreuung ergänzen [1]
	Neue Herausforderung für Institution schaffen [5]
	Erweitern der Besucher-/Schüleranzahl [5]

Indirekte Fragen des Leitfadens zielten auf explizite und implizite Aussagen zu den Vorstellungen von der Arbeitsbeziehung der Akteure in der Kooperation. Diese stellten sich als sehr inhaltsreicher Kode heraus:

Aspekte Umsetzung, Arbeitsbeziehung

	Impulse, Beginn der Kooperationsaktivitäten E/S [49]
	Alle Aktivitäten/Projekte/Netzwerke [74]
	Kooperationszusammenhang [0]
	Rollenverteilung, -zuschreibung [16]

Arbeitskontakt zwischen E/S [34]
 Reflexion/gemeinsame Planung [22]
 Zuständigkeiten in der Koop [29]

Bewertungen und Erfahrungen bezüglich der Kooperationen im weitesten Sinne wurden in dem Kode „Wechselwirkungen“ zusammengefasst. Diese Kategorie hat als Querschnittskategorie einen Sonderstatus (Kap. 3.7). Bezüglich dieses inhaltlichen Komplexes bestand zu Beginn die Vermutung, dass hier ein aussagekräftiges und bisher wissenschaftlich weniger beachtetes Analysefeld erschlossen werden könnte:

Ebene Wirkung, Wechselwirkung, Erfahrung

Erfahrungen - Bewertungen [0]
 Wie wichtig ist die andere Institution? [14]
 Bewertung der Kooperation [9]
 Positive Erfahrungen [20]
 Negative Erfahrungen [32]
 Wechselwirkungen (negative) [18]
 Wechselwirkungen (positive) [5]
 Neue Handlungslogik [10]
 Feststellung: institutionelle Synergie [7]
 Initiierung von Synergie [4]
 "Werbeeffekt" für Institution [2]
 Institutionelles Wissen multiplizieren [3]
 Neue Organisationsformen [20]
 Einstellungsänderungen finden statt [4]
 Päd. Wirksamkeit wird erfahren [18]

Alle eher persönlich ausgesprochenen Erfahrungen wurden in dem folgenden Kode zusammengefasst. Diese konnte im Verlauf als Element der Dimensionalisierung, jedoch nicht als Hauptkode festgelegt werden:

Persönliche Motive und Intentionen im Kooperationskontext

Belohnung [1]
 Erfahrung von Grenzen [5]
 Kooperation als Normalität [2]
 Eigene Lernmöglichkeiten durch Kooperation [17]
 Persönliche Zeit-/ Kraftressourcen [18]
 Kooperation bietet persönliche Unterstützung [4]
 Neugierde auf neues Arbeitsfeld [2]
 Persönlicher Kontakt... [1]
 ist zeitlich nicht möglich [1]
 ist sehr entscheidend [6]
 ist rein sachlicher Natur [2]

Die Ergebnisse der Frage nach der Vorstellung der Akteure von der je anderen Institution wurden ebenfalls als Dimensionalisierungselement bewertet:

Vorstellung der Schule von der Einrichtung (und umgekehrt) [88]

Zur Feinanalyse ausgewählte Passagen (vgl. Tab.1, Kap. 2.3.2) schließlich wurden unabhängig von den Hauptkodes in einem „Themen-Speicher“ zusammengetragen:

Feinanalyse

Perspektive - Utopie [26]
 Besonders bemerkenswerte Aussagen [90]
 Alltagstheorien [0]
 "natürlich"-Satz [17]

"immer"-Sätze [10]
"einfach"-Sätze [2]
"muss"-Sätze [1]
Ambivalenz [1]
"man"-Sätze [1]
Metaphern für Kooperation [16]

Der Kodebaum stellt das Ergebnis der Kodierung des Gesamtmaterials dar. Er ist - wie oben erwähnt - nicht als Endfassung zu verstehen, da im axialen Kodieren und Dimensionalisieren weitere Auswertungsschritte gemacht wurden, die hier nicht abzulesen sind, sondern die sich direkt in den Ergebnistexten wiederfinden. Dieser Kodebaum diente bis zum Ende der Forschungsarbeit auch dem einfachen Auffinden und dem Vergleich inhaltlicher Aussagen und bot die Möglichkeit der schnellen inhaltlich-interpretatorischen Kontrolle und Revision.

3.3 Subjektive Theorien zu pädagogischen Aspekten der Schulkooperation

[D]ie Qualität von Kooperationsprojekten ... [zeigt] sich letztendlich in ihren Auswirkungen auf die Praxis, d. h. in der Erweiterung der Handlungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen (Behr-Heintze/Lipski 2005: 9).

In diesem Kapitel sollen, als erste Hauptkategorie, die Subjektiven Theorien der Akteure im Bereich pädagogischer Intentionen und Vorstellungen von pädagogischen Bezügen der laufenden Schul- beziehungsweise Ganztagskooperationen analysiert werden. Im Interviewleitfaden waren Fragen nach expliziten pädagogischen Zielen und Intentionen im Zusammenhang mit den Kooperationen gestellt worden. Häufig explizierten die befragten Akteure jedoch auch in anderen Sprechpassagen Bezüge zu pädagogischen Aspekten. Auch diese Aussagen wurden hier einbezogen.

Zu Beginn der Forschung wurde vermutet, dass die pädagogischen Aspekte in Schulkooperationen die wichtigsten für die professionell pädagogisch tätigen Akteure seien müssten, da sie bei beiden Akteursgruppen Kernbereich ihrer Profession bilden. Der pädagogische Impuls für Schulkooperationen, und ganz speziell Ganztagskooperation, besteht gesellschaftlich und bildungspolitisch gesehen in der Vorstellung, für Kinder bessere Lernbedingungen zu schaffen und bildungsbezogene Nachteile auszugleichen. So werden beispielsweise im Mitteilungsblatt des Bayerischen Landesjugendamtes als handlungsleitende Interessen z. B. die Erhöhung des Bildungsniveaus, stärkere Berücksichtigung der Bildungsinteressen junger Menschen aus bildungsfernen Schichten und Verbesserung der präventiven erzieherischen Leistungen der Schule genannt (MbdJ 2010: 6). Das BMBF formuliert programmatisch in Bezug auf Ganztagschule (wobei Schulkooperationen inkludiert werden) z. B.:

Die Ganztagsschulen sind Vorbilder für das Lernen der Zukunft. Sie bieten die Chance, eine neue Lernkultur zu schaffen (BMBF 2011).¹⁰³

Ebenso explizit werden im Rahmen ganztagsschulischer Kooperationen pädagogische Erwartungen formuliert, wie z. B. die „individuellen und gesellschaftlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten“ der Kinder zu verbessern oder generell die „Per-

¹⁰³ Anette Schavan, online unter http://www.ganztagsschulen.org/338_12916.php, Abruf 2011_11.

sönlichkeitsförderung¹⁰⁴ von Schülern. Aber auch im wissenschaftlichen Kontext werden ähnliche Positionen deutlich. Deinet beispielsweise beschreibt als Intention von Kooperationen:

Gemeinsames Ziel ist die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Aneignung von Welt und damit bei der Lebensbewältigung (Deinet 2006: 47).

Blum (2004: 444) konstatiert, es sei vorteilhaft, wenn durch außerschulische Fachkräfte neue und außerschulische Methoden in der Schule Einzug hielten. Das Bundesjugendkuratorium gibt eine Empfehlung zur Rhythmisierung des Gebundenen Ganztages und fordert im Sinne einer pädagogischen Konzeptionalisierung die Verbindung von Schule mit Jugendarbeit:

Ganztagschule darf nicht ein bloß additives System von Unterricht am Vormittag und ... Freizeitangeboten am Nachmittag sein (BJK 2003: 8).

In der Publikation des AGJ (2003) „Empfehlungen zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ heißt es:

Die AGJ geht davon aus, dass sich die Entwicklung der Schule zu ganztägigen Lern- und Lebensräumen zunehmend an Zielen, Inhalten, Lernformen und Methoden der Jugendhilfe ausrichten muss (AGJ 2003: 1).

Sie antizipiert also neben einer Zielvision einen positiven pädagogischen Einfluss der Jugendhilfe im Ganztagschulkontext. Auch bezüglich der konzeptionellen Zusammenarbeit kooperierender Institutionen, speziell im kooperativen Ganztage, sind die Erwartungen entsprechend ausgelegt. Flad/Bolay fordern:

Jede Ganztagschule braucht ein expliziertes Kooperationskonzept – als institutionelle Verständigung auf der Grundlage bestehender Erfahrung und gemeinsamer Zielsetzung (Flad/Bolay 2005: 83).

Speck et al. (2011 a: 81) gehen von einer Verzahnung des pädagogischen Konzepts in Kooperationen aus, ebenso Keuchel, die im Rahmen kultureller Bildungsk Kooperationen empfiehlt, ein gemeinsames Konzept zu erarbeiten (2007: 246). Speck et al. (2011: 79) betrachten die Verankerung der Kooperation in der Konzeption der Schule und die systematische Einbindung aller Lehrkräfte sogar als Gelingensbedingung. Auch Kamski unterstreicht den strukturell wirksamen Aspekt der Kongruenz beziehungsweise Verflechtung:

Nicht die Angebotsvielfalt ist ausschlaggebend ... sondern die inhaltliche Verzahnung des Kernunterrichtes mit den ergänzenden Angeboten (Kamski 2009: 113-114).

¹⁰⁴ BMBF/SPI NRW FH Köln (Hg.) (2006) „Partner machen Schule.“

Diese kleine Auswahl an Stellungnahmen soll einen skizzenhaften Einblick in die pädagogischen Implikationen zur Schul- und Ganztagskooperation geben, die ähnlich wie bereits weiter oben in Bezug auf Kooperation generell, als stark generalisierend und programmatisch charakterisiert werden müssen (vgl. dazu z. B. auch Prüß et al. 2009 und Kap. 1 dieser Arbeit).

3.3.1 Kooperationstandem A (OGS und Kooperationsprojekte)

Im Folgenden werden die pädagogischen Aspekte der Akteure des Kooperationstandems A Annaschule und ARA-Einrichtung dargestellt. Die Überschriften der Abschnitte beziehen sich auf die zentralen Aussagen der Akteure.¹⁰⁵ Zunächst werden die Aussagen der Schulakteure, danach die Aussagen der Jugendarbeitsakteure dargestellt.¹⁰⁶

Annaschule: „Erziehung durch Kooperation“

Für die Schulleiterin Frau Lasser steht die erweiterte Kenntnis über die eigenen Schüler und deren bessere „Fassung“ im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses an der Schulkoooperation, in diesem Falle der OGS. Dies ist für sie eine wichtige Motivation zur Kooperation mit der ARA-Einrichtung:

Jugendliche geben sich in der Freizeit oft ganz anders ... es trägt zum Verständnis des Jugendlichen bei ich fass ihn anders, wenn ich mehr über ihn weiß, und darum ist es auch ganz wichtig um einfach näher an den Jugendlichen ranzukommen ... (Frau Lasser, 00:12:07).

Die enge Zusammenarbeit mit der ARA-Einrichtung ermöglicht es der Schulleiterin, das in ihrer Schule oft fehlende Bindeglied „Eltern“ auszugleichen:

... und nachdem die Eltern so schwer zu fassen sind, muss ich die Jugendlichen fassen, und dazu ist das ARA wieder der Partner - da schließt sich dann wieder der Kreis ... (00:25:39).¹⁰⁷

Die Hausaufgabenbetreuung, welche die ARA-Einrichtung im Rahmen der Offenen Ganztagsklasse übernimmt, ist ein wichtiger Bestandteil dieser pädagogischen Interessen. Dabei schätzt Frau Lasser besonders das sozialpädagogische Angebotsprofil der Einrichtung,¹⁰⁸ die ihrer Ansicht nach einen sozialisatorischen Ansatz verfolgt:

Sie [gemeint sind die Pädagoginnen der ARA, R. M.] legen unheimlich großen Wert auf soziales Lernen, das ist der absolute Schwerpunkt, alles andere läuft da nebenbei ... (Frau Lasser, 00:15:20).¹⁰⁹

Im Vordergrund steht für die Schulleiterin also die Funktion der ARA-Einrichtung als zusätzliche pädagogische „Informations- und Sozialisationsinstanz“.

¹⁰⁵Sie stellen keine Typologisierung oder Endergebnisse der Analyse dar, sondern sind als verdichteter „Wegweiser“ zu den subjektiven Vorstellungen der Interviewten in den untersuchten Institutionen zu verstehen.

¹⁰⁶Hinweis: Die wörtlichen Zitate aus dem Material werden nach den hier eingeführten Transkriptionsregeln dargestellt, sie sind nicht an die übliche Hochschrift und Orthographie angepasst, R. M.

¹⁰⁷Interessant scheint dabei, dass der Aspekt des „Elternersatzes“ in diesem Zusammenhang nicht spezifisch auf die ARA-Einrichtung bezogen wurde, sondern offensichtlich generell in Bezug auf Jugendeinrichtungen Beachtung findet.

¹⁰⁸Sic! Dies ist nur ein Teil des Profils der ARA.

¹⁰⁹Interessant ist hier, dass diese Einschätzung faktisch nicht stimmt, da die ARA-Einrichtung zusätzlich andere inhaltliche Schwerpunkte hat.

Für die Lehrerin Frau Aster scheint in Bezug auf das ARA der Aspekt der Einzelbetreuung, speziell auch im Bereich Berufsvorbereitung, hervorstechend,

... weil die [gemeint sind die Pädagoginnen des ARA, R. M.] einfach - für mich vor allem auf den Einzelnen mehr eingehen können ... also ich empfinde das schon so, dass die wirklich Zeit haben sich auch mehr um den Einzelnen zu kümmern ... (Frau Aster 00:30:17).¹¹⁰

Hierbei tritt der betreuerisch-pädagogische Aspekt ebenfalls hervor. Zudem beobachtet Frau Aster die Autorität und die Überzeugungskraft, die ein externer Experte (explizit nicht nur des ARA, sondern auch auf nicht-pädagogische Akteure bezogen) bei den Kindern hat,

... weil das ist einfach noch mal eine andere Sicht und das spricht dann natürlich sie dann noch mal anders an, das ist ja ganz klar, ... und das dann noch mal irgendwie - authentischer vermittelt (Frau Aster 00:16:30).

Diese Ansicht vertritt auch die Lehrerin Frau Angelika (00:12:15), wenn sie in der Praxis erlebt, dass die Schüler im Kontakt mit den externen Experten „aufwachen“ (00:11:29). Die Lehrerin Frau Aller betont die unmittelbaren Erfahrungen der Kinder in erlebnispädagogischen Maßnahmen der ARA-Einrichtung mit ihrer Klasse. Sie holt diese Erfahrungen aber auch in vielen anderen außerunterrichtlichen Projekten ein, zum Beispiel einem städtischen Spielplatzprojekt: „... es war wie im Wirklichen, ganz real ...“ (00:20:50). Sie verbindet damit auch eine positive pädagogische Wirkungserfahrung. Die Kinder verändern sich in der Situation, zeigen sich kreativer und verantwortungsvoller:

... ich traue ihnen eben zu, dass sie ... da mehr mitnehmen und ... größeren Output ... am Ende haben als wenn sie nur im Unterricht kriegen (Frau Aller 00:08:51).

Frau Aller begründet das mit dem Rollenwechsel der Kinder, die sich im außerunterrichtlichen Projekt (nicht nur in der ARA-Einrichtung) auf einem „anderen Niveau“ zeigen dürfen (Frau Aller, 00:03:49). Der positive Input für die Kinder verstärkt sich, ihrer Beobachtung nach, durch die von externen Fachkräften verwendeten Methoden:

... oder was auch immer ihre ... sie [die Schüler, R. M.] erarbeitet haben durften sie dann den anderen vermitteln und das ist eigentlich doch der größte Lernerfolg wenn ich sehe ich hab jetzt was dazugelernt und ich kanns sogar weitergeben (00:03:15).

Die ARA-Einrichtung bietet für Schulen klassenbezogene Kursangebote wie Sozialtraining, Erlebnispädagogik und verschiedenste Aktionen im für die Schulen wichtigen

¹¹⁰ Hier wird die latente Überlappung von institutionellen und pädagogischen Aspekten im Kooperationszusammenhang sehr deutlich. Die ARA-Einrichtung übernimmt aus Sicht von Frau Aster eine notwendige pädagogisch-erzieherische Tätigkeit, die im Lehreralltag (nicht inhaltlich, sondern betreuerisch definiert) so nicht umgesetzt werden kann. Damit wird die Tätigkeit aber gleichzeitig in den institutionellen Rahmen der Schule gesetzt, der im Kontext mit der Offenen Ganztagsklasse erweitert wurde.

Themenbereich „Übergang Schule-Beruf“ an. Dieser zeigt sich aber unter den pädagogischen Aspekten nicht als Hauptfokus der Lehrkräfte.

Zusammenfassend kann das subjektive Verständnis von Kooperation bei der Schulleiterin als eine aktiv eingeleitete Erweiterung des erzieherischen Einflusses (auf Schüler und Eltern) im Sinne einer Erweiterung des schulischen Radius¹¹¹ bezeichnet werden. Bei den Lehrkräften entsteht das Kooperationsverständnis reaktiv auf die Erfahrung, dass die Öffnung des schulpädagogischen Kontextes bessere und „authentischere“ Zugangsmöglichkeiten für die Schüler (besonders im Übergang Schule-Beruf) bietet. Die inhaltlich-sachliche Ebene steht dabei im Hintergrund.

ARA-Einrichtung: „Mehr erzieherischer Zugriff“

Der Leiter der ARA-Einrichtung, Herr Larat, sieht in der kooperativen Verbindung mit der Annaschule ebenfalls die Chance auf eine nachdrücklich erweiterte Erziehungswirkung auf die Adressatengruppe der Jugendeinrichtung beziehungsweise einer Kerngruppe daraus. Der erzieherische Zugriff auf die Adressatengruppe steht für ihn als pädagogisches Ziel in der Ganztagskooperation offensichtlich im Vordergrund.

... dass ... man auf diese Gruppe einen erzieherischen Zugriff hat ... also das hab ich im offenen Betrieb bedingt aber jemand macht mir die Erziehung immer wieder kaputt ..., wenn ich Zugriff habe auf Eltern, Lehrer und auf die Kinder hab in ihrer Freizeit hab hier in der Einrichtung das war so meine Vision ... (Herr Larat, 00:24:54).¹¹¹

Dieser Aspekt wird vom Leiter sehr deutlich auch an einigen weiteren Stellen im Interview vertreten (vgl. 01:41:06, 01:43:45). Die geschilderten pädagogischen Aspekte gehen eindeutig über die Umsetzung einer einzelnen Offenen Ganztagsklasse mit einer kleinen Schülergruppe hinaus und haben gezielte, punktuelle Auswirkungen auf die gesamte Schülerschaft.

Also es gibt ein relativ überschaubares OFG -Konzept¹¹² sag ich aber wir packen halt extrem viel in dieses OFG Konzept noch rein das wir unser Hauskonzept nennen (Herr Larat, 00:54:28).

Zudem bietet die Einrichtung auch Lehrerfortbildungen (Herr Lasser 01:19:24) für verschiedene Schulen an – ganz im Sinne des oben formulierten „Zugriffs auf Lehrer“ beziehungsweise im Sinne einer Lehrer-Aufklärung und „Personalentwicklung“. Das ARA gibt in Form von Klassentrainings auch gezielte Unterstützung für Lehrkräfte mit problematischen Klassen (Herr Lasser, 01:45:03). Darüber hinaus stellt die materiell

¹¹¹Und das mit Erfolg: „... also ich wollt viel mehr aus dieser Gruppe machen aus dieser Gruppe ist auch viel mehr geworden also sehr viel mehr den Anspruch ...“ (Herr Larat, 00:23:52).

¹¹²OFG: Andere Bezeichnung für Offene Ganztagsklasse, in dieser Arbeit OGS genannt.

und räumlich sehr gut ausgestattete ARA-Einrichtung ihre „pädagogische Infrastruktur“ (z. B. Kino, Bühne) der Annaschule in vielfältiger Hinsicht zur Verfügung, was der Sozialpädagoge Herr Aust so ausdrückt:

... wir stellen damit [gemeint ist der Raum, R. M.] Pädagogik [der Schule bei Veranstaltungen, R. M.] zu Verfügung das ist mir ganz wichtig (01:03:20).

Für die ARA-Einrichtung ist mit dem aktiven Raumangebot eine dezidiert pädagogische Intention verbunden. Die Akteure intendieren damit eine Verstärkung der emotionalen Bindung der Kinder an die Einrichtung.

[Dann] hat das [gemeint ist der Raum, R. M.] natürlich einen anderen Einfluss auf die Jugendlichen...wenn ich ihnen einen Rahmen gebe mit Bühne mit toller Beleuchtung, wo sie sich wirklich ähm angenommen fühlen ... (01:00:18).¹¹³

Das räumlich-pädagogische Angebot ist Bestandteil des Hauskonzeptes der Einrichtung und nicht an den Ganzttag mit der Annaschule gebunden. Doch besteht das explizite Interesse der Akteure, es für die Schule generell und speziell im Ganzttag umzusetzen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Leiter der ARA in der Kooperation eine Chance sieht, nachhaltig größeren erzieherischen Einfluss auf eine Kerngruppe auszuüben. Zudem wird die OGS-Kooperation als „Trittbrett“ für viele weitere pädagogische Optionen gesehen. Für die Mitarbeiterinnen der ARA werden mit Material und Raum pädagogische Erfolgserlebnisse für Schüler und damit auch für Lehrkräfte initiiert. Kooperation bedeutet für sie offensichtlich, das vorhandene Know-how zur Verfügung zu stellen und weiterzuentwickeln. Dem Gesamtteam stellt sich das Kooperationsverständnis aus Forschungssicht als „Tauschgeschäft“ dar, in dem pädagogisches Können und „Raumpädagogik“ als Gegenleistung zur pädagogisch-erzieherischen Anbindung an die Schule bereitgestellt werden.

Gegenüberstellung: „Pädagogische Aspekte“ Kooperationstandem A

In der pädagogischen Perspektive auf die Offene Ganzttagsschulkooperation liegt der Fokus beider Leitungspersonen auf der Ausweitung der Erziehungswirkung, die strategisch für die jeweilige Institution genutzt wird. Beide Leitungsakteure wollen durch die Ganztagskooperation explizit ein fehlendes Verbindungsstück im erzieherischen Kontrollkreislauf der Adressaten (Schüler) in die Kooperation einfügen. Die Schule, die den „Zugriff“ auf die Kinder staatlich legitimiert, benötigt Informationen über ihre Freizeit und einen sozialisatorischen Elternersatz. Diese Vorstellung ergibt sich bei der Schule

¹¹³ An diesem Punkt wird eine Überlappung von pädagogischem und institutionellem Aspekt deutlich.

aus einer pädagogischen Notwendigkeit, bei dem ARA aus dem Bedarf zur institutionellen Weiterentwicklung. Die ARA-Einrichtung, die für die gleichen Kinder in ihrer Freizeit zur Verfügung steht, braucht die Schule ebenfalls, um mehr erzieherischen „Zugriff“ auf die Kinder im institutionellen Kontext zu erhalten. Zudem ergänzt sich das Interesse der Schule an berufsvorbereitenden Inhalten mit der Angebotsstruktur und dem Angebotsinhalt der ARA-Einrichtung samt Raumangebot in genau diesem Bereich. Die Schulleiterin Frau Lasser bestätigt dies: *„Ja wir bemühen uns wirklich in einer Linie am Kind zu arbeiten und das weiterzubringen. (00:12:50)“*¹¹⁴ Das Kooperationsverständnis der Leitungspersonen in pädagogischer Hinsicht deckt sich im Grundbestandteil „mehr Kontrolle“, welche bei der gemeinsamen Zielgruppe pädagogischen Erfolg verspricht. Der pädagogische Blickwinkel auf die Schulkooperation wird hier meines Erachtens aus Sicht der institutionellen Funktionalität eingenommen, die als erzieherische Instanz verstärkt und erweitert wird. Die hier geäußerten Standpunkte der beiden Leitungspersonen folgen einem pragmatisch-strategischen Verständnis. Auffallend ist, dass keine theoretisch-ideellen oder bildungs-theoretischen Aspekte genannt werden, die sonst in theoretischen Konzeptualisierungen zum Ganztagschulkontext auftauchen (vgl. oben). Herr Larat verfolgt derartig erweiterte pädagogische Bildungskonzepte unabhängig von der Schulkooperation. Vonseiten der befragten Lehrerinnen werden vorwiegend pädagogische Aspekte benannt, die sich aus Beobachtungen und positiven Wirkungserfahrungen (im Folgenden als „authentisches Lernen“ bezeichnet) im außerunterrichtlichen Kontext (nicht nur mit der ARA-Einrichtung) ableiten.¹¹⁵ Die ausführenden Pädagoginnen der Schule erfahren in der Kooperation Unterstützung und Effektivierung der Lernsituation. Das Kooperationsverständnis der Mitarbeiter der ARA-Einrichtung ist nicht auf die OGS spezifiziert, sondern vollzieht aus dem (vorhandenen) sozialpädagogischen Selbstverständnis heraus eine Öffnung zur Schule im Sinne eines „Tauschgeschäftes“. Die sozialpädagogischen Akteure der ARA-Einrichtung betrachten die OGS als Einsatz bereits vorhandener Fachlichkeit („Raumpädagogik“ eingeschlossen). Die daraus entwickelte Handlungslogik ist für die Akteure sehr erfolgreich. Es

¹¹⁴ Dieses Ziel lässt sich gemeinsam gut umsetzen, wie Herr Aust, Mitarbeiter der ARA-Einrichtung, feststellt: „... ist des hat sich das direkt gehend ergänzt also diese Koo- diese Sachen passen wie wie ein Puzzle zusammen genau das heißt das hat sich dann schon also das ergänzt sich sehr gut ...“ (00:58:43).

¹¹⁵ Das bedeutet, dass trotz der großen Nähe, die auf institutioneller Ebene von den Akteurinnen betont wurde (siehe dort), in pädagogischer Hinsicht aber nicht schwerpunktmäßig von der ARA-Einrichtung als „Hauptkooperationspartner“ aus gedacht wird. Ganz im Gegenteil scheint für alle drei Lehrkräfte die ARA-Einrichtung nur ein kleiner Bestandteil der außerunterrichtlichen Aktivitäten zu sein (vgl. Akteurportraits der Annaschule).

zeigt sich sowohl eine hierarchische als auch eine professionstypische Grenze. Eine Verbindung aus institutionellen und pädagogischen Aspekten wird erkennbar.

3.3.2 Kooperationstandem B (GGS und Kooperationsprojekte)

Im Folgenden werden die pädagogischen Aspekte der Akteure des B-Kooperationstandems Brunoschule und BUNTE-Einrichtung dargestellt. Die Überschriften der Abschnitte beziehen sich auf die zentralen Akteursaussagen und stellen keine Typisierung der Einrichtungen dar.

Brunoschule: „Freude an der Schule mit externen Experten“

Kindern die „Freude an der Schule“ (Herr Lieber, 00:16:32) zu ermöglichen stellt für die Schulleiter der Haupt-/Mittelschule an der Brunostraße ein konzeptionelles Element für die fünften und sechsten Klassen dar.

Das [gemeint sind die kulturellen Angebote in der Ganztagsklasse, R. M.] hängt mit unserem mit unserem – mit unserem Ansatz zusammen ... Schülern soll die Schule Spaß machen sie sollen Freude haben und in 5 und 6 bauen wir ganz bewusst ähm die Freude an der Schule auf (00:16:33).

Um dieses Ziel verwirklichen zu können, benötigt die Schule externe Fachkräfte (siehe auch Kurzportrait Hauptschule an der Brunostraße), in diesem Fall die dafür speziell gewählte (schwerpunktmäßig kulturpädagogische) BUNTE-Einrichtung.¹¹⁶ Die Brunoschule strebt eine verbesserte Identifikation der Kinder mit der Schule über Inhalte an, die „Spaß“ machen, die die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder fördern (auch zur Berufsvorbereitung) und die den Erfolg in Kontrast zum strukturellen Misserfolgserleben in der Hauptschulsituation setzen. Auch eine Vervielfältigung der (methodischen) Angebotsformen soll zur Verbesserung der Identifikation beitragen. Die pädagogischen Ziele der Ganztagsklasse werden vom Leitbild der Schule abgeleitet, sie beziehen sich nicht ausschließlich auf die Gebundene Ganztagsklasse. Für die Ganztagsklassenlehrerin, Frau Binder, steht diese Vielfalt der pädagogischen Angebote durch Vielfalt der Personen in der Schule im Vordergrund:

Das ist so ein bunter Blumenstrauß ... den wir den Kindern ... anbieten können oder der wird viel bunter als wenn ich allein als einzelner Mensch da vorne steh und die Kinder beschule ... (00:31:57).

Zudem ermöglichen externe Fachkräfte pädagogisch gesehen

¹¹⁶ Vgl. weiter oben: die BUNTE-Einrichtung ist eine sozialpädagogische Einrichtung eines freien Trägers der Jugendhilfe, die einen kulturellen Schwerpunkt (Kulturpädagogik) verfolgt.

Lernen mit allen mit allen Sinnen [gemeint ist handwerkliches und künstlerisches Lernen, R. M]... und da diese Verbindung herzustellen das zu verknüpfen grad für die Kinder hier ... das brauchen die [Schüler] (Frau Binder, 00:16:44).

So wird die Gebundene Ganztagsklasse in rhythmisierter Form mit außerschulischen Lernmethoden, aber dennoch bezogen auf die Lehrplaninhalte, umgesetzt. Frau Baumann, die in Projektkooperationen tätig und aktuell nicht im Ganztage involviert ist, findet, Schüler sollten in Kooperationen lernen, sich auf Neues einzustellen und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Sie sollen durch den Kontakt mit externen Pädagogen von der Fixierung auf die Lehrkraft frei werden (Frau Baumann, 00:11:08, 00:11:25, 00:28:14, 00:26:00), auch im Sinne der Vorbereitung auf die unsichere Berufswelt. Es ist intendiert, dass die Schüler sichtbaren Erfolg erleben. Frau Baumann beschreibt ihre Eindrücke zu einem pädagogischen Holzprojekt an der Schule: *„Ist klar, da sieht man natürlich mehr, freilich, das ist einfacher, da des Erfolgserlebnis zu sehen für den Schüler ...“* (00:29:05). Das wird im Gegensatz zu der abstrakten Bewertung durch Noten in der Schule von der Lehrerin für wichtig gehalten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Schulkooperation für die Akteure der Brunoschule als ein Verstärker oder „Resonanzkörper“ des eigenen schulpädagogischen Konzepts fungiert, in dem einige Schwerpunkte gezielt für eine bestimmte Klassenstufe an die Kooperationsinstitution BUNTE-Einrichtung delegiert werden. Die Lehrkräfte akzentuieren das „authentische Lernen“, besonders die Aspekte der Vielfalt und des methodisch „anderen“ Lernens und pädagogischen Erfolges. Sie formen ihr Kooperationsverständnis aus der positiven Erfahrung durch Externe in der Schule.

BUNTE-Einrichtung: „Kinder durch eigenes Tätigsein stärken“

Das pädagogische Ziel der Akteure der BUNTE-Einrichtung in der Ganztagskooperation ist es, Frustration bei den Kindern der ersten Hauptschulklassen aufzufangen und die Kinder zu stärken. Herr Brause sagt:

... da muss man natürlich ... zunächst einfach mal aufgebaut werden da stehen dann alle Lehrplaninhalte zunächst sind dann mal alle Fächer im Hintergrund (00:40:40, vgl. auch 00:27:54).

Frau Bandlinger formuliert es ähnlich als das *„Ziel, dass ich die Kinder instand setze [etwas] zu tun.“* (00:27:44) Der pädagogische Ansatz wird also zunächst auf Persönlichkeits- und Selbstwertstärkung der Kinder ausgelegt, ohne den inhaltlichen Fokus aufzugeben; dieser wird als zweite pädagogische Phase betrachtet. Interessant ist, dass bereits hier eine Fokussierung auf die Schülersituation deutlich wird. Die

BUNTE-Pädagogin versteht Kooperation als notwendige Ergänzung der (als defizitär betrachteten) Schulpädagogik. Frau Baumann formuliert:

... des glaub ich, gehört auch schon auch zu unserem pädagogischem Auftrag also ... sozusagen dieser, ja, soziokulturelle oder soziale Aspekt plus diese Inhalte wo sie in der Schule gar nicht die Möglichkeit haben ... (00:12:33).

Didaktisch-methodisch wird dieses Vorgehen aber explizit vom „normalen“ schulischen Unterricht abgegrenzt „... wir machen keinen Unterricht ich bewerte euch nicht bei mir gibts kein richtig und falsch und so weiter...“ (Frau Bils, 00:43:06), obwohl ausdrücklich ein Lehrplanbezug besteht.¹¹⁷ Herr Brause erklärt:

... wir ... arbeiten ... in größeren thematischen Blöcken ... die ... sich aus dem Lehrplan ergeben die einfach auch sozusagen der Altersstufe ... wichtig sind ... von den Umsetzungsformen her auch was damit zu tun hat was wir hier grade in der BUNTE machen ... (00:33:43).

Inhalt und Angebotsform wurden gezielt variiert, und an die jeweiligen Örtlichkeiten und die thematische Ausrichtung der Einrichtung BUNTE, an den Lehrplan und zusätzlich an die Verfassung der Kinder konzeptionell, aber auch situativ angepasst. Dazu werden auch vorhandene materielle und didaktische Ressourcen der eigenen Einrichtung eingesetzt. Herr Brause erklärt: „... insbesondere natürlich auch mit den besonderen räumlichen und materiellen Angeboten die wir hier haben ...“ (00:37:33). Dahinter steht die Idee, die eigenen Impulse der Kinder aber auch das Konzept des „Raumes als Pädagoge“ schnell umsetzbar zu machen.

Bedingung war eben immer die kommen auch in unsere Einrichtung weil man eben da das ist ja unser Credo der Kulturpädagogik dass die eben sagt ja der Raum erzieht eben auch und die Mittel und die Ausstattung und das Personal ... (Frau Bils, 00:24:17).¹¹⁸

Dabei ist ein sinnhaftes, für Kinder transparentes Vorgehen mit starker Ergebnisorientierung intendiert (Herr Brause, 00:40:40). Der Aspekt der Freiwilligkeit, der kennzeichnend sei für außerschulische pädagogische Bildungseinrichtungen, werde versucht beizubehalten (Frau Bils, 00:43:06). Dieses pädagogische Vorgehen entspricht dem kulturpädagogischen „Hauskonzept“ der BUNTE-Einrichtung, die Herr Brause so beschreibt:

Ja wir haben natürlich ... eine pädagogische Philosophie ... wir versuchen ... die Kinder ernst zu nehmen das heißt wir sehen Kinder und Heranwachsende als Menschen die also sehr viele - Interessen ... die neugierig sind ... wir gehen davon aus dasss Lernen dass Erfahrungen machen ... sich mit Dingen beschäftigen ... also des Prinzip sozusagen der tätigen Aneignung ... (00:37:33).

¹¹⁷ Frau Bils: „... wir wollen unterrichts- also lehrplanbezogen arbeiten aber nicht als Lehrer sondern kulturpädagogisch und möglichst am Vormittag wenns denn geht“ (00:37:57).

¹¹⁸ Vgl. dazu die ARA-Einrichtung.

In der kurzen Darstellung der pädagogischen Aspekte der BUNTE-Einrichtung werden mehrere Ebenen deutlich. Es stellt sich ein recht differenziertes, explizit pädagogisches Konzept dar, welches auf einem bestimmten Menschenbild beruht, welches sich auch in reformpädagogischen Ansätzen findet. Die pädagogischen Ziele werden explizit auf drei Ebenen verfolgt: erstens der Persönlichkeitsförderung, die zweitens auf eine inhaltliche Ebene hinarbeitet (wobei diese ebenso viel Bedeutung hat wie die vorhergehende), um dann auf der dritten Ebene alle Schüler der Schule in Form von punktuellen Schulprojekten (z. B. in Form eines Modeprojektes) einzubeziehen. Hintergrund ist hier die Vermeidung einer exponierten Stellung der Ganztagsklasse innerhalb der Brunoschule. Für die Zusammenarbeit mit der Schule wird das Hauskonzept nicht aufgegeben, sondern im kommunikativen Aushandlungsprozess variiert. Gleichzeitig wird im starken Raumbezug die Verschränkung von pädagogischen mit räumlichen und materiellen Bestandteilen deutlich. Der pädagogische Anteil des Kooperationsverständnisses wird durch die BUNTE-Einrichtung vom eigentlichen Hauskonzept abgeleitet und modifiziert sich in kleinen Nuancen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Akteure der BUNTE-Einrichtung die Schulkooperation als pädagogische Chance verstehen, auf die als defizitär betrachteten pädagogischen Strukturen der Schule einzuwirken, indem das modifizierte eigene pädagogische Konzept eingebracht wird. Interessant ist, dass die pädagogische Steuerung von den Akteuren der BUNTE-Einrichtung gezielt über die Gestaltung der Ganztagsklasse hinausführt und auch pädagogisch für die ganze Schule wirksam werden soll.

Gegenüberstellung: „Pädagogische Aspekte“ Kooperationstandem B

Aus der pädagogischen Perspektive der Gebundenen Ganztagschulkooperation fokussieren sich der Schulleiter und das BUNTE-Team auf das subjektorientierte Ziel, die Institution Schule durch Inhalte und Methoden der BUNTE-Einrichtung für Kinder zu verbessern (Empowerment, Freude) und damit die Schulakzeptanz zu steigern. Diese konzeptionellen Bestandteile werden nicht für die GGS eingeführt, sondern basieren auf vorhandenen Hauskonzepten. Es fällt auf, dass sich die pädagogischen Vorstellungen von Kooperation seitens der Akteure beider Institutionen generell und der befragten Akteure im Speziellen weitgehend decken. Vonseiten der Lehrkräfte wird dies bestätigt und durch Aspekte wie Vielfalt und Lernerfolg ergänzt. Hier sind die professionstypische Grenzziehung sowie die hierarchische Linie (wie in Tandem A erkennbar) weitgehend aufgehoben. Beide Institutionen beabsichtigen im Ganztage Erfolgs- und Ergebnis-

orientierung sowie die Stärkung der Kinder. Sie setzen auf Vielfalt und wollen Schule dadurch (kultur-)pädagogisch und methodisch verändern. Dabei stellt für die Schulkollegen Kooperation eine Verstärkung, für die Einrichtungsakteure eine Ausdehnung der bereits vorhandenen pädagogischen Konzeption und ein Einwirken auf die Schule dar. Die daraus entwickelten Handlungslogiken sind für die Akteure sehr erfolgreich (vgl. Herr Lieber, 00:17:26).

3.3.3 Kooperationstandem C (GGS)

Im Folgenden werden die pädagogischen Aspekte der Akteure des C-Kooperationstandems, der Cäcilien- und der COX-Einrichtung, dargestellt. Die Überschriften der Abschnitte beziehen sich auf die zentralen Aussagen der Akteure und stellen keine Typisierung der Einrichtungen dar.

Cäcilien- und COX-Einrichtung: „Außerschulische Methodik kann auch schaden“

Auffällig in der Gesamtsicht ist, dass die Hauptschule an der Cäcilienstraße pädagogische Aspekte nur im Zusammenhang mit Schulkooperationen in Projektform expliziert, nicht im Zusammenhang mit der Gebundenen Ganztagsklasse. Der Schulleiter Herr Luc betont, er habe die Ganztagsklasse nur von der Form, nicht vom inhaltlich-pädagogischen her gesteuert (00:28:01). Auch der Konrektor, Herr Calmus, bestätigt durch folgende Aussage ein begründetes Desinteresse an externem pädagogischem Input im Rahmen der Ganztagsklasse:

Ja ... wie gesagt unser Anliegen war nicht dass wir gesagt haben Mensch jetzt müssen wir in der Schule noch ein besonderes Angebot für die Schüler machen weil wir der Meinung waren wir haben eh schon so viel Nachmittagsangebote (lacht) (00:29:16).

Diesen Aspekt betont auch die Lehrerin Frau Clar, die Kooperationen gegenüber generell eine zurückhaltende Einstellung hat, da sie bisher eher den belastenden Aspekt und die zusätzliche Mühe in Schulkooperationen erlebt hat (siehe Akteurportraits im Anhang). Die Ganztagslehrerin, Frau Christel, antwortet auf die Frage nach pädagogischen Zielen in der Gebundenen Ganztagsklasse:

Ich seh die Gefahr dass in diesem dass diese außerunterrichtliche Zeit noch mehr Anlass für Reibung ist für Streit oder Konflikte bei den Kindern vor allem auch wenn sie das so nur ... als Kanal benutzen sich keinen bestimmten Strukturen mehr unterwerfen zu müssen ... die schadet mehr als sie nutzt wenn des wenn des gegeben ist (00:24:08).

In dieser Aussage werden die pädagogischen Befürchtungen bezüglich einer Gebundenen Ganztagsklasse in Kooperation mit externen Pädagogen kumuliert, die sich aufgrund der problematischen Erfahrungen im ersten Durchgang mit der COX-Einrichtung

Ganztagsklasse auch negative Folgen für den weiteren Unterrichtsbetrieb.¹²⁰ Nur innerhalb von Projektkooperationen werden positive pädagogische Aspekte und Vorstellungen erwähnt (vor allem bei Frau Cantan). Hier ist also die Organisationsform entscheidender Bestandteil der Alltagstheorien beziehungsweise -erfahrungen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bei dieser Schule im Rahmen der Ganztagskooperation keine positiven pädagogischen Vorstellungen zu finden sind (in Projektkooperationen hingegen schon). In den Vorstellungen der Akteure sind Ambivalenzen bis hin zu negativen Vermutungen bezüglich externer Kräfte und deren Methoden aufgrund negativer Erfahrungen zu erkennen. Ganztagskooperation ist pädagogisch gesehen für die Akteure ein „ambivalentes Wagnis“.

COX-Einrichtung: „Einzelfallbetontes, situatives Handeln“

Für den Leiter der Einrichtung, Herrn Claus war es in pädagogisches Motiv in der Ganztagsituation, den Kindern sinnvolle Angebote zu machen, die nach dem bestehenden Hauskonzept ausgerichtet waren (er nennt hier z. B. Ballspiele). Dies geschah mit dem Ziel, entmutigte Kinder mit dem Einsatz geeigneter methodischer Elemente zu motivieren:

... das ist was wenn einer ... schlecht ist ja oder dieser typische Schulsportarten Softball ist wieder eine ganz andere Geschichte man muss nicht Ausdauerlaufen und andere Punkte sind wichtiger ja hab ich zum Beispiel schon oft entdeckt dass Kids einfach fit sind die sonst nicht so fit sind ja ... (Herr Claus, 00:17:31).

Die Einrichtung bot im Rahmen der Ganztagsklasse z. B. ein gemeinsames Klassenfrühstück, Hausaufgabenbetreuung und Bewegung an (00:11:55). Herr Claus bezeichnete dieses Angebot als „Kooperationskonzept“. Aus Forschungsperspektive stellt sich hier eine Diskrepanz zwischen dieser tagesbezogenen Angebotsform und einer realen Ganztagskonzeption dar, die substanzhaltig festzustellen wäre.¹²¹ Denn von den beiden Akteuren Herrn Claus und Frau Claudius wird kein spezieller pädagogischer Aspekt in der oder für die Ganztagskooperation ausgeführt. Herr Claus sagt:

¹²⁰ „Ja zum einen eben wieder die Schwierigkeit dass diese Kinder einerseits eben wieder beschäftigt werden müssen werden sollen und andererseits sehr schwer ansprechbar sind dass man eben gerne eigentlich auch konkret Freizeitmöglichkeiten Gestaltungsmöglichkeiten vermitteln will und sie aber ähm da wenig Ausdauer zeigen und einfach auch ein Dampfventil auch brauchen dieses dieses Dilemma das ist glaub ich das Hauptproblem ...“ (Frau Christel, 00:41:38).

¹²¹ „Ja verschiedene Ideen wie zum Beispiel die die - das Frühstück das Ganze einfach zu ent-zerren den ganzen Schulalltag und so weiter und so fort ... wir haben da verschiedene pädagogische Ansätze gehabt um einfach also unser Ziel war in erster Linie die Vernetzung intensiv Vernetzung zu gestalten zur Schule dass wir einfach da ... Kontakt haben“ (Herr Claus, 00:11:29).

Ja Sport, kreativ und so weiter diese Ganzen so also das ganze Know-how und auch auch die Fachsachen die wir da haben ja des Equipment dass man des dort mit anbringen kann ... ja das war das Ziel ungefähr (00:12:11).

Frau Claudius erläutert:

... durch Angebote (I: Inhaltlich?) genau, also kreativ und sportlich oder gewisse Freiräume was ich vorher gesagt hab oder über gewisse Spieleangebote was sehr viel Methodik gibt ähm aber wir hatten jetzt keinen spezielles Ziel oder so ...“ (00:25:43).

Herr Claus relativiert im Interview die Frage zum pädagogischen Ziel im Ganztagskontext: „... *pädagogische Ziele hat man sozusagen immer wenn man mit Kids arbeitet...* (00:17:31). Frau Claudius erklärt in einer narrativen Passage ihre pädagogische Vorstellung im Ganztage:

... und ich kann mich dann halt auch ein bisschen kümmern, wenn echt etwas aufbricht, denn es ist viel aufgebrochen also die - oder diesen sozialpädagogischen Blick - das war alles dann von mir ... oder die Kinder haben dann auch bei mir so sagen können was halt im Unterricht eher mehr gedeckelt ist ... [wenn mehr Geld zu Verfügung stünde, R. M.] ja, dannnn könnt ich viel mehr sozialarbeiterisch und sozialpädagogisch da drin sein ... (00:19:19).

Hier wird die Fokussierung der Pädagogin im Sinne einer einzelfallorientierten individuellen Unterstützung deutlich. Diese Grundhaltung ergab Überschneidungen in der Zuständigkeit zur schuleigenen Schulsozialarbeit der Cäcilienschule.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Akteure der COX-Einrichtung pädagogisch gesehen an die Schulkooperation ähnliche Vorstellungen anlegten wie an ihre sozialpädagogische Alltagsarbeit im Offenen Kinder- und Jugendtreff. Fokussiert wird dies im Ganztage auf die Unterstützung einzelner Kinder. Die Alltagstheorie der Akteure bezogen auf die Schulkooperation könnte lauten: Schulkooperation bedeutet ein informelles beziehungsweise situatives, einzelfallbetontes Angebot (aus den üblichen Ressourcen der Einrichtung) im Rahmen der Schule.

Gegenüberstellung: „Pädagogische Aspekte“ Kooperationstandem C

Die Akteursgruppen in Tandem C weisen keine aus den Interviews erkennbare spezielle pädagogische Konzeption oder Intention in Bezug auf die Ganztagskooperation auf, weder die Leitungspersonen noch die pädagogische Belegschaft.¹²² Wie deutlich wurde, verbindet die Ganztagslehrkraft vorwiegend pädagogische Befürchtungen mit Kooperationsaktivitäten. Der Ganztage scheint also pädagogisch gesehen sehr ambivalent bis negativ belastet und in seiner pädagogischen Bedeutung für die Schule gering zu sein

¹²² Die Aspekte bezüglich Projektkooperationen werden hier ausgenommen.

gen der Schulkooperation hin. Jedoch darf dieser Befund nicht überinterpretiert werden, da in den Interviews nicht explizit nach Theoriebezügen gefragt wurde. Bei Van Santen/Seckinger stellt das „Referenzsystem“ (gemeint sind auf der Makroebene hier Identität, Aufgaben und Zielsetzungen des Kooperationszusammenhangs, van Santen/Seckinger 2003 a: 419 f.) eine der vier Dimensionen des Konfigurationsmodelles für Kooperation dar. Dies kann für Schulkooperationen in diesem Zusammenhang nicht oder nur sehr punktuell bestätigt werden. In der Zusammenfassung ergeben sich folgende zentrale Alltagstheorien zu pädagogischen Aspekten:

Tabelle 5: Ergebnisse der Kategorie „Pädagogische Aspekte“

Annaschule	ARA-Einrichtung
- Schulkooperation als Strategie, Erziehungsradius/ -einfluss auszubauen (L). - Kooperation als Verbesserung der Lehr- und Lernmöglichkeiten (L, LK).	- Schulkooperation u. a. als Strategie, Erziehungseinfluss auszubauen (L). - Kooperation unter anderem als Einsatz von eigenem Know-how und „Raumpädagogik“ (L, SP).
Brunoschule	BUNTE-Einrichtung
- Schulkooperation als Chance, Freude an der Schule/am Lernen zu verstärken, Kinder zu stärken (L, LK). - Kooperation als pädagogische Vielfalt und Methodik des Lernens (LK).	- Schulkooperation als Chance, Schule pädagogisch u. methodisch aufzuwerten, Kinder zu stärken (T). - Kooperation unter anderem als Einsatz von eigenem Know-how und eigener „Raumpädagogik“ (T).
Cäcilienchule	COX-Einrichtung
- Keine päd. Kooperationsaspekte im GGS (L, LK). - Ambivalenz, negative pädagogische Auswirkungen wurden erfahren (LK).	- Keine speziellen Kooperationsaspekte (L, SP). - Intention analog situativer Einzelfallbetreuung (SP).

- Von den Leitungspersonen wird Schulkooperation im OGS-Tandem A explizit als Verstärkung beziehungsweise Korrelat/Pendant (Ergänzung) des ursprünglichen institutionellen Konzeptes „Erziehung“ verstanden und erfolgreich genutzt (vgl. die Forschungsergebnisse von Speck 2011 a: 77). Rauschenbach bestätigt, dass empirisch die erzieherische Versorgung eine von vier Motiven zur Ganztagschulkooperation darstellt (2009: 76), was hier auch bei der Annaschule deutlich wird. Die übereinstimmende Situation der Leitungspersonen der ARA-Einrichtung und der Annaschule begründet sich, wie gezeigt werden konnte, u. a.

an dem intendierten (ARA)/ unbewussten (Annaschule) Aussparen des kulturell-bildenden Angebotsanteils der ARA-Einrichtung im Rahmen der offenen Ganztagskooperation. Für die Lehrerinnen stellen die Schulkooperationen eine Verbesserung der Lehr- und Lernsituation dar. Das Team der ARA-Einrichtung betrachtet Schulkooperation als Möglichkeit, eigenes Know-how an Schüler und Lehrkräfte zu vermitteln. Interessant ist der Aspekt der „Raumpädagogik“ beim Team der ARA-Einrichtung, dem Verständnis von Raum als pädagogisches Element („Dritter Pädagoge“). Auf dieses soll weiter unten in der Ergebnisdimension 2 noch eingegangen werden.

- Von den Leitungspersonen im Tandem B wird die Schulkooperation im Gebundenen Ganztage ebenfalls explizit als modifizierte Verstärkung beziehungsweise Korrelat/Pendant des hauseigenen institutionellen Konzeptes verstanden und erfolgreich genutzt. Die konzeptionelle Linie des B-Tandems folgt der aktuellen Vorstellung von „kultureller Bildung“. ¹²⁵ Die Schulkooperation wird zusätzlich von allen Akteuren explizit als Chance zur Verstärkung der Veränderung der pädagogischen Prägung von Schule verstanden (das gleiche Ergebnis findet sich bei Speck 2011 a: 77). Dies bedeutet für die Brunoschule Empowerment der Kinder durch mehr Freude an der Schule und am Lernen (vgl. Kamski/Holtappels 2009: 119). Für die BUNTE-Einrichtung bedeutet es, Schule methodisch und inhaltlich in eben diesem Sinne pädagogisch mitzugestalten. Hier findet sich ein weitgehender Konsens zwischen Lehrpersonen und sozialpädagogischen (beziehungsweise kulturpädagogischen) Fachkräften. Die Lehrpersonen erleben hier entsprechend eine größere pädagogische Vielfalt. Von den BUNTE-Akteuren wird wie beim ARA der Aspekt der „Raumpädagogik“ genannt (vgl. Ergebnisdimension 2 weiter unten).

- Im Kooperationstadium C kann vonseiten der Schulleitung kein explizites pädagogisches Konzept in Bezug auf die GT-Kooperation erkannt werden, ganz im Gegensatz zur Explikation von Projektkooperationen. Es lässt sich zwar die implizite Haltung/Alltagstheorie des Schulleiters der Cäcilienschule erkennen, Ganztagskooperation zur Betreuung der Klasse zu nutzen, diese wird aber nur

¹²⁵Vgl. hierzu z. B. Bielenberg (2007) oder Bischoff et al. (2005).

durch die organisatorische Form deutlich. Bei den Lehrpersonen wird aus pädagogischer Sicht Ambivalenzen und negative Erfahrungswerte als explizite Alltagstheorien erkennbar. In der einschlägigen Forschungsliteratur wird der Befund des C-Tandems bestätigt. Lehrkräfte zeigten hier mangelnde Beteiligung bei der Konzeptentwicklung und Widerstände gegenüber Ganztagsschulen¹²⁶ (vgl. Beher et al. 2006, Speck/Olk/Stimpel 2011). Vonseiten der Akteure der COX-Einrichtung wird eine schulsozialarbeiterische, einzelfallorientierte Grundhaltung und Intention erkennbar, die ebenfalls, wie in Tandem A und B dem bestehenden Konzept entsprach. Die von den COX-Akteuren als problematisch erlebte Dynamik im Kontakt mit den Schülern hat bereits Aster (1990) in seiner Studie hervorgehoben:¹²⁷

Verzichten die Lehrer auf die Wahrnehmung ihrer institutionell verankerten Autorität, so entsteht ein Vakuum, das von der kollektiven und informellen Spontaneität oppositioneller Schülergruppen besetzt wird ... die den Rest der Klasse in ihren Bann zu ziehen wissen“ (Aster 1990: 224).

Auch van Santen/Seckinger belegen empirisch die motivationshemmende Wirkung einer unzureichenden Vergegenwärtigung der Handlungsziele (2003 a: 368). Die Folgerung der Autoren war, dass ein unzureichendes Bewusstsein über die eigene Aufgabenstellung scheinbar qualitätsmindernd wirke (ebd.: 359 ff.). Kooperierende Personen benötigen nach Meinung der Autoren Wissen über Arbeitsablauf, Strukturen, Personalressourcen, Handlungslogiken, Handlungsgrundlagen sowie Zuständigkeiten der jeweiligen Kooperationspartner. Falsche Vorstellungen und Erwartungen behinderten Kooperation erheblich (vgl. van Santen/Seckinger 2003 a: 427). Zudem stellen Meister und Schnetzer fest, dass ein Bemühen um Konkurrenzfähigkeit und Sicherung des eigenen Schulstandortes, wie in der Cäcilienschule, die pädagogischen Kriterien überformen oder gar verdrängen kann (2009: 157 ff.).

Arbeitshypothese (A): Erfolgserleben als Impuls pädagogischer Konzeptualisierung

Im Gesamtüberblick wird deutlich, dass die ausführenden Lehrkräfte der Schulen offensichtlich ihr pädagogisches Verständnis von Kooperation in der Regel erst durch die positive Erfahrung innerhalb der Zusammenarbeit bildeten beziehungsweise bei negati-

¹²⁶Sic: Eine Gleichsetzung von Ganztagsschule mit Schulkooperation ist selbstverständlich nicht möglich, ist aber häufig im Kontext gemeint.

¹²⁷Die Rollenproblematik im pädagogischen Setting, die hier anklingt, wird weiter unten in Ergebnisdimension 5 thematisiert.

ven Erfahrungen zu einer stark ambivalenten Haltung kommen.¹²⁸ Dies ist analog zu dem Ergebnis von Holtappels et al. (2009: 131) zu sehen, wenn sie feststellen, dass bei der Hälfte aller untersuchten Schulen höchstens ein Viertel der Lehrerschaft an der Ganztagskonzeption beteiligt sei, also eine reaktive Grundhaltung angenommen werden kann.¹²⁹ Zucker (1986) spricht hier von „prozessbasiertem“ Vertrauen (zit. n. van Santen/Seckinger 2011: 391). Das bedeutet, dass in der Zusammenarbeit noch keine gesicherte, konzeptionell oder anderweitige gefestigte Überzeugungshaltung vorliegt, sondern diese erst durch Erfahrung gebildet wird. Bestätigt wird das durch Holtappels (2009: 131), wenn er feststellt, dass ein Zusammenhang zwischen der Dauer der Schulkooperation und der Einbindung und Akzeptanz der Lehrkräfte vorliegt.¹³⁰ Dies könnte so gedeutet werden, dass die positive (gewinnbringende) Erfahrung einen wichtigen Beitrag zu Kooperationsprozessen liefert. Aus meiner Sicht spricht dies für eine Notwendigkeit des „Erfolgslebens“ in Schulkooperationen. Diese Annahme, stellt empirisch ein kooperationsförderndes Prinzip dar. Der Erfolg der Zusammenarbeit wird offensichtlich vor allem durch die methodische Herangehensweise der Jugendarbeit im Schulkontext markant beeinflusst, weniger durch die Ebene des Sachbezugs. Insbesondere der Aspekt der „Authentizität“ des Lernens wird von den Lehrkräften hervorgehoben. Die starke Ambivalenz der Cäcilien- und Cäcilien- und Cäcilien- gegenüber den Methoden der Jugendarbeit gibt einen Hinweis darauf, ebenso die präzisen Beobachtungen negativer pädagogischer Dynamiken von Frau Christl, der Ganztagslehrerin:

... ist es ein ganz großes Problem wenn diese Zeit nicht ausgefüllt ist wenn die Leute [gemeint sind die Pädagogen des COX, R. M.] nur da sind und erwarten dass die Kinder von sich aus ... wir machen heut ne Party wir bringen was mit oder das läuft noch viel schlechter (Frau Christl, 00:19:22).

So kann auch z. B. durch den sozialpädagogisch begründeten Ansatz der Freiwilligkeit (Teilnahme an Angeboten, Auswahl der Angebote etc., vgl. Bolay 2011), der auch in Schulkooperationen von sozialpädagogischen Akteuren angelegt wird, der Erfolg der Kooperation – wie in diesem Beispiel des Tandems C – gefährdet sein. Das gleiche gilt für das methodisch und pädagogisch begründete Prinzip der Ergebnisoffenheit speziell in bestimmten Bereichen der kulturellen Bildung, ein Faktor, der den pädagogischen

¹²⁸Im Gegensatz dazu ist der strategische Aufbau von pädagogischen Kooperationsstrategien vorwiegend bei Leitungspersonen zu beobachten. Die wichtige Rolle der Schulleitung zur Implementation einer Institutions- beziehungsweise Kooperationskultur wird dadurch bestätigt.

¹²⁹Vgl. dazu Meister/Schnetzer (2009): Untersuchung zur konzeptionellen Entwicklung im Ganztag.

¹³⁰Auch Olk (2004) stellt fest, dass Kooperation sehr stark vom „Kooperationsverhalten der Lehrkräfte bestimmt“ werde (ebd. 2004: 92). Lehrkräfte reagierten in Kooperationen zunächst abwartend und zurückhaltend (ebd. 2004: 91).

Erfolg beziehungsweise das Erfolgserleben gefährden kann (gerade bei Hauptschülern mit den oben beschriebenen Problemlagen) wie im Beispiel der Cäcilien- schule sichtbar wurde. Herr Calmus, der Konrektor der Cäcilien- schule, reflektierte den Methodenein- satz auch in Bezug auf die Lehrkräfte so:

... auch dass die die Methoden der Jugendhilfe ... weil das eigentlich das spannendste Feld ist finde ich - wie der Konflikt der Methoden der Jugendhilfe (lacht) und die Haltung der Lehrer auslösen also das für mich in dem Zusammenhang wär das für mich das Spannendste darüber sich mal ... zu unterhalten – (00:13:22).

Damit wiederum ist auch die Einschätzung der Kooperation als erfolgreiche Arbeitssi- tuation durch die Lehrkräfte gefährdet. Schulkooperation kann offensichtlich pädago- gisch gesehen auch „schaden“, wie in diesem Beispiel deutlich wird. Daraus ergeben sich methodische Konsequenzen für die ausführenden Pädagoginnen im Kooperations- kontext (vgl. BUNTE).

Arbeitshypothese (B): Pädagogische Kongruenz ist eine Vorstufe zu Konzeption von Ganztagskooperation

Eine Verzahnung der pädagogischen Inhalte im Sinne einer gemeinsamen Konzeption ist in Ansätzen im Kooperationsstandem B zu sehen, meines Erachtens aber insgesamt im gesamten Sample noch von einem grundlegenden eigenen beziehungsweise gemein- samen Ganztagskooperationskonzept entfernt. Dieser Befund wird auch in der StEG bestätigt; vgl. 7 Holtappels 2009: 124 und beispielsweise Züchner 2010: 7). Auch Kolbe kritisiert aus seiner empirischen Forschung heraus

... die Tendenz [der Kooperationsakteure, R.M.] zur Fortschreibung der bekannten Praxis, die im Gegensatz zu Innovation steht (Kolbe 2005: 12).¹³¹

Diese Aussage deckt sich mit den Ergebnissen von Wegner/Tamke (2009), die nach- weisen, eine weiter entwickelte Lern- und Kooperationskultur werde in gebundenen Ganztagskooperationen angestrebt, allerdings konnte die konkrete Umsetzung laut den Autoren empirisch nicht bestätigt werden (vgl. auch Klieme et al. 2007: 366). Hier gab es empirisch keinen Vorsprung gegenüber der offenen Form. Die Autoren kommen zu dem Fazit:

¹³¹ „Viertens erweist sich in Bezug auf die inhaltliche Entwicklungsarbeit das Primat des Organisatorischen als kenn- zeichnend und folgenreich, nämlich dass sich die Entwicklergruppen zunächst vorrangig darauf beschränken, die rahmende Organisation für das zu entwickelnde Angebot hervorzu- bringen. Pädagogische Inhalte werden zumeist nur am Rande behandelt. Inhaltsbezogene Überlegungen werden dadurch von vornherein durch die bereits „festgeschrie- benen“ organisatorischen Rahmenbedingungen begrenzt. Damit ist bereits der Bogen zu den folgenden auf die orga- nisatorische und inhaltliche Konzeption beziehungsweise Durchführung der angebotebezogenen Überlegungen ge- schlagen.“ (Kolbe 2005: 12).

Gebundene Modelle scheinen zwar konzeptionell entwickelter, schöpfen aber ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten oftmals nicht aus (Klieme et al. 2007: 367).¹³²

Oelerich (2007: 36 f.) bewertet als eine der wenigen Autorinnen das „Nur–Nebeneinander“ und die fehlende konzeptionelle Veränderung von Schule nicht als negativ, was im Kontrast zu den am Beginn des Kapitels genannten weitreichenden konzeptionellen Ansprüchen an Schulkooperation steht. Van Santen/Seckinger (2003 a: 363) stellen fest, dass in Kooperationen eine doppelte Zielkongruenz gegeben sein müsse, sonst sei die interinstitutionelle Kooperation störanfällig. Der Begriff „fachliche Kongruenz“ wird hier als Vorstufe zu einem „Konzept“ gesehen, welches eine inhaltlich abgestimmte Neuerung beinhaltet und in der Regel auch schriftlich expliziert wird.

Möglicherweise muss aufgrund der obigen Ergebnisse eine Differenzierung der in der Einleitung dieses Kapitels skizzierten Sichtweise vorgenommen werden. Diese Gedanken sollen im folgenden Abschnitt entwickelt werden.

Bei der Ergebnisdarstellung wurde deutlich, dass die Akteure in Tandem A und B im Kooperationsprozess zu einer pädagogischen Leitlinie gelangt sind, obwohl aus Forschungsperspektive keine ausformulierte Konzeption erkenntlich wurde. Fehlt allerdings diese pädagogische Kongruenz - wie in Tandem C - ergeben sich aufgrund der Eigendynamik des Kooperationssettings wahrscheinlich dysfunktionale Konsequenzen. Diese können in den Institutionalisierungsprozess von Kooperationen eingreifen (vgl. Kapitel 3.7.4). Ich möchte daher aufgrund der Ergebnisse der beiden ersten Tandems, deren Kooperation ohne gemeinsames Konzept als gelingend zu bezeichnen ist, folgende Arbeitshypothese formulieren: Eine pädagogische Zielkongruenz (als Vorform eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes) scheint für eine gelingende Kooperation (im Anfangsstadium eines Schulkooperationsprozesses oder innerhalb projektformiger Schulkooperationen) ausreichend und verweist auf den prozessförmigen Entwicklungsverlauf von Schulkooperation.¹³³ Fehlt diese aber, kommt es offenbar zu dysfunktionalen Entwicklungen wie beispielsweise im Tandem C.

¹³² Auch Maykus bestätigt diesen Befund (2009: 312).

¹³³ Entscheidend ist hier vermutlich der prozessbasierte Blickwinkel, der von van Santen/Seckinger (2003 a) hervorgehoben wird.

Arbeitshypothese (C): Das Verständnis von „Raum“ fokussiert professionsbezogene Differenzen

Bei den ausführenden Lehrkräften aller Schulen war der Aspekt der pädagogischen Vielfalt (andere Lernformen und -inhalte), bei den sozialpädagogischen Fachkräften der Einsatz ihrer (teils modifizierten) bestehenden pädagogischen Ansätze und Konzeptionen (inhaltliche Angebote) vorrangig zu erkennen. Sozialpädagogische Akteure sprachen konsensuell von dem Einsatz des Raumes als „Dritten Pädagogen“, also einem als pädagogisch wirksam betrachteten Bestandteil. Dies kontrastierte mit den Schulakteuren, die den Raum im Sinne einer Ressource konnotierten.

Die Marginalisierung des Raumaspektes innerhalb der Schulkooperation korrespondiert mit den Erkenntnissen der Organisationspädagogik (vgl. dazu Böttcher/Terhart 2004, Rosenbusch 2005, Göhlich et al. 2009), diese wäre hier eventuell anschlussfähig. Denn obwohl Organisationen, speziell Schulen, als „Orte des Lernens“ aufgefasst werden, hatte die Erziehungswissenschaft selbst bis zur Jahrtausendwende keine eigene Theorie der Organisation. Einen weiteren Hinweis darauf, wie wenig selbstverständlich der organisationspädagogische Blick in Bildungsinstitutionen ist, bildet die Gründung der Kommission „Organisationspädagogik“ der DGfE 2006 (vgl. dazu Geißler 2000).¹³⁴

Zu diesem Aspekt folgt weiter unten eine theoretische Vertiefung in Form einer Ergebnisdimension (2).

Weiterhin ist zum Abschluss des Kapitels festzustellen, dass das Bildungsverständnis in der Schulkooperation vorwiegend innerhalb institutioneller Grenzen, d. h. entlang der professionstypischen Zuschreibungen verläuft. Es ist vonseiten der Schulakteure als schulzentriert und schulinstitutionell gebunden zu beschreiben. Im Folgenden soll deshalb als Ergebnisdimension (1) auf diesen Aspekt, der als bedeutsam eingeschätzt wird, etwas differenzierter eingegangen werden. Darauf wird das Verständnis von Raum als pädagogischem Element („Raumpädagogik“), das oben bereits als Arbeitshypothese festgehalten wurde, im theoretischen Kontext thematisiert (Ergebnisdimension 2).

¹³⁴Vgl. DGfE, online unter <http://www.dgfe.de/sektionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html>, Abruf 2012_2..

Ergebnisdimension (1): Schulinstitutionelle Bildungskonnotation in der Kooperation

Das Konzept der ‚Offenen Ganztagschule‘ ist relativ leicht zu organisieren und zu finanzieren. Es bedarf in der Regel keiner weiteren Lehrer ... es bedarf noch nicht einmal fachlich qualifizierten pädagogischen Personals [...] Es geht also nicht mehr (positiv) um die Bildung der Kinder, sondern (negativ) um die Abwendung von möglichen Gefährdungen und Schäden (Rekus 2009: 273).

In diesem Kapitel soll dem Phänomen des „Bildungsverständnisses in der Schulkoope-
ration“ nachgegangen werden, welches im Gesamtergebnis der analysierten Kategorien
weiter oben in diesem Kapitel deutlich wurde. Dabei soll besonders der Diskrepanz
zwischen Programmatik und Empirie in Bezug auf Konnotationen von Bildungsvorstel-
lungen innerhalb von Schul-Jugendhilfekoope-
rationen nachgegangen werden. Auf den
Diskurs des komplexen und historisch geprägten (humanistischen) weiten Bildungsbe-
griffs kann dabei nicht eingegangen werden. Ich verweise zu Beginn des Kapitels we-
gen des umfangreichen Themenbereichs „Bildung“ auf vertiefende Auseinandersetzun-
gen z. B. bei Baltes/Eckert (1999), Liebau (2001), Scherr (2001), Münchmeier et al.
(2002), Sturzenhecker/Lindner (2004), Böhm (2005), aber auch Bielenberg (2006),
BMFSFJ (2006), Otto/Coelen (2008) und Reismann (2009). Aktuell wird diese Thema-
tik auch im Zusammenhang mit dem Begriff der „Informelle Bildung“ z. B. bei Ot-
to/Rauschenbach (2004) als Paradigmenwechsel des Bildungsverständnisses generell
diskutiert (vgl. auch Kap. 1.2). Im Vordergrund steht der paradigmatische Wechsel der
Konnotation von „Bildung“ von einer „engen“ zu einer „weiten“ Auffassung. Der Be-
griff wird in diesem Abschnitt vereinfachend und gezielt „eng“, wie häufig im alltags-
sprachlichen Sinne, als Zuschreibung von Vorgängen des inhaltlichen Lernens und der
kindlichen kognitiven Entwicklung verwendet.

Die Bildungsvorstellungen der Akteure waren nicht explizit Teil des Leitfadens. Sie
wurden jedoch indirekt durch die Frage nach pädagogischen Intentionen in der Koope-
ration angestoßen. Bei der Auswertung der Kooperationstandems wurde das schul-
zentrierte und schulisch-institutionell gebundene Bildungsverständnis der Lehrkräfte
deutlich (vgl. dazu Kap. 1.2). Exemplarisch sollen einige Aussagen zitiert werden. Die
Schulleiterin der Annaschule, Frau Lasser, formuliert:

Wir haben die Pflicht, die Kinder zu unterrichten, die gestalten dort [im ARA, R. M.] die Freizeit und treten, für meine Begriffe nur dann eben als Berater auf, als Coach, als Unterstützer... (00:14:16).

I:(Lachen) Erleben Sie das ARA auch als Bildungseinrichtung?

Frau Lasser: Es ist eine Freizeiteinrichtung in die ich geh um - ja Spaß zu haben, Freunde zu treffen und so, ja, mich aufzuhalten und gleichzeitig muss ich mich in Regeln einfügen, und damit ist Erziehung drin. Sie legen unheimlich großen Wert auf soziales Lernen, das ist der absolute Schwerpunkt, alles andere läuft da nebenbei, aber das soziale Lernen, das in der Gruppe sein und sich in der Gruppe gut bewegen können gut einpassen können, das ist der absolute Schwerpunkt (00:15:20).

Dieses exemplarische Zitat ist besonders interessant, da die Einschätzung der Schulleiterin trotz langjähriger Zusammenarbeit mit der Jugendeinrichtung ARA meines Erachtens nicht mit der tatsächlichen Angebotsstruktur und dem Konzept der Einrichtung übereinstimmt (vgl. Kurzportrait der ARA-Einrichtung im Anhang). Abgeleitet vom schulischen Grundauftrag formuliert die Schulleiterin die Zuständigkeiten der Institution Schule und diejenigen der sozialpädagogischen Einrichtung und stellt diese als konträr heraus. Bei Frau Lasser wird der Erziehungsauftrag an die sozialpädagogische Einrichtung gebunden, und dies interessanterweise über das Medium Freizeitgestaltung. Es besteht in der Vorstellung der Schulleiterin folglich eine „natürliche“ Dichotomie zwischen ernsthaftem Lernen und „lustvoller“ Freizeit.

Aber auch in der Brunoschule, die explizit mit kulturpädagogischen Angeboten im Gebundenen Ganztage arbeitet, scheint dieser Aspekt noch durch, wenn der Schulleiter Herr Lieber formuliert:

... also die Leute von BUNTE (kurzes Lachen) das hat mich so beeindruckt, [die machen]- also nicht irgendwie irgendwo so ein Spaßprogramm äh sondern - schon ein Spaßprogramm aber – gebunden, gebunden an den an den Lehrplan (00:07:35).

Bei Akteuren der Cäcilienchule drückt sich eine ähnliche Haltung durch die Tatsache aus, dass der kooperierenden Einrichtung im Gebundenen Ganztage keine inhaltlichen Angebote abverlangt werden, sondern eher die personelle Quantität des externen Personals ausschlaggebend zu sein scheint. Herr Luc, der Schulleiter, formuliert:

... aber je mehr Leute ich sozusagen reinhole umso besser wird mein, ja mein Schlüssel ... also nicht nur ich nehm alles was ich kriege aber ich nehm so viel wie sinnvoll und praktisch und möglich ist (Herr Luc, 00:48:38).

Die Zitate zeigen, wie direkt die subjektiven Zuordnungen von Schule und Bildung im Rahmen von Schulkooperationen relevant werden. Meines Erachtens bildet sich hier ein gesellschaftlicher Diskurs ab. Es geht um das Bildungsverständnis generell und die institutionelle Autorisierung von Bildung. Diese Zuschreibung kontrastiert mit dem aktuellen Auftrag und der Profilierung der Jugend(bildungs-)einrichtungen (vgl. dazu Kap. 1.2). Es findet sich bei allen drei Schulen der Fallstudie in verschiedener Ausprägung

das Selbstverständnis, Bildung der Institution Schule zuzuordnen, „Freizeit“ und „Spaß“ hingegen an die sozialpädagogischen Jugendeinrichtungen zu delegieren. Dies ist nicht abhängig vom Angebot und von pädagogischen Inhalten, die in der Schulkooperation umgesetzt werden. Krieger (2005) bestätigt diesen Befund in seinen Forschungsergebnissen.¹³⁵ Wie im Eingangszitat von Rekus (2009: 273) deutlich wurde, reicht der Blickwinkel aus schulorientierter Perspektive - in Bezug auf die Kooperation in der Offenen Ganztagschule - bis hin zu einem negativen „Abwenden von Schäden“(ebd.). Bei den Vertretern der sozialpädagogischen Einrichtungen werden diese Zuordnungen so nicht vorgenommen, eher sind hier problemreflektierende Stellungnahmen erkennbar: Herr Larat, der Leiter der ARA-Einrichtung, reflektiert:

Naja und die Kooperationspartner von denen wir sprechen, das sind ja Bildungspartner die haben (lacht) natürlich da ein ganz besonderes Problem damit weil sie sagen äh was für eine Form von Freizeit wird hier als Gegenstück zur Bildung angeboten was ist denn des, ja (Herr Larat, 00:45:06).

Die Ergebnisse der StEG bekräftigen diesen Befund¹³⁶:

Jeweils deutlich unter 50% der Schulen nennen die Verankerung von Zielen im Hinblick auf handwerkliche und praktische Fähigkeiten, Förderung von Begabungen und persönlichen Interessensprofilen, interkulturelles Lernen, Zuwendungen zu psychosozialen Problemen, Gesundheitsbewusstsein, Aufgabenorientierung, Schülerpartizipation, Elternbeteiligung und demokratisches Lernen. Hier wird deutlich, dass sowohl sozialpädagogische und partizipatorische Bereiche als auch solche Lerngelegenheiten, die eine Erweiterung des Bildungskanons und der herkömmlichen Lernkultur der Schule bedeuten, als Zielfelder für Ganztagschulen eher in den Hintergrund treten ... nicht-traditionelle Aufgaben werden weniger hoch gewichtet (Holtappels 2008: 124).

Behr-Heintze/Lipski (2005)¹³⁷ halten fest: Der Schwerpunkt bei Schulkooperationen ist, neben dem „sonstigen Profil“, die Förderung sozialer Kompetenzen (das bedeutet weniger Förderung in den Bereichen musische Bildung, Medien, Sport, Fremdsprachen, Beruf, Naturschutz, Naturwissenschaft, Ausländerförderung). Hier wird ein Untersuchungsergebnis von Rauschenbach bestätigt, der feststellt, Hauptmotiv für Schulen, externe Pädagogen einzubeziehen, seien primär die verlängerten Anwesenheitszeiten und nur zum Teil auch ein bewusster Einbezug anderer Lernformen, Inhalte und Akteursgruppen in den Schulalltag (2009: 88). Dabei hat die Jugendhilfe und speziell der Bereich der Jugendbildungsarbeit einen gesetzlich verankerten eigenen staatlichen Bildungsauftrag, der sich von der Schule unterscheidet und eigene Methoden und Ansätze aufweist (vgl. Kap. 1.2), wie auch Lüders/Behr (2010: 371ff.) herausstellen. Jugendar-

¹³⁵ Typische Schwierigkeiten durch das unterschiedliche Bildungsverständnis sind nach Krieger der ganzheitliche Ansatz, demokratische, dialogische pädagogische Vorstellungen und der partizipative Ansatz der Sozialpädagogik.

¹³⁶ Die Studie bezieht sich nicht nur auf Offene Ganztagschulen.

¹³⁷ Diese Studie war nicht auf Hauptschulen bezogen.

beit stellt ein allen Kindern und Jugendlichen offenstehendes Sozialisationsfeld dar. Betont werden als Querschnittsaufgaben Subjektorientierung, Partizipation, Genderorientierung, Prävention, Integration sowie Alltags- und Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 1.2, Baur 1997: 57, Lüders/Behr 2010:445 ff.), jeweils in Verbindung mit mehr oder weniger ausformulierten inhaltlichen Kontexten. Wie jedoch auch aus den Kurzportraits der beforschten Einrichtungen hervorgeht, ist das inhaltliche Angebot als verankert und professionell ausgebaut zu bezeichnen. Oelkers vertritt daher die kritische Position, dass

Begründungsmuster, [die] Bildung mit Schulbildung gleich ... setzen ... eine unzulässige inhaltliche und institutionelle Verkürzung [darstellen, R. M.] (Oelkers 2003: 59, zit. n. Coelen/Otto 2008: 765).

Auch das Bundesjugendkuratorium hat mit seiner Streitschrift „Zukunft sichern“ (2004: 1204) ein klares Votum für ein neues Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung abgegeben, genauso wie der 12. Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ (2005), der für ein umfassendes Bildungsverständnis eintritt. Rauschenbach konstatiert in diesem Sinne:

[Die Jugendhilfe, R.M.] kann wesentliche Impulse setzen, um die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit der Lernwelt der Schule zu verbinden, sie kann sehr viel mehr dazu beitragen, dass die Verengung der schulisch-kulturellen Bildung durch Formen einer Alltagsbildung produktiv ergänzt werden (Rauschenbach 2009: 94).

Lüders und Behr fassen diese Bildungsproblematik in einem großen Kontext mit Bezug auf die Verhältnissetzung der institutionellen Formen. Sie sprechen von einem

... weitgehend ungeklärten Verhältnis von außerschulischer Jugendbildung in der ganzen Breite zur Schule als scheinbare institutionelle Inkarnation von Bildungsprozessen und zur Bildungstheorie beziehungsweise Bildungsforschung als ihre Beobachtungsformen. [Es] wird bis heute ... der Bildungsgehalt der außerschulischen Bildung beziehungsweise der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe systematisch unterschätzt ... (Lüders/Behr 2002: 389).

Zusammenfassend kann hier empirisch bestätigt werden, dass erfolgreiche (Ganztags-) Schulkoooperation nicht bedeutet, dass die (alltagstheoretische) Verknüpfung von Schule und „Bildung“ vonseiten der Schulakteure modifiziert wird. Im Gegenteil: schulische Akteure assoziieren Bildungsvorgänge – auch innerhalb von Schul- oder Ganztagschulkoooperationen – mit der schulischen Institution, auch als physischer „Raum“. Diese Handlungslogik erhält eine paradoxe Dynamik, wenn schulische Aktivitäten, z. B. innerhalb von Ganztagskoooperationen, nicht im Schulgebäude, sondern in Jugendhäusern beziehungsweise Jugendeinrichtungen initiiert werden. Hier wird die alltagstheoretische Zuordnung zu institutionell-räumlichen Gegebenheiten fragwürdig.

Diese Beobachtung soll im Folgenden als „schulinstitutionelle Bildungskonnotation“ bezeichnet werden. Dieser Aspekt muss offensichtlich - neben der explizit formulierten

konzeptionellen Ebene - als Verständigungsdesiderat im Rahmen von Schulkooperation stärker beachtet werden.

Ergebnisdimension (2): Raum zwischen „Ressource“ und „Drittem Pädagogen“

... gemeinsam ist für den scheinbar pädagogisch verstellten Raum der Schule als auch für den vermeintlich autonomen Raum der Jugendarbeit, dass dem Raum die Rolle eines wirkmächtigen Mediums zugeschrieben wird (Köngeter 2010: 70).

Bei der Auswertung des Forschungsmaterials wurde ein weiterer Gegenstandsbereich deutlich, der entlang professionstypischer Zuschreibungen und institutioneller Grenzen verläuft: die Konnotation von Raum als „pädagogisch wirksamer Raum“ vonseiten der sozialpädagogischen Akteure, welche weiter oben in diesem Kapitel in die Kurzbezeichnung „Raumpädagogik“ gefasst wurde, beziehungsweise dem Verständnis von Raum als „Ressource“ vonseiten der Schulakteure.¹³⁸ Zu diesem Analyseergebnis soll im Folgenden ein theoretischer Bezug erstellt werden.

Alle drei Institutionen der Jugend(bildungs)arbeit thematisieren „Raum“ mehr oder weniger ausführlich als pädagogisches Element. Insofern steht diese Beobachtung auch in direktem Zusammenhang mit der vorangegangenen Ergebnisdimension (1), welche örtlich-schulisch gebundene Bildungsvorstellungen thematisierte. Der Sozialpädagoge der ARA-Einrichtung formuliert beispielsweise:

Pädagogische Räume zu schaffen ist ein Grundprinzip für mich also einen Raum zu schaffen wo Pädagogik funktionieren kann hat auch immer was mit Gestaltung des Raumes zu tun, ne also deswegen setzt des überall an (Herr Attlinger 01:04:10).

Diese Perspektive der sozialpädagogischen Akteure auf das physisch-materielle Ensemble pädagogischer Einrichtungen unterstellt dem Raum gleichsam einen Akteursstatus (Köngeter et al. 2010: 70, Cloos et al. 2009). „Raum“ wird in der Jugendarbeit in der Regel mit Rauman eignung, Freiräumen und Selbstbestimmung verbunden. Zudem definiert die Sozialpädagogik eine „Pädagogik des Raumes“, was bedeutet, dass Räume innerhalb (und außerhalb) von Institutionen konkret als pädagogisches Element verstanden werden (Köngeter 2010: 67). Dies wurde historisch durch reformpädagogische Ansätze der Jahrhundertwende vorbereitet, die die Bezeichnung des „Dritten Pädagogen“

¹³⁸ Löw verweist hier zu Recht auf die problematische Einstufung des Raumes, da damit die Vorstellung einhergeht, man könne einen Raum nach Belieben „füllen“ oder „leer lassen“ (Löw 1999: 50). Auf dieses komplexen Ansatz kann hier nicht weiter eingegangen werden.

im Zusammenhang mit räumlich-pädagogischen Arrangements eingeführt (vgl. dazu z. B. Reggio-Pädagogik, Montessori-Pädagogik, ausführlich dazu z. B. Oelkers 2005)¹³⁹.

Was bedeutet es, vom Raum als „Dritten Pädagogen“ zu sprechen? Wie sind sozialpädagogische Perspektiven im Hinblick auf Räume konstruiert?

Diese Frage kann im Kontext neuerer sozial- und kulturwissenschaftlicher Konzeptualisierungen gesehen werden, speziell im Kontext mit dem sogenannten „Spatial turn“ (Döring/Thielmann 2008). Hier taucht ein neuer Raumbegriff auf, der „Raum als ständig (re)produziertes Gewebe sozialer Praktiken“ [Klammer i. O.] (Kessl/Reutlinger 2007: 19) beziehungsweise als „intermediärer Akteur“ (Köngeter 2010: 72) begreift und damit einen Paradigmenwechsel in der Raumauffassung anstößt. Auch der Begriff des Sozialraums, also des subjektiv genutzten geographischen Lebensraums, ist logisch hier anzusiedeln. Raum wird in diesem Zusammenhang als etwas betrachtet, das systematisch mit menschlichen Handlungen - und nicht nur mit materieller-architektonischer Ausstattung - verknüpft ist und erst durch diese dynamisch hervorgebracht wird. Daher kann von einer Wirkung von Räumen gesprochen werden, die nicht determinierend ist, sondern relationaler Zusammenhang in einem „Wechselspiel von symbolischer Wirkung materialisierter Raumordnungen und deren permanenter (Re)Konstruktion“ [Klammer i. O.] (Kessl/Reutlinger 2007: 27) durch tätige Akteure. Räume sind also das Ergebnis sozialer Praktiken und im Falle der Jugendeinrichtungen mit konzeptionellen Elementen verwoben. Räume werden zu „intermediären Akteuren“ (Kessl/Reutlinger), die mehr oder weniger stark vorgeben, wie gehandelt wird, wie man sich richtig verhält und wo Grenzen eingehalten beziehungsweise überschritten werden dürfen. Diese Tatsache wird auch innerhalb von Schulgebäuden wirksam, auch wenn dies schwer erkennbar ist. Über Räume werden soziale Positionen der Akteure innerhalb eines sozialen Gefüges performativ hergestellt, was im Falle der Jugendeinrichtungen bedeutet, den Status der Schülerinnen und Schüler intentional aufzuwerten. Dies zeigt auch das Zitat des Leiters des ARA: ... *darum gehts im Endeffekt ... auch um persönlichen Raum zu schaffen so was wie Identität zu stiften (01:07:30)*. Soziologisch gesehen werden immer dann, wenn Raum und Raumordnung gestaltet und verändert werden, gesellschaftliche Verhältnisse und Machtordnung relevant. Dies zeigt sich beispielweise innerhalb traditioneller Schulgebäude durch Frontale Ausrichtung der Sitzmöbel.

¹³⁹Historisch besteht Bezug zur bürgerlichen Jugendbewegung, die mit dem Rückzug in die Natur und in Landheime jugendkulturelle Interessen und Selbstgestaltung von Räumen thematisierten.

Allerdings weist Köngeter (2010) zu Recht darauf hin, dass räumliche Strukturen von Jugendhilfe und Schule überraschende Parallelen aufweisen. „Raum“ in der Jugendhilfe ist sicherlich auch nicht immer ein machtfreier und strukturloser Ort:

Die aufmerksame Beobachtung und Rekonstruktion von räumlichen Arrangements zeigt, dass in Räumen wirkmächtigste soziale Differenzierungslinien hervorgebracht und symbolisiert werden (Köngeter 2010: 82).

Schulakteure des Forschungssamples thematisierten, wie in diesem Kapitel deutlich wurde, übereinstimmend „Raum“ im Kooperationskontext im Sinne einer Erweiterung der eigenen Ressourcen. Der oben genannte Aspekt wurde aus Forschungsperspektive nur als eher unbestimmte Erfahrung erkenntlich. Schulakteure machten in den Kooperationszusammenhängen die positive Beobachtung raumbezogener Wirkungen auf die Kinder, wie es die Lehrerin Frau Angelika schildert:

[Den] Lesewettbewerb ham wir im ARA organisiert, das ist eine ganz andere Atmosphäre gewesen als - in der Schulaula ... des ist ein anderer Ort, die Schüler waren gleich ganz - ganz anders und des ist natürlich schon toll ... (Frau Angelika, 00:16:31).

In der Institution Schule hat jedoch offensichtlich eher die Frage Vorrang, wie mit Hilfe von Räumen pädagogisch-inhaltliche Intentionen umgesetzt werden können (Köngeter 2010). Im Falle der Cäcilien Schule wird dieses Thema bei den ausführenden Akteuren interessanterweise sogar ohne reale Raumbedarfe genannt. Möglicherweise deutet das auf eine „systemimmanente“, eher implizite Haltung bei den Schulakteuren hin, im Sinne von Bedarfs- oder Mangelempfinden. Appels stellt fest, dass diese Raumknappheit tatsächlich eine Erfahrung der Schulpraxis sei (Appels 2009: 65). Das Verständnis der Schulakteure im Sample entspricht den Ergebnissen der StEG (2008). Bei einem hohen Anteil der Schulen waren pädagogische und Ressourcenmotive vorhanden, jedoch der Anreiz durch verbesserte Raumausstattung fand sich bei fast 40 % der Befragten („trifft eher oder voll und ganz zu“). Im Bereich der Offenen Ganztagschulen waren die Akteure eher an einer Ressourcenverbesserung interessiert (StEG 2008: 141).

Schule und Jugendarbeit füllen den Containerbegriff „Raum“ also anscheinend mit unterschiedlichen Inhalten. Oder anders gesagt, im Rahmen dieser Untersuchung wird erst deutlich, dass es sich um einen „Containerbegriff“ für die Akteure handelt. Das bedeutet, hier geht es um einen Aspekt der Schulkooperation, der entlang der Institutionsgrenzen verläuft. Dies hat meines Erachtens besonders in der Ganztagskooperation Relevanz (vgl. dazu auch „Institutionelle Aspekte“ Kap. 3.4). Für professionelle Akteure bedeutet dies, es im Rahmen der Schulkooperation genau zu reflektieren, auf welche Weise Räume für Kinder und Jugendliche durch die Pädagoginnen performativ „hergestellt“ werden (vgl. Cloos 2009). Köngeter folgert meines Erachtens zu Recht,

... dass das nähere Verständnis und der gemeinsame Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Raumkonstruktionen Grundlage für eine gelingende Kooperation darstellen (Königter 2010: 82).

Zusammenfassend lässt sich die offensichtliche Dichotomie der Raumimplikationen der Akteure in Schulkooperationen als bedeutsam beurteilen, da mit (symbolischer, pädagogischer, materieller, performativer) Aufladung von „Raum“ elementare pädagogische Prozesse evoziert werden können. In dem Bereich der Schulkooperationen wird sicherlich eine Verständigung über die institutionellen Grenzen hinweg notwendig, da dem „pädagogischen Raum“ mindestens die gleiche Bedeutung zukommt wie dem konzeptionellen pädagogischen Handeln, das weiter oben in diesem Kapitel thematisiert wurde. Möglicherweise erhält dieser Aspekt sogar eine höhere Bedeutung, da er für Schulkollegen, wie deutlich wurde, einen eher impliziten Charakter hat.

3.4 Subjektive Theorien zu institutionellen Aspekten der Schulkooperation

Erst bei den Formen einer kooperativen und integrativen Kooperation kann aber von einer Institutionalisierung gesprochen werden, als einer Verstetigung, Generalisierung und Typisierung von Handlungen und Interaktionen. Sie müssen permanent, spezifisch und legitimiert vorliegen, damit von einem institutionalisierten Handlungsfeld gesprochen werden kann (Münchmeier 1992: 372).

In diesem Kapitel werden die Subjektiven Theorien der Akteure zu institutionellen beziehungsweise organisationsbezogenen Aspekten in der Kooperation dargestellt. Die Frage nach den institutionellen Aspekten der Schulkooperation war nicht explizit Bestandteil des Interviewleitfadens, wurde aber in vielen Fällen angesprochen und daher als aus dem Material entstandene Hauptkategorie in die Auswertung einbezogen. Zu Beginn des Kapitels soll zunächst der Begriff der Organisation beziehungsweise Institution geklärt werden. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Kooperationsstandards.

„Institution“ (lat. von *instituere* – hinstellen, einrichten, regeln, im Wortsinne: Einrichtung, vgl. Kluge 1989) ist ein uneinheitlich verwendeter Begriff. In der soziologischen Definition werden damit bewusst gestaltete oder ungeplant entstandene stabile Muster menschlicher Handlungen bezeichnet. Bereits hier wird die Nähe zu alltagstheoretischen Handlungslogiken von Akteuren in Arbeitszusammenhängen deutlich.

Fuchs-Heinritz et al. bezeichnen Institution als

ein[en] Komplex von gesamtgesellschaftlich zentralen, dem planenden Eingriff („Organisation“) jedoch schwer zugänglichen und unspezifischen („überdeterminierten“), trotzdem aber deutlich abhebbaren Handlungs- und Beziehungsmustern, die vor allem durch die Verankerung der zentralen Ordnungswerte in der Antriebsstruktur der Gesellschaftsmitglieder gekennzeichnet [sind] (Fuchs-Heinritz 2007: 299).

Der Erziehungswissenschaftler Böhm definiert im Wörterbuch der Pädagogik (2005) Institutionen als Einrichtungen oder Anweisungen „der Gesellschaft, für die Art und Weise, in der bestimmte Dinge getan werden müssen“ (Böhm 2005: 313), legt den Schwerpunkt also auf (normative) Verhaltensmuster, Rollen und Beziehungen, die die sozialen Bedürfnisse der Menschen regeln. „Erziehung“ ist nach Böhm ebenfalls eine Institution. Meist werden im Sprachgebrauch mit Institution jedoch eine (öffentliche) Einrichtung, eine Behörde oder ein Betrieb bezeichnet, die

nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufes und der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitarbeiter (im Rahmen eines größeren Organisationssystems) eine bestimmte Aufgabe erfüllt. (Hillmann 2007: 381).

Der Begriff Organisation lässt sich nur schwer von dem Begriff der Institution trennen und soll deshalb damit definatorisch verglichen werden. Organisation wird im Wörterbuch der Soziologie definiert als

ein von bestimmten Personen gegründetes, zur Verwirklichung spezifischer Zwecke planmäßig geschaffenes, hierarchisches verfasstes ... Aggregat (Kollektiv) [Klammer i. O.] arbeitsteilig interagierender Personen (Büschges 2002: 392).

Rosenbusch (2005: 4) bezeichnet Organisationen in Bezug auf Etzioni (1964) als „soziale Einheiten, die mit der Absicht geschaffen wurden, gemeinsame Ziele zu erreichen“. Er fokussiert somit die gemeinsame Intention innerhalb der Akteursgruppen.¹⁴⁰ Beide Begriffe - Institution und Organisation - bezeichnen also einerseits eine zielorientierte Verstetigung von Handlungs- und Intentionismustern (Institution), die andererseits regelhaft und nachhaltig in einem physisch-materiellen Kontext (z. B. Einrichtung als Organisation) manifestiert sind und werden daher im Folgenden auch im Doppelsinne verwendet.

Die vorliegende Hauptkategorie stellt auch aus der Perspektive der Organisationsentwicklung einen zentralen Bereich der Schulkooperation, und besonders der Ganztags-schulkooperation, dar (vgl. Rauschenbach 2009).¹⁴¹ Pädagogisches Handeln ist, wie Böttcher et al. zu Recht betonen, immer organisiert (Böttcher/Terhart 2004, Tacke 2004: 28) und Schulkooperationen haben sicherlich eine nicht unbedeutende organisatorisch-institutionelle Komponente. Trotzdem stellt Tacke fest, dass auf der Ebene der pädagogischen Akteure häufig professionstheoretisch argumentiert und die organisationstheoretische Ebene dabei übersehen werde (ebd.). Bernfeld¹⁴² sprach im letzten Jahrtausend entsprechend noch von einer „Institutionenblindheit“ der Pädagogik (zit. n. DGfE b). Meister/Schnitzer (2009: 158) stellen speziell auf schulisch lehrende

¹⁴⁰ „Wir verstehen im Folgenden darunter soziale, regelgeleitete Systeme mit einer definierten Mitgliedschaft, die unabhängig vom Wechsel der Personen längerfristig vorgegebene oder selbst entwickelte Ziele verfolgen“ [kurs. i. O.] (Rosenbusch 2005: 4).

¹⁴¹ „Der Start und der Ausbau des Projektes Ganztags-schule in Deutschland war eine der vielen Antworten auf den PISA-Schock Anfang des Jahrzehnts. In seinen Implikationen weist dieser größte Eingriff in die Schule und das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik weit über die Verbesserung schulischer Leistungen hinaus“ (Rauschenbach 2009: 76).

¹⁴² Siegfried Bernfeld (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Internat. Psychoanalytischer Verl.: Leipzig u.a. (nicht im Literaturverzeichnis).

Akteure bezogen fest, sie agierten ohne das „Erfordernis organisationsbezogener handlungsleitender Ziele“.¹⁴³

Kontrastreich dazu klingen Stellungnahmen zur Schulkooperation, die in diesem organisatorischen Arrangement ein „gemeinsames Drittes“ oder „überinstitutionelles“ Geschehen erblicken, wie Knauer (2006: 35) die staatliche Lesart darstellt.

In der folgenden Analyse werden alle Aspekte Subjektiver Theorien der Kooperationsakteure untersucht, die sich auf die jeweilige Schule oder Jugendeinrichtung und ihre Gestaltung, Form und physisch-materielle Verflechtung mit der je anderen Institution beziehen. Es werden dabei auch institutionelle Verhältnissetzungen im übergeordneten, nichtmateriellen Sinne (z.B. Vorstellungen von Funktion und Aufgaben) oder qualitative Aussagen (wie z. B. „Stabilität“) einbezogen. Aber auch die Form der Kooperation (additiv, rhythmisiert o. Ä.) und die handlungsleitenden Begründungen der Akteure zählen hierzu.¹⁴⁴

¹⁴³ Selbstkritisch gesehen trifft das auch auf meinen Forschungsleitfaden zu, der die institutionell/organisatorische Ebene im Gegenstandsbereich Schulkooperation zunächst zu wenig einbezog.

¹⁴⁴Hinweis: Die Bezeichnung der Kapitel bezieht sich auf den jeweils hervorstechenden Aspekt der jeweiligen Alltagstheorien und stellt keine Typologisierung dar.

3.4.1 Kooperationstandem A (OGS und Kooperationsprojekte)

In diesem Kapitel werden Aussagen des Kooperationstandems A (Annaschule und ARA-Einrichtung) in Bezug auf institutionelle Aspekte der Handlungslogik und der Alltagstheorien der Akteure einer Offenen Ganztagsklasse/-schule und Schulkooperationen generell analysiert.

Annaschule: „Erweiterung des Schulradius“

Die Schule hat einen verlässlichen Partner, wir haben - jetzt ganz banal gesehen, immer einen Raum für Schulfeste, wir können da drüben in einem anderen Rahmen z. B. Filme anschauen wir können ähm Veranstaltungen wie zum Beispiel - Sozialtraining auch drüben machen ... es - ist die Unterstützung bei der Mittagsbetreuung ... (Frau Lasser, 00:21:24).

Die Schulleiterin der Annaschule, Frau Lasser sieht mehrere Bereiche, in denen institutionelle Aspekte der Kooperation erkennbar sind: eine stabile Beziehung zum ARA als Qualität einer „institutionalisierten“ Zusammenarbeit, die Erweiterung der eigenen, begrenzten Ressourcen in Form von Funktionsräumen und das Angebot der Mittagsbetreuung (Offene Ganztagsklasse). Diese Aspekte äußern auch die anderen Akteure der Schule an der Annastraße. Sie schätzen die gute Ausstattung und Erweiterung des begrenzten schulischen Rahmens (auch personell). Die Kooperation mit der ARA-Einrichtung im Offenen Ganztage ist konzeptionell additiv an die organisatorische Gesamtentwicklung der Schule angegliedert. Hierfür hat die Annaschule ein Netzwerk an Kooperationspartnern aufgebaut, wie aus der Aufzählung der Schulleitung Frau Lasser zu Beginn des Interviews deutlich wird. Sie betont abschließend:

[Es] ist einfach eine ganz ganz enge, Verflechtung, inzwischen gegeben, die Mittagsbetreuung ist im ARA drüben, also praktisch, ja ein festes Standbein der Schule, alle anderen sind auch wichtig, aber natürlich nicht so in die Schule integriert (00:07:43).

Von fast allen befragten Akteuren wird die ARA-Einrichtung ähnlich als fester Bestandteil der Schule betrachtet: Die ARA-Einrichtung ist für die Schulleiterin nicht nur „Standbein“, sondern „Teil der Schulwelt“ (00:10:23), für Frau Angelika „gehört es dazu“ (00:10:25). Frau Aster bezeichnet es als „... unser Jugendzentrum natürlich“ (o. Z.). Nur Frau Aller hat hier einen eher projektbezogenen Blickwinkel, der nicht auf die ARA-Einrichtung fokussiert ist, obwohl sie auch Angebote der Einrichtung nutzt. Dieses Kooperations-Setting hat aus Forschungsperspektive einen Charakter der „Institutionalisierung“ im Sinne der Verstetigung eines stabilen Handlungsmusters. Den Äußerungen der Schulakteure ist zu entnehmen, dass sich die institutionelle Dimension für die Schule wesentlich größer darstellt, als von den Akteuren explizit formuliert wurde. Interessant ist der Begriff „banal“ im vorangestellten Zitat dieses Kapitels, der dazu im

Kontrast steht. Aus oben zitierten Aussagen lässt sich eine stabile, etablierte Situation erkennen, die die Motivlage nicht (mehr) beschreibt.¹⁴⁵ Es muss also ursprünglich eine starke Motivlage der Schule bestanden haben, die zum jetzigen Zeitpunkt nicht mehr verglichen wird.¹⁴⁶ Am ehesten ist diese Situation aus Sicht der Lehrkräfte mit dem Verhältnis von Schulen zu Einrichtungen der Schulsozialarbeit zu vergleichen, die bei klar abgegrenztem Aufgabenfeld und unbürokratischem Kontakt in enger Zusammenarbeit mit der Schule (aber meist unter eigener Dienst- und Fachaufsicht) sozialpädagogische Maßnahmen ermöglichen. Den Interviews nach zu urteilen, besteht der Aktivitätsschwerpunkt nicht ausschließlich in der Zusammenarbeit mit der ARA-Einrichtung, was einen auffälligen Kontrast zwischen der hervorgehobenen Bedeutung der ARA-Einrichtung und dem institutionellen Prozess der Schule an der Annastraße bildet.

Zusammenfassend scheinen die befragten Akteure Kooperation als institutionelle Angliederung im Sinne einer verbindlichen räumlichen und angebotsbezogenen Ressourcenerweiterung der Schule zu verstehen. Auffällig ist dabei die hohe Selbstverständlichkeit (es fällt häufig der Begriff „natürlich“), die v. a. die hierarchisch untergeordneten Akteurinnen (Lehrerinnen) ausdrücken.

ARA-Einrichtung: „Ganztagsklasse als Katalysator“

Der Leiter der ARA-Einrichtung¹⁴⁷ verfolgt seit seinem Stellenantritt eine Veränderung des bisherigen Konzeptes der Jugendeinrichtung:

[Positiv ist, R. M.] dass wir nicht erst Nachmittag aufsperrten und abends wieder zu, das war mir zu wenig, das ist auch langweilig ... für Kollegen auf die Dauer da zu arbeiten, das Profil ... bleibt immer gleich es gibt nichts Schlimmeres wie gelangweilte Mitarbeiter (lächeln) ... (00:22:38).

Damit in Verbindung steht der pädagogische Entwurf einer Kerngruppe, der im Kapitel 3.3 („Pädagogische Aspekte“) näher ausgeführt wurde. Herr Larat sieht darin eine institutionelle Herausforderung. Die hohe strategische Bedeutung der Annaschule für die ARA-Einrichtung wird klar benannt. Diese Situation war die Basis für die Kooperation mit der Schule an der Annastraße. Diese hatte auf die Kontaktaufnahme der ARA-Einrichtung positiv reagiert: „... mit der Hauptschule ist es halt richtig ausgebaut worden, weil da eben auch Gegeninteresse da war ...“ (Herr Larat, 00:41:08).

¹⁴⁵ I: „Warum ist die Kooperation mit dem ARA-Einrichtung notwendig ... geworden?“ Frau Lasser: „Weil das einfach ein Teil unserer Schulwelt ist.“ (00:10:23).

¹⁴⁶ Bedacht werden muss, dass die Zusammenarbeit schon seit circa neun Jahren besteht (im Vorfeld wurde sie durch gemeinsame Projekte angebahnt) und somit bereits eine gewisse Selbstverständlichkeit in der Zusammenarbeit eingetreten ist.

¹⁴⁷ Von den anderen Mitarbeitern der ARA liegen dazu keine Aussagen vor (Gruppengespräch).

So konnte das Ziel einer institutionellen Entwicklung über die Verbindung mit einer Schule umgesetzt werden. Die neue Konzeption im Offenen Ganztage mit der Schule an der Annastraße hatte für den Leiter das Potential, die ganze Einrichtung in mehrfacher Hinsicht zu entwickeln. Ein darin enthaltenes institutionelles Motiv ist eine Ausdehnung der sozialpädagogischen Tätigkeit in die Schule hinein. Der kommunale Träger der ARA-Einrichtung richtete im Forschungszeitraum der Jugendeinrichtung zwei neue Planstellen ein, eine davon als Schulsozialarbeiterstelle direkt in der Annaschule, was als Erfolg von den ARA-Akteuren bewertet wurde. Zusätzlich wollte sich die ARA-Einrichtung offensichtlich durch die Kooperation eine Möglichkeit schaffen, den „Altlasten“ der Jugendarbeit, dem vermuteten oder erfahrenen schlechten Ruf der Jugendeinrichtungen bei Schulen, ein Gegenbeispiel zu liefern:

... also des [gemeint sind Jugendeinrichtungen, R. M.] sind noch die zugerauchten Räuberhöhlen äh schwarz angestrichen mit irgendwelchen Matratzen auf dem Boden ... das ist die Vorstellung die die Leute haben wenn man sie befragt mit so jemandem möchte man nicht kooperieren ...“ (Herr Larat, 00:43:26).

In diesem Zusammenhang bietet die Einrichtung auch Lehrerfortbildungen an, weil „... Lehrer oft Angst vor ihren Schülern Angst haben ... wir haben erklärt was ist Jugendkultur ...“ (Herr Larat, 01:21:49). Implizit spielt die Schulkooperation meines Erachtens zusätzlich auch eine Rolle bei der Legitimation der Einrichtung als Kulturveranstalter (siehe Kurzportrait im Anhang), da der Leiter, Herr Larat, die kulturellen Veranstaltungen im eigenen Hause der ARA nach eigenen Angaben konzeptionell lange Zeit rechtfertigen musste.¹⁴⁸

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Leiter der ARA-Einrichtung Kooperation als eine institutionelle Veränderung mit beziehungsweise durch diesen Hauptkooperationspartner Annaschule als „Katalysator“ betrachtet.¹⁴⁹ In der Schulkooperation enthalten sind Profilbildung der Einrichtung, interne Qualitätsverbesserung (Steigerung der Attraktivität des Arbeitsplatzes), quantitativer Ausbau und Expansion der Einrichtung (neue Stellen), verbesserte Kommunikationsstrukturen mit der kooperierenden

¹⁴⁸ „Also des will ich jetzt wirklich kurz machen, sonst sprengt es wirklich den Rahmen, das hab ich wirklich schon zwölftausendmal gehört, ähm äh der Punkt ist, dass wir eben als Jugendtreff wesentlich länger bestehen als äh als Kulturveranstalter ... und da hat sich über die Jahre ein kulturelles Konzept aufgebaut, und das ist ein überregionales Konzept geworden ...“ (Herr Larat, 00:26:3)8 und: „Das ist ein Reizthema. ... diesen Kulturschwerpunkt auch unter dem Dach der Freizeitstätte fortzuführen ... es ist nur ein Schwerpunkt, ein Schwerpunkt von vielen ...“ (Herr Larat, 00:26:59).

¹⁴⁹ Obwohl auch kooperative Kontakte mit einigen anderen Schulen gepflegt werden.

Schule, Legitimation der Einrichtung und die Erhöhung des institutionellen Status. Vonseiten der Mitarbeiterinnen bestehen hier keine klaren Aussagen.¹⁵⁰

Gegenüberstellung: „Institutionelle Aspekte“ Kooperationstandem A

Für die Schule stehen zum Erhebungszeitpunkt der hohe Verbindlichkeitsgrad und damit die „Institutionalisierung“ der Arbeitsbeziehung und die damit verbundene räumliche Entlastung sowie die Unterstützung beziehungsweise Zusammenarbeit bei schulischen Festlichkeiten im Zentrum der Kooperation. Die Kooperation bedeutet im Verständnis aller Akteure der Schule Raumressource, Methodenressource und Inhaltsressource. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass ein Kooperationsvertrag erst im Erhebungszeitraum (also nach mehrjähriger Zusammenarbeit) geschlossen wurde. Für die Schule ist zwar die ARA-Einrichtung als „Teil der Schulwelt“ inkorporiert. Die Einrichtung stellt aber gleichzeitig nur einen kleinen, aber wichtigen Baustein im Gesamtkonzept der Schule dar. Für die sozialpädagogische Einrichtung ARA bedeutete die Kooperation ein katalysatorisches, dynamisches, neues Hauskonzept und neues Profil als Jugendeinrichtung durch eine als erheblich angesehene Aufwertung und Legitimation der eigenen Institution. Beide Leitungsakteure haben in Verbindung mit Kooperation ein über die Offene Ganztagschule deutlich hinausgehendes, institutionelles Ziel. Die (additive) Ganztagskooperation mit einer kleinen Schülergruppe scheint hierbei institutionell nur die Rolle eines Bindeglieds oder „Katalysators“ zu spielen und nicht im Zentrum der Aktivität zu stehen. Der institutionelle Gewinn ist für beide Seiten offensichtlich Bestandteil des Kooperationsverständnisses, wie dieses Zitat aus Sicht des Leiters der ARA-Einrichtung nochmals verdeutlicht:

Herr Larat: Ja ... ganz ehrlich gesagt, mir hat diese Kooperation fürs Haus, da muss ich jetzt als Leitung sprechen, nur Vorteile gebracht ... aus verschiedenen Gründen (01:39:18).

¹⁵⁰Forschungsmethodische Anmerkung: da es sich um ein Gruppeninterview handelte, mussten einige Aspekte von den Mitarbeitern nicht präzisiert werden.

3.4.2 Kooperationstandem B (GGS und Kooperationsprojekte)

In diesem Kapitel werden Aussagen des Kooperationstandems B (Brunoschule und BUNTE-Einrichtung) in Bezug auf institutionelle Aspekte der Handlungslogik und der Alltagstheorien der Akteure einer Gebundenen Ganztagsklasse/-schule und Schulkooperation generell analysiert.

Brunoschule: „Schule mit vielen Externen entwickeln“

Die offensichtlich wichtigsten institutionellen Aspekte der Schulkooperationen lassen sich aus den Aussagen des Schulleiterteams zunächst als Schulöffnung, sozialräumliches Netzwerk und Unterstützerverbund von ehrenamtlichen Personen und Eltern charakterisieren. Dies stellt eine intendierte Veränderung des Gesamtprofils der Schule durch das Zusammenwirken vieler Akteure dar. Zu den externen Akteuren zählen auch benachbarte pädagogische Einrichtungen wie eine Kinder- und Jugendfarm, das direkt angrenzende Jugendzentrum und die hauseigene Schulsozialarbeit (siehe Kurzportrait im Anhang). Die Aufzählung der Kooperationspartner und -institutionen der Brunoschule nimmt bei dem Schulleiterteam im Interview erheblich Raum in Anspruch, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Frau LaBloom: Wir haben noch ein paar Kooperationspartner vergessen ...

Herr Lieber: Ja, Ja

Frau LaBloom: Wollt ich gerade sagen (Lachen) und zwar ist da unser Sprungbrett

Herr Lieber: Jaja des ist noch ganz wichtig na – (...)

Frau LaBloom: Haben wir noch jemand vergessen? (...)

Herr Lieber: (Lachend) Jajaja

Frau LaBloom: Ja die vielleicht die Lesepaten

Herr Lieber: Die Lichterkette

Frau LaBloom: Die Lichterkette

Herr Lieber: Die Lesepaten ja

Frau LaBloom: Ja

I: Und K [gemeint ist eine Projektkooperation, R.M.]

Herr Lieber: Ja (00:29:36) .

In der institutionellen Ganztagsorganisation mit der BUNTE-Einrichtung grenzt sich das Schulleiterteam von den additiven Formen der Ganztagschulen ab.

... des ist ja nicht so, wie viele Ganztageschulen dass des irgendwo am Nachmittag hin geklatscht wird dann kommt die Diakonie und die machen Hausaufgaben und werden beaufsichtigt sondern mhm wir haben da halt einen anderen Ansatz, das des halt zum Unterricht passt aber auch auf ne ganz andere Art und Weise (Herr Lieber, 00:15:43).

Bezogen auf die Gebundene Ganztagsklasse wird zudem ein ressourcenbezogener Aspekt der Hauptschule deutlich. Frau LaBloom, die Schulleiterin, sieht einen Nutzen in der räumlichen Erweiterung der Schule, die sehr beengte räumliche Verhältnisse hat „ ... ich finds ganz gut dass des außerhalb, also die BUNTE-Einrichtung da noch mal ne

Möglichkeit ist [unverständlich, R.M.] die wir nutzen können.“ (00:09:22) Das gleiche Argument findet sich auch bei Frau Binder, der Ganztagslehrerin, ergänzt durch den Nutzen für die Schule durch die materielle und räumliche Ausstattung der BUNTE-Einrichtung: „... die Kinder können ja alles nutzen die können ja die ganze BUNTE-Einrichtung also bespielen.“ (00:15:52).

Ein Hinweis auf eine Haltung des institutionell-organisationsbezogenen „Entwickelns“ und auf den starken Einfluss durch die Kooperationseinrichtung speziell im Ganztags findet sich im Interview von Herrn Lieber:

... dann haben wir BUNTE-Einrichtung, die betreuen unserer Ganztagsklasse des ist sehr schön und vor allem hat das angefangen sich auf die ganze Schule auszuweiten (00:06:16).

Hierbei wird auch die positive Bewertung der Ausweitung der Ganztagsklasse auf die Schule deutlich, ein Vorgang, der aber von der Partnerinstitution initiiert wird. Es fällt besonders der Kontrast des Wortes „betreuen“ und die offensichtlich offensiv betriebene Veränderung der Schule durch die BUNTE auf. Eine weitere Veränderung, die zunächst unbedeutend erscheint, liegt in der institutionellen Routine der Schule. Beispiel wäre hierfür der Transfer der Kinder von der Brunoschule zum Kooperationspartner BUNTE, der einige Kilometer von der Schule entfernt seine Räumlichkeiten hat. Für diesen Vorgang musste vom Schulleiter eigens eine Transport- und Aufsichtsstruktur entwickelt werden, da es sich hierbei um eine schulische Veranstaltung in anderen Räumlichkeiten handelt.¹⁵¹ Zudem hat der Schulleiter eine Zusatzfinanzierung der Gebundenen Ganztagsklasse erreicht, so dass das Stundenkontingent von offiziell sechs auf 10 Stunden pro Woche angehoben werden konnte. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der BUNTE-Einrichtung wurde nach Aussagen des Schulleiterteams sehr erfolgreich erlebt und wurde im Untersuchungszeitraum daher ausgebaut (mit einer zweiten fünften Klasse).

Die Brunoschule beobachtet zum einen eine Veränderung der Institution durch den Kooperationspartner und betreibt zum anderen aktiv die Schaffung neuer Organisationsstrukturen (Fahrwege, Finanzierung). Diese Bereiche werden im Interview aber nur kurz genannt. Es ist im Überblick eine deutliche Diskrepanz festzustellen zwischen dem, wie knapp die institutionelle Ebene der Ganztagskooperation im Interview darge-

¹⁵¹ „Ja genau -- des war sehr schwierig des zu organisieren – und ... nachdem da ja eigentlich sollten des Lehrer machen aber des wär des wär ja verrückt --nachdem da die Gelder auch nicht da waren hat dann doch des ging des dann doch irgendwie also ne Mutter bringt die Kinder hin um acht um halb neun sind sie dann in BUNTE werden dort dann in Empfang genommen und sind vier Stunden in BUNTE beziehungsweise bis um halb elf ...“ (Frau Binder, 00:11:25).

legt wird und dem, was institutionell (vehement) vorangetrieben wird (vgl. Institutionenportrait und Originalinterview im Anhang). Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Fülle an Kooperationspartner mittlerweile zu einer gewissen Unübersichtlichkeit für das Schulleitungsteam geführt hat. Die Akteure zeigen dabei keine Anzeichen von Irritation, sondern signalisieren aus Forschungsperspektive eher etwas Stolz angesichts der Fülle der Kooperationspartner.

Zusammenfassend kann das dahinterstehende institutionelle Kooperationsverständnis so gedeutet werden, dass der Schulleiter Kooperation als die Bereitstellung und das „Erfinden“ von Finanzierung und von Organisation betrachtet, um einen institutionellen Einfluss des Kooperationspartners auf die Schule zu ermöglichen. Dabei kann eine Haltung von „je mehr, desto besser“ im Rahmen einer Öffnung und Orientierung in den sozialen Raum hinein implizit angenommen werden. Von den anderen befragten Akteurinnen (Lehrerinnen) wird vorwiegend die Erweiterung der Ressourcen (Räume) als institutioneller Aspekt explizit genannt.

BUNTE-Einrichtung: „Schule nachhaltig verändern“

Die Zusammenarbeit mit der Brunoschule wird von der BUNTE-Einrichtung als institutionelle Herausforderung gesehen „...[sich] stärker auf eine Schule zu konzentrieren.“ (Herr Brause, 00:50:58). Dies stellt eine institutionelle Verbesserung für die BUNTE-Einrichtung dar: „... wir profitieren auf jeden Fall ... von Erfahrungen, die wir machen ...“ (00:42:47). Frau Bandlinger stellt dabei den Aspekt der Langfristigkeit in den Vordergrund, der institutionelle Konsequenzen hat:

... weil es auch Neues ist sozusagen eine bestimmte Gruppe jetzt einfach über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren jetzt auch mit ... mit mit Inhalten zu begleiten ... (Frau Bandlinger, 00:42:47).

Wichtige Aspekte der Ganztagskooperation sind für die BUNTE-Einrichtung also eine institutionelle Weiterentwicklung, die konzeptionell einen langen Planungsvorlauf hatte, wie in folgender Passage deutlich wird:

... und dann haben wir das aber ins große Team also mit allen Festangestellten gegeben um überhaupt ja des zu klären wollen wird das wollen wir ... uns so nah an eine Schule binden ... und haben uns lange überlegt - also ob wir das machen ähm unter welchen Bedingungen wir das dann aber nur machen ... aber immer unter unseren Bedingungen in unseren Räumen mit dem Spielraum so wie wir uns den vorstellen und natürlich begrenzt auf zwei drei vier Stunden ... (Herr Brause, 00:13:04).

In der Langfristigkeit und Verbindlichkeit durch die Ganztagsaktivität mit der Hauptschule an der Brunostraße wird auch die Möglichkeit gesehen, Schule zu verändern (Frau Bandlinger, 00:21:01) und Impulse an die Schule zu geben (ebd. 00:29:02). Dies wird durch die Forderungen an die Schule „... wenn dann muss es eben eine Schule sein

die eben das auch mal über den Haufen wirft wo man zeitlich und räumlich flexibel [ist] ...“ (Frau Bils, 00:14:23) und die organisatorische Inszenierung des Ganztages eingeleitet:

... sondern dass das ganze Kollegium von dieser neuen Idee von von dieser Ganztagsklassen ... wie da gearbeitet wird und dass das auch ausstrahlt auf die ganze Schule (Frau Bils, 00:17:06).

Im leitungsfreien Team der BUNTE-Einrichtung besteht Konsens über das institutionelle Selbstverständnis. Herr Brause sagt:

... an der Schule wird das sehr ernst genommen ähm diese ähm Form der Kooperation und wird sehr ernst genommen dass es wirklich auch ein Stück weit die Schule verändert (00:31:49).

Das Argument „Werbeeffekt“ und „Folgebesuche“ für die eigene Einrichtung sind weitere, aber schwächere Motive aus institutioneller Sicht (Herr Brause, 00:06:46). Es wird das doppelte Ziel der Einrichtung deutlich, sowohl die Herkunftsinstitution BUNTE als auch die Kooperationsinstitution Schule mit eigenen Ressourcen, Inhalten und Methoden institutionell zu modifizieren. Frau Bandlinger hebt hervor: „... *finden wir schon auch wichtig den Alltag [der Schule, R. M.] dann bissl aufzubrechen.*“ (00:13:03, vgl. z. B. auch 00:29:02)¹⁵² In diesem Prozess hat und stellt die BUNTE-Einrichtung einen großen Anteil an Know-how und materiell-räumlichen Ressourcen zur Verfügung. Hier wird wiederum die Verflechtung von institutionellen mit pädagogischen Aspekten deutlich. Dazu passt, wie aus dem Gesamtinterview deutlich wird, dass die konzeptionelle Ausrichtung der BUNTE-Einrichtung auf Networking und Kooperationen in vielfacher Ausformung aufbaut (vgl. Kurzportrait BUNTE-Einrichtung im Anhang). Die Bruno-schule jedoch hat bei der BUNTE-Einrichtung einen Sonderstatus unter vielzähligen Formen der interinstitutionellen Zusammenarbeit inne. Die Ganztagskooperation ist zwar im Verhältnis personell und organisatorisch für die BUNTE-Einrichtung ungleich aufwändiger als für die Schule. Trotzdem wird das umfangreiche Einrichtungsangebot und die ursprüngliche Struktur des Angebotes parallel zur Ganztagskooperation beibehalten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Akteure der BUNTE die Kooperation zum einen als Strategie zur institutionellen Nachhaltigkeit, zum anderen als Gelegenheit zu erheblichen Veränderungen/Modifikation beider beteiligten Institutionen betrachtet, wobei die Veränderungen der Schule stärker betont werden.

¹⁵² Ihr Ziel ist es definitiv die Institution Schule und die eigenen Einrichtung zu verändern: „[Angestrebt ist eine, R. M.] längerfristige Zusammenarbeit ... mit ders auch möglich sein muss naja vielleicht auch ein stückweit Schule zu verändern oder starre Regeln aufzubrechen oder ein starres Schulsystem“ (Frau Bandlinger, 00:21:01).

Gegenüberstellung: „Institutionelle Aspekte“ Kooperationstanzem B

Im Kooperationstanzem B im Gebundenen Ganztanz besteht Konsens im Bezug darauf, dass Ganztanzkooperation als Chance einer „Veränderung von Schule als Institution“ im umfassenderen Sinne verstanden werden kann. Dieser wird vonseiten der Schule mittels neuer Organisationsmodelle in einer netzwerkartigen¹⁵³ beziehungsweise sozialräumlichen Entwicklung genutzt. Beide Institutionen verstehen Kooperation als Verbesserung und Veränderung ihrer ursprünglichen Ausgangssituation. Für beide Institutionen ist die Ganztanzkooperation eine dynamische Entwicklung in eine neue Richtung, bei der gewisse institutionelle Elemente beibehalten, gewisse institutionelle Routinen aufgegeben beziehungsweise neu gedacht werden. Dabei bleibt die Eigenständigkeit der je anderen Institution erhalten. Die Vorstellung von Kooperation der Leitungsakteure harmoniert nach einem „Plus-Minus“-Prinzip, bei der die Schule Ressourcen bereitstellt, die kulturpädagogische Einrichtung tätig wird.¹⁵⁴ Die BUNTE-Einrichtung versteht sich in der Ganztanzkooperation als der impulsgebende Part, die Schule als „Manager“ der Veränderung.

Es findet sich kein Hinweis darauf, dass die Schule intendiert, die BUNTE-Einrichtung zu gestalten oder zu beeinflussen. Im Gegenzug weist die Einrichtung BUNTE-Einrichtung ein doppeltes Institutionsmotiv auf. Hier wird auch die „Ausweitung“ der (kultur-)pädagogischen Impulse in die Schule hinein gefordert und angelegt. Im Gespräch wird dieses jedoch sehr unterschiedlich dargestellt. Die pädagogische Einrichtung akzentuiert dies explizit, der Schulleiter ist eher weniger detailliert in seinen Aussagen und transportiert implizite Inhalte. Die Lehrkräfte der Brunoschule haben ihren Fokus im Bereich der Erweiterung der Raumressourcen. Es ist insgesamt jedoch keine erkennbare alltagstheoretische Stellungnahme der Lehrkräfte herauszukristallisieren.¹⁵⁵

¹⁵³ Zur Definition des Netzwerkbegriffs vgl. z. B. van Santen (2003 a: 29).

¹⁵⁴ Vgl. Tanzem A: Die ARA-Einrichtung stellt Ressourcen bereit **und** wird pädagogisch aktiv. Dies könnte analog als „Plus-Plus-Prinzip“ bezeichnet werden.

¹⁵⁵ Es gibt allerdings Aussagen von Frau Binder, in denen sie den Regelschulbetrieb kritisiert (vgl. 00:16:44).

3.4.3 Kooperationstandem C (GGS)

In diesem Abschnitt werden Aussagen des Kooperationstandems C (Cäcilien- und COX-Einrichtung) in Bezug auf institutionelle Aspekte der Handlungslogik und der Alltagstheorien der Akteure einer Gebundenen Ganztagsklasse/-schule beziehungsweise Schulkooperation generell analysiert.

Cäcilien- und COX-Einrichtung: „Schule stabilisieren“

Herr Calmus, der Konrektor, beschreibt die vielfältigen Angebotsressourcen der eigenen Lehrerschaft in der Hauptschule an der Cäcilienstraße:

... wir machen eh schon so viel am Nachmittag also diese ganzen ... handwerklichen Projekte und dann die Kollegin die sehr viel Percussion machen also Garten und und und da gibts gabs ganz viele Bereiche ... (00:28:55).

Auch Frau Clar betont diese Tatsache. Die Schule ist im Comeniusprojekt¹⁵⁶ aktiv und damit international vernetzt. Sie hat diverse eigene Ressourcen in der Lehrerschaft und viele langjährige Projektkooperationen mit Künstlern, Handwerkern und pädagogisch-handwerklichen Einrichtungen etabliert. Auch räumlich ist die Schule nach Angaben der Lehrkräfte exzellent ausgestattet (siehe Kurzportrait im Anhang). Daher habe die Schule, laut dem Konrektor ursprünglich eine ablehnende Haltung gegenüber der Ganztagschule gehabt: „... wir hatten uns mal im Vorfeld als das Ganze noch freiwillig war gegen die Ganztagsklasse entschieden ...“ (Herr Calmus, 00:28:55).

Der Schulleiter und sein Kollegium vertreten einheitlich die Meinung, die Ganztagschule sei besser mit schuleigenen Ressourcen einzurichten.¹⁵⁷ Die Schule braucht jedoch in der aktuellen Lage nach Aussage des Schulleiters die externen Fachkräfte der Jugendhilfe (genauer der Schulsozialarbeit) weil er feststellt, „... dass wir ohne diese sozusagen außerschulische Hilfe überhaupt nicht mehr arbeiten können.“ (Herr Luc, 00:09:18) Dies betrifft mehrere Bereiche der Betreuung und der sozialen Einzelfallhilfe, aber auch die Festigung und den Aufbau der Schülerzahlen. Herr Luc betrachtet es aus dieser Logik heraus für die Schule als sinnvoll, viele externe Personen zu akquirieren:

... aber je mehr Leute ich sozusagen reinhole um so besser wird mein, ja mein Schlüssel von Person ja Bezugsperson möglicher Bezugsperson und Kind (00:48:38).

¹⁵⁶ Ein europäisches Programm für die schulische Bildung, vgl. <http://www.kmk-pad.org/programme/comenius.html>, Abruf 2012_8.

¹⁵⁷ Hier besteht expliziter Bezug des Schulleiters zu finnländischen Modellen. Laut Burow (2006) versteht sich die Finnische Schule als Lern- und Arbeitsraum; „integrierter Schultag“ ist aber keine „Ganztagschule“ (vgl. Pulkkonen/Pirttimaa 2005 in Otto/Coelen 2005: 126 ff.).

Er fügt hinzu:

... also nicht nur ich nehm alles was ich kriege aber ich nehm so viel wie sinnvoll und praktisch und möglich ist (ebd., 00:48:38).

In der im Untersuchungszeitraum dann doch begonnenen Gebundenen Ganztagsklasse plante Herr Calmus, der Konrektor, die COX-Jugendeinrichtung als Ganztagskooperationspartner ein. Als Vorteil galt die räumliche Nähe direkt hinter der Schule: *„Aus einer ganz einfachen Überlegung heraus, die selber haben sehr gute Örtlichkeiten das ist gleich ums Eck.“* (Herr Calmus, 00:31:23) So argumentiert auch Frau Christel (vgl. 00:20:06). Interessant dabei ist, dass die Schule jedoch selbst wie oben erwähnt, keinen Raumbedarf hat. Sie verfügt über gute Räumlichkeiten und Werkstätten als Funktionsräume. Zudem war vom Schulleiter, Herrn Luc, ein anderer Kooperationspartner eines kirchlichen Trägers vorgesehen, der aber zunächst für diese erste Ganztagsklasse nicht zu gewinnen war (vgl. Herr Luc, 00:24:36). Die Ganztagskooperation mit der COX-Einrichtung hatte dann folgerichtig für den Schulleiter aus auch den Charakter eines Probelaufs:

... weil jeder machts nämlich anders ne (Lachen) also du hast eine bestimmte Vorgabe und dann denkst du dir ok also jetzt probierst es mal ... ich hol gerne alles rein was irgendwie möglich ist und oder des ist auch so ein bisschen hat Versuchscharakter ... (Herr Luc, 00:48:34).

Die Gebundene Ganztagsklasse wurde zunächst überwiegend in einer additiven Form in die Schulorganisation eingeplant. Herr Luc berichtet: *„... und [wir] hatten ja - mit dem Kooperationspartner den überwiegenden Teil natürlich im Nachmittag ...“* (00:31:28). Die Angebote (in diesem Fall das einzige rhythmisierte Angebot, ein gemeinsames Frühstück) werden dabei vom Konrektor als *„ein ganz nettes Experiment“* (ebd., 00:36:11), das ihm gut gefallen habe, bezeichnet.

Der Gesamteindruck ist, dass die Schule ein Ganztagsmodell in eigener Regie intendiert und somit keine institutionellen Ziele mit der Kooperation verfolgte. Die Kooperation mit COX war offensichtlich mehr der sich problematisch entwickelnden Schülerzahl geschuldet.¹⁵⁸ Zum anderen wurde ein „vorläufiger“ Kooperationspartner gewonnen, der realistisch gesehen weder mit seinen personellen noch seinen Angebots- und Trägerstrukturen die Ressourcen zur Verfügung hatte, um die instabile Anfangsstruktur eines Ganztagesprozesses mit der Schule zu gestalten. Zusätzliche Ressourcen wurden nicht in den Ganztage investiert. Herr Luc fragt:

¹⁵⁸ Die Ganztagsklasse ist sprengelfrei, das bedeutet, dass damit die Schülerschaft aufgebaut und stabilisiert werden kann.

Also dass wir denen [gemeint ist der Kooperationspartner COX, R. M.] was geben? Ja wieso was heißt geben ja wir bieten ja sozusagen den Rahmen und die Schüler an denen sie arbeiten können ja mit denen sie arbeiten können ja also des würd ich schon so sehen (00:50:49).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Schulleiter Ganztagskooperation als Versuch zur institutionellen Stabilisierung der Schule betrachtet. Alle anderen Schulkooperationen haben offensichtlich keinen institutionellen Einfluss. Bei den befragten Lehrerinnen wird wiederum der Aspekt der Raumressourcen expliziert, der allerdings in dieser Schule keiner real vorhandenen Notwendigkeit folgt (vgl. oben).

COX-Einrichtung: „Ganztag als Experiment“

Der Leiter Herr Claus nennt als institutionellen Impuls, den Kontakt zur Schule und die Vernetzung mit der Schule zu gestalten „... *oder einfach was anderes mal auszuprobieren ich denke das kann ja auch sich befruchten*“ (ebd., 00:31:13). Er beschreibt also einen gewissen Experimentalcharakter der intendierten Zusammenarbeit. Im Hintergrund steht der latente Druck, den die Ganztagsschulentwicklung in Deutschland auf die Jugendeinrichtungen verursacht (vgl. Kap. 1 f):

... immer wieder das Thema ist Kooperation Schule ... ist immer so unterschwellige Geschichte ... aber und dementsprechend haben wir halt gesagt ok das ist ganz neu ... (00:08:57, vgl. auch Herr Claus 00:31:13).

Die Akquise neuer Jugendlicher für die eigene Einrichtung ist in diesem Zusammenhang ein interessanter Aspekt für die COX-Einrichtung (vgl. Frau Claudius, 00:29:51). Frau Claudius gibt im Interview keinen deutlichen Hinweis auf einen institutionellen Aspekt der eigenen Einrichtung, mit Ausnahme der Bereitstellung von weiteren vier Stunden durch den Träger. Die Forderung nach Mitgestaltung am Ganztag der Schule (00:11:29 (2)¹⁵⁹) wird bei Frau Claudius genannt, bewegt sich aber eher in ihrem eigenen, individuellen Interesse. Sie formuliert vage:

... und es gibt und es gibt des Ding dass sich Jugendarbeit offene Jugendarbeit mit Schulen zusammen tut da ist auch schon dieser dieser Bildungsbegriff klar der schulische und der außerschulische mhm kann man da nicht irgendwie mhm? (00:22:21).

Auch auf abstrakt-konzeptioneller Ebene der beiden Akteure taucht die Einrichtung als „Institution“ mit Interessenslagen ausschließlich mit dem Aspekt der Anerkennung sozialer Arbeit als Einzelfallhilfe auf. Dies bestätigt sich auch durch die Leistungsbeschreibung der Einrichtung, in der Kooperationen generell und Schulkooperationen im

¹⁵⁹ Interview Frau Claudius, zweiter Teil.

Besonderen nicht erwähnt werden.¹⁶⁰ Zudem ist die Einrichtung zu diesem Zeitpunkt personell nicht in der Lage, diese Aufgaben umzusetzen, so dass externes Personal (Honorarkräfte) engagiert werden musste, was zu zusätzlichen Problemen und Organisationsbedarfen führte.

Zusammenfassend hat die Zusammenarbeit mit der Hauptschule an der Cäcilienstraße vonseiten der COX-Einrichtung, institutionell gesehen, einen experimentellen, zufälligen und nicht auf kontinuierliche Entwicklung angelegten Charakter. Für die beiden Akteure scheint Schulkooperation keine weiterführenden, institutionellen Aspekte zu haben, außer der angedeuteten, aber unterschweligen „Stimmungslage“. Der Charakter des Kooperationsverständnisses ist reaktiv auf die sich entwickelnde Situation bezogen.

Gegenüberstellung: „Institutionelle Aspekte“ Kooperationstandem C

Im Kooperationstandem C wird vom Schulleiter die Ganztagskooperation genutzt, um eine gewisse institutionelle Stabilisierung in Engpässen zu erreichen, die sich teilweise aufgrund allgemeiner bildungspolitischer Entwicklungen ergeben. Die Akteure der COX-Einrichtung haben in der Ganztagskooperation keine erkennbaren institutionellen Handlungslogiken entwickelt, im Hintergrund steht höchstens, durch Kooperation den unterschweligen politischen Forderungen Genüge zu tun. Für beide Institutionen ist die Ganztagskooperation ein erstes Experiment und als Versuch angelegt. In beiden Institutionen ist die Ganztagskooperation nachgeordnet, wobei sie von der COX-Einrichtung überproportional mehr Einsatz erforderte. Für beide Institutionen wird keine institutionelle Veränderung oder Verbesserung durch die Ganztagskooperation erkennbar. Kooperation in Bezug auf institutionelle Aspekte entsteht aus der Sicht beider Institutionen und aller Akteure durch den Aspekt der „situativen Entscheidung“ und wird noch nicht als „Verhandlungsmasse“ betrachtet. Herr Luc meint: „... *nächstes Jahr versuchen wirs anders [mit einem anderen Kooperationspartner, R. M.] zu machen ...*“ (00:35:36). Es besteht für die Schule (untypischerweise) kein Bedarf an räumlichen Ressourcen. Bei den Lehrkräften der Cäcilienchule scheint trotzdem der Aspekt der Ressource Raum immer wieder auf, was meines Erachtens bemerkenswert ist.

¹⁶⁰ Graues Dokument, aus Anonymisierungsgründen nicht zur Veröffentlichung geeignet.

3.4.4 Zusammenfassung: Subjektive Theorien zu institutionellen Aspekten der Schulkooperation

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Analyse der institutionell-organisationsbezogenen Alltagstheorien der Akteure der drei Kooperationsstandems zusammengefasst werden. Zunächst wird auf die zentralen Forschungsfragen Bezug genommen. Anschließend werden anhand des Materials weitere erkennbare Phänomene expliziert und, wo möglich, ein theoretischen Bezug hergestellt beziehungsweise ein Hypothesen bildender Theorietransfer vorgenommen. Die folgende Tabelle fasst stichpunktartig die weiter oben formulierten Ergebnisse zusammen. Zum Verständnis der Tabellen ist der vorangehende Text jedoch unverzichtbar.¹⁶¹

Tabelle 6: Ergebnisse der Kategorie „Institutionelle Aspekte“

Annaschule	ARA-Einrichtung
- Schulkooperation als gewinnbringendes Mittel, die soziale Einrichtung institutionell anzugliedern (L, LK), - Ressourcenerweiterung (L, LK).	- Schulkooperation als gewinnbringendes Mittel der institutionellen Veränderung und als Katalysatorfunktion für weitere institutionelle Ziele (Status verbessern, Einrichtung expandieren etc.) (L).
Brunoschule	BUNTE-Einrichtung
- Schulkooperation als Bereitstellung und Erfinden von Ressourcen, die einen nachhaltigen schulverändernden Impuls von außen ermöglichen (L), - Ressourcenerweiterung (Räume) (LK).	- Schulkooperation als Chance zur Veränderung von Schule und der eigenen Einrichtung (im Sinne der Nachhaltigkeit) (T).
Cäcilienchule	COX-Einrichtung
- Schulkooperation als Versuch der institutionellen Stabilisierung (L), - Ressourcenerweiterung (Räume) (LK).	- Schulkooperation als (aufwändiges) institutionelles Experiment (L, SP).

¹⁶¹Hinweis: In den folgenden Tabellen werden die Leitungspersonen mit einem L, die Lehrkräfte mit LK, die Sozialpädagogen mit SP und ein Gesamtteam ohne Leitung als T gekennzeichnet.

- Die Leitungspersonen im Tandem A betrachten die Schulkooperation (OGS) als ein gewinnbringendes Mittel zur institutionellen und räumlichen Expansion (Annaschule)¹⁶² beziehungsweise Modifikation und späteren Expansion (ARA-Einrichtung). Sie verfolgen klare institutionelle Strategien. Auf den hier anklingenden Aspekt des institutionellen Status werde ich weiter unten nochmals eingehen. Bei den ausführenden Akteuren beider Seiten finden sich keine erkennbaren institutionellen Aspekte (neben dem Aspekt des Raumgewinns); ein Befund, der wahrscheinlich der hierarchischen Struktur der Organisationen geschuldet ist.
- Die Akteure in Tandem B (Leitung und Ganztags-Pädagogin der Brunoschule, beziehungsweise das Team der Einrichtung BUNTE) betrachten Schulkooperation als Chance, die Schule durch Impulse von außen zu verändern. Zudem stellt Kooperation für die Akteure der BUNTE-Einrichtung auch eine Entwicklung zu mehr Nachhaltigkeit dar. Hier ergibt sich für die BUNTE-Einrichtung also ein „Doppelmotiv“, wobei die eigenen institutionellen Interessen untergeordnet scheinen.

Die Lehrkräfte der Brunoschule verweisen auf einen Raumgewinn durch Kooperation wie bereits die Lehrkräfte der Annaschule.

- In Tandem C stellt sich die Ganztagskooperation aus Akteurssicht als institutionelles Experiment dar, das der Cäcilien- und Brunoschule als vorübergehende Stabilisierung diene. Auch hier zeigt sich in den Aussagen der Lehrkräfte (paradoxe-weise, vgl. oben) wieder der Aspekt des Raumgewinns als institutionell-organisatorisches Element. Für die COX-Einrichtung ergab sich in der Ganztagsorganisation ungewollt eine institutionelle „Mehrbelastung“. Der experimentelle Ansatz im C-Tandem korrespondiert folgerichtig mit einer wenig nachhaltigen Kooperationsdynamik.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aufgrund der Analyse der Akteursperspektiven Schulkooperation, auch Ganztagskooperation, nicht als etwas

¹⁶² „Betreuung und Schulöffnung“ und „Verlässliche Schülerbetreuung“ mit über 55 % („Trifft umfassend zu“) fand sich für Offene Ganztagschulen am häufigsten (StEG 2008: 143 f.). Aus diesem Blickwinkel stellt die Annaschule offensichtlich ein typisches Ergebnis dar.

Eigenes, Überinstitutionelles oder „gemeinsames Drittes“¹⁶³ betrachten wird. Auch die konzeptionell bedingte Annahme, die Kooperationsgestalt sei mehr als die Summe ihrer Teile, scheint hier aus Akteursperspektive nicht auf, was wiederum van Santen/Seckingers Annahme bestätigt (2003: 407). Hierzu müsste der Aspekt des „Zusammenwirkens“ (vgl. Definition nach Kardorff in van Santen/Seckinger 2003 a) beziehungsweise der institutionellen Verflechtung meines Erachtens alltagstheoretisch beziehungsweise faktisch noch erheblich stärker zu erkennen sein.

Hinzu kommt der Befund, der bei allen Schulleitern des Samples mehr oder weniger deutlich feststellbar war, dass die vielzähligen kooperativen Kontakte zu nicht-schulischen Akteuren zu einer Unübersichtlichkeit der Arbeitskontakte führten. Zu diesen Ergebnis kommen auch Wahler et al. (2005: 68), in einer Studie mit 20 befragten Schulleitungen. Hier war keine systematische Erfassung der Kooperationsinstitutionen von Seiten der Schulen zu erkennen. Dies scheint ein aussagekräftiger Aspekt in Bezug auf alltagstheoretische Verortung von Kooperation zu sein und soll daher im folgenden Kapitel (Ergebnisdimension 3) theoretisch vertieft werden.

Arbeitshypothese (D): „Sicherer Gewinn“ (Schule) versus „fakultativer Gewinn“ (Jugendeinrichtung) in der Kooperation

Im Gesamtüberblick zeigt sich, dass die Schulkooperation aus Sicht aller Schulen einen institutionellen Gewinn darstellt. Die Zusammenarbeit bedeutet hier eine reale Verstärkung der vorhandenen Ressourcen. Flad/Bolay (2005: 79) bestätigen den Bedarf an Ressourcen bei den Schulen:

Schulen sind darauf angewiesen, dass ihre Partner auch „Vermögen“ in Form von institutionellen Ressourcen beziehungsweise ehrenamtlichem Engagement in die Kooperationsbeziehung einbringen und dürfen daher nicht wählerisch sein [fett i. O.].¹⁶⁴

Auch Schnitzer (2008:161) spricht bezüglich Kooperation von einem Imagegewinn und positiver Außenwirkung der Schule durch Kooperationspartner. Sie ergänzt damit den

¹⁶³ Hier beziehe ich mich auf Knauer 2006:35.

¹⁶⁴ Der Schlussfolgerung von Bolay kann ich allerdings nicht zustimmen. Dieser Aspekt wird noch in dem Kapitel 3.5 „Arbeitsbeziehung“ diskutiert. Dort werde ich auch herleiten, warum eine Qualifikation der sogenannten externen Partner entscheidend für den Erfolg der Kooperation ist.

rein materiellen Aspekt durch weitere Nutzenaspekte. Auch diesbezügliche Nutzenerfahrungen wurden in den Darstellungen der Schulakteure des Samples erkennbar.

Im Gegensatz dazu zeigte sich der institutionelle Aspekt für die sozialpädagogischen Einrichtungen als fakultativer Gewinn, der einer professionellen Steuerung bedarf und der sich nicht durch die Zusammenarbeit mit Schule als Organisationsform ergibt. Für die Akteure der ARA-Einrichtung kann Kooperation als Gewinn durch eine „institutioneller Katalysatorfunktion“, für die BUNTE als „Doppelmotiv“, in welchem die Veränderungen von Schule inkludiert ist und für das COX als wenig ertragreiche „Zusatzbelastung“ charakterisiert werden. Diese Beobachtungen werden durch die Forschungsergebnisse von Reismann (2009: 250) bestätigt. Auch Olk (2004: 95) beschreibt diesen Befund. Die pädagogischen Einrichtungen haben, bei weniger Personalressourcen, ihren Fokus auf einer Kooperationschule. Das bedeutet auch, dass die sozialpädagogischen Einrichtungen in der Schulkooperation mit wesentlich mehr institutionellen Anforderungen konfrontiert sind als die Hauptschulen¹⁶⁵ und dies auch ihren Blick auf die Kooperation bedingt. Auch Krieger stellt fest, dass ein Engagement in der Ganztagschule für den Jugendhilfeträger finanziell eher ein Risiko darstelle als ein Engagement in anderen Bereichen (2005: 9). Zusätzlich kann konstatiert werden, dass ein verstärkter, freiwilliger Ressourceneinsatz für die Akteursgruppen der Jugendarbeit Teil des Kooperationsverständnisses darstellt.

Wenn der Wirtschaftswissenschaftler Boettcher (1974) die Tatsache beschreibt, dass Kooperation den Akteuren Handlungsspielräume eröffne, während gleichzeitig Entscheidungs- und Handlungsautonomie in Teilen verloren gingen („Paradoxon der Kooperation“),¹⁶⁶ so kann das anhand dieser Fallstudie für die sozialpädagogischen Einrichtungen nur bekräftigt werden. Die Schulen hingegen unterliegen meiner Einschätzung nach keiner Einschränkung durch die Kooperation. Für die Jugendeinrichtungen bedeutet Schulkooperation sowohl eine große institutionelle Entwicklungschance als auch eine institutionelle Belastung. So gesehen wird bestätigt, dass Schulkooperation institutionell gesehen für Schulakteure dezidiert eine andere Bedeutung hat.

¹⁶⁵ Ich spreche hier nur von der Kooperation. Auf Schulen kommen im Ganztage große institutionelle Anforderungen bzgl. der Mittagessenorganisation etc. zu.

¹⁶⁶ „Wenn also kooperiert wird, so muss sich ein jeder der Kooperierenden, der seinen Handlungsspielraum ausweiten will, zugleich auch darauf einstellen, dass er dafür an einer anderen Stelle seinen Entscheidungsspielraum auch wieder einschränken müssen. Diese Notwendigkeit nennt man, entsprechend dem in seiner Problematik gleich gelagerten „Paradox der Freiheit“ das „Paradox der Kooperation“. Denn Kooperation bedeutet immer, daß gemeinsame Entscheidungen getroffen werden müssen, so daß der Einzelne dann nicht mehr so frei und ungebunden ist wie vor der Kooperation. Je nach der Intensität der Kooperation müssen die Kooperierenden stets einen größeren oder kleineren Teil ihrer Selbständigkeit opfern“ (Boettcher 1974: 42).

Arbeitshypothese (E): Geringe Bedeutung der Organisationsformen OGS/GGS

Als weiteres Ergebnis dieser Kategorie ist zu werten, dass die subjektiven Theorien der Akteure im Sample sich nicht erkennbar auf die Organisationsformen OGS und GGS beziehen. Eher sieht es in der Fallstudie so aus, dass die Arbeitsformen Offener oder Gebundener Ganztag nicht bestimmend für den Kooperationsstil oder die damit verbundenen Subjektiven Theorien sind und die kooperativen Organisationsformen innerhalb des Schulkontextes stets gemischt auftreten (vgl. Wahler et al. 2005: 77-78).

Dies gilt insbesondere aus Sicht der Jugendarbeit, die diese strukturellen Vorgaben – zumindest in diesem Forschungssample – deutlich über den vorgegebenen Rahmen hinaus erweiterte.

Hingegen ist der Unterschied der Haltungen der schulischen Akteure dieser Studie in Bezug auf punktuelle projekthafte Schulkooperationen und Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit¹⁶⁷ im Vergleich zur Ganztagskooperation markant.

¹⁶⁷ Zur Charakterisierung von Schulsozialarbeit siehe z. B. Bolay/Flad (2003).

Ergebnisdimension (3): Kooperationen als multilokale Unterstützungsbeziehungen für Schulen

Vor allem schulische Ganztagsangebote sind auf die Zusammenarbeit mit möglichst vielen Akteuren im Stadtteil oder der Region angewiesen (Knauer 2006: 48).

In der vorliegenden Fallstudie ist festzustellen, dass alle Schulleiter intendieren, mit möglichst vielen Akteuren im sozialen Nahraum (nicht nur in direkter Nähe) zusammenzuarbeiten, um Sozialisations-, Berufsvorbereitungs- und weitere Bezugsorte für Schulkinder zu erschließen.¹⁶⁸ Dies kann als Veränderungsdynamik des institutionellen Selbstverständnisses beziehungsweise als Modellierung im Sinne einer „Öffnung“ von Schule betrachtet werden (vgl. Kap. 1.4). Es scheint von daher stimmig, wenn Speck (2011 a: 13) konstatiert, die Erforschung bilateraler Beziehungen zwischen den beiden Institutionen reiche nicht aus.¹⁶⁹ Die institutionelle Strategie der Hauptschulen, sich Unterstützung aus dem sozialen Nahraum zu holen, wird im Zusammenhang mit den bisherigen Analyseergebnissen als wichtige (implizite) Dimension des Forschungsgegenstandes eingeschätzt und soll daher im Theoriekontext vertieft werden.

Die Schulakteure treten damit aus dem „klassischen“ Verständnis von Schule als einem selbstreflexiven Funktionsort heraus (vgl. Kap. 1.3) und verändern damit ihre institutionelle Ausprägung. Dieses Vorgehen konturiert somit aus Forschungsperspektive einen Paradigmenwechsel im Bildungsverständnis der Schulakteure.¹⁷⁰ Das Evaluations-

¹⁶⁸ Die Annaschule beispielsweise hat viele Bezüge zu nahegelegenen sozialen Einrichtungen, aber auch stadträumlichen Firmen und Institutionen. Auch die Cäcilienchule ist vernetzt, wenn auch das Ausmaß nicht so multipel organisiert ist (oder kommuniziert wird), sondern hier der Schwerpunkt auf internationale Kontakte und Fachkooperationen (z. B. mit handwerklichen Anbietern) gelegt wird.

Vgl. dazu die Studie von Flad/Bolay (2005: 19) mit Beispielen zur Vielfalt der Kooperationsbeziehungen der Schulen, diese arbeiteten mit: Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Offene Kinder- und Jugendarbeit), Aufsuchende, mobile Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit (Jugendmedienzentrum, Spielmobil), Institutionen der Mädchenarbeit, Hilfen zur Erziehung (Jugendhilfestation, Tagesgruppe, Soziale Gruppenarbeit, Familienhilfe, Heim, Wohngruppe), Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit (Schulsozialarbeit, Jugendberufshelfer- und Beratungsstellen), Bildungsträgern (Ausbildungsbegleitende Hilfen, berufsvorbereitende Maßnahmen), Beratungsstellen (Pro Familia, Erziehung, Familie, Drogen/Sucht, Migration, Schuldner), Hort, Kindertageseinrichtungen, Öffentliche Ämter und Behörden der Jugendhilfe (Jugendamt ASD, Jugendamt – Jugendgerichtshilfe, Jugendreferat, Jugendhilfeplanung), Arbeitskreise und Fördervereine (Facharbeitskreise, Stadtteilrunden, Übergeordnete Landesverbände, Fördervereine, Stiftungen, Elternvereine, Selbsthilfegruppen), Verbandliche Kinder und Jugendarbeit/Initiativen (Vereine Sport, Musik, DRK, Feuerwehr), Ausländische vereine, interkulturelle Begegnungsstätten, konfessionsgebundene Jugendarbeit, Stadtteilbüro, Jugendgemeinderat, Kultureinrichtungen (Theater, Musikschule, Bücherei).

¹⁶⁹ Radisch und Klieme (2005) kommen zu dem Schluss, dass in bildungserfolgreichen Ländern Schule und außerschulische Betreuungsformen unabhängig vom Ganzttag eng miteinander verzahnt sind.

¹⁷⁰ Beachte die widersprüchliche Situation in Bezug auf die oben thematisierten institutionellen Bildungszuschreibungen (Ergebnisdimension 1).

ergebnis von Behr-Heintze/Lipski (2005) bestätigt die Aktualität dieses Themenbereiches. Nahezu alle 5000 befragten Schulen der Evaluationsstudie hatten eine „Kooperationskultur“ und Bezüge zu außerschulischen Einrichtungen und Personen etabliert. Die Möglichkeit einer stärkeren Lebensweltorientierung¹⁷¹ des Unterrichts wurde erstaunlicherweise jedoch in keiner Schule genutzt.¹⁷²

Für meinen Forschungsprozess stellt die Thematisierung dieser Handlungslogiken der Hauptschulen ebenfalls eine Erweiterung der ursprünglichen Perspektive dar, da ich den Fokus auf bilaterale Kooperationen zwischen Hauptschulen und Jugendeinrichtungen richte. Aus dieser Forschungsperspektive lässt sich der Befund als „multilokale Unterstützungsbeziehungen“ charakterisieren. Doch wie kann dieser Aspekt mit aktuellen sozialwissenschaftlichen Konzepten gefasst werden? Und: entspricht dieser Befund den intendierten Modellen oder findet sich hier eine andere Charakterisierung von Kooperation?

Ich möchte dieser Frage anhand vier verschiedener aktueller Ansätze nachgehen: (1) Anhand dem Begriff des Sozialraumbezuges, (2) anhand dem Ganztagsbildungsbegriff (Coelen/Otto 2008), (3) anhand des Konzeptes der Bildungslandschaften (Stolz 2010), und abschließend (4) mithilfe eines Kooperations-Modells nach Bolay/Flad (2003).

Ad (1) Was bedeutet „Sozialraum“ in der aktuellen wissenschaftlichen Konnotation?¹⁷³

Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) [Klammer i. O.] konstruierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte) [Klammer i. O.] (Kessl/Reutlinger 2007: 23).

Im Rahmen der Sozialraumorientierung werden Kooperationsbeziehungen stärker subjektorientiert ausgerichtet und auf den jeweiligen Lebensraum mit seiner gesamten strukturellen Bedingtheit bezogen.

Empirisch wurde dieser Ansatz von Bolay/Flad 2003 (allerdings im Bereich der Schulsozialarbeit) untersucht. Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit führte hier zu

¹⁷¹ Der Begriff der Lebensweltorientierung geht auf Scherr zurück, diese bezieht sich auf den Phänomenologen Husserl und die Sozialphänomenologie von Schütz. Vgl. Kraus (o.J.).

¹⁷² Dabei ist von Interesse, dass der Großteil allgemeinbildender Schulen fünf bis sechs Kooperationsfelder (ebd. 2005: 10) und durchschnittlich vier bis fünf Kooperationspartner (Behr-Heintze, Lipski 2005: 17) haben, eine Tatsache, die auch in der vorliegenden Studie augenfällig wurde und auf die Bedeutung des sozialräumlichen Ansatzes verweist. In den Schulprofilen wiederum schien die Förderung sozialer Kompetenzen am häufigsten auf, was im Theorieteil der vorliegenden Arbeit thematisiert wurde (Kap. 1.3). Auch die Bedeutung der nachhaltigen Zusammenarbeit von Schulen (ein Teilergebnis der vorliegenden Studie) wird klar bestätigt (ebd. 2005: 12).

¹⁷³ Vgl. auch Bolay/Gutbrod (2007): Sozialraumbezogene Ganztagschule und Jugendhilfe – empirische Zugänge und Forschungsperspektiven.

einer konzeptionell gestützten und dauerhaften Öffnung von Ganztags-Hauptschulen.

Bolay fasst zusammen:

Deutlich wurde in diesen Untersuchungen, dass eine systematische wechselseitige Bezugnahme der Systeme Schule und Jugendhilfe den Gewinn für alle mehr erhöht, je mehr Kooperationsebenen aktiviert sind (Bolay u. a. 2007: 273).

Ein bedeutsames Argument für den sozialräumlichen Ansatz ist nach Bolay (2007: 273, vgl. Kap. 1 f.), dass sich in Hauptschulen aufgrund der selektiven Wirkung des dreigliedrigen Schulsystems eine „negative Homogenisierung“ der Schülerschaft ergibt. Hier schlagen sich - zu der schulischen Selektion - auch in erheblichem Maße Prozesse sozialräumlicher und sozialer Segregation nieder. Bolay sieht gerade deshalb in der Schulkooperation Vorteile:

Eine solche parallele Verortung von Professionellen der Jugendhilfe, die einerseits im System Schule agieren und andererseits in den Kernangeboten des jeweiligen Jugendhilfeträgers mitarbeiten, kann aus fachlicher Sicht als viel versprechender Arbeitszuschnitt angesehen werden, der eine sozialräumlich ausgerichtete Kooperationsperspektive von Ganztagschulen deutlich befördert (Bolay 2007: 274).

Empirisch war festzustellen, dass der Begriff „Sozialraum“ bei keinem der Akteure explizit erwähnt wurde. Trotzdem finden sich in den subjektiven Vorstellungen von Kooperation eben diese sozialräumlichen Elemente. Dies könnte bedeuten, dass der Unterstützungseffekt der Sozialraumorientierung durch eine veränderte Stadtteil- und auch Angebotsstruktur erfasst wird, jedoch der von Kessl/Reutlinger (2007) beschriebene Aspekt der Konstruiertheit von Raum (vgl. dazu den Ergebnisdimension 2) pädagogisch und kooperationspezifisch noch nicht in die alltagstheoretische Vorstellung eingeflossen ist.

Ad (2) Coelen/Otto (2008) fordern in ihren Konzeptionalisierungen der „Ganztagsbildung“ entsprechend dem obigen Ansatz, die Entwicklung zu Ganztagschulen nicht institutionalistisch auf eine lediglich strukturbezogene Kooperation von Schule und Nicht-Schulischen zu verkürzen, sondern die Elemente miteinander im Sinne einer Ganztagsbildung zu verzahnen.¹⁷⁴ „Bildung“ wird von den Autoren wie im sozialräumlichen Modell als umfassender Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit verstanden. Mit dieser Konzeption wird die Chance verbunden, Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen abzubauen (Mack 2008: 742).

¹⁷⁴ Interessant hierzu auch die kritische Stellungnahme des Autors: „Unter diesem Blickwinkel ist Schulsozialarbeit keine Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sondern eine sozialpädagogische Ausdifferenzierung und damit Selbstentlastung von Schule“ (Coelen 2004: 258 Kommunale Jugendbildung), der Reformdruck von Schulen eher ab puffert.

Entscheidend ist dabei eine angepasste Ausprägung, denn die Sinnhaftigkeit der Angebote muss vor Ort entschieden werden. Interessante „Nebenwirkung“ bei der kooperativen Gestaltung von Bildungsräumen ist die pädagogisch wirksame Akzentverschiebung:

Aus dieser Perspektive werden Jugendliche nicht mehr allein in ihrer spezifisch schulisch vermittelten Lebenslage „Schüler-Sein“ ... betrachtet, sondern zugleich als Jugendliche Subjekte der Bildung und Bewältigung (Bolay u. a. 2007: 272).

Dies wird als biographieorientierte oder subjektorientierte Perspektive bezeichnet.¹⁷⁵

Ad (3) Aktuelle wissenschaftliche Konzepte, wie das der „Lokalen Bildungslandschaft“ (vgl. Stolz 2010)¹⁷⁶ und damit assoziierte staatliche Programme wie „Lernen vor Ort“,¹⁷⁷ erkennen den Sozialraum als potentiellen Bildungsraum im Sinne räumlich organisierter Gelegenheitsstrukturen an, gehen aber noch ein Stück darüber hinaus. Bildungslandschaften sind in diesem Verständnis übergreifend gestaltete Arrangements von Bildungsangeboten und -gelegenheiten im spezifischen Lebensumfeld. Der Begriff Bildungslandschaften reflektiert konzeptionell eine Fort- und Weiterentwicklung der früher eher bilateral gedachten Kooperation von nichtschulischen Bildungsinstitutionen und Schule. Dies ist aufzufassen als ein raumbezogenen Zugang zu Bildung (im Sinne von regionalen, lokalen und kommunalen Bildungslandschaften). Bildungslandschaften basieren auf vielfältigen Kooperationen. Die Institutionen der Jugendarbeit, Soziale Angebote aber auch Strukturen der lokalen Wirtschaft, Kultur, Gesundheit und Sport, Kirchen und Vereine spielen dabei eine maßgebliche Rolle. Schule und Jugendhilfe werden, als öffentliche Institutionen der Jugend- und Schulpolitik, eine zentrale Stellung zugewiesen. Mack artikuliert den Bedarf an Steuerung in diesem Zusammenhang.

Ohne eine gestaltende und steuernde kommunale Politik und Verwaltung bleiben Kooperationen von Jugendhilfe und Schule allerdings in situativer, bilateraler Zusammenarbeit, in stadtteilbezogenen oder in thematischen Arbeitskreisen verhaftet (Mack 2008: 742).

Der Autor fordert dazu eine veränderte Haltung der Institutionen:

Dazu ist es allerdings auch erforderlich, dass sich Schule und Jugendhilfe als Institutionen zum städtischen Gemeinwesen öffnen, sich auf den sozialräumlichen Kontext beziehen und mit ihren Angeboten und Leistungen auch im öffentlichen Raum präsent sind (Mack 2008: 745).

¹⁷⁵ Vgl. auch den 12. Kinder- und Jugendbericht 2006: 333) „In bildungsbiographischer Perspektive bildet sich das Subjekt in einem Wechsel von formalen und informellen Bildungsprozessen. Dieser subjektbezogene Blick auf Bildungsprozesse im Lebenslauf relativiert die Bedeutung formaler Bildungsinstitutionen und öffnet ihn für neue und andere Lernorte und Bildungsgelegenheiten“.

¹⁷⁶ Vgl. Mack, Wolfgang (2008): Bildungslandschaften.

¹⁷⁷ Dies kann als Lokales Bildungsmanagement charakterisiert werden. <http://www.lernen-vor-ort.info/>, Abruf 2012_10.

Ad (4) Bolay, Flad et al. (2003) haben (in Bezug auf Schulsozialarbeit, jedoch für den Schulkoooperationskontext meines Erachtens transferierbar) vier Hauptebenen von inter-institutioneller Zusammenarbeit unter dem Aspekt der prozesshaften Verdichtung der Kooperationsbezüge als Heuristik herausgearbeitet. Diese möchte ich als viertes Modell vorstellen:

Tabelle 7: Vier-Felder-Matrix nach Bolay, Flad et al. (2003)¹⁷⁸

• (1) Direkte Handlungsebene mit kooperativen Bezügen
• (2) Ebene der Kooperation und Koproduktion durch gesicherte Verfahren und Einbezug in Schulkonzeption
• (3) Verankerung und Einbettung im sozialräumlichen Konzept
• (4) Institutionalisierte regionale Kooperation der Systeme Schule und Jugendhilfe (Planung, Implementierung, Prozessbegleitung, Qualitätssicherung etc.)

(Zusammenfassung der Autorin, nach: Bolay, Flad 2003)¹⁷⁹

Dargestellt ist (1) die Differenzierung in personelle Kooperation, der Akteursebene beziehungsweise die Arbeitsbeziehung der Individuen (vgl. dazu das Konfigurationsmodell von van Santen/Seckinger 2003 a); (2) die Kooperationssteuerung im Rahmen der festgelegten institutionellen Ebene Schule („Herkunftsinstitution“ van Santen/Seckinger 2003 a); (3) die Erweiterung der Kooperationsbezüge in den Sozialraum im Sinne eines aktiven Gestaltungsprozesses mit professionellen Sichtweisen und (4) die nachhaltige institutionelle Kooperation mit regionaler Steuerung, unter Einbezug der Erkenntnisse der Organisationsentwicklung.

Meines Erachtens ermöglicht diese prozess- oder phasenbezogene Kooperationsheuristik eine realitätsnähere Lesart als zum Beispiel die „statische“, qualitativ bewertende

¹⁷⁸ Vgl. Euler (1999), der „Niveaus“ der Kooperation vorschlägt. Auch dies stellt meines Erachtens eine hilfreichere Herangehensweise dar als z. B. Typenbildung, da es den prozesshaften Aspekt von Kooperation besser abbildet.

¹⁷⁹ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Bolay/Gutbrod (2007: 271ff.): Einbindung in Stadtteilteam: Sozialräumlich agierendes Team erleichtert und befördert die Kontakte der Schulsozialarbeit zum Stadtteil, sonst muss dieses erst erschlossen werden: „Praktisches und theoretisches Wissen um jugendkulturelle Praktiken und Talente der Kinder und Jugendlichen sind wertvolle Ressourcen, die eine sozialraumverankerte Schulsozialarbeit mobilisieren kann“ (2007: 274); Sozialräumliche Ressourcenbalance: Mit Sozialraumverankerter Schulsozialarbeit wird die Flexibilität der Arbeit in der Ressourcenstruktur des Sozialraums abgesichert, Verbindung zur kleinräumigen Jugendhilfeentwicklung, Verzahnung von Stadtteil und Schule kann gezielter und intensiver geschehen als bei eher schulzentrierten Überlegungen zur Öffnung von Schule. Zugang zu Schülern, Jugendlichen. Komplexes lebensweltliches Wissen um die Jugendlichen kann so einerseits für innerschulisch ansetzende Unterstützungs- und Alltagsbegleitung nutzbar gemacht werden, andererseits können die Strukturbezüge der Jugendhilfe im Sozialraum die konzeptionelle wie reale Öffnung von Ganztageschulen anregen. Elternarbeit: Schule ist auf die Klammer zwischen Elternhaus und Schule angewiesen, Eltern von Hauptschülerinnen eher schlecht zu erreichen (Bolay u.a. 2007: 274).

Differenzierung nach Olk (2004: 91) oder die oben dargestellte begriffsorientierte Ausarbeitung von Coelen/Otto (2008). Die dynamische Matrix von Bolay et al. (2003) kann heuristisch sowohl der bilateralen Konzeptualisierung von Ganztagschulkooperation, als auch der typologisierenden oder programmatischen Bestimmung von Schulkooperation, die stets mit qualitativer Bewertung verknüpft ist, entgegengesetzt werden. Diese legt eine „richtige“ (normative) Form der Kooperation fest, was ich für einen irreführenden Ansatz halte. Erwähnenswert ist hier auch die Differenzierung von Oelerich (2007: 18 f.), die andere qualitative Komponenten zur Bezeichnung von Ganztagschulformen heranzieht, wie z. B. Grad der Verbindlichkeit, systematische Integration der unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Teile, Trägerschaft der nicht-unterrichtlichen Anteile und Ort der Ausübung.

Abschließend ist zu fragen, welchem konzeptionellen Modell das als multilokale Unterstützungsbeziehung charakterisierte Kooperationsverständnis der Schulakteure am ehesten zuzuordnen wäre. Klar ist, dass dieses Kooperationsverhalten für Schulakteure eine erfolgreiche Handlungslogiken in Kooperationsbeziehungen darstellt. Der sozialräumliche Aspekt war nicht explizit in den Aussagen der Schulakteure zu finden. Auch ein Bezug beispielsweise zu staatlichen Bildungsprogrammen wurde nicht erwähnt. Da insgesamt ein eher schulzentriertes Verständnis zu erkennen war (vgl. dazu Ergebnisdimension 1, Bradna et al. 2011: 145) scheint es logisch, dass auch der Ganztagsbildungsansatz nicht erkennbar war. Bleibt als Erklärungsvorlage die Matrix von Bolay/Flad et al. (2003), die eine Art „organischen“ Entwicklungsprozess von kooperativen Bezügen in ihrem stetigen Ausdehnungspotential beschreibt, wobei bei den befragten Schulakteuren Stufen 1) und 2) umgesetzt werden.

3.5 Subjektive Theorien zu Aspekten der Arbeitsbeziehung in der Schulkooperation

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule ist eine Zusammenarbeit von sich selbst erheblich verändernden Institutionen und wird darüber hinaus gerade durch die vermeintliche „Ähnlichkeit“ ihrer Tätigkeit (beides sind pädagogische Institutionen und doch arbeiten sie auf ganz unterschiedlichen fachlichen Grundlagen – dadurch entstehen immer wieder Kommunikationsprobleme) erschwert (Knauer 2005: 35).

Im folgenden Abschnitt sollen die alltagstheoretischen Aspekte der Akteure zur Gestaltung der interinstitutionellen Arbeitsbeziehung expliziert werden. Interessant ist vorab ein Blick auf die Begrifflichkeiten. Wird aus der Schulperspektive im Kooperationszusammenhang schulzentriert-deskriptiv von „Integration des weiteren pädagogisch tätigen Personals“ (vgl. auch StEG 2008) gesprochen, so finden aus sozialpädagogischer Perspektive häufig positiv-antizipierende Begriffe wie Kooperations-„Partner“ (z. B. Deinet 2006, Stolz 2009) in Bezug auf Schulkooperationen Verwendung. Flad/Bolay (2005: 77) sprechen von „personaler Verschränkung“ im Kooperationskontext. Rauschenbach (2009: 85) bezeichnet Ganztagskonstellationen und die darin implizierten Arbeitskontakte als „multiprofessionelle Organisationen“ und fokussiert damit den quantitativen Aspekt der Qualifikationsvielfalt in einem Gesamtkonstrukt. Bereits diese Beispiele verdeutlichen die Interpretations- und Erwartungsvielfalt an Arbeitsbeziehungen im Kooperationskontext.

Welche Bedeutung kommt den Arbeitsbeziehungen aus der Forschungsperspektive zu? Nach van Santen/Seckinger (2003 a) enthält die Zusammenarbeit zwischen mehreren Organisationen transinstitutionelle Komponenten. Daher kommt es in Kooperationssettings zu einer Vervielfachung der Anforderungen, weil sich Aufgaben in mehrfacher Hinsicht stellen. Die Autoren nennen z. B. doppelte Zielkongruenz, multiple Adhärenz, verschiedene Handlungslogiken, doppelte Ressourcenfrage und unklare Abgrenzung durch Doppelfunktionen und Manifestierung informeller Gruppen (ebd.). Die Untersuchung von Arbeitsbeziehungen in Kooperationen scheint für deren Operationalisierung bedeutsam. Die Klärung der Arbeitsbeziehung in Schulkooperationen ist auch nach Speck (2011: 71) ein Forschungsdesiderat. Holtappels betont bezüglich ganztagschulischer Zusammenhänge die Bedeutung des innerschulischen Anteils:

Auch Erfahrungen aus anderen Forschungsprojekten zur Einrichtung von Ganztagsangeboten zeigen die hohe Bedeutung von Teambildung und Lehrer/innenkooperation [Schreibweise i. O.] für das Gelingen des Entwicklungsprozesses (Holtappels 1995: 217).

Kamski et al. bestätigen diese Tatsache in Zusammenhang mit interprofessionellen Zusammenhängen:

Kommunikation, Kooperation und Teamfähigkeit [kursiv i. O.] unter den beteiligten Lehr- und Erziehungskräften stellen im Ganztagsschulbetrieb drei tragende Säulen für das Gelingen des Erziehungs- und Bildungsauftrags dar (2005: 86).

Auch Kolbe et al. halten funktionsfähige Arbeitsbeziehungen im pädagogischen Kontext für elementar wichtig:

Eine diskursive Entwicklungsarbeit bei der Konzeptentwicklung und Organisationstätigkeit und eine systematische kollegiale Reflexion des Durchführungsprozesses werden als wichtige Gelingensbedingungen für die Entstehung von neuen pädagogischen Formen erkennbar. Damit schließen wir (...) an in der Schulentwicklungsforschung bereits ausgewiesene Erkenntnisse an (2005: 12).

In der StEG (Arnoldt 2008: 129) konnte festgestellt werden, dass die Bewertung der Beziehung zwischen den Akteuren einen größeren Einfluss auf das Gesamturteil hat als die Bewertung der Ausstattung (Korrelationswert). Gleichzeitig werden immer wieder Vorbehalte und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitern bestätigt (vgl. Olk 2004: 86 ff; Pauli 2006; Deinet/Icking 2006 u.a.). Becker (2007: 78) weist auf mehrere Problembereiche in Schulkooperationen hin, die sich auf die mangelnde und daher als nicht gelungen empfundene Zusammenarbeit der Akteure beziehen.¹⁸⁰ Der Diskurs verläuft auch im Zusammenhang mit der „Augenhöhe“-Begrifflichkeit (vgl. Enquetekommission 2006), die den Status-Aspekt der kooperierenden Akteure thematisiert und problematisiert. Die Kategorie Arbeitsbeziehung ist daher meines Erachtens ein Kernbereich der Frage nach den Subjektiven Kooperationstheorien, da sie die Schnittstelle zwischen institutions- und professionsbezogenen Vorgaben (Arbeitsverhältnis) und der Gestaltung der individuellen Kooperationsmuster (Arbeitsbeziehung) darstellt. Hierbei können Handlungslogiken besonders deutlich werden.

Arbeitsbeziehung meint hier die Gestaltung der Zusammenarbeit der Akteure im kommunikativen und planerischen Bereich (Sitzungen, Reflexionsmöglichkeiten, Informationsfluss) und umfasst auch Beschreibungen zur Qualität der Arbeitskontakte. In diesem Aspekt kommt meines Erachtens der kooperative Faktor besonders zum Tragen, da Kooperation im Ganztage oder im Projekt zum größten Teil über die Zusammenarbeit

¹⁸⁰ Kritik wird z. B. an schlechter Zusammenarbeit, Unverbindlichkeit, zufälliger Kommunikation, mangelnder Kontinuität des Austausches, zeitlichen und finanziellen Problemen geübt.

zweier Personen als Individuen operationalisiert wird.¹⁸¹ Aspekte der Rollenverteilung und Rollenfindung, sowie des individuellen und professionsbezogenen Status werden im Bereich der Arbeitsbeziehungen zwischen den Akteuren sichtbar. Im Folgenden soll die Analyse der Subjektiven Theorien der Kooperationsakteure zur Arbeitsbeziehung vorgestellt werden.

¹⁸¹ In der Regel mit zwei Pädagoginnen: einer Lehrerin und einer nicht-schulischen Pädagogin.

3.5.1 Kooperationstandem A

Im Folgenden sollen die Aussagen der Akteure des Tandems A in Bezug auf ihre Gestaltung des Arbeitskontextes innerhalb der Kooperation analysiert und dargestellt werden.

Annaschule: „Die gehören einfach dazu“

Auf die Frage, seit wann der Arbeitskontakt mit der Einrichtung ARA etabliert ist, antwortet die Schulleitung Frau Lasser: *„Keine Ahnung, könnte ich jetzt nicht sagen, 2003 vielleicht oder so um den Dreh, ewig.“* (00:08:36) Die Lehrkraft Frau Aster formuliert die Situation ebenfalls deutlich:

Ja die haben, die sind einfach, ja die sind so - fast - ein Teil - mit da - wenn irgendwelche Veranstaltungen sind ... (00:27:57),

was aus der Forschungsperspektive als Hinweis auf die Vorstellung einer weit fortgeschrittenen Institutionalisierung in der Kooperationsbeziehungen gesehen werden kann (vgl. Kap. 3.4 „Institutionelle Aspekte“). Der Kontakt zwischen der ARA-Einrichtung und der Annaschule war, aus Sicht der Schulleiterin, durch eine gemeinsame Projektarbeit entstanden. Frau Lasser beschreibt:

... und, das hat dann, halt gestimmt, gepasst ... und dann hat sich die Verflechtung immer enger und enger ergeben, hängt auch sicher viel an den Personen, ... und dann haben wir uns regelmäßig sehr sehr oft gesehen, und dann haben sich auch Projekte nebenbei ergeben (00:10:09).

Dabei stellte sich heraus, dass sich zwischen dem neuen Leiter der ARA-Einrichtung und der neuen Schulleitung der Annaschule ein guter persönlicher Arbeitskontakt etabliert hatte.¹⁸² Die Mitarbeiter der ARA-Einrichtung sind nach Aussagen der Schulakteure auch an den Konferenzen der Schule beteiligt. Es scheint aus der Forschungsperspektive aber eine eher lockere, informelle Form des Kontaktes und der gemeinsamen Planung zu sein, sie wird von der Schulleitung folgendermaßen dargestellt:

Ja, ja -- also die Lehrer besprechen sich mit den Leuten von drüben und Herr Larat und ich wir treffen uns auch immer wieder und besprechen, planen auch gemeinsam (Frau Lasser, 00:13:03).

Laut der Aussage von Frau Lasser engagiert sich die ARA-Einrichtung sehr stark für die Aktivitäten der Schule:

... also das ARA macht genau dieselben Überstunden, denn, wenn wir ein Schulfest haben, wenn irgendetwas los ist - die sind immer dabei ... (00:17:31).

¹⁸² *... und das ARA war damals noch anders besetzt, hatte eine andere Leitung und äh da war kein Kontakt, ich weiß nicht, ob er nicht möglich war, man hat sich nicht gesucht - und ähm, dann hat die Leitung gewechselt und der Herr Larat und ich wir haben uns getroffen und es hat gefunkt“* (Frau Lasser, 00:08:28).

Dabei wird ein Duz-Verhältnis, auch zwischen der Leitung des ARA und der Schulleitung, gepflegt. Die Lehrkraft Frau Aster beschreibt die Arbeitsbeziehung mit diesem Eindruck übereinstimmend: „... *also das ist ne ganz ganz enge Zusammenarbeit und egal was wir hier machen, die sind eigentlich immer präsent ...*“ (00:27:27). Auch Frau Angelika kommt zu demselben Gesamteindruck: „*Das [ARA] gehört einfach dazu! Das [gemeint sind die Pädagogen der Einrichtung ARA, R.M.] sind eigentlich Lehrkräfte ...*“ (00:18:25). Interessant dabei ist die schulzentrierte Perspektive, die daran erkennbar wird, dass die ARA-Einrichtung „dabei“ ist, aber keine Andeutung im Hinblick auf die Anwesenheit der Schule in der Einrichtung ARA gemacht wird. Zusätzlich fällt der Vergleich der ARA-Pädagogen mit Lehrkräften auf. Frau Angelika spricht fast enthusiastisch über die Arbeitsbeziehung zum ARA:

Das liegt auch am ARA, an den Mitarbeitern selber ... die kommen halt auch sehr regelmäßig vorbei, ... ham die sich bei mir persönlich vorgestellt ... [und gesagt, R. M.] komm doch mal vorbei! (00:13:18).

Frau Aster hat in der ARA-Einrichtung einen festen Ansprechpartner, was sie als sehr positiv empfindet: „... *da gibts einen Ansprechpartner dort, der wirklich für uns dann da ist ...*“ (o. Z. Z 24). Auch hier ist erkennbar, dass trotz erkenntlicher Begeisterung die schulzentrierte Perspektive in der Kooperation gar nicht in Frage gestellt wird.¹⁸³ Von Frau Aller erfahren wir weniger über die Arbeitsbeziehung mit den ARA-Akteuren:

... mit der Freizeitstätte, die jetzt bei uns äh, äh anschließt, wo ich also auch zwei Kinder, die da in die Mittags-Hausaufgabenbetreuung gehen, Betreuung ... dass ich eben von den Sozialpädagoginnen eine Unterstützung gekriegt habe ... (00:25:31).

Deutlich wird eine professionelle Beziehungsfunktion, die als Unterstützung der eigenen Aufgaben gesehen wird. Die Arbeitsbeziehung wird im Unterschied zu den anderen befragten Akteuren, nüchterner, aber ebenfalls wie selbstverständlich schulzentriert beschrieben.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass von der Schulleiterin eine widersprüchliche Aussage zum Beginn der Kooperationsbeziehungen getroffen wurde, insofern als sie diese sowohl als personenbezogen als auch „zufällig“ darstellte. Sie akzentuiert jedoch die gute Beziehung zum Leiter der Einrichtung. Die befragten Lehrerinnen akzeptieren die Kontaktofferten der ARA-Einrichtung wie selbstverständlich und beurteilen die professionelle Beziehungsaufnahme zu den Mitarbeitern der ARA-Einrichtung durchweg sehr positiv. Der Kontakt ist von der Schule aus offensichtlich eher informell gestaltet.

¹⁸³ Die Lehrerin käme in diesem Fall wohl nicht auf den Gedanken, selbst regelmäßig im ARA vorbeizukommen oder neue Pädagogen im ARA willkommen zu heißen.

Im Gesamtbild wird sichtbar, dass eine alltagstheoretische Vorstellung einer wertschätzenden Asymmetrie in der Zusammenarbeit mit der Jugendeinrichtung besteht, die offensichtlich von den Akteuren als selbstverständlich betrachtet wird.

ARA-Einrichtung: „Verlässlich trotz Widrigkeiten“

Der Impuls für Schulkooperationen generell kam nach Aussage des Leiters der ARA-Einrichtung vonseiten des Stadtjugendamtes, das die Kooperation mit Schulen stärker einforderte. Herr Attlinger berichtet:

Und das war quasi der Einstieg und davor haben wir auch immer mit dem Team versucht auf die Schulen zuzugehen und was anzubieten aber es war halt immer sehr vage und für die unverbindlich ... (Herr Larat: Ja!) (00:38:25).

Aber auch Herr Larat wollte zu Beginn seiner Leitungstätigkeit in der ARA-Einrichtung ein spezielles pädagogisches Konzept in Verbindung mit der Schule umsetzen (00:19:35). Er begründet: „... deswegen als ich hierher kam war klar wo ist die Schule ich will irgendwas mit der Schule ...“ (00:40:11). Die Umsetzung war eine gemeinsame Erarbeitung eines sogenannten Mittagstischprojektes, jetzt Offene Ganztagschule: „... da hab ich die halt dann zur Frau Lasser[Schulleiterin] gesagt du schreib ... mal auf was du dir so denkst und dann ergänz ich des ...“ (01:23:46.) Der Kontakt wurde im Rahmen eines stadtteilbezogenen Arbeitskreises (00:50:20) dann weitergeführt. Der aktuelle Kontakt der ARA-Einrichtung mit der Annaschule hat sowohl kontinuierlichen gleichzeitig aber auch informellen Charakter:

... wir stehen in einem ständigen Austausch und äh des ist jetzt nicht standardisiert aber wenn wir brauchen dann werden Termine vereinbart und die werden auch gehalten (Herr Larat, 01:33:40).

Der Kontakt zwischen Lehrkräften der Annaschule und den Pädagogen bildet offensichtlich insgesamt eher einen lockeren Zusammenhalt. Herr Aust beschreibt:

Ja oder melden sich natürlich sich auch aber wir melden uns auch bei den bei den Lehrern wenn irgendwas ist ... (00:52:28).

Das folgende Zitat bestätigt, dass der Kontakt zwischen Schule und ARA-Einrichtung stärker von den Jugendakteuren initiiert wird, auch die informelle Komponente wird hier nochmals deutlich:

[Die Zusammenarbeit, R. M.] beinhaltet regelmäßigen Austausch mit den beteiligten Lehrkräften ... mit denen ich auch da zu tun habe (Einatmen) wo ich wo ich regelmäßig einmal im Halbjahr hingehge oder natürlich auch bei Bedarf ja und die Lehrer natürlich aber auch an mich herantreten, wenn ihnen etwas auffällt ... (Frau Amos, 00:52:01).

Herr Larat konstatiert, die Qualität der Zusammenarbeit mit der Annaschule sei hierarchiearm im Vergleich mit anderen Schulkooperationen:

... wer hat das Sagen über die Personen - des ist ist überhaupt kein Thema also das hat ja auch was damit zu tun wie man sich gegenseitig anerkennt ... (01:14:27).

Das wirkt aus der Forschungsperspektive so, als ob dieser Aspekt im Erfahrungshintergrund des Pädagogen gegenteilig verankert sei. Vom gesamten Team der ARA-Einrichtung wird jedoch berichtet, dass die Qualität der Kommunikation sehr von den einzelnen Lehrkräften abhängt. Herr Attlinger bemerkt kritisch:

Naja also wir haben schon jetzt irgendwie auch schon besprochen jetzt bei diesen ganzen Klassenveranstaltungen die wir machen dass uns halt oft irgendwie es kommt eben immer sehr auf die Lehrkräfte an ... (01:25:18).¹⁸⁴

Dahinter steht auch der von mehreren Mitarbeitern sehr deutlich angesprochener Wunsch nach besseren Kommunikationsstrukturen mit der Schule. Implizit bleibt die Kritik des Teams an der schlechten Erreichbarkeit der Lehrkräfte erkennbar und liefert damit eine implizite Vergleichsvorlage zum eigenen professionellen Verständnis von kooperativem Handeln:

Die Schulstruktur an sich ist halt ab und zu man hat halt schon das Typische was man eben auch als Klischee eben hat schon auch die Probleme wenn man sich mit Lehrern treffen will ist es vielleicht auch besser wenn man vormittags oder vor Ort ist aber das dann hab ich bis eins Unterricht und danach Unterricht (verstellte Stimme) oder es geht natürlich nicht noch 10 Minuten dazubleiben und solche Sachen und des ist halt das Problem (Herr Attlinger, 01:28:46).

Herr Attlinger reflektiert die Raum- und Organisationssituation in der Annaschule, die sich jetzt zum Untersuchungszeitpunkt verbessert hat, aber aus seinem Blickwinkel immer noch eine Kompromisslösung darstellt. Das Raumangebot der Schule ist aus Sicht der Akteure lange Zeit problematisch gewesen:

... so am Anfang fand ich des schon manchmal schon ein bisschen des war noch so eine halbe Abstellkammer ... und äh jetzt seit diesem Schuljahr [Sic!] haben wir Schreibtisch bekommen... (Herr Attlinger, 00:50:07).

Hierbei wird meines Erachtens besonders der Aspekt der Bescheidenheit in der Handlungslogik der sozialpädagogischen Akteure deutlich.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die ARA-Einrichtung ihre Arbeitsbeziehung zu der Schule sowohl aus einer veränderten Auftragslage als auch aus dem konzeptionellen Impuls des Einrichtungsleiters heraus aufgenommen hat. Die Mitarbeiter der ARA-Einrichtung offerieren der Schule eine intensive Kontaktfläche und etablieren dort eine verbindlich-professionell und gleichzeitig kollegial-lockere Arbeitsbeziehung. Es wird aber klar, dass die Kontaktaufnahme zu den Lehrkräften erschwert ist, und stark von individuellen Akteuren abhängt. Die Bereitstellung von Ressourcen (Ar-

¹⁸⁴Da dieser Punkt von erheblicher Bedeutung für das Team zu sein scheint, wird hier auf die Passage im Interviewtranskript verwiesen (01:27:32 ff.).

beitsraum) für die ARA-Einrichtung in der Schule erscheint nicht äquivalent zu dem Engagement der Einrichtung für die Schule.¹⁸⁵ Dennoch behalten die Akteure der ARA-Einrichtung ihre verlässlich-kommunikative Haltung dem Schulkollegium gegenüber bei, was implizit als Bemühen um Anerkennung gesehen werden kann. Die Akteure betrachten die Arbeitsbeziehung in der Offenen Ganztagsklasse offensichtlich als sachbeziehungsweise dienstleistungsbezogenes, bewusst asymmetrisches Handeln. Der Leiter der ARA-Einrichtung sieht sich jedoch als wertgeschätzter Partner der Schule, was aus der Forschungsperspektive vor dem Hintergrund dieser Informationen zunächst widersprüchlich erscheint:

Dann seh ich mich als gleichberechtigter Partner ... das ist nicht so dass als Dienstleister oder so da wird dann dreimal nachgefragt brauchst du noch was ... wo dann also nicht so ... wir kaufen uns die – Freizeitstätte ein ... sondern das ist ... partnerschaftliches Umgehen (Herr Larat, 01:10:39).

Gegenüberstellung: Aspekte der Arbeitsbeziehung Kooperationstandem A

Vergleicht man die Darstellungen der Arbeitsbeziehung, fallen zunächst die institutionsbezogenen Unterschiede der Alltagstheorien auf. Hier steht der personenbezogen motivierte Kooperationsimpuls der Schulleiterin der strategischen Vorgehensweise der ARA-Leitung gegenüber. Bei den Mitarbeiterinnen der Schule und der Einrichtung werden ebenfalls kontroverse Blickwinkel deutlich: die Begeisterung der Lehrkräfte über die Mitarbeiter der ARA-Einrichtung steht der einheitlichen Kritik der ARA-Mitarbeiter in Bezug auf die schlechte Erreichbarkeit vieler Lehrkräfte gegenüber. Beide Institutionen agieren schulzentriert in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung, hierin besteht Konsens. Dabei ist die ARA-Einrichtung der aktivere Part und übernimmt offensichtlich die Dienstleistung „Kontakt“ in dieser Kooperationsbeziehung. Die Schule ist Nutznießerin dieses Angebotes. Im Kooperationsverständnis der Schulakteurinnen muss folglich eine Sichtweise der Schule als „Zentrum des Geschehens“ etabliert sein, was die Aussage der Schulleiterin verdeutlicht: „... weil das [ARA, R.M.] einfach ein Teil unserer Schulwelt ist“ (00:10:23). Von beiden Institutionen wird dieses Kooperationsverhältnis im Wesentlichen akzeptiert beziehungsweise nicht explizit hinterfragt.¹⁸⁶ Von der Jugendeinrichtung nicht, da die Arbeitsbeziehung vonseiten der Schule mit

¹⁸⁵ Die ARA-Einrichtung erwähnt Raum im Zusammenhang mit mangelnder Arbeitsorganisation. Die Schule lobt die räumlichen Zusatzressourcen (Raum stellt für die Annaschule einen institutioneller Aspekt, für ARA eher einen Aspekt der Qualität der Arbeitsbeziehung dar).

¹⁸⁶ Diese Aussage bezieht sich auf die OGS, nicht auf den Gesamtkontext der Aktivitäten.

hoher fachlicher Wertschätzung der Sozialpädagogen verbunden ist. Von der Schule nicht, da hier offensichtlich von einer „natürlichen Asymmetrie“ ausgegangen wird.

3.5.2 Kooperationstandem B

Im Folgenden sollen die Aussagen der Akteure des Kooperationstandems B in Bezug auf die Gestaltung des Arbeitskontextes innerhalb der Kooperation analysiert und dargestellt werden.

Brunoschule: „Kommunikation und Kritik erwünscht“

Die Initiative zur Kooperation mit der BUNTE-Einrichtung ging von dem Schulleiter Herrn Lieber aus, der diese Einrichtung aufgrund ihres Angebotes bevorzugt als Kooperationsinstitution für die Ganztagsklasse ausgesucht hatte. Das Konzept der BUNTE-Einrichtung wurde dann öffentlich in der Lehrerkonferenz vor Beginn der Zusammenarbeit vorgestellt. Die spätere Ganztagschullehrkraft Frau Binder beschreibt das so:

Da musste ich mich gar nicht drum kümmern ... die Schulleitung hatte die Idee ... und nachdem ich gesagt hab ich würd gerne die Ganztagsklasse übernehmen - ähm ham sie mir des natürlich auch natürlich auch vorgelegt, mir hat das sehr gut gefallen das Konzept“ (00:09:27).

Zusätzlich kümmert sich die Schulleitung um eine formelle Anbindung aller externen Kooperationspartner an die Schule, indem vierteljährlich ein „Runder Tisch“ mit Reflexions- und Kritikmöglichkeit für alle Akteure als fester Bestandteil initiiert wird. Herr Lieber beschreibt das so:

... da sprech mer die Schwierigkeiten an und - wie kams zu den Schwierigkeiten wie wie können wir sie bearbeiten ähm wo wo knirschts ... (00:13:32).

Der Schulleiter vertritt in Bezug auf die BUNTE-Einrichtung insgesamt die Haltung:

[Die BUNTE ist, R.M.] absolut auf Augenhöhe ... ein gleichberechtigter Partner also die [gemeint ist die BUNTE, R.M.] setzen sich mit, der Schule beziehungsweise Frau Bils [gemeint ist die Ganztagspädagogin, R.M.] auseinander sprechen sich ab ... (00:27:31).

Herr Lieber grenzt sich ausdrücklich von asymmetrischen Modellen anderer Schulen ab und fordert einen „vernünftigen“, also kollegialen Umgang mit dem Kooperationspartner:

Jaja des ist noch ganz wichtig ... wir könnten uns das nicht vorstellen als wie einen vernünftigen Umgang wir sind die Schule und wir sagen hier wies läuft im Haus ... es gibt ja Schulen, die des so machen, nene (Herr Lieber, 00:28:01).

Das drückt sich für ihn auch darin aus, dass ein eigener Schlüssel und freier Zugang zu Räumen der Brunoschule für den Ganztagspartner selbstverständlich sind.¹⁸⁷ Inhaltlich orientierte sich die Planung der Ganztagsklasse von Beginn an durch kommunikative

¹⁸⁷ Herr Lieber: „... uund ja die haben auch einen Schlüssel also die bewegen sich hier im Haus wie ein Kollege finden wir absolut wichtig, also die Frau Bils, die Donnerstags kommt äh die braucht ja Zugang zu allem die hat ihren eigenen Schrank den sie absperren kann, wo nur ihr Zeug drin und ist also wir versuchen des“ (00:27:31).

Planungsgespräche am schulischen Lehrplan. Diese Tatsache sorgte bei Herrn Lieber, dem Schulleiter, für positive Verwunderung:

... also da saßen die BUNTE oben im Lehrerzimmer und saßen etliche Kollegen da und wir wälzten zuerst mal die GSE-Bücher und die Deutschbücher so -- ähm weil wir gesagt haben naja was was steht denn da in der Fünften an und was könnten wir denn da machen ... (00:27:33).

Dabei hatte die Zusammenarbeit im ersten Durchgang der Ganztagsklasse aufgrund vieler unbekannter Komponenten teilweise improvisierten Charakter (Frau Binder 00:27:33), was aber von Frau Binder eher humorvoll beschrieben wird: „... also wir (...) ham uns getroffen und ham gesagt au wie zwickt wie machen wir des ...“ (00:13:55). Dies spricht für einen kritikfreudigen, offenen Umgang der Akteure untereinander. Der weitere formelle und informelle Kontakt innerhalb der Ganztagsklassenplanung oblag dann Frau Binder. Die Ganztagsklassenlehrerin traf sich regelmäßig mit den Mitarbeitern aus der BUNTE zu einer gemeinsamen, kritischen Reflexion der Arbeit. Frau Binder beschreibt es so:

... wenn wir so alle sechs bis acht Wochen immer so vor oder nach den Ferien ähm ein Treffen machen wo wir alle beieinander sind in der BUNTE oder auch mal hier das wir kurz reflektieren wie geht's uns was läuft was läuft gut erst mal was läuft gut und dann was nicht so gut (Lachen) (00:36:20).

Zwischen den beiden Ganztagspädagoginnen etablierte sich ein wöchentlicher festgelegter Austausch, der teilweise von den Akteurinnen noch informell ausgedehnt wurde, was Frau Binder als sehr günstig beurteilt.¹⁸⁸ Obwohl die Hauptverantwortung beim Schulleiter liegt, ermöglicht dessen Leitungsstil offenbar eine eigenständige Gestaltung der Zusammenarbeit mit der BUNTE-Einrichtung in einer dem Prozess angepassten Art und Weise:

Also die Hauptverantwortung liegt sicher beim Herrn Lieber und der gibt sie und der sagt zu mir machen sie -- (Lachen) - machen sie, sie machen das schon sie machen das schon (l: Lachen) ... (Frau Binder, 00:27:33).

Frau Binder beschreibt darüber hinaus die kollegiale Zusammenarbeit innerhalb der Lehrerschaft im Kollegenteam der fünften Klassen, so kann sie auch Vorschläge und Impulse aus der Lehrerschaft an die BUNTE weiterleiten. Frau Binder lobt diese:

... wir arbeiten ja als Kollegenteam gut zusammen ... es ist so der Leitfaden der fünften Klasse und dann kann ich sagen das steht dann und dann steht des an - und ähm BUNTE wie schauts aus? (00:28:58).

¹⁸⁸ „... des ist ganz klar also am Donnerstag eigentlich immer und des ist auch ganz ideal ... und da sind wir so draufgekommen dass wir des so machen können zwei Stunden noch vorplanen oder nach nachbereiten die gehaltenen und meistens wirds dann einfach noch länger und es wird ausgetauscht ...“ (Frau Binder, 00:35:31).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Brunoschule auf Initiative des Schulleiters ein Kommunikationsmodell in der Kooperation aufbaut, das von der Ganztagsleitung Frau Binder nochmals nach eigenen Vorstellungen ausdifferenziert wird. Es werden formelle und informelle Strukturen verschränkt, das Vertrauen und Delegation der Schulleitung gegenüber den Mitarbeitern ist offensichtlich, der Informationsfluss wird über die Ganztagslehrerin gesichert. Kritik und Reflexion werden etabliert. Die Beschreibung der Beziehungsqualität nimmt einen gewissen Raum ein, der Status des Kooperationspartners wird gefestigt und bekräftigt durch Elemente wie Schlüsselgewalt und Stauraum. Die Arbeitsbeziehung zum Kooperationspartner wird von allen beteiligten Akteuren vielschichtig dargestellt. Das dahinter stehende Verständnis des Schulleiters in der Kooperation beinhaltet die professionelle Zuweisung von Zuständigkeiten in einer kommunikativen, wertschätzenden, transparenten und vertrauensvollen Arbeitssituation.¹⁸⁹ Diese Haltung wird über das Schulkollegium hinaus auf die kooperierende Einrichtung ausgedehnt. Vonseiten der befragten Lehrerinnen wird diese Haltung offensichtlich übernommen beziehungsweise ebenfalls vertreten.

BUNTE-Einrichtung: „Ernsthafte Zusammenarbeit - Nicht nur Spiel und Spaß am Nachmittag!“

Die BUNTE-Einrichtung wurde von der Schule bezüglich ihrer Kooperationsbereitschaft angefragt, was aus Sicht von Herrn Brause ein wohlüberlegte Wahl der Schule war. Herr Brause: „... ob wir... sie konkret unterstützen wollen ob wir da ihr Partner ähm werden wollen ...“ (00:31:49). In diesem Zusammenhang gab es vorbereitende Gespräche zum Austausch über Vorstellungen, Inhalte und Reichweite der Zusammenarbeit:

... ja wie weitgehend äh diese Kooperation werden kann, [sie] haben dann sehr schnell gemerkt dass es jetzt nicht nur darum geht - äh irgendwie am Nachmittag ähm - Freizeitangebote zu machen wobei ja eh klar ist dass wir jetzt nicht irgendwie für Spiel und Spaß zuständig sind ... (Herr Brause, 00:31:49).

Die Konferenz am „Runden Tisch“ der Schule wurde von den BUNTE-Pädagogen zu einer Vorstellung ihrer Arbeit und zur Kontaktaufnahme mit den anderen Kooperationspartnern der Brunoschule genutzt, auch mit dem Gedanken, keine neuen Konkurrenzen zwischen den externen Akteuren zu schaffen. Herr Brause beschreibt es so:

¹⁸⁹ Die Schule durchlief einen Organisationsentwicklungsprozess in Zusammenarbeit mit einer Universität.

... wir ... uns auch sozusagen vorstellen wollen aber auch die anderen kennen lernen ... weil wir des natürlich auch wissen dass man da auch sehr schnell konkurrenziiell wahrgenommen wird ... (00:31:49).

Die Kolleginnen Frau Bandlinger und Frau Bils schildern die Kontaktaufnahme mit der Schule ähnlich. Die Gestaltung der Zusammenarbeit sah von Beginn an eine Aufteilung des Angebotes zwischen der pädagogischen Einrichtung und der Schule vor. In diesem Zusammenhang reflektiert Herr Brause über die Reichweite ihrer eigenen Verantwortung und ihre Rolle als schulexternen Pädagogen:

[Wir] können und wollen da aber natürlich nicht ... eingreifen ... also wir sind nicht die Lehrer also wir sind für einen bestimmten Teil ... zuständig was diese Klasse eben - macht ... aufgrund der Tatsache das es eben eine Ganztagschule ist und ... dass sich eben nicht alles in der Schule abspielt und wir von daher eben einen gewissen Teil ... abdecken für diesen Teil sind wir sehr stark verantwortlich da haben wir auch ... freie Hand ... (01:00:11).

Dabei wird auch die vertrauensvolle Haltung des Schulleiters Herr Lieber gegenüber der Gestaltung des Ganztages durch die BUNTE-Einrichtung deutlich, die auch schon die Ganztagschullehrerin erwähnte (siehe oben).¹⁹⁰ Die Ganztagspädagogin der BUNTE-Einrichtung beschreibt eine aus ihrer Sicht angemessene „relativ teamverteilt[e]“ (00:32:49) Verantwortung. Herr Brause, der im Rahmen der eigenen Einrichtung für die Ganztagsklasse aktiv ist, beschreibt die verzahnten Arbeitskontakte mit der Ganztagslehrkraft. Frau Binder meint:

... diese enge Rückbindung jetzt auch mm zum Teil über die Frau Bils aber auch zum Teil die die Klassenlehrerin, ... oder es gab Probleme mit dem und dem Kind achtets da mal besonders drauf oder zum Teil werden dann so Sachen über die Mutter die des immer begleitet übermittelt (00:39:20).

Interessant ist, dass auch die begleitende Mutter in die Kooperation eingebunden wird. Hier wird also ein zusätzliches Element implementiert. Auch telefonische Absprachen sind zwischen den Institutionen etabliert (Herr Brause, 01:15:03). Frau Bils, die Ganztagspädagogin, nimmt den Arbeitskontakt mittlerweile als „Angenommen-Sein“ auf allen Ebenen (Schulleiter, Kollegium und Ganztagslehrerin) wahr:

Also mittlerweile hab ich wirklich das Gefühl dass ich da komplett angenommen bin vom ganzen Kollegium also mit der Frau Binder war das von Anfang an so ... und das war auch von Anfang an die Haltung vom Herrn Lieber, vom Rektor ... (Frau Bils, 00:40:38).

Dieser Aspekt wird von der Akteurin hervorgehoben, also scheinbar nicht als selbstverständlich vorausgesetzt. Die verwendete Vokabel fällt im Arbeitskontext als eher ungewöhnlich auf. Sie beschreibt möglicherweise einen Vergleichshorizont der Akteure mit

¹⁹⁰ Herr Brause: „... also von daher also von daher eigentlich großes gegenseitiges äh Vertrauen und von daher würd ich sagen für den Teil sind wir - dann - hauptverantwortlich und zuständig ähm aber es ist nur ein Teil dessen was sich insgesamt abspielt und was die Kinder da erleben ...“ (01:00:11).

anderen schulischen Erfahrungen. In der konkreten Umsetzung in der Schule mit den benötigten Raum- und Materialressourcen, werden trotzdem einige Einschränkungen im Arbeitskontakt für Frau Bils spürbar.¹⁹¹ Durch zusätzliche Projektarbeit an der Schule, die über die Ganztagskooperation hinausgeht, versucht die BUNTE-Einrichtung, ihre Angebote zusätzlich auch anderen Kindern als nur den Ganztagschülern zukommen zu lassen, was von der Schulleitung und der Ganztagslehrkraft sehr positiv aufgenommen wird. Frau Bils konstatiert,

... dass die auch sagen unseren anderen Schülern tut das auch gut, also wenn ihr mal kommt und was macht und so und ja des ist ne sehr sehr intensive Zusammenarbeit würd ich mal sagen und auch so ne sehr gute (00:39:20).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die BUNTE-Einrichtung mit differenzierten Vorstellungen und Forderungen in die Arbeitsbeziehung zur Brunoschule eingetreten ist. Die Arbeitsbeziehung ist sachlich, detailliert durchdacht und in ihren Grenzen klar definiert. Das Prinzip der Vermeidung von Konkurrenz und der Förderung von Kooperation beziehungsweise der Ausdehnung des Angebotes auf weitere Schüler als übergreifendes Prinzip wird von allen Pädagogen als selbstverständlich erachtet. Die Pädagogen formulieren einheitlich eine positive Einschätzung der vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zu den Akteuren der Brunoschule. Die dahinter stehende Subjektive Theorie könnte lauten: Ganztagskooperation ist ein verbindliches, klar definiertes Arbeitsverhältnis mit einer anderen Institution. Außerdem besteht zusätzlich die Option, über die Ganztagsklasse hinaus im schulischen Kontext tätig zu sein.

Gegenüberstellung: Aspekte der Arbeitsbeziehung Kooperationstandem B

Bei den befragten Akteuren besteht alltagstheoretisch im Bereich der Arbeitsbeziehung ein hoher Konsens. Innerhalb dessen werden institutionelle oder professionsbezogene Grenzen überschritten und an die neue Organisationsform der Schulkooperation angepasst. Es zeichnen sich Vorstellungen von miteinander verflochtenen Kommunikations- und Aktionsebenen in der Kooperation ab, die flexibel und dynamisch umgesetzt wer-

¹⁹¹ Frau Bils: „... und ich da zwar jetzt immer noch einen Schrank hab wo ich meine Materialien drin hab die ich einfach sehr häufig brauch... die [Räume, R. M] habe ich halt nicht ich steh in einem Klassenzimmer und letztes Jahr hatt ich Glück da hatt ich noch einen Ausweichraum bekommen zum Tanzen hatt ich auch noch Zugriff auf einen anderen großen Raum und ich hatte auch meinen CD-Player und so weiter aber das ist halt nicht ähm automatisch so da muss man sich halt immer selbst drum kümmern und auch gucken dass das nicht belegt ist von jemandem anderen und dass das auch alles funktioniert und da ist und dass man niemand auf den Schlips tritt und dass man die Kinder halt möglichst schnell irgendwo ins neue Klassenzimmer führt so dass man halt anfangen kann, da geht halt wahn-sinnig viel Zeit halt auch dabei drauf (00:40:38).

den. Darin einbezogen sind Ganztagsklassenakteure als verantwortliche „Brückepfeilerpersonen“ (Frau Binder, Frau Bils), Eltern und weitere Funktionspersonen.

3.5.3 Kooperationstandem C

Im Folgenden sollen die Aussagen der Akteure in Bezug auf die Gestaltung des Arbeitskontextes innerhalb der Kooperation analysiert und dargestellt werden.

Cäcilienchule: „Keine Zeit für wichtige Kommunikation“

Einleitend muss gesagt werden, dass in diesem Abschnitt etliche Aussagen der Schulleitenden aufgenommen wurden, die sich auf außerunterrichtliche, schuleigene Projekte beziehen. Grund dafür ist der Schwerpunkt der Cäcilienchule in diesem Bereich. Wie sich im Forschungsprozess herausstellte, spielen diese eine erheblich größere Rolle als die Ganztagskooperation. Zudem hat die Schule die Zusammenarbeit mit der COX-Einrichtung nach einem Jahr beendet und eine neue Ganztagskooperation mit einem kirchlichen Träger begonnen, auf den sich die Akteure im Folgenden ebenfalls beziehen.

Zunächst eine Information über die schulischen Entscheidungswege: Die Mitglieder der schulinternen Planungsgruppe des Kollegiums der Cäcilienchule wählen gemeinsam externe Kooperationspartner aus. Schulleiter Herr Luc sagt:

... also im Grunde genommen werden natürlich solche Sachen nicht schulleitungsintern sondern wir haben ne Planungsgruppe und besprechen die Sachen immer dort ... (00:24:56).

Generell scheint beim Schulleiter im Rahmen der Ganztagskooperation (hier unterscheidet es sich von Projektkooperationen) die Priorität darauf zu liegen, externe Kräfte als Betreuer zur personellen Verstärkung zu nutzen, nicht als inhaltliche Partner.¹⁹² Die Hauptverantwortung für die Organisation der Ganztagsklasse liegt offiziell bei dem Schulleiter. Herr Calmus, der Konrektor, berichtet, dass die Kollegen der Schule an der Konzepterstellung des GGS beteiligt waren (00:31:21). Überraschend ist aus Forschungsperspektive, dass scheinbar gar nicht in Erwägung gezogen wurde, die COX-Einrichtung als Kooperationseinrichtung an der Planung zu beteiligen. Langjährige, zum Teil informelle Beziehungen des Konrektors (und auch von der Lehrkraft Frau Cantan, 00:16:45) spielen eine Rolle bei der Auswahl der Kooperationspartner (siehe Akteursportrait Herr Calmus). Frau Clar hingegen ist die Kenntnis und persönliche Beziehung zu Projektpartnern nicht so wichtig (00:15:13). Informationsressourcen über

¹⁹² Vgl. Kap. 3.4.3 „Institutionelle Aspekte“. Anders sieht es bei punktuellen Kooperationsprojekten aus. Hier bestehen - vor allem über den Konrektor initiiert - viele, auch langjährige, gute und erfolgreiche Kooperationen mit einzelnen, speziell qualifizierten pädagogischen oder künstlerischen Anbietern. Die Zusammenarbeit mit der langjährigen hauseigenen Schulsozialarbeit wird als sehr gut beschrieben.

Projektkooperationspartner sind im Kollegium vorhanden. Die Lehrkräfte genießen dabei auch eine gewisse Selbständigkeit gegenüber der Schulleitung. Frau Christel expliziert zur Auswahl der externen Kräfte:

... also die Vermittlung brauchts dann eigentlich gar nimmer das macht man dann schon selber gleich aber - aber man kann nachfragen oder man kann sich Empfehlungen holen das war effektiv oder so (00:09:42).

Die Auswahl des COX für die erste Ganztagsklasse erfolgte durch Herrn Calmus. Koordinationstreffen zwischen Schulmitarbeitern und Außerschulischen fanden nach Angabe des Konrektors nach Möglichkeit statt.¹⁹³ Hier fällt die Möglichkeitsform in der Beschreibung auf. Herr Calmus verweist dabei auch auf ein scheinbar „natürliches“ Statusproblem, das offensichtlich den Kontakt zwischen Kollegium und externem Personal erschwert:

... es gibt äh ein es gibt ein Fremdeln ähm - weil grundsätzlich so natürlich die einen anderen Status haben und des ist auch denk ich mir einer der der äh ähm - der Probleme (00:36:11).

Dies kann als Hinweis auf eine Subjektive Theorie des Akteurs gesehen werden. Von dem Rektor der Schule erfährt man nichts weiter über die Kommunikationsstrukturen mit der COX-Einrichtung. Er reflektiert aber die Tatsache, dass bei dem kirchlichen Kooperationspartner, der nach der COX-Einrichtung ausgewählt wurde, zu wenige kommunikative Vortreffen stattfanden und die Kommunikation innerhalb des Ablaufes noch nicht geregelt sei.

... aber der Freie Träger ... jetzt braucht er natürlich den Kontakt zu dem Lehrer ja also zum anbahnen wir haben uns natürlich getroffen aber sicher nicht so oft wie es sinnvoll und richtig wäre da müsste eigentlich ne institutionalisierte Teambesprechung sein ... (Herr Luc, 00:45:23).

Er erwähnt an anderer Stelle, dass er sich im Ganztagskontext nur für die Rahmenplanung (Stundenplanung) zuständig sah. Herr Luc meint:

... organisationsstrukturell wenn man so will hab ich den Rahmen eigentlich ja also jetzt nur von der Form her äh alleine vorgegeben weil ich gesagt habe ok wir machen den Stundenplan von bis ... (00:31:28).

Der Konrektor, Herr Calmus, hatte die COX-Einrichtung als Kooperationspartner angeworben, spielte jedoch bei der Planung und Durchführung des Ganztags mit der COX-Einrichtung offensichtlich keine aktive Rolle (Herr Calmus, 00:26:06). Auch Frau Cantan und Frau Clar waren nicht an der Ganztagsklasse beteiligt. Es verwundert aus der Außenperspektive, dass die Kommunikation mit den COX-Akteuren offensichtlich

¹⁹³ Herr Calmus: „Also es gibt - ja oder wird eigentlich gemacht es gibt sooo Koordinations-treffen es wird ähhh zwischen den soweit es möglich ist zwischen den Lehrkräften und den außerschulischen ... pädagogischen äh Personal geredet“ (00:36:11).

alleine auf der Ganztagslehrkraft Frau Christel ruhte. Von Frau Christel erfährt man einige Details bezüglich der Arbeitskommunikation mit der COX-Einrichtung:

Also vor der Ferien wars noch ... der Herr Claus ... da wurde das im Wesentlichen schon mal abgeklärt und auch vor Schulbeginn schon hab ich dann mit der Frau Claudius [die Ganztagspädagogin, R.M.] und dem äh J [eine Honorarkraft, R.M.] - zu tun gehabt also schon abgesprochen wie man das gestalten könnte (00:06:12).

Frau Christel hatte mit den COX-Akteuren monatliche Treffen initiiert, um den Austausch über die Zusammenarbeit, aber auch über die Kinder zu pflegen (ebd., 00:17:14). Es scheint, dass diese Treffen von Frau Christel initiiert wurden, da sie auf einem intensiven Arbeitskontakt großen Wert legt (vgl. Akteursportraits). Für die Ganztagslehrerin war es bei ihrem hohen Kommunikationsanspruch zudem problematisch, dass sie für die zusätzliche Arbeit keine zusätzlichen Zeitressourcen zur Verfügung hatte: „... *also ich find solche Besprechungen immer wieder wahnsinnig wichtig versuch auch immer wieder die Leute reinzuholen ...*“ (00:30:54). Der Schulleiter beschreibt jedoch, dass er keine Ressourcen für weitere Aktivitäten bekommen habe¹⁹⁴ (Herr Luc, 00:45:38). So ist die Aufrechterhaltung der guten Kommunikation im Ganztage wohl auf eine persönliche Initiative von Frau Christel zurückzuführen, die bedauert „... *es ist kein eigentlich kein Raum dafür gegeben ...*“ (00:33:02). Frau Clar, die eine eher zurückhaltende Haltung gegenüber Kooperationen generell einnimmt, stellt ihre eher ideelle und inhaltlich sehr ambivalente Forderung nach Kommunikation in den Raum:

... und es müsste da sein wirklich so ein was ich als permanenten Austausch beschrieben habe also ich finde es ist wichtig natürlich am Anfang man muss diese Gespräche führen aber dann praktisch übernimmt der andere aber eigenverantwortlich aber nur wenn es Probleme gibt dann ja oder man bespricht wies läuft aus also es sollte nicht für mich sag ich jetzt mal eine zusätzliche Arbeit sein ... (00:34:47).

Im Bereich der Projektkooperationen und der hauseigenen Projekte hat sich die Cäcilien-schule anders organisiert. Sie hat zu diesem Zweck eine Planungsgruppe für Schulprojekte gegründet. Die Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft während schuleigenen Projektwoche ist aufgrund langer Tradition in der Schule bereits institutionalisiert (Frau Cantan, 00:46:30). Bei außerunterrichtlichen Projektaktivitäten bekommt Frau Cantan Unterstützung von weiteren Lehrern und Eltern (ebd., 00:30:21).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die kommunikativen Aktivitäten in der GGS offensichtlich der Ganztagslehrerin vorbehalten blieben. Schulsozialarbeit, schuleigene Projekte und Projektkooperationen mit Externen stehen im Mittelpunkt der

¹⁹⁴ Der Freistaat Bayern stellt insgesamt eine Fixbetrag von 6000,- Euro für die externen Akteure pro Schuljahr bereit. Vgl. <http://www.ganztagsschulen.bayern.de/> Abruf am 2012_10.

Darstellung der Arbeitskontakte. Diese sind gut institutionalisiert und mit stabilen Kommunikationskontakten abgesichert. Dem Schulleiter ist bewusst, dass die aktuelle Situation der GGS eine unvollkommene Übergangslösung darstellt. Das Kollegium formuliert fast einheitlich ideelle Vorstellungen von fachlicher und kommunikativer Gestaltung der GGS.

Das dahinter stehende Verständnis von Schulkooperation könnte wie folgt beschrieben werden: Das Modell einer funktionsfähigen Kommunikationsstruktur im GGS ist explizit als Handlungslogik vorhanden, kommt aber in der Ganztagskooperation nicht zur Anwendung. Im Verständnis der Akteure ist offensichtlich die Bedingungslage zur Operationalisierung noch nicht gegeben (eine Ausnahme macht hier die Ganztagslehrkraft Frau Christel). Implizit deutet dies auf eine ambivalente Vorstellung von Kooperationsbeziehungen im Ganztage. Gleichzeitig ist durch das Agieren des Schulleiters auch implizit eine „natürliche“ Statusdifferenz Teil des Verständnisses von Kooperation.

COX-Einrichtung: „Mangelnde Beziehung“

Die COX-Einrichtung wurde vom Konrektor Herrn Calmus für die Zusammenarbeit im Gebundenen Ganztage angefragt (Herr Claus, 00:08:37). Die Einrichtung war durch einige kleinere Projekte bereits in der Schule bekannt:

... mit der Schulsozialarbeit von der Cäcilien-schule vorher halt schon - kleinere Kontakte - genau also beim Bewerbungstraining war er mal dabei ... mal mit der Schulsozialarbeit ein Tischtennis-turnier organisiert -- und es gibt immer so nen Austausch, den gibts seit des das COX gibt, ... aber eher fallbezogen bezüglich ... also immer wieder problematischer Schüler die halt auch ins COX kommen ... (Frau Claudius, 00:05:15).

Vor Beginn der Ganztagskooperation im neuen Schuljahr war die Einrichtung zu Planungsgesprächen mit der beteiligten Lehrerin eingeladen (Frau Claudius, 00:09:40). Problematisch für die Sozialpädagogin Frau Claudius war dabei allerdings, dass sie den Kontakt zu dem Konrektor nicht aufbauen konnte (der offiziell auch nicht für die Ganztagsklasse zuständig war, aber für sie einen wichtigen Kommunikationspartner der Schule darstellte). Möglicherweise gab es hier auch ein Missverständnis über die Zuständigkeit (Frau Claudius, 00:04:58). Auch schien eine missverständliche Situation in Bezug auf Finanzierung und Akquise des weiteren Personals vorzuliegen (Frau Claudius, 00:09:13). Die Arbeitsbeziehung zwischen Frau Claudius und Frau Christel (GT-Lehrerin) war offensichtlich ungestört bis positiv (wobei dazu von Frau Claudius keine näheren Ausführungen gemacht werden):

--- ich hab ne starke Bindung gehabt zur zur Klasseitung die mich sehr vermisst hat - ...die des sehr geschätzt hat dass ich gleich nebenan war dass des so einfach ist ... da haben wir uns gegenseitig sehr geschätzt sehr engagiert zu sein ähm ansonsten von der Schule wie die uns sehen weiß ich nicht -- s-s (lautmalerisch) (Frau Claudius, 00:04:30).

Da es in der geplanten personellen Besetzung disziplinbezogene Probleme in der Umsetzung der Ganztagsklasse gab, wurde von dem Leiter der COX-Einrichtung, Herrn Claus, weiteres Personal akquiriert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass grundsätzlich Elemente kommunikativer Aktivitäten und eine Arbeitsbeziehung mit der Cäcilienchule beschrieben werden. Sie werden aber wenig fokussiert und wirken aus Akteursperspektive nicht zufriedenstellend beziehungsweise ineffektiv. Die regelmäßigen Treffen, von denen die Lehrerin der Ganztagsklasse Frau Christel berichtete, werden von Frau Claudius im Interview nicht beschrieben, hier besteht eine Wahrnehmungs- oder Darstellungsdifferenz. Von der COX-Einrichtung geht keine ersichtliche Strukturierung des Arbeitskontaktes im Kontext der Ganztagsklasse aus. Es liegt also eher ein situativ-reagierendes Kooperationsverständnis vor, das in weiten Teilen aus der Forschungsperspektive schwer erkennbar ist.

Gegenüberstellung: Aspekte der Arbeitsbeziehung Kooperationstandem C

Beim Vergleich der beiden Institutionen fällt auf, dass Strukturen und Informationen in der Arbeitsbeziehung von den Akteuren offensichtlich als ungenügend angesehen werden, sich in Bezug auf Zuständigkeiten Missverständnisse entwickelten und dass der Informationsfluss wenig abgesichert war. Die COX-Einrichtung als Kooperationspartner konnte mit der Schulleitung nicht näher in Kontakt treten und seine eventuell bestehenden Forderungen an die Zusammenarbeit (dies wurde im Interview allerdings nicht ausgeführt) offensichtlich nicht durchsetzen. Die Vorstellung von Kommunikation und Arbeitsbeziehungen bewegen sich innerhalb der Aussagen eher im ideellen Raum (als explizite Vorstellung davon, wie Kooperation sein könnte). Das ist insofern interessant, als dass sie nicht umsetzbar schienen und daher von den Akteuren als Mangel in der Gestaltung der Zusammenarbeit empfunden wurden. Es kann aufgrund der Tatsachen, die innerhalb der Kooperation geschaffen wurden, auf eine implizit vorhandene Ambivalenz gegenüber der Schulkoooperation beziehungsweise der Arbeitsbeziehung zwischen den Institutionen geschlossen werden, die bei allen Akteuren durch die Erfahrungen der Zusammenarbeit in diesem Schuljahr tendenziell verstärkt wurde.

3.5.4 Zusammenfassung: Subjektive Theorien und Handlungslogiken zu Aspekten der Arbeitsbeziehung in der Schulkooperation

Im nun folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Analyse der Alltagstheorien bezüglich der Arbeitsbeziehung in der Kooperation nach Aussagen der Akteure der drei Kooperationsstandems zusammengefasst werden. In dieser Hauptkategorie spielen Handlungslogiken und Handlungserfahrungen meines Erachtens eine größere Rolle als bei den vorhergehenden Kategorien. Die Analyse der Kategorie „Arbeitsbeziehung“ bietet somit ein relativ komplexes Geflecht aus verschiedenen Aspekten. Hier werden zusätzliche inhaltliche Dimensionen offensichtlich (Statusdynamiken, Individualisierung und Rollenmodifikation in der Kooperationsbeziehung), die weiter unten in diesem Kapitel vertieft werden. Zunächst wird auf die zentralen Forschungsfragen Bezug genommen.¹⁹⁵

Tabelle 8: Ergebnisse der Kategorie „Arbeitsbeziehung“

Annaschule	ARA-Einrichtung
<ul style="list-style-type: none"> - „Natürliche“ Status-Asymmetrie (annehmen, nutzen) (L, LK), - Verbindlich-informeller Arbeitskontakt (L), - Unverbindlich-informeller Arbeitskontakt (LK), - Hohe fachliche Wertschätzung der außerschulischen Akteure (L, LK), - Individuelle Beziehung (L). 	<ul style="list-style-type: none"> - Bewusste Status-Asymmetrie (entgegenkommen, unterstützen), implizit: Bemühen um Anerkennung (L, T), - Verbindlicher Arbeitskontakt (L, T), - Individuelle Beziehung (L).
Brunoschule	BUNTE-Einrichtung
<ul style="list-style-type: none"> - Zuweisung von Zuständigkeiten in einer kommunikativen u. transparenten Arbeitssituation (L), - Individuelle Beziehung (GT-L), - Wahrnehmen und Weiterentwickeln von Verantwortung (L), - Hohe fachliche Wertschätzung (L, LK). 	<ul style="list-style-type: none"> - Angebot eines verbindlichen, klar definierten Arbeitsverhältnisses (T), - Individuelle Beziehung (GT-SP), - Wahrnehmen und Weiterentwickeln von Verantwortung (T), - Hohe fachliche Wertschätzung (T).

¹⁹⁵ Hinweis: In den folgenden Tabellen werden die Leitungspersonen mit einem L, die Lehrkräfte mit LK, die Ganztagslehrkraft mit GT-L, die Sozialpädagogen mit SP, beziehungsweise GT-SP (Ganztagspädagogin) und ein Gesamtteam ohne Leitung als T gekennzeichnet.

Cäcilien-schule	COX-Einrichtung
- Ambivalenz gegenüber GGS-Kooperation (Vorstellung von Kooperation nicht auf GGS angewendet) (L, LK), - Vorstellung von „natürlicher“ Macht-Asymmetrie (L, LK), - Individuelle Beziehung (GT-L).	- Situativ-reagierend, wenig ausgeprägte Vorstellungen (L, SP), - Individuelle Beziehung (GT-SP).

- Tandem A gestaltet die Kooperation als asymmetrische Konstruktion („Nutzer – Dienstleister“). In der Arbeitsbeziehung steht der wertschätzenden Haltung der Schulakteure im fachlichen Bereich keine klare Haltung der sozialpädagogischen Akteure gegenüber. Dies stellt ebenfalls eine Asymmetrie dar. Es bestehen individuell-verbindliche Arbeitsbezüge zwischen den Leitungspersonen. Der eher informell-unverbindliche Kontakt der Lehrkräfte steht den äußerst verbindlichen Kommunikationsstrukturen der ARA-Akteure asymmetrisch gegenüber. Die Asymmetrie, die diese Zusammenarbeit als Dienstleistungsverhältnis kennzeichnet, wird von der ARA-Einrichtung durch entstehende und intendierte Vorteile kompensiert (auf den dahinter stehenden Nutzenaspekt werde ich später eingehen, vgl. Kernthese II, Kap. 3.7.4).
- Bei Tandem B hat sich handlungslogisch ein eher symmetrisches Bild in Bezug auf die Arbeitsbeziehung etabliert. Zwar ist die BUNTE-Einrichtung „Dienstleisterin“ für die Brunoschule, erzeugt aber Symmetrie durch klare Arbeitsangebote und -bedingungen mit einem relativ hohen Grad an Partizipation und Mitgestaltung der schulischen Aktivitäten und durch einen gegenseitig auf allen Ebenen wertschätzenden Umgang. Van Santen/Seckinger (2003 a: 370) stellen in ihrer Forschungsarbeit zu Kooperationen fest, dass das Arbeitsergebnis einer Arbeitsgruppe zu wesentlichen Teilen auch von geklärten Beziehungen zwischen den Kooperationspartnern abhängt. Dies korrespondiert mit der Handlungslogik des Tandems B.
- Im Tandem C besteht eine vage, durch fehlende Kommunikations- und Organisationsstrukturen bestätigte Vorstellung von institutioneller Machtasymmetrie, die sich auch innerhalb der Arbeitsbeziehungen widerspiegelt. Die Arbeitsbeziehung zwischen Schule und Jugendeinrichtung gleicht einem Dienstleistungsver-

hältnis. Vorherrschend ist jedoch die ambivalente und nicht etablierte Kommunikationssituation. Die COX-Einrichtung „antwortet“ implizit auf diese Situation durch Anerkennung der schulischen Vorgaben. Dieses Kooperations-Setting wird auch durch verschiedene Autoren bestätigt, die Ambivalenzen in der Beziehung von Schulakteuren und Akteuren außerschulischer Jugendbildung feststellen (vgl. Rademacker 2003, Olk 2004, Kraimer 2005, Pauli 2006). Auch Flad et al. leiten ähnliche Konsequenzen ab, wenn sie konstatieren, dass

... eine Vernachlässigung gemeinsamer Planungsschritte und konsequenter Arbeitsab-sprachen im Rahmen der [Ganztagskooperation, R. M.] Schwierigkeiten hinsichtlich der Institutionalisierung des Projekts und insgesamt Qualitätseinbußen verursacht (Flad et al. 2005: 78).

Gleichzeitig ist die innerschulische Kommunikations- und Kooperationskultur des Schulkollegiums der Cäcilien-schule ausgeprägt erkennbar. Hier wird ein Ergebnis von Wegner et al. zur internen und externen Kooperationskultur bestätigt:

[E]ine häufige Kooperation des Lehrerkollegiums [lässt] jedoch nicht auf eine gute Ko-operation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal im Ganztage schließen Ko-operation erfordert neben Kooperationsstrukturen auch eine Kooperationskultur, wobei sich beide Aspekte gegenseitig bedingen (Wegner et. al. 2009: 29).¹⁹⁶

Da die Auswertung der Kategorie komplexere Ergebniselemente aufzeigt, scheint es an dieser Stelle notwendig, eine thematische Vertiefung vorzunehmen.

Bei allen Tandems war eine Nutzenintention für die jeweilige eigene Institution zu erkennen. Die Brunoschule und die BUNTE-Einrichtung arbeiteten zusätzlich mit Handlungslogiken, die prinzipiell auf den Nutzen beider Institutionen ausgerichtet sind. Auf den Aspekt des möglicherweise dahinter stehenden Win-(win-)Prinzips¹⁹⁷ werde ich im Kapitel „Wechselwirkungen“ in der Kernthese II nochmals eingehen.

In jedem Tandem wurden auf individueller Ebene Beziehungen aufgenommen, die nicht vollständig im Kontext der Institution eingebunden waren. Das Thema der individualisierten Kooperation soll daher im Folgenden diskutiert werden (Ergebnisdimension 4). Aus den Aussagen der Akteure wurde weiterhin deutlich, dass in Kooperationen eine Rollenmodifikation und damit veränderte Handlungslogiken aktiviert wurden. Dies soll in der Ergebnisdimension (5) weiter unten vertieft werden.

Abschließend möchte ich nochmals theorieorientiert auf die Statusthematik eingehen, die bei der Auswertung oben deutlich wurde (Ergebnisdimension 6).

¹⁹⁶ Diese Untersuchung bezog sich auf den Grundschulbereich. Ich halte diese Befunde jedoch für übertragbar.

¹⁹⁷ Die Begrifflichkeit wird hier wörtlich im Sinne eines doppelten Gewinns genutzt. Die offizielle Unternehmensstrategie ist erheblich komplexer angelegt und beruht auf aktiven Aushandlungsprozessen (vgl. Fisher et al. 2000).

Ergebnisdimension (4): Individualisierte Kooperation

Es erfolgt [in der gebundenen Ganztagschule, R. M.] eine intensive Zusammenarbeit von allen Beteiligten bei der Konzipierung und Umsetzung (Wegner 2009: 20).

In diesem Kapitel soll das Phänomen der Individualisierung von Schulkooperation innerhalb institutioneller Strukturen vertieft werden.

Wie in den Analyseergebnissen weiter oben deutlich wurde, basierte im Fall des C-Tandems die Ganztagsklassen-Kooperation überraschenderweise fast vollständig auf der individuellen (Arbeits-)Beziehung zweier Personen, was von den Akteurinnen jedoch letztlich selbst als problematisch bezeichnet wurde. Frau Claudius, die Sozialpädagogin der COX-Einrichtung drückt es so aus: „... *ich hab ne starke Bindung gehabt zur Klassleitung die mich sehr vermisst hat ... die des sehr geschätzt hat*“ (00:04:30). Auch im Rahmen der Offenen Ganztagschule spielte beim Tandem A die Beziehung - hier zwischen den beiden Leitungspersonen - eine wichtige Rolle. So formuliert Frau Lasser, die Schulleiterin der Annaschule, sie habe erst beim Leitungswechsel direkten Kontakt zur benachbarten Jugendeinrichtung bekommen „... *wir haben uns getroffen und es hat gefunkt*“ (00:08:28). Bei Tandem B war die intensive individuelle Arbeitsbeziehung der beiden Ganztagsklassenakteurinnen in eine institutionell verankerte Arbeitsbeziehung eingebunden. Hier wurde von den Akteurinnen Frau Binder und Frau Bils auch die Bedeutung ihrer Beziehung hervorgehoben, aber ebenfalls von der BUNTE-Einrichtung der Bezug zur Schulleitung.

Van Santen/Seckinger (2003a: 365) problematisieren Kooperationsbeziehungen, die schwerpunktmäßig zwischen Personen ohne reelle Verankerung im institutionellen Kontext stattfinden. Die Verbindlichkeit der Kooperation werde gesenkt und die Kontinuität der Zusammenarbeit bedroht, weil der Kooperationsvorgang zu wenig institutionell verankert sei. Auch Kolbe et al. sehen hierin ein grundsätzliches Problem, nämlich die

Individualisierung der Probleme professionellen Handelns und die Nicht-Ausschöpfung des Potentials kollektiver Entwicklungs- und Problemlösungsprozesse (Kolbe et al. 2005: 12).

Dieses Phänomen haben van Santen/Seckinger konkreter herausgearbeitet: „Solange Institutionen (...) Eigeninteressen in den Vordergrund stellen (...) oder sich auf ihre eigene Handlungslogik fixieren“ sei es nicht ausreichend, wenn Mitarbeiterinnen Fä-

higkeiten entwickelten, da das Problem bei der institutionellen Kooperationsstrategie liege (van Santen/Seckinger 2003a: 364).

Individuelle Akteure können folglich in einer strukturell dysfunktionalen Kooperation nicht konstruktiv gegensteuernd wirken. Auch Speck kommentiert in seinem empirischen Befund zu Schulkooperationen kritisch, dass deutlich werde, dass Kooperation „über Personen und nicht über Institutionen“ getragen werde (Speck 2011 a: 73). Er unterstreicht also den Befund der Individualisierung als problematisch. Van Santen/Seckinger verweisen in diesem Zusammenhang auf die entscheidende Rolle der Rückkoppelungsprozesse, oder, wie ich es formulieren würde, „Wechselwirkungen“ (vgl. Kap. 3.7). Kooperation erfolgt laut den Autoren über Vertreter von Organisationen, die eine Brückenfunktion einnehmen. Sie sind wichtig für den Informationsfluss und haben eine Vermittlungsfunktion zur Gesamteinstitution:

[Die] Erfüllung dieser Vermittlungsfunktion stellt eine notwendige Bedingung für die Etablierung kontinuierlicher, fachlicher, Gewinn bringender interinstitutioneller Kooperationen dar (van Santen/Seckinger 2003 a: 364-365).

Es ist aufgrund dieser Überlegungen im Zusammenhang mit den Forschungsergebnissen zu vermuten, dass die individuelle Kooperationsbeziehung als eine Vorstufe zur institutionalisierten Kooperationsbeziehung betrachtet werden kann. Das theoretische Modell des Wirtschaftswissenschaftlers Kutschker (2008) kann hier als Heuristik zum Theorietransfer herangezogen werden. Kutschker gibt eine zweckmäßige Beschreibung der Mehrschichtigkeit von Kooperations- (beziehungsweise Netzwerk-)Beziehungen (vgl. Kap. 1.4).¹⁹⁸ Sie basieren nach Kutschker auf individuellen „Aktoren“ (Mikronetzwerk), kollektiven „Aktoren“ (Organisationen, Makronetzwerk) und individuellen „Aktoren“, die für die Organisation handeln (Mesonetzwerk, hier die oben erwähnten „Brückenpersonen“). Die Konstellation der Beziehungen zwischen den Aktoren und deren Ressourcen beziehungsweise Fähigkeiten beeinflussen in hohem Maße die Prozessverläufe, „da diese die zeitlich punktuell ‚eingefrorene‘ Pfadabhängigkeit der Handlungen der Akteure verkörper[n].“ (Kutschker 2008: 1131) Mithilfe dieses Modells kann der dynamische Aspekt, der im Befund der Individualisierung von Kooperation enthalten ist, besser fokussiert werden. Die als „Brückenpersonen“ agierenden „Aktoren“, die mit institutioneller Verbindung ausgestattet sind, stellen darin eine eigenständige Instanz (Mesoebene) dar.

¹⁹⁸ Vgl. dazu auch systemtheoretische Ansätze wie z. B. Luhmann (1984).

Ich möchte daher die Hypothese formulieren, dass die gezielte Verbindung aus Individuum und Institution in der konkreten Arbeitsbeziehung empirisch eine entscheidende Schnittstelle zur Institutionalisierung von Ganztagskooperation darstellen kann. Auch dieses Ergebnis korrespondiert mit dem Konfigurationsmodell nach van Santen/Seckinger (2003 a: 397 ff.). Die Operationalisierung dieses Vorgangs ist allerdings weitgehend ein Erkenntnisdesiderat. Zu prüfen wären hier die Modelle der Organisationsentwicklung in Schulen (Steuerungsgruppen etc., vgl. z. B. Kamski/Dieckmann 2009), wobei vermutet werden kann, dass diese nicht einfach auf interinstitutionelle Kooperation anzuwenden sind, da in interinstitutionellen Kooperationsdimensionen „multiple Adhärenzen“ (van Santen/Seckinger 2003 a: 408) wirksam werden. Empirisch begründete Ansätze dazu werden weiter unten in der Kategorie „Reflexion und Wechselwirkung“ dargestellt (Kap. 3.7).

Ergebnisdimension (5): Rollenmodifikationen kooperierender Akteure

Das nicht-unterrichtende pädagogische Personal befindet sich vielfach in diffusen Rollen und Arbeitsverhältnissen (Rauschenbach 2009: 92).

Die an den Kooperationen beteiligten Akteure des Forschungssamples formulieren z. T. ganz dezidiert das Erleben einer Rollenmodifikation, also eine Veränderung ihrer gewohnten Rollenzuschreibungen und -aufgaben im Kooperationszusammenhang. Dies ist ein Phänomen, das aus soziologischer beziehungsweise sozialpsychologischer Perspektive Parsons (1951), Merton (1967) entwickelt und spezifiziert auf den (Ganztags-) kooperationskontext von Szczyrba (2003), Krieger (2005), Bielenberg (2006 a), Beher et al. (2006),¹⁹⁹ Breuer (2010) oder Speck/Olk et al. (2011 a) untersucht wurde. Speck (2011 a) fordert als Gelingensbedingung von Ganztagskooperation entsprechend die Bereitschaft, die eigene Berufsrolle zu reflektieren. Dieser Themenbereich ist in Verbindung mit den vorhergehenden Überlegungen zu sehen, stellt aber einen schwer greifbaren Aspekt der alltagstheoretischen Verortung von Kooperation dar. Deshalb möchte ich diesen Aspekt im Folgenden unter Einbezug des Materials näher beleuchten.²⁰⁰

Besonders prägnant wird dieses Phänomen, wenn die Akteure in anderen institutionellen Rahmen tätig sind (sozialpädagogische Akteure in der Schule, Lehrkräfte außerhalb der Schule). Die neuen Rollenelemente werden jedoch offensichtlich nicht aktiv von den Akteuren modelliert, vielmehr werden sie ihnen von der Situation beziehungsweise von den Schülern und Schülerinnen (den sog. „reference groups“ nach Merton, 1967) zugeschrieben. Merton beobachtete eine sich dadurch ergebende Erweiterung des ohnehin vorhandenen „Rollen-Sets“ der Akteure, in der Übertragung auf dieses Sample der Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen. Diese Beobachtung scheint im Rahmen der vorliegenden Studie von hoher Bedeutung. Auffällig ist die starke Differenz zwischen den Akteuren von Schule und Jugendhilfe. Ich möchte zunächst auf die Aspekte der Schulkollegen eingehen.

Griese/Marburger (2011) analysieren den Konflikt Person-Organisation in pädagogischen Organisationen und konstatieren, Lehrkräfte befänden sich in einer Doppelrolle

¹⁹⁹ Hier im Grundschulbereich, der Erkenntnistransfer ist aber meines Erachtens zulässig.

²⁰⁰ Dabei werde ich nur auf die ausführenden Akteure eingehen; die Schulleitungen werden aus forschungsökonomischen Gründen ausgespart.

(vgl. Kap. 1). Diese erfährt im konkreten Kooperationskontext eine Veränderung. Faulde arbeitet in seiner Forschungsstudie zur Rolle von Lehrkräften in Kooperationen heraus:

Lehrer können ... zwischen zwei Hauptrollen wählen: a) Begleiter im informellen Bereich b) Lernpartner im formellen Lehr-Lern-Prozess (Faulde 1996: 271).

Die Ganztagslehrerin der Brunoschule, Frau Binder, stellt ganz ähnlich dazu fest:

... es war je man ist ja eigentlich viel mehr Erzieher als Lehrer -- also ich komm bin ja teilweise komm ich ja nicht zum Unterrichten (00:23:00).

Frau Aster, Lehrerin der Annaschule, bemerkt (hier im Zusammenhang mit einem außerschulischen Projektkooperationen):

Also, ich war im Grunde nicht die Planerin von diesem Tag - ich war eher im Grunde- nur eben, ja - einfach Teil, so Gruppenleiter und natürlich äh erstens Mal und auch Vermittler zwischen den Kindern ... (00:14:52).

Auch Frau Baumann beobachtet, dass sich ihre Rolle als Lehrerin innerhalb der Kooperationsprojekte verändert: „... ich mal loslassen kann einfach mal außen bin und einfach mal außen bin ...“ (00:08:39). Für die Lehrkräfte veränderte sich also ihre Rolle tendenziell weg vom „Lehrkraft-Sein“, das heißt im Rahmen der Kooperation verringert sich ihr Aufgabenbereich, die Aufgaben der Bewertung und Vermittlung treten in den Hintergrund.

Das Entlastungsempfinden der Lehrkräfte²⁰¹ das in Schulkooperationen dadurch eintreten kann, wurde mehrfach bestätigt, z. B. auch bei Beher (2007), Fussangel (2010), Hanisch (2010), Speck (2011 a). Soziologisch gesehen löst sich also der Intrarollenkonflikt (Dreitzel 1980) der Hauptschullehrkräfte in der Kooperationsituation.

Weitere Aspekte dieses Themenfeldes sind Aussagen der Schulakteure, die darauf hindeuten, dass Lehrkräfte des Kooperationssettings zur eigenen fachlichen Entwicklung nutzen. Sie betonen die Chancen zum eigenen Lernen in und durch Kooperationen:

... es ist so ne auch son gegenseitiges Lernen und des ist eigentlich so für mich so der Knackpunkt - was kann ich vom andern lernen ... (Herr Calmus, 00:53:26).²⁰²

Dies hat aus Sicht der Akteure Ähnlichkeiten mit einer (informellen) Personalentwicklung, also Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte. Auch unter diesem Aspekt wird die Verringerung des Rollenkonflikts deutlich: Lehrkräfte können zu „Lernenden“ neben ihren Schülerinnen werden. Dazu trägt auch bei, dass Lehrkräfte durch

²⁰¹ Nicht der Schulleitung. Bemerkenswert ist, dass das Be- und Überlastungsargument trotzdem auftaucht.

²⁰² Hier scheint wieder ein interessanter Bezug zum „Erfahrungslernen“ durch (vgl. Kap. 3.3 „Pädagogische Aspekte“).

den Kontakt zu Fachkräften der „echten Welt“ (hier tritt besonders der Aspekt der Authentizität hervor, deutlich wird dies vor allem im berufsvorbereitenden Bereich, vgl. Kap. 3.3) von Legitimationszwängen ihrer Lehrfunktion entlastet werden:

... weil das ist einfach noch mal eine andere Sicht und das spricht dann natürlich sie dann noch mal anders an, das ist ja ganz klar... und das dann noch mal irgendwie - authentischer vermittelt (Frau Aster, 00:16:30).

Die positiven Konnotationen werden nur bei erfolgreicher Durchführung der Angebote erzeugt, wie z. B. aus den kritischen Erfahrungen der Ganztagslehrerin der Cäcilien-schule, Frau Christel, deutlich wurde. Das bedeutet in logischer Konsequenz, dass der sozialpädagogische Akteur in der Kooperation in seiner neuen Rollenzuordnung, mehr Qualifikationen mitbringen muss als im Rahmen der Heimatinstitution Jugendeinrichtung. Gleichzeitig wird der große Einfluss der Methodik in der Kooperations-situation erneut deutlich.²⁰³ Darauf möchte ich weiter unten noch eingehen.

Für Akteure der Jugendarbeit ergeben sich folglich andere Veränderungen in der Rollengestaltung. Die Sozialpädagogin der BUNTE-Einrichtung, Frau Bills konkretisiert die Veränderung folgendermaßen:

Jaaa - also ich versuch natürlich weil ich ja im Endeffekt auch so ein Zwitter - bin in meinem eigent-lichen außerschulischen Leben weil ich ja auch Pädagogin bin (00:48:01).

Frau Claudius (Pädagogin der COX-Einrichtung) reflektiert rückblickend auf ihre Kooperationsaktivität:

Dadurch dass ich jetzt nicht mehr die Doppelrolle habe Schule und Freizeitstätte hab ich jetzt nur noch eine Art wie ich auf die Kinder zugehe weil in der Schule war des schon immer ne andere ja du musst ja (Geräusche im Hintergrund) --- ganz anders sein und des muss ich so jetzt nicht (00:29:48).

Hier tritt eine Dynamik ein, die Becker als „Ringem um (neue) [Klammer i. O.] Rollen“ (2007: 79) bezeichnet (vgl. auch Griese 2011). Die außerschulischen Fachkräfte bekommen eine neue Rollenzuweisung (von Frau Bills weiter oben als „Zwitter“ bezeichnet), die weder durch eine Lehrerrolle noch durch eine „klassische“ Sozialpädagogengerolle zu charakterisieren ist. Die Sozialpädagogen treten im Rahmen der Schulkooperation damit in einen von der Ausbildung her meist unbekanntem Intrarollenkonflikt ein:

Dieses Spannungsfeld ist aber auch nicht selten konfliktrichtig. Dabei reicht die Palette der geschilderten Ansätze von der strikten Rollentrennung und -aufteilung über eine punktuelle Rollendis-tanz ... hin zu einer Modifikation oder Neudefinition bisheriger Rollen (Becker 2007: 80).

Bolay/Gutbrod formulieren als Forschungsdesiderat: „Untersucht werden müsste hier unter welchen Bedingungen sich ein ‚Kompetenzenreichtum‘ nachweisen lässt oder ob

²⁰³ Vgl. weiter oben „Pädagogische Aspekte“, Kap. 3.3.

es (...) zur Diffusität der je fachspezifischen Identität und Kernkompetenz kommt.“ (2007: 280) Olk geht davon aus, dass eine gelingende Kooperation entscheidend davon abhängt, dass „beide Berufsgruppen über ein klares und abgegrenztes Verständnis ihrer eigenen und der jeweils anderen Berufsgruppe verfügen“ (2004: 87-88). Dies scheint aus empirischer Perspektive nicht ausreichend. Meines Erachtens wird mit den Ergebnissen der Studie ein Hinweis auf eine neue Rollenmodellierung der sozialpädagogischen Akteure gegeben. Der sozialpädagogische Akteur in der Ganztagskooperation muss methodisch sehr präzise arbeiten, zwingend mit Schülergruppen in Klassenstärke umgehen und diese inhaltlich kompetent führen können, um das zusätzliche Rollenproblem zu bewältigen. Die Aktivitäten müssen daher professionell schulisch adaptiert werden. Dies wiederum bedingt eine professionsbezogene Transferfähigkeit im Kooperationskontext. Diesen Gedanken bestätigen auch Rollett/Tillmann (2009) und Wenzlik (o. J.: 5) mit ihrem Plädoyer für qualifiziertes Personal im Kooperationszusammenhang, da nur diese den Transfer leisten können. Möglicherweise muss hierbei sogar an speziell ausgebildete Kräfte, vergleichbar Schulsozialarbeitern, gedacht werden.

Zum Schluss sei noch ein letzter Aspekt erwähnt. In der Rollendefinition oder -modellierung liegt auch ein nicht zu unterschätzender Anteil an Institutionalisierungskraft – und damit im Entwicklungspotential – von Kooperationszusammenhängen, wie Schmid feststellt:

Je stärker diese Rollen ausgebildet sind, je tiefer gemeinsame normative Wertvorstellungen verinnerlicht sind und je besser Sanktionsmechanismen funktionieren, desto stabiler ist der Interaktionsprozess (...) verschiedene Rollen, die gemeinsam eine gesellschaftliche Funktion erfüllen, müssen durch Gebote und Verbote aufeinander abgestimmt werden. Dieser Prozess wird Institutionalisierung genannt (1983: 78).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Modifikation von pädagogischen Rollen in der Schulkoooperation einen, bisher meiner Einschätzung nach eher als Begleitphänomen betrachteten, weitreichenden Bestandteil der Kooperationsentwicklung darstellt. Es wurde deutlich, dass auch in dieser Hinsicht auf die Akteur der Jugendarbeit ein Doppelanspruch beziehungsweise eine Mehranforderung an seine pädagogische Rolle und seine pädagogischen Fertigkeiten zukommt (vgl. Ergebnisse der Kategorie „Institutionelle Aspekte“, Kap. 3.4). Für die Schulakteure hingegen liegt in der Kooperation eine Ressource des Lernens und der rollenspezifischen Entlastung, allerdings mit der Bedin-

gung, dass der externe Akteur professionell methodisch und pädagogisch erfolgreich tätig wird.²⁰⁴

²⁰⁴ Die Bedeutung des „Erfolgslebens“ in Schulkooperation war weiter oben schon im Zusammenhang mit den pädagogischen Aspekten festgehalten worden (vgl. dazu Kernthese II, Kap. 3.7.4).

Ergebnisdimension (6): Statusdynamiken in der Schulkooperation

Soziologisch gesehen stellt Status eine Grundthematik in Bezug auf Gesellschaft und deren Institutionen dar. Der Themenbereich der Statusverhältnisse in Bezug auf Institution, Profession und Arbeitsbeziehung, welcher innerhalb der Operationalisierung der Handlungslogiken in der Schulkooperation deutlich wurde, wird in der Literatur hinsichtlich Kooperation von Jugendhilfe und Schule häufiger problematisiert (vgl. z. B. van Santen/Seckinger 2003 a, Hartnuß/Maykus 2004, Homfeldt 2004, Olk 2004, Pauli 2006, aktuell zu Statusthemen innerhalb der Arbeitsbeziehung: Floerecke et al. 2011). Interessante Vergleichsgrundlage bildet hier das Ergebnis der StEG. Laut Arnoldt (2008: 125) sieht sich Jugendhilfe häufiger als gleichberechtigter Partner (58 %) als andere Kooperationsakteure, ist bei Nachordnung aber leichter unzufrieden als andere Partner und erhebt eher den Anspruch auf Gleichberechtigung. Knauer (Knauer, R. 2006: 36) stellt fest, dass Jugendhilfe die Befürchtung habe, als kleinerer Partner von der Schule funktionalisiert zu werden. Auch neuere Überblicksstudien, wie die der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages oder der 12. Kinder- und Jugendhilfebericht des BMBF (2006) unterstreichen die aus den problematischen Erfahrungen abgeleitete Forderung nach einer verbesserten und intensivierten Zusammenarbeit, besonders in Bezug auf Statusproblematiken (hier in Bezug auf kulturpädagogisch orientierte Einrichtungen wie die BUNTE):

Schließlich gelingt die Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Kultureinrichtung noch nicht in jedem Fall ‚auf gleicher Augenhöhe‘, ein Umstand, der für viele Kulturschaffende von großer Bedeutung ist. Dafür ist eine gegenseitige Anerkennung der verschiedenen pädagogischen Professionen und Professionalitäten notwendig (Enquête Kommission des Deutschen Bundestages 2008: 386).

Olk (2004: 69 ff.) kritisiert weiterführend, dass Formen der so genannten Schulkooperation im Ganztagschulkontext von asymmetrischen Statusverhältnissen beziehungsweise asymmetrischen Beziehungen geprägt seien, die er als defizitär bezeichnet. Er konstatiert, dass Kooperationen nicht per se auf gleichberechtigter Ebene stattfänden. Der Autor benennt dabei unter anderem das Problem der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Er typologisiert Arbeitsbeziehungen als „Additives Kooperationsmodell“ (in seiner Definition als Unbezogenheit der Akteure), „Distanz-Modell“ (Nicht-Bezogenheit gegenüber den außerschulischen Akteuren) und „Subordinationsmodell“ (Unterordnung der außerschulischen Akteure).²⁰⁵ Keuchel

²⁰⁵ Vgl. hierzu das heuristische Modell zur Charakterisierung von dynamischen Kooperationsbeziehungen von Bolay 2003 weiter oben in Kap. 3.4.4.

(2007)²⁰⁶ erkennt zusammenfassend ebenfalls Statusproblematiken: Kooperationen „auf Augenhöhe“ seien ihrer Meinung nach nicht möglich, da jede Seite auf ihrem Standpunkt verharre. Pauli (2006) stellt grundsätzlich ein Ungleichgewicht in der fachlichen Beziehung zwischen Schule und Jugendhilfe fest: Stellensicherheit, Einkommen, Institution und Bildungsauftrag sind ihrer Ansicht nach verantwortlich für eine starke institutionelle Asymmetrie. Sie stellt die konkreten strukturellen Extreme dar: Anstellungsverhältnisse der Beamten und des Öffentlichen Dienstes, Schulpflicht vs. Freiwilligkeit der Jugendarbeit, Schule mit festgelegtem Curriculum vs. Jugendhilfe mit dem Anspruch auf Flexibilität (Pauli 2006: 101 ff. und Kap. 1.3). Auch die Größenunterschiede der beiden Systeme scheinen der Autorin problematisch: Das Schulsystem ist siebenmal größer als der Bereich der Jugendhilfe. So seien ihrer Ansicht nach Kooperationsproblematiken strukturell „vorprogrammiert“. Auch laut van Santen/Seckinger (2003 a) ist Status als kooperationstheoretisches Element sowohl auf gesellschaftlicher (Makro-), auf individueller (Mikro-)Ebene und auch auf institutioneller Ebene relevant. Daher soll im Folgenden erneut ein Blick auf das Material der vorliegenden Fallstudie geworfen werden.

Die Alltagstheorien der Akteure innerhalb der sozialen Einrichtungen differieren bezüglich der Arbeitsbeziehungen markant: hier waren „bewusste“ Status-Asymmetrie (ARA-Einrichtung), die Vorstellung eines klar definierten Arbeitsverhältnisses (BUNTE-Einrichtung) und situativ-reagierende statusakzeptierende Haltung (COX-Einrichtung) festzustellen. Bei der Ausprägung dieser Handlungslogiken spielen vermutlich die jeweilige Trägerschaft der Jugendeinrichtungen und die Trägerpluralität generell eine Rolle. Die Einrichtungsakteure der ARA-Einrichtung nutzen interessanterweise gleichzeitig erfolgreich die (asymmetrische) Schulk Kooperation, um den eigenen Status – sowohl auf schulischer, aber auch auf kommunaler Ebene und der Ebene des Trägers – zu erhöhen und „Altlasten“ bezüglich des Einrichtungimages abzubauen (vgl. Kap. 1.2). Bei der BUNTE-Einrichtung, die aufgrund ihres guten Renommées diese Thematik nicht explizit verfolgt, scheint implizit dennoch der Wunsch nach Anerkennung, speziell durch das Schulkollegium (und damit verbunden ein Statusthema) vorhanden (z. B. bei Frau Binder, 00:40:38). Auch bei der COX-Einrichtung zeigen sich indirekt Sorgen bezüglich der institutionellen Anerkennung, verbunden mit der Vorstel-

²⁰⁶ Bspw. die Diskussionen um das pädagogische Konzept, die freiwillige Teilnahme, die Gruppengröße und die gleichberechtigte Kooperation der Institutionen (Keuchel 2007: 100).

lung, diese durch Schulkooperation prinzipiell verbessern zu können (Herr Claus, 00:31:13). Gleichzeitig werden im Material vonseiten der Jugendeinrichtungen ARA und COX im Gesamtkontext Hinweise auf ein ungünstiges Machtverhältnis zwischen den Institutionen expliziert, allerdings nicht in der Dimension, wie sie in der Literatur beschrieben wird.

Konträr dazu finden sich bei den Schulakteuren andere Einstellungen. Beispielsweise bei der Anna- und Cäcilien-schule ist die Vorstellung einer „natürlichen“ oder „gegebenen“ Asymmetrie in der Leitungsebene vorhanden. Aber auch die Schulleiter der Brunoschule äußern sich indirekt dementsprechend. Gleiches ist in den Aussagen der hier beforschten Schulakteure explizit und implizit zu erkennen. Diese Beobachtungen spiegeln meines Erachtens die historische Charakterisierung des Institutionenverhältnisses (vgl. Kap. 1.3). Des Weiteren lässt sich beobachten, dass die Lehrkräfte häufiger personenbezogene Argumente (Betrachtung der Sozialpädagogen als „Menschen“), die befragten Sozialpädagogen hingegen eher sachbezogene Argumente gegenüber Lehrkräften in ihrer Funktions-Rolle äußerten (z. B. Unzufriedenheit mit Lehrkräften aufgrund von Termenschwierigkeiten). Auch dies stellt einen bekannten Befund im Rahmen von Schulkooperationen dar, wie Krieger formuliert:

In den ersten Befragungen von außerschulischen Kräften waren Klagen über eine schlechte oder gar fehlende Kommunikationskultur mit den Lehrkräften an der Tagesordnung. Mangelnde Informationen über Hausaufgaben, über besondere Vorfälle einzelne Schülerinnen betreffend, ausbleibende Mitteilungen über schulische Veränderungen, Nichtbeteiligung an Konferenzen und überhaupt eine umfassende Isoliertheit vom schulischen Kollegium waren schmerzliche und demotivierende Erfahrungen vieler außerschulischer Kräfte (Krieger 2005: 80).

Ein ähnliches Ergebnis liefert auch die Studie von Reismann (2009: 247), in der Akteure der Sozialarbeit ihre Enttäuschung über eine nur gering ausgeprägte Kommunikationskultur (bei bestehendem Kooperationsvertrag) zum Ausdruck bringen.²⁰⁷ Auch diese Beobachtungen lassen sich als Aspekte des Statusempfindens in Kooperationsbeziehungen betrachten.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass vertragliche Kooperationsvereinbarungen empirisch nicht unbedingt als verbindliche Grundlage der Arbeitsbeziehung in der Kooperation aufgefasst werden beziehungsweise Verbindlichkeit auch ohne Vertrag zustande kommt (A-Tandem), und die vertragliche Vereinbarung nicht erkennbar die Arbeitsbeziehung stärkt (C-Tandem). In einem anderen Kontext findet auch Bolay:

²⁰⁷ Dies ist vergleichbar mit dem Befund von Maykus (2004: 349 ff.) in Bezug auf Kooperation im Rahmen von Schulsozialarbeit: Die Kooperationsbeziehungen hatten hier vonseiten der Lehrkräfte einen opportunistisch-wohlwollend-distanzierten Charakter.

Eine belebte Kommunikationskultur wird als prozessangemessener und weniger starr erlebt, ‚Papier hingegen sei geduldig‘ [Anführungszeichen im Original, R. M.]. (2005: 79)²⁰⁸

Dies verweist auf ein eher informelles Statusverständnis. Als ein weiteres Ergebnis in diesem Zusammenhang kann das von Arnoldt (2008: 132) gewertet werden wenn sie feststellt, dass schulstrukturelle Aspekte (Schulform, Schulgröße und Organisationsmodell) keinen Zusammenhang mit der Gleichberechtigung der Kooperationspartner aufweisen.

Im Überblick zeichnet sich eine institutionell bezogene Handlungslogik ab, die sich aufseiten der sozialpädagogischen Einrichtungen schwerpunktmäßig um Anerkennung (qualitative Erhöhung von Status), aufseiten der Schulen tendenziell um ein „Kumulativ“ von Kooperationsbezügen im Sinne einer (quantitativen) Entlastung dreht, wobei eher von einem übergeordneten Status ausgegangen wird.²⁰⁹

Zusammenfassend ist anhand der empirischen Befunde dieser Arbeit festzustellen, dass trotz übergreifender, strukturell und handlungslogisch bedingter Statusthematiken der Akteure das Gelingen der Schulkooperation zwischen Hauptschulen und Jugendeinrichtungen, zumindest bei Tandem A und B, nicht von symmetrischen Konstruktionen im Sinne eines Verhältnisses „gleichberechtigter“ Institutionen oder „gleichberechtigter“ Akteure abhängt. Die Statusthematik der Akteure der beforschten Schulen und Jugendeinrichtungen könnte folglich auch als ein übergeordnetes Thema der Anerkennung²¹⁰ auf der Mikroebene, nicht nur des institutionellen Verhältnisses betrachtet werden. Dabei meint Anerkennung nicht nur „fachliche Anerkennung“, sondern auch „organisatorisch-institutionell verankerte Anerkennung“. Hierzu wären aus dem vorliegenden Material zum Beispiel die Bereitstellung eines Arbeitsraumes an der Annaschule für die ARA-Einrichtung oder, wie im Fall des B-Tandems, institutionell verankerte Besprechungsformen („Runder Tisch“) zu nennen. Dabei wird die Schnittstelle auch im Sinne „institutionell geronnener“ Handlungslogiken (vgl. Kap. 3.4) erkennbar. Trotzdem ist aus übergeordneter Perspektive das Arbeitsverhältnis in sogenannten „Kooperationen“ aufgrund der genannten Statusdifferenzen in weiten Teilen als dienstleistungartige Beziehung zu charakterisieren.

²⁰⁸ Vgl. zum Thema Vertrag vs. Beziehung grundsätzlich: Schmid (1983).

²⁰⁹ Dies korrespondiert mit dem Prinzip der „Schulöffnung“, vgl. Kap. 1.4.

²¹⁰ Auf die übergeordnete Bedeutung einer vertraglichen Vereinbarung als rechtliche Grundlage ergibt sich kein Hinweis aus dem empirischen Material, wobei diese unabhängig davon als Grundlage zu gelten hat.

3.6 Zusammenfassung: Ergebnisse der drei Hauptkategorien

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der bisherigen qualitativen Analyse dargestellt werden²¹¹. Die Hauptkategorien der qualitativen Analyse, „Pädagogische Aspekte“, „Institutionelle Aspekte“ und „Aspekte der Arbeitsbeziehung“ werden dafür zusammengefasst. Aber auch die kooperationsbezogenen Arbeitshypothesen und theoretischen Vertiefungen als Phänomenbereiche des Forschungsgegenstandes („Ergebnisdimensionen“) einbezogen. Zunächst jedoch soll auf die anfangs formulierten Forschungsfragen (vgl. Kap. 1.5) eingegangen werden.²¹²

In der Kategorie „Pädagogische Aspekte“ (Kap. 3.3) konnte festgestellt werden, dass die subjektiven pädagogischen Theorien der Akteure nicht mit den im ersten Kapitel als „programmatisch“ charakterisierten Zuordnungen öffentlicher Instanzen und pädagogischer Autoren korrespondierten. Ein Exkurs zu Beginn der Arbeit (Kap. 1.2) hatte aus theoretischer Sicht zusätzlich ein innerdisziplinäres Problem der Sozialarbeit in Bezug auf kulturelle Bildung in schulischen Kooperationszusammenhängen thematisiert (vgl. Treptow 2001). Dieser Aspekt bestätigte sich empirisch nicht für die sozialpädagogischen Akteure, wurde aber überraschenderweise durch das schulbezogene Bildungsverständnis der Schulakteure deutlich (Ergebnisdimension 1). Die zentrale dilemmatische Antinomie (vgl. Bönsch 2004) der Handlungslogiken der Schulakteure wurde dadurch empirisch erneut bestätigt.

Die Akteure des Samples nutzten vorhandene pädagogische Handlungslogiken für konzeptionelle kooperationsbezogene Vorstellungen. Bestehende Intentionen wurden dadurch gezielt verstärkt (Kooperation als Korrelat/Pendant). Pädagogische Aspekte wurden von den Akteuren wider Erwarten (vgl. Flad/Bolay 2005) nicht explizit konzeptionell neu konstruiert. Ich formulierte als Konsequenz, eine pädagogische Zielkongruenz (statt eines pädagogischen Ganztagschulkonzeptes, vgl. van Santen/Seckinger 2003 a) sei aus Prozessperspektive als Entwicklungsstufe einer Schulkooperation anzu-

²¹¹ Generell anzumerken ist, dass es keine vollkommenen Übereinstimmungen und keine Widerspruchsfreiheit der Ergebnisse gibt. Diese werden in der vorliegenden qualitativen Studie auch nicht angestrebt. Die Ergebnisse zeigen große Bögen und Zusammenhänge im Sinne einer gegenstandsbezogenen, empirisch begründeten Theoriebildung mit begrenztem Gültigkeitsbereich (vgl. Kap. 2.3).

²¹² Lassen sich dabei Kooperationsstrategien, -strukturen und -stile erkennen? Auf welchen (inhaltlichen) Ebenen werden Subjektive Theorien erkennbar? Welche Übereinstimmungen und welche Unterschiede ergibt der Vergleich der beteiligten Akteursgruppen in Kooperationsinstitutionen (Hauptschule und Freie Träger der Jugendhilfe)? Verlaufen die Unterschiede im Kooperationsverständnis entlang der Hierarchie-, Institutions- oder Professionsgrenzen?

sehen (Arbeitshypothese B). Gleichzeitig wurde plausibel, dass ausführende Lehrkräfte ihre pädagogischen Alltagstheorien bezüglich Schulkooperation im Vollziehen der (erfolgreichen) Kooperation entwickelten. Daraus ergab sich die Bedeutung des „Erfolgs-erlebens“ als Element der Schulkooperation (Arbeitshypothese A). In diesem Kontext konnte die Bedeutung der nichtschulischen, aber schulisch adaptierten Methodik und des „authentischen Lernens“ für die Steuerung von Kooperationsprozessen deutlich gemacht werden.²¹³ Gleichzeitig wurden die professionsbezogenen Raumimplikationen (physische Raumressource vs. pädagogischem Raum) und die Bedeutung der sozial-performativen Konstruktion von „pädagogischem Raum“ (Königter 2010) für die Akteure der Jugendarbeit herausgearbeitet (Arbeitshypothese C, Ergebnisdimension 2).

In der Kategorie „Institutionelle Aspekte“ (Kap. 3.4) konnte festgestellt werden, dass die Ganztagskooperation sowohl bei den Schulen als auch bei den Jugendeinrichtungen der institutionellen Modifikation beziehungsweise Expansion diene. Der institutionelle Zugewinn der Schulen durch Kooperation mit externen sozialen Einrichtungen wurde bestätigt (Arbeitshypothese D) und eine „fakultative Gewinnoption“ aufgrund von „Doppelanforderung“ beziehungsweise ein „Doppelmotiv“ beziehungsweise „Mehrbelastung“ der Jugendeinrichtungen in Schulkooperationen herausgearbeitet. Durch die negativen Folgen des institutionellen „Experiments“ in Tandem C wurde die Bedeutung des „Erfolgs-erlebens“ für die Kooperationsakteure auch hier bestätigt. Die Unterscheidung zwischen GGS und OGS als definierte Kooperationsstrukturen musste durch die Ergebnisse relativiert werden (Arbeitshypothese E). Schulkooperation, speziell Ganztagskooperation wurde von den Akteuren nicht als eigenes institutionelles Konstrukt (sog. „intermediäre Instanz“ oder „gemeinsames Drittes“) bezeichnet. Schulakteure operationalisierten Kooperationen als multilaterale und multilokale Unterstützungsbeziehungen. Dabei wurde deutlich, dass hierbei die Gefahr einer Marginalisierung der einzelnen pädagogischen Einrichtungen in der Schulkooperation gegeben ist. Der sozial-räumliche Gedanke wurde in Bezug dazu theoretisch expliziert und ein Prozess bezogenes Kooperationsmodell (Bolay et al. 2003) als Institutionalisierungsheuristik von Schulkooperationen vorgestellt (Ergebnisdimension 3), welches die Entwicklungsstufen von kooperativen Bezügen veranschaulicht.

²¹³ Aus meiner Sicht bestätigt sich dadurch die bedeutende Rolle der ausführenden (nicht der steuernden) Akteure, speziell der Lehrkräfte.

In der Kategorie „Arbeitsbeziehung“ (Kap. 3.5) wurde prägnant, dass die individuelle Beziehung der Kooperationsakteure und die institutionelle Einbindung keine Einheit darstellten, also eine Individualisierung der Kooperation zu beobachten war. Hierbei wurde die Bedeutung der („Brückenperson“, „Meso-Aktoren“, vgl. Kutschker 2005) in Schulkooperationen herausgearbeitet (Ergebnisdimension 4). Zudem konnten signifikante Rollenmodifikationen in der Operationalisierung der Kooperation erkannt werden. Diese führten bei erfolgreicher Durchführung zur Entlastung und zu produktivem Lernfeld von Lehrkräften. Diese Situation ergab auf der anderen Seite einen zusätzlichen fachlichen und methodischen Anspruch an die sozialpädagogischen Fachkräfte, die mit Rollendiffusität konfrontiert waren. Auch hier wurde die Bedeutung des Erfolgs für den Prozess der Schulkooperation bestätigt (Ergebnisdimension 5). Als impliziter Aspekt Subjektiver Theorien konnte dargelegt werden, dass es sich bei der Schulkooperation nach Einschätzung der Akteure um eine asymmetrische Konstruktion mit Statusdynamiken handelt, die jedoch empirisch keine Verweiskfunktion auf das Gelingen der Schulkooperationen hatte (Ergebnisdimension 6).

Die Kooperationsstile und -strategien waren bei den Leitungspersonen und beim Team der BUNTE-Einrichtung (sozialpädagogisch-kulturpädagogische Einrichtung), aber auch bei der ARA-Einrichtung sehr ausgeprägt. Beim C-Tandem war eine geringere Differenzierung zu beobachten. Dies korrelierte mit der Langfristigkeit der Zusammenarbeit innerhalb der Tandems. Deutlich zu erkennen war, dass die Leitungspersonen (in den fünf Institutionen mit Leitungsrollen) maßgeblich den gesamten institutionellen Stil prägten, was bereits bekannte Tatsachen empirisch belegt (z. B. Rosenbusch 2005). Es waren innerhalb der Institutionen deutliche Hierarchielinien erkennbar.

Im Überblick ist festzustellen, dass die drei befragten Schulen und pädagogischen Einrichtungen institutionsübergreifend, aber hierarchiebezogen sehr unterschiedliche Kooperationsstile beziehungsweise -praktiken entwickelt haben. Sie verlaufen also nicht entlang institutioneller oder professionsbezogener Grenzen. Die Subjektiven pädagogischen Theorien sind zum Beispiel innerhalb der Kooperationstendens A und B relativ homogen, unterscheiden sich allerdings zwischen den Institutionen erheblich.

Interessant dabei ist, dass die Lehrpersonen schulübergreifend (bei großer Varianz der Schulkultur beziehungsweise der Handlungslogiken) sehr ähnliche Aspekte formulierten (teilweise nicht an die reale Situation angepasst).

Handlungslogisch übereinstimmend ist bei allen sozialpädagogischen Einrichtungen, dass pädagogisches Know-how der Schule offeriert beziehungsweise zugeführt wird. Schulische Pädagogik hingegen kam im Ganztagskontext nicht den sozialpädagogischen Einrichtungen zugute, was als selbstverständlich betrachtet wurde.

Nach der Ergebnisdarstellung der inhaltlichen Kategorien soll im Folgenden nun eine weitere, letzte Dimension der Akteursperspektiven analysiert werden (Kap. 3.7). Aus Forschungsperspektive sind abschließend die Reflexion der Akteure über Kooperationsprozesse innerhalb der Schulkooperation und die Wahrnehmung von Wechselwirkungen zwischen den Institutionen beziehungsweise Akteuren der beiden Institutionen Hauptschule und Jugendeinrichtung von Interesse. Diese Kategorie fokussiert sich folglich nicht auf bestimmte Inhaltsgruppen und wird daher als „querliegende“ Kategorie gesondert dargestellt. Erkenntnisleitend ist dabei, die bereits gewonnen Ergebnisse aus einer anderen Perspektive zu prüfen und darauf aufbauend abschließende Gesamthypothesen zu formulieren.

3.7 Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen in der Operationalisierung von Schulkooperation

Kooperationen sind kein statisches, geschlossenes Handlungssystem zwischen zwei pädagogischen Institutionen, sondern ein komplexer, dynamischer Prozeß (Faulde 1996: 269).

Im Rahmen der empirischen Auswertung des Materials ergab sich neben den drei inhaltlichen Kategorien (Kap. 3.3, 3.4., 3.5) das Erkenntnisinteresse bezüglich einer „Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen“ durch die Akteure. Diese Kategorie hat keinen inhaltlichen Fokus, wie die Kategorien der vorherigen drei Kapitel, sondern stellt eine Prozess bezogene Vergleichskategorie dar, die Wirkungen der Tätigkeit aufgreift (vgl. Floerecke et al. 2011: 184).²¹⁴ Im Fokus steht die Forschungsfrage nach Handlungslogiken, die empirisch zu synergetischen oder divergenten institutionellen oder pädagogischen Wechselwirkungen führen. Die Aussagen der Akteure, die hier dargestellt werden, beziehen sich auf Zeiträume und stellen eine Art individuelle Bilanz der Entwicklungsdynamik in den jeweiligen Kooperationsaktivitäten dar.²¹⁵ Der zeitlich-dynamische Aspekt soll deshalb in der Analyse von Kooperation aufgrund seiner Wirkung auf die Erwartungen und Bewertungen der Akteure dadurch bewusst mit einbezogen werden (vgl. Kutschker 2008, Bolay et al. 2003). Die Begründung liegt in dem Charakteristikum der Kooperation als dynamischer Gestalt. Van Santen/Seckinger betonen die Bedeutung des prozesshaften Charakters von Kooperationen:

Kooperationsbeziehungen (...) verlaufen in unterschiedlich produktiven Phasen und haben prozessualen Charakter. Dieser Aspekt, der bisher in der Literatur zu Kooperation viel zu wenig Beachtung gefunden hat, wirkt sich jedoch erheblich auf die Bewertung und die Erwartungen, die an eine Kooperationsbeziehung herangetragen werden aus (2003 a: 353).

²¹⁴ Aus methodischer Sicht muss angemerkt werden, dass dieser Blickwinkel nur aus den Aussagen der Akteure erstellt wurde. Denkbar und sinnvoll (aber sehr aufwendig, und damit im Rahmen dieser Arbeit nicht durchführbar) wäre auch gewesen, dies mit Teilnehmender Beobachtung beziehungsweise einem Längsschnittsdesign zu erfassen (vgl. dazu Kap. 2.3).

²¹⁵ Ich werde im Folgenden erstmalig narrative Passagen der Interviews einer Feinanalyse unterziehen. Die Auswahl dieser Interviewpassagen ergab sich im Rahmen der Gesamtauswertung. Als Auswahlkriterium diente das Kriterium der „dichten Beschreibung“ (Geertz 2003) welches im sozialwissenschaftlichen Kontext textförmige Inhalte von hoher Aussagekraft identifiziert (vgl. Tab. 1). In der folgenden Darstellung sollte bedacht werden, dass sich die Zusammenfassung auf geäußerte Inhalte bezieht und nicht alle Inhalte der gesamten Kooperationssituation im Interview erwähnt worden sind. Diese Darstellung ist nicht zu leisten und hätte einen wesentlich umfassenderen, z. B. triangulierten Forschungsansatz erfordert. Zudem werden hier aktuelle Ergebnisse zusammengefasst, die einer ständigen Wandlung unterliegen. Es besteht hier also kein Anspruch auf Vollständigkeit der empirischen Details. Trotzdem kann vermutet werden, dass sich theorierelevante Inhalte von begrenzter Reichweite in der zusammenfassenden Analyse finden.

Kamski/Dieckmann (2009: 137) und Meister/Schnetzer (2009: 166) heben hervor, dass Organisationsentwicklungsprozesse - und darum handelt es sich interinstitutionell und intrainstitutionell bei Schulkooperationen - verschiedene Phasen durchlaufen. Ein weiterer Grund für das Einbeziehen dieser Kategorie war der Hinweis aus Sicht systemtheoretischer Ansätze, dass Formen der Selbstreflexion eine wichtige Stellung in der Steuerung von Kooperationsprozessen haben (van Santen/Seckinger 2003 a: 367). Der dritte Grund für die Analyse dieser Inhalte ist die Rolle des (prozessbezogenen) Erfolgs und des Nutzenaspektes aus der Sicht der Akteure, die in der Zusammenfassung der drei Hauptkategorien weiter oben deutlich wurde. Mit der Kategorie „Reflexion der Kooperationsprozesse“ kann überprüft werden, ob diese Erkenntnisse sich aus einer anderen Perspektive ebenfalls bestätigen lassen. Im Folgenden werden also diejenigen Aussagen der Akteure gebündelt, die sich auf Bewertung, Wahrnehmung und Benennung von Veränderungsvorgängen in der Ganztagskooperation beziehen. Die Aussagen sind empirisch auf pädagogischer und institutioneller Ebene, sowie der Ebene der Arbeitsbeziehung angesiedelt. Es werden aber auch noch weitere Aspekte von den Akteuren benannt. Die individuelle Gesamteinschätzung der Schul- und Ganztagskooperation durch die Akteure wird hier abgebildet (vgl. Kodebaum Kap. 3.2). Die Beobachtungen zur Gesamtsituation der Ganztagskooperation kamen im Gesamtinterview, aber auch besonders in Antworten auf die Frage nach Vor- und Nachteilen der Kooperation zum Ausdruck.

Zusätzlich werde ich in diesem Kapitel ein Augenmerk auf Akteursimpulse in der Kooperation legen, die „Wechselwirkungen in der Operationalisierung der Schulkooperation“ zwischen den Institutionen erzeugten. Mit Wechselwirkung sind hier angewendete Handlungslogiken gemeint, die innerhalb der Ganztagsaktivitäten zu Reaktionen bei der jeweilig anderen Institution führten. Denn, wie van Santen/Seckinger herausstellen:

Unabhängig davon, welche Bedeutung die einzelnen beteiligten Personen oder Institutionen Kooperation zumessen, sind Kooperationszusammenhänge als eigenständige komplexe soziale Gebilde, mit einer eigenen Dynamik und eigenem Sinnzusammenhang zu verstehen (van Santen/Seckinger 2003a: 9).

Es war im Material gut erkennbar, dass die Zusammenarbeit der Institutionen im Ganztagsschulbereich durch einzelne oder wiederkehrende Impulse in eine sich steigernde Prozessdynamik gelangte. Wie bereits weiter oben festgestellt wurde, war das Erfolgserleben in mehrfacher Hinsicht bereits als ein solcher Impuls identifiziert worden (vgl. Kap.3.5.4). Im Material konnten institutionelle und pädagogische Mikro- und Mesoprozesse von dynamischem Charakter herausgearbeitet werden, die teils beabsichtigt, teils

aufgrund der angelegten Struktur oder der Alltagstheorien beziehungsweise Handlungslogiken der Akteure erfolgten. Aus der Forschungsperspektive wird eine sich entwickelnde Eigendynamik der Kooperationskonstellationen sichtbar.

3.7.1 Kooperationstandem A

Im Folgenden werden die Beobachtungen der Akteure bezüglich Veränderungen innerhalb der Kooperationssituation wiedergegeben. Die Überschriften stellen keine Typisierung dar, sondern dienen lediglich der Charakterisierung des Gesamtbildes.

Annaschule: „Das kann uns nur nützen“

Die Analyse beginnt mit der Schulleiterin Frau Lasser. Aufgrund der Vielfalt an Inhaltselementen wird hier eine Feinanalyse einer „dichten“ (nach Geertz 2003, vgl. Tab. 1) Passage vorgenommen²¹⁶. Frau Lasser fasst in einem Abschnitt zusammen, welche vorteilhaften Veränderungen die Zusammenarbeit mit der ARA-Einrichtung für ihre Schule gebracht hat. Bei näherer Betrachtung handelt es sich um die Beschreibung des Einflusspektrums der benachbarten Einrichtung auf die eigene Tätigkeit und Institution.

- (1) Die Schule hat einen verlässlichen Partner,
- (2) wir haben - jetzt ganz banal gesehen, immer einen Raum für Schulfeste,
- (3) wir können da drüben in einem anderen Rahmen z. B. Filme anschauen,
- (4) wir können ähm Veranstaltungen wie zum Beispiel - Sozialtraining auch drüben machen,
- (5) sind dadurch einfach aus der Schule raus,
- (6) eine andere Atmosphäre,
- (7) bekommen die Unterstützung bei der Arbeit,--,
- (8) wir können uns über Schüler austauschen und bekommen auf diese Art und Weise oft Unterstützung bei der Erziehung des Schülers ---
- (9) es, - ist die Unterstützung bei der Mittagsbetreuung,
- (10) und es ist die Unterstützung beim Übergang Schule und Beruf --,
- (11) und dann eben die gemeinsam erarbeiteten Projekte - wobei die Idee mal von der einen, mal von der anderen Seite kommt, das ARA hat auch oft Aktionen, wie zum Beispiele die Stärkung des Gemeinschaftsgeistes in dem sie irgendeine Unternehmung machen und -- ,
- (12) dafür fällt dann schon mal für die Gruppe Schule aus -- ,
- (13) also des ist dann genauso, die sind nicht nur für uns da, sondern wenn sie ihr Ziel verwirklichen wollen dann gibts auch von uns mal eine Zugabe rüber, das muss sein --- ,
- (14) das wird auch von den Eltern sehr geschätzt, dass eben dort diese Arbeit gemacht wird, diese - Sozialisation sozusagen (Frau Lasser, 00:21:24).

²¹⁶ Dabei wird der Absatz aus Gründen der Übersichtlichkeit in einzelne Teilsätze zerlegt und nummeriert.

Die Zeilen (1)-(11) beschreiben eine Vielzahl an Ebenen, auf denen die Schule infolge der Kooperation profitiert. Interessant daran sind auch die Reihen-beziehungsweise Rangfolge und die Fülle der Argumente. Primär bedeutsam ist Frau Lasser der institutionelle Aspekt (1) der verlässlichen Partnerinstitution.²¹⁷ Danach folgt die Benennung des Ressourcengewinns durch die Erweiterung der Räumlichkeiten (2), was in (4) wiederholt wird. In den Zeilen (3), (5) und (6) wird die Qualität des „veränderten Raumes“ mit einer anderen Atmosphäre dargestellt. (Erst) unter Punkt (7) und (8) kommen Angebot und Professionalität der dort arbeitenden Sozialpädagogen zur Sprache, die dreimal als Unterstützung bezeichnet werden. Dabei spielten der Austausch über die Schüler und dann erst die Ganztagsklasse (genannt „Mittagstisch“) eine Rolle. Inhaltlich folgt der Bereich „Übergang Schule Beruf“, der durch die Angebote der Mitarbeiter unterstützt wird. Dann weist sie auf außerunterrichtliche und außerschulische Projektaktivitäten mit dem ARA hin. In Zeile (12) schließlich wird eine von der Schule initiierte Wechselwirkung benannt, nämlich das unbürokratische Verändern des Schulablaufes in der Zusammenarbeit. Dies wird in Zeile (13) als Gegenleistung für die Präsenz und die Angebote des ARA dargestellt. In Zeile (14) folgt eine weitere Wirkung der Kooperation: die positive Resonanz der Angebote bei den Eltern, die für die Schule eine kritische und schwer zu erreichende Gruppe darstellen. Die genannten Aspekte beziehen sich interessanterweise schwerpunktmäßig auf Ressourcenerweiterung, Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Angebote der Lehrkräfte sowie die Verbesserung der Elternarbeit. Bemerkenswert ist, dass am Ende dieser Aufzählung das Prinzip des unbürokratischen Agierens der Schule (Punkte 12 und 13) als „Aktivität der Schule“ benannt wird. In einer anderen Passage wenige Minuten vorher wird ein weiterer Gedanke zu Wechselwirkungen mit Kooperationspartnern von Frau Lasser entwickelt:

Letztendlich, ... wenn ich das Vertrauen, den Vertrauensvorschub jemandem gebe, dann krieg ich in der Regel auch das selbst so zurück, wie ich das will, und dann kann ich ihm auch den Schlüssel fürs Lehrerzimmer geben, wo ist das Problem? (00:19:02)

Mit „Vertrauen“ spricht sie eine Grundvoraussetzung von Kooperationen an (vgl. van Santen/Seckinger 2011: 390 ff., „prinzipielles Vertrauen“ im Unterschied zum „prozessbasierten Vertrauen“), die hier sehr strategisch formuliert wird. Auffällig ist dabei der stark steuernde Gedanke „wie ich das will“. Die Wechselwirkung wird hier offensichtlich keinem Zufall überlassen (vgl. auch „Institutionelle“ und „Pädagogische As-

²¹⁷ Die Kooperation besteht seit 2002. Diese Haltung wird von allen befragten Lehrkräften explizit bestätigt, siehe Kapitel „Institutionelle Aspekte“.

pekte“ der Annaschule. Der Schlüssel der Schule ist in Kooperationen nach meiner eigenen Erfahrung nicht selten das „Symbol“ für eine engere Zusammenarbeit mit Externen²¹⁸). Trotzdem scheint aufgrund der Frage am Ende des Satzes diese Haltung noch unsicher zu sein oder der Rechtfertigung zu bedürfen.

Die Lehrerin Frau Angelika nimmt ebenfalls viele positive Wirkungen der Kooperation auf das Kollegium wahr (00:18:33, vgl. auch Akteurportraits). Vor allem aber bemerkt sie ihre veränderte Haltung gegenüber Sozialpädagogen durch die positiven Erfahrungen mit den Mitarbeitern des ARA:

... also meine Haltung Sozialpädagogen gegenüber muss ich ehrlich zugeben, hat sich sehr verändert, ich will net sagen, dass ich schlechte Erfahrungen damit gemacht hab, aber des waren halt so die, die einfach für mich anfangs so bissl Gespräche geführt ham ... (00:20:35).

Dieser Aspekt verweist auf die Ebene der individuellen Arbeitsbeziehung der Akteure, auf der hier offensichtlich Prozesse der Umorientierung stattfinden. Sie beobachtet auch eine schwer vorhersehbare und greifbare pädagogische Wirkung auf die Kinder, z. B. nach einem Filmangebot in der ARA-Einrichtung: „... und dann kommt so ein Film und auf einmal kommt so ein BOH-Effekt.“ (00:25:37, vgl. ebd., 00:11:14) Auch die Zusammenarbeit im Bereich der Berufsvorbereitung mit dem ARA (und anderen Externen) bringt Frau Angelika erkennbare pädagogische Erfolge: „... des ist was, was den Schülern unheimlich viel bringt“ (00:10:43, auch 00:11:14, 00:11:29, 00:10:02, 00:10:27, 00:10:50, vgl. Kap. 3.3 „Pädagogische Aspekte“). Für die Lehrerin Frau Aster tritt ein interessanter Effekt auf, der mit dem erhöhten Zeitaufwand für die Planung und Gestaltung außerunterrichtlicher Projekte zu tun hat. Für sie haben die kommunikative Planung und Reflexion neben dem Planungsaufwand auch eine bedeutsame, explizit entlastende Komponente (00:16:57, 00:17:24, 00:23:55, 00:25:29, vgl. dazu „Rollenmodifikation“, Kap. 3.5.4). Sie und die Kolleginnen haben Routine bei der Planung von Kooperationsprojekten und können sich gezielt Unterstützung im Kollegium holen. Ähnlich stellt es sich für Frau Aller dar. Die außerunterrichtlichen Aktivitäten mit externen Fachkräften geben ihr trotz Zeitknappheit „... so viel Kraft dann auch wieder oder Energie, die dann auch wieder zurückkommt ...“ (00:24:15). Besonders deutlich werden für sie die pädagogischen Wirkungen der außerunterrichtlichen Projektkooperationen, in die sie Aktivitäten mit dem ARA einschließt. Für Frau Aller ist zum Beispiel der realitätsnahe Charakter der außerunterrichtlichen Kooperationsaktivitäten (in diesem

²¹⁸ Keine wissenschaftliche Grundlage. Diese Aussage dient nur als Hypothese.

Fall eine Spielplatzgestaltung mit ihrer Klasse) interessant und pädagogisch weiterführend:

Nein, es war wie im Wirklichen, ganz real, und für die Kinder - selber die Ideen gekommen ... da waren sie sehr sehr nachdenklich ... und das fand ich also sehr, sehr interessant (00:20:50).

Auch geben die Projekterfahrungen der Lehrkraft Anlass, eine positivere Haltung gegenüber den Schülern einzunehmen (vgl. dazu Kap. 3.5.4 „Rollenmodifikation“):

... und - wo ich ja teilweise äh - oft eher mit der Klasse zum Schimpfen neige, wenn sie in Mathe wieder nur äh was weiß ich halt keine Hausaufgabe und nichts machen und was eben um Leistung geht, wo sie sofort ausbüxen und und da wieder gesehen, was in ihnen für Möglichkeiten stecken, gut - also des war schon gut (00:22:26).

Offensichtlich sind die auffällig positive Bewertung und der hohe Nutzen der Schulkooperation speziell mit der ARA-Einrichtung für alle befragten Akteurinnen der Annaschule relevant. Dies wird in vielen Einzelheiten explizit artikuliert. So verbinden die Lehrerinnen mit Schulkooperation hohe pädagogische Wirksamkeit, Gemeinsamkeit, Unterstützung und neue Energie in der Kooperation und verlässliche Expansion der schulischen Ressourcen. Die Haltung gegenüber Sozialpädagogen als Berufsstand hat sich in einem Fall geändert.

ARA-Einrichtung: „Es funktioniert“

Zu Beginn soll die Aussage des Leiters Herr Larat hierzu einer Feinanalyse unterzogen werden:

(1) ... ein Grund ist äh mein Wunsch so etwas wie ein Stadtteilzentrum mit einer Kerngruppe mit dem Mittagessen daraus zu machen hat mir die Schule ermöglicht ohne Schule geht das nicht ...

(2) ... die Schule hat mir ermöglicht den Kontakt zu den Schülern aufrecht zu erhalten über die Lehrkräfte und die Eltern ...

(3) ... und es funktioniert es funktioniert für mich politisch äh einfach, weil ich äh mit diesem Mustermotiv beim Träger XX praktisch hausieren gehen kann ... und des ist für mich wichtig, weil des nämlich die Arbeitsplätze der Mitarbeiter sichert das muss ich jetzt ganz nüchtern sagen ... (01:39:18).

Herr Larat, der Leiter der Einrichtung, konnte durch die Kooperation mit der Annaschule konzeptionelle Vorstellungen zu seiner gesamten Arbeitsgestaltung einlösen (1). Hier (vgl. auch Kap. „Institutionelle Aspekte“) wird deutlich, dass die Schule als grundlegender Baustein des Konzeptes erachtet wird, mit dem die Einrichtung das Gewünschte umsetzen kann. Auch umfassende erzieherisch-pädagogische Vorstellungen können eingelöst werden (2). Daneben aber, und das scheint mindestens von ebenso großer Bedeutung, gewinnt Herr Larat durch seine Kooperationstätigkeit Anerkennung beim Träger (diese Zusammenarbeit hat in seinen Augen Modellcharakter) und beim Jugendamt.

Hier sieht er eine Wirkung in der Sicherung von Planstellen in seiner Einrichtung (3). Bereits im konzeptionellen Gedanken wird das Bewusstsein des Leiters für die damit angestoßene Wechselwirkung deutlich. Die pädagogische „Kerngruppe,²¹⁹“ die im Rahmen der Offenen Ganztagschule entsteht (siehe Kap 3.3 „Pädagogische Aspekte“), bezeichnet Herr Larat als

... Impfung für das Haus (unverständlich) also des ist der Kern um den sich alles dreht und an dem können sie [die Schüler, R. M.] sich orientieren (01:42:22),

also in seinen Augen als eine gezielte, wirksame Verflechtung von organisatorischen und pädagogischen Intentionen. Interessant ist, dass in der Zusammenstellung der Aussagen die stark strategische Ausrichtung des Leiters erscheint, der sein Augenmerk auf das eigene Konzept und den eigenen Nutzen richtet (z. B. Stellensicherung) und die langfristige, weitere Absicherung der ARA-Einrichtung in der kommunalpolitischen Struktur einbezieht.

Der Mitarbeiter Herr Attlinger beobachtet eine pädagogische, positive Wechselwirkung im Verhalten beziehungsweise in der Wahrnehmung der Schüler, die durch die Anwesenheit der Pädagogen in der Schule und die Anwesenheit der Lehrkräfte im ARA ausgelöst wird:

... dadurch dass wir ja auch teilweise drüben in der Schule sind und die uns dort rumlaufen sehen dass die teilweise Lehrer hier im Haus sehen äh dadurch äh hat des natürlich einen ganz anderen ganz anderen Einfluss auch auf sie sie --- die die die bemerken dieses Haus plötzlich ganz anders ... (01:42:09).

Der Sozialpädagoge Herr Aust bemerkt, dass das Klassenklima sich durch die kooperativen Aktivitäten mit dem ARA laut Aussagen der Lehrerinnen (01:42:37) verbessert:

Die [gemeint ist die Kerngruppe der Ganztagsklasse, R.M.] wirkt natürlich auch in die Klassen rein ja das ist auch die Rückmeldung die wir von den Lehrern kriegen wenn die da drei vier fünf von den Kinder in der Klasse haben die die hier zu dem Mittagstisch kommen dann dann wirkt sich das auf das Klima in der Klasse aus auch auch einfach aus des (01:42:37).

Auch die ARA-Mitarbeiterin Frau Amos beobachtet eine positive pädagogische Wirkung der Kooperation, die allerdings nicht spezifiziert wird:

... was man halt auch nicht vergessen darf ist dass die Kinder und Jugendlichen ganz stark davon profitieren von der Kooperation (Lachen) gut das nur nebenbei (Lachen) (01:39:41).

Es dominiert bei den Akteuren des ARA, wie bei der Annaschule, die Verbindung einer explizit positive Einschätzung und Bewertung mit der Schulkooperation. Das Konzept des Hauses konnte verbessert werden. Kommunalpolitisch und konzeptionell werden

²¹⁹ „... dass ich mir gedacht hab dass wenn wir im Haus wir eine Kerngruppe aufbauen, um die sich alles dreht dass wir aus der Kerngruppe auch äh – ne gewisse pädagogische Leistungen rausholen ... dass es so ein Kerngruppe gibt, die dem Haus irgendwo die Seele und das Leben gibt (lächeln) und das war meine Idee“ (Herr Larat, 00:22:38).

positive Veränderungen im ARA erfahren und benannt. Schüleraufmerksamkeit wird verändert wahrgenommen. Ein Nutzen für die Schülerinnen wird erwartet. Diese Akteursperspektiven wurden weitgehend schon in der Kategorie „Institutionelle Aspekte“ (Kap. 3.4.4) sichtbar.

Wechselwirkungen Kooperationstandem A

Welche Elemente können nun als Impulse der „Wechselwirkung“ für die Akteure und Institutionen bezeichnet werden? Zum einen könnten auf Leitungsebene die punktuell unbürokratische Reaktion und das strategische (oder prinzipielle) Vertrauen von Frau Lasser als Impuls bedeutsam sein (Feinanalyse Frau Lasser, Zeile (13)). Diese Auflö- sung des Schulmodus als Prinzip („das muss sein“) wird von den ARA-Akteuren ver- mutlich auf institutioneller Ebene als eine starke Botschaft der Wertschätzung interpretiert. Hier spielt sicherlich die negative Erfahrung des ARA mit anderen Schulen als Vergleichsvorlage eine Rolle (Herr Larat, 00:23:46, Stichwort: Jugendheime als „Räu- berhöhlen“). In diesem Zusammenhang ist die informell-lockere, aber verbindliche und wertschätzende Kontaktform zwischen Schulleiterin und Einrichtungsleiter, aber auch zwischen den ausführenden Akteuren zu betrachten. „[Frau Lasser hat, R.M.] Vertrau- en in die Kompetenzen, dass da das Richtige kommt.“ (Herr Larat, 01:18:15) Herr Larat und sein Team treten der Schule mit Verlässlichkeit und Bescheidenheit entgegen (vgl. Kap. 3.5, „Aspekte der Arbeitsbeziehung“, z. B. die Kommunikationsaktivitäten, das mangelnde Büro an der Schule), was dem wichtigsten Anliegen der Schulleitung ent- spricht (Feinanalyse Frau Lasser, Zeile (1)). Hier werden meines Erachtens punktuell professionstypische Verhaltensmodi vertauscht: die Schule erscheint als unbürokrati- sche, die sozialpädagogische Einrichtung als auch nachhaltig berechenbare Instanz. Die sprachlich noch erkennbare Ambivalenz bei der Schulleiterin (vgl. 00:19:02: „Schlüs- selaussage“) wird durch positive Erfahrungen mit dem ARA im Prozess modifiziert.

Auf der Ebene der ausführenden Akteure des ARA scheint es eine andere Dynamik zu geben. Hier besteht durchaus Kritik der sozialpädagogischen Mitarbeiter an der Zuver- lässigkeit der Lehrkräfte. Offensichtlich hat hier die Wertschätzung der sozialpädagogi- schen Fachlichkeit (was nicht gleichbedeutend ist mit Kenntnis der Fachlichkeit, vgl. z. B. Themen wie Raumpädagogik oder kulturelles Angebot) eine starke Wirkung auf die Akteure der ARA-Einrichtung. Möglicherweise ist es auch die Fähigkeit der Lehre-

rinnen, die (eher professionstypische²²⁰) Geringschätzung der Sozialpädagogik durch die Schule nicht beizubehalten und die sozialpädagogischen Akteure fachlich zu beanspruchen (Beispiel: Kinofilme, die für die Schule in der ARA-Einrichtung gezeigt werden), was der Sozialpädagoge Herr Aust so beschreibt:

Wobei weil wir gerade vorhin noch mal das Thema auf Augenhöhe hatten also ähm dieses Beraten das ist das geht inzwischen sogar soweit dass die Lehrer kommen und sagen wir würden gerne Film zeigen wo wir sagen: zeig den nicht zeig diesen Film und wo des also nicht als als ja äh was wollt ihr mir da reinreden kommt sondern ah wirklich ah o. k. des sagt des sagen die Leute [gemeint sind ARA-Pädagogen, R. M.] (01:19:24).

Aufseiten der Lehrerinnen ist besonders das entgegenkommende Kommunikationsangebot der ARA-Mitarbeiter ausschlaggebend für den guten Arbeitskontakt (vgl. z. B. Lehrerin Frau Angelika). Die Bewertungen der Kooperation vonseiten der Lehrerinnen haben sich im Verlauf der Erfolgserlebnisse und des kontinuierlichen Kontaktangebotes durch die ARA-Einrichtung verändert beziehungsweise geformt.

²²⁰ Vgl. z. B. Kraimer (2005).

3.7.2 Kooperationstandem B

Im Folgenden werden die Beobachtungen der Akteurinnen im Kooperationstandem B bezüglich Veränderungen innerhalb der Kooperationssituation wiedergegeben.

Brunoschule: „Es weitet sich aus“²²¹

Der Schulleiter Herr Lieber²²² verfolgte in der Ganztagskooperation die pädagogische Strategie, externe Fachkräfte für die fünfte und sechste Klasse im Bereich „Kulturelle Bildung“ einzusetzen (vgl. Kap. 3.3.2). Diese Strategie ist seiner Ansicht nach erfolgreich. Er beobachtet, dass die kulturelle Bildung im Ganztage pädagogischen Erfolg im gewünschten Sinne zeigt.

... und in 5 und 6 machen wir ganz viele kulturelle Angebote ... jetzt mit den Angeboten der BUNTE – und, sie leben wirklich auf die die Kinder du siehst, wies ihnen besser geht (Herr Lieber, 00:17:26).

In allen Aussagen²²³ zur Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen und weiteren nichtschulischen Akteuren wird eine stark positive und auf positive Darstellung der Einrichtungen achtende Haltung erkenntlich. Dies trifft in besonderem Maße für die BUNTE-Einrichtung zu. Herr Lieber erzählt, dass die Aktionen der BUNTE-Einrichtung für die gesamte Schule initiiert werden (00:11:48). Er drückt seine Begeisterung über ein gelungenes Fest der Ganztagsklasse in der BUNTE-Einrichtung aus:

... und jetzt war dann ... war auch der Frühlingsball der 5.ten Klassen also alle 5.ten Klassen waren dann dort, des war wirklich eine ganz eine süße Geschichte die ham so getanzt und die kleinen Mädchen mit den kleinen Jungen und in ihren schönen Kleidern dann ham sie sogar mit mir getanzt also -- nicht zu fassen (lachen) ... (00:10:17).

Herr Lieber erzählt, dass von der BUNTE ein zusätzliches Projekt für die ganze Schule organisiert wurde:

... jetzt dann gegen Schuljahresende äh wird dann eine Modewoche bei uns ähm dann organisiert von BUNTE für die 6.ten und 7.ten Klassen also du siehst ess -- geht über die Ganztagesklasse hinaus (00:10:17).

Dabei wird sehr deutlich, dass er diese Ausweitung auf die ganze Schule als sehr positiv auffasst:

Des ist sehr schön, und vor allem des hat angefangen sich auf die ganze Schule auszuweiten - also die machen Angebote die auch die anderen, äh Klassen in Anspruch nehmen ähm die Ganztages-

²²¹ Hinweis: In diesen Abschnitt werden Beurteilungen der Schulakteure über weitere Kooperationspartner mit einbezogen, da dies der Schulöffnung als Strategie der Brunoschule entspricht und sie sich nicht sinnvoll trennen lassen.

²²² Von Frau LaBloom werden – bedingt durch das Teaminterview – keine eigenen Inhalte zum Bereich Wechselwirkungen erkennbar. Hier besteht eine Lücke im Material.

²²³ Im Interview wurde nicht auf alle Einrichtungen gleichermaßen intensiv eingegangen.

klasse geht am Mittwoch in die BUNTE am Mittwochvormittag und am Donnerstag kommt eine Mitarbeiterin ... an die Schule ... (Herr Lieber, 00:07:02).

Frau Binder, die Lehrkraft in der Ganztagsklasse, erkennt positive Wirkungen bezüglich der Selbständigkeit der Kinder und ihres Verhaltens in der Öffentlichkeit. Interessant ist, dass der Fahrweg zur BUNTE-Einrichtung (ca. zwei Kilometer), der die Schule bezüglich Transport und Aufsicht vor verschiedene Probleme gestellt hatte, aus ihrer Sicht hier überraschend längerfristig positive Wirkungen auf die Kinder hat:²²⁴

... wobei der Weg hat auch viele Vorteile die Kinder lernen selbständig sich zu bewegen wieder in X-Stadt ich hab mir das gestern erst wieder gedacht als wir ins Museum gefahren sind die können inzwischen sich - anständig benehmen sie fallen nicht auf als Meute die - nicht weiß was sie will sondern sie bewegen sich wie normale Menschen (I: Lachen) Ja! Sie fallen nicht auf so die Hauptschüler wieder... (00:38:46).

Frau Binder stellt dar, wie herausfordernd der Aufbau der Ganztagsklasse für sie war und betont dabei auch den erhöhten Zeitaufwand. Gleichzeitig nimmt sie die positive Wirkung dieser Anstrengung gewissermaßen vorweg:

... dadurch dass es ein Pilotprojekt ist ist es extrem anstrengend weil wenn da noch keine Erfahrungen ... natürlich ist es viel Zeit ich ... wir ham des ja aus m eigentlich ausm Boden gestampft und es ist es is sehr sehr zeitaufwendig wobei ich glaub --- dass es sich das sich der Zeitaufwand ... lohnt (00:21:39).

Frau Baumann, die immer wieder in externen Projektkooperationen arbeitet, stellt fest, dass „... dann natürlich die Kinder profitieren wenn 's gut läuft ...“.²²⁵ Dabei ist ihrer Ansicht nach auch der Aspekt des bleibenden Produktes aus dem Kooperationsprojekt wirksam:

... das war eben dieses Erlebnis Musikraum²²⁶, des ist eben was Bleibendes ... also da ist einfach ein bleibender - Erfolg in jeder Hinsicht der auch da ist -- und irgendwie ist es schon wichtig dass des Endziel irgendwo -- erfolgreich war das das die Kinder sagen des hat mir jetzt schon was gegeben gell (00:28:00).

Sie selbst nutzt Erfahrungen aus den Projektkooperationen im Rahmen ihres Unterrichts:

... also wenn dann so ein Projekt läuft das ich das des dann weiter trägt, ... dass die Erlebnisse, die Erfahrungen aus den Projekt - weiter... zum Tragen kommen ne, also - wenn ich dann irgendeinen Unterricht mache sei es Mathe oder Deutsch oder Englisch wo ich dann immer wieder sag, erinner dich, da ham wir doch des und jenes gemacht ... (00:18:27).

Die Akteure der Brunoschule bewerten die Schulkooperationen im Allgemeinen und die Ganztagskooperation mit der BUNTE im Speziellen als sehr positiv. Sie erleben pädä-

²²⁴ Dies ist meines Erachtens ein organisationspädagogischer Effekt der Kooperation, vgl. die Überlegungen zur Konnotation von „Raum“ (Ergebnisdimension 2).

²²⁵ Bemerkenswert ist dabei die Bedingung, dass die kooperative Aktivität erfolgreich sein muss, um pädagogisch wirksam zu sein.

²²⁶ Gemeint ist hier die Renovierung und Ausstattung des Musikraums.

gogische Erfolge durch das Medium der kulturellen Bildung, bemerken das Empowerment der Schulkinder, und können eine Veränderung des Verhaltens der Kinder z. B. in der Öffentlichkeit erkennen. Es wird der Nutzen des Angebotes über die Angebotszeit hinaus konstatiert. Bei der Ganztagspädagogin Frau Binder finden sich Veränderungen auf individueller Ebene. Sie findet, dass sich der Energieeinsatz lohne. Die Lehrkraft, die nur in Projektkooperationen aktiv ist, verbindet mit erfolgreichen Projektwochen einen nachhaltigen Lerneffekt für die Schulkinder.

BUNTE-Einrichtung: „Intensivierung durch die GGS“

Herr Brause stellt bei der Reflexion über seine Aktivität in der Kooperation mit der Brunoschule fest, dass die Schulkooperation zu einer Konzentration der eigenen Tätigkeit auf eine Aufgabe führt: „... im Sinne ein einer ... Intensivierung im Sinne einer Nachhaltigkeit dessen was man macht ...“ (01:07:27). Trotzdem ist er vorsichtig bei der Einschätzung des Nutzens der BUNTE-Einrichtung für die Ganztagsklasse:

... am Gelingen der Klasse oder des Schuljahres ... wie groß da der Anteil ist der wie sehr da diese Kooperation dazu beiträgt ... dass sich das insgesamt sicher sehr positiv auf die auswirkt aber inwieweit jetzt diese Kooperation jetzt insgesamt zur gedeihlichen Entwicklung dieser Klasse beiträgt ist das glaub ich äh des wäre glaub ich schwierig zu benennen ... (00:58:30).

Frau Bandlinger, die Mitarbeiterin der BUNTE, vertritt die Haltung, die BUNTE-Einrichtung habe in jedem Fall einen Vorteil durch die Schulkooperation aufgrund langfristiger Begleitung von Gruppen in der Schule,

... weil es auch Neues ist sozusagen eine bestimmte Gruppe jetzt einfach über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren jetzt auch mit ... mit Inhalten zu begleiten ... (Frau Bandlinger, 00:42:47).

Sie bemerkt bei sich selbst eine Einstellungsänderung bezüglich der Tätigkeit der Lehrkräfte: „... und man bewertet manches auch einfach auch anders und man honoriert manche Leistungen natürlich auch anders“ (00:44:04).²²⁷ Auf der Ebene der beiden Ganztagspädagoginnen findet nach Ansicht von Frau Bils eine gegenseitige inhaltliche und methodische Befruchtung statt (00:37:12). Zudem haben die Aktivitäten für die Schule einen deutlichen Anstieg von Folgebesuchen der Zielgruppe in der BUNTE-Einrichtung ausgelöst (00:17:06), einer Tatsache, der allerdings keine große Bedeutung beigemessen wird. Sie erkennt nach einem halben Jahr in der Brunoschule die ersten pädagogischen Effekte ihrer gemeinsamen Bemühungen: „... man sieht aber dann auch die Erfolge und das ist dann auch schön ...“ (00:54:42). Für Frau Bils war es ein Wen-

²²⁷ Dieser Aspekt taucht bei der Ganztagslehrkraft Frau Binder der Brunoschule als positive Wahrnehmung auf.

depunkt zu merken, dass sie mittlerweile beim Kollegium der Schule bekannt ist und auch ihre Arbeit anerkannt und fachlich nachgefragt wird:

... und das war wirklich so ein Schlüsselerlebnis dass man dann auf einmal ah ja und jetzt hätte ich noch gerne habt ihr auch was zu dem Thema? - also werd ich jetzt gefragt vom Kollegium aus ... jetzt ist es genau umgekehrt (00:18:22).²²⁸ (vgl. auch Herr Brause: 00:56:10, 00:31:49 und Frau Bils: 00:34:24).

Hier wird die Bedeutung der Anerkennung und Wahrnehmung des Schulkollegiums in Bezug auf die nichtschulische Kollegin sehr deutlich. Wenn Frau Bils dies als ein Schlüsselerlebnis bezeichnet, muss es in der Vergangenheit vermutlich Beispiele für weniger oder keine Anerkennung gegeben haben.

Die Akteure der BUNTE-Einrichtung bewerten einheitlich die Ganztagskooperation mit der Brunoschule als sehr positiv. Sie erkennen Veränderungen in Form einer Konzentration der Tätigkeit und Nachhaltigkeit auf pädagogischer Ebene als Erfolg und gegenseitige fachliche Befruchtung. Auf individueller Ebene werden Veränderungen von Einstellungen gegenüber der Tätigkeit von Lehrkräften im Sinne einer fachlichen Akzeptanz und reflektiert.

Wechselwirkungen Kooperationstandem B

Welche Akteursimpulse können in dieser Konstellation nun Wechselwirkungen in der Operationalisierung der Schulkooperation ausgelöst haben? Aus der Forschungsperspektive stellen die (persönlich ausgesprochene) Begeisterung, das Vertrauen und die Wertschätzung des Schulleiters (die auch über die Homepage und viele Zeitungsartikel deutlich wird)²²⁹ einen Teil der aktiven Initiierung von Wechselwirkung durch die Schule dar. Herr Lieber, der Schulleiter, kennt die Zusammenhänge von positiver Erfahrung und dem Gelingen von Kooperationsaktivitäten offensichtlich sehr genau und zielt auf diese Dynamik ab, wie aus dem folgenden Zitat deutlich wird. Herr Lieber berichtet hier von einer Einstellungsänderung gegenüber der BUNTE-Einrichtung bei einer Lehrkraft im Kollegium im Zusammenhang mit der Ganztagskooperation.

Frau X [hat] gesagt ja jetzt muss ich doch einmal mit denen in die BUNTE fahren und des mal anschauen, weil des müss mer doch vorher mal gesehen haben und am nächsten Tag hab ich gesagt Frau X, wie wars ja die war selig die hat gesagt ja so eine tolle Einrichtung mei war des schön (betont) und des des breitet sich dann halt so aus ne also am Anfang wars sehr zurückhaltend und skeptisch aber -- die schaffen des schon die die sprechen für sich (Lachen) (Herr Lieber, 00:26:14).

²²⁸ Frau Bils sagt: „... dass ich nicht immer erklären muss, was Kulturpädagogik eigentlich ist, wie wir arbeiten sondern dass des mittlerweile verstanden ist und im wahrsten Sinne des Wortes begriffen weil sies mal gesehen haben weil auch mehr Lehrer davon erfahren haben und weil der Rektor eben von vorneherein - sich uns gewünscht hat ... (00:26:52).

²²⁹ Auf Quellen kann aus Anonymitätsgründen hier nicht verwiesen werden.

Die Akteure der BUNTE-Einrichtung nehmen zunehmend Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft im Kollegium wahr. Für die Schule wiederum ist der aktive Lehrplanbezug vonseiten der BUNTE im Ganztagsangebot überraschend. Herr Lieber sagt:

... also die Leute von BUNTE (kurzes Lachen) das hat mich so beeindruckt, die ham auf der ersten Sitzung hier gesagt wo ist der Lehrplan? wir hätten gerne den Lehrplan - also nicht irgendwie irgend wo so ein Spaßprogramm äh sondern - schon ein Spaßprogramm aber – gebunden, gebunden an den an den Lehrplan ... (00:07:35).

Offensichtlich beeindruckt die Lehrkräfte das professionellen Angebot der zur Schule passende pädagogische Ansatz. Dies kann ebenfalls als Element der Wechselwirkung gewertet werden.

3.7.3 Kooperationstandem C

Im Folgenden werden die Reflexionen der Akteure des Tandems C zur Kooperation analysiert und dargestellt.

Cäcilienchule: „Erhöhter Aufwand, negative Folgen“

Zunächst werden die Aussagen des Schulleiters der Cäcilienchule betrachtet. Herr Luc stellt fest, dass für ihn der erhöhte Organisationsaufwand für die Ganztagsklasse und die Erfüllung anderer Aufgaben zu einem (eher negativen) Wandel der Schulleiterrolle führen:

Ich ... meine Hauptarbeit ist zwar organisatorischer Natur geworden ... ich bin zu 80% Schulleiter äh - eigentlich hab ich meine Berufsorientierung immer unter dem Gesichtspunkt gesehen ich will mit Menschen zu tun haben ja also des ist mir wichtig und des macht mir Spaß ... (00:45:23).

Diese veränderte Situation veranlasst ihn zu einer grundsätzlichen Reflexion über seinen Beruf. In Bezug auf die Ganztagsklasse bemerkt er pädagogische Schwierigkeiten der Mitarbeiter der COX-Einrichtung:

... [wir] hatten ja ... mit dem Kooperationspartner den überwiegenden Teil natürlich im Nachmittag aber einen Block auch am Montagvormittag ... Eingang-Frühstücksphase - war wohl ganz schön aber auch wieder nicht so ganz einfach weil die eine Stunde sozusagen der Vertreter der Kooperation alleine drin war und da auch schon wieder Schwierigkeiten hatte pädagogische ... (Herr Luc, 00:31:28).

Zudem stellt er negative Reaktionen der Kinder auf das Ganztagsangebot fest:

Weil die einfach so ausflippen also des muss man schon auch immer sehen das ist das hat manchmal den Charakter von Dampfdrucktopf ja jetzt kommt dann jemand der macht auf und sagt ihr dürft jetzt dann und schhht ja ... (00:55:33).

Herr Calmus, der Konrektor, benennt einige für ihn relevante Wirkungen der Ganztagsklasse, die hier einer Feinanalyse unterzogen werden sollen:

(1) *... es lassen sich äh Lehrerstunden sich ineinander verzahnen so dass Teamteaching möglich ist was im normalen Stundenplan nicht (möglich ist) ... und ne tolle Lernmöglichkeit ...²³⁰*

(2) *... uuund des zweite ist es lassen sich halt Projekte eh vom Unterricht raus in diese in diese ähäh Kooperation mit den Kulturschaffenden²³¹ oder ja wie mans nennen will hinein planen also des des ist sicher ein großer Vorteil –*

(3) *... ich denk insgesamt äh mhm isses so dass --- hier jetzt für zusätzliche Projekte kein Bedarf ist*

(4) *... wwas meine, wenn ich zuschaue und mir des ähäh - so ne Bewertung mache, was sich wahn-sinnig intensiviert hat in der Ganztagsklasse ist ist die Elternarbeit die Eltern geben ja bewusst hin ihre Kinder das allein schon ist wenn die Eltern schon einen Anspruch haben dass sind sie besser*

²³⁰ Dieser Aspekt ist für Herrn Calmus insgesamt wichtig (vgl. auch Akteurportrait im Anhang): „... es ist so ne auch so ein gegenseitiges Lernen und des ist eigentlich so für mich so der Knackpunkt - was kann ich vom andern lernen und der von mir ... (Herr Calmus, 00:53:26).

²³¹ Gemeint sind externe Akteure in Projektkooperationen.

anzu-sprechen (lacht) ja - also das ist interessant das sind die beiden Klassen wo die Elternarbeit am intensivsten ist mhm – ...“(00:33:33).

Zum Ersten sieht Herr Calmus in Bezug auf den Ganzttag die Chance, Teamteaching in den Klassen umzusetzen, was seiner Ansicht nach einen Vorteil und eine Lernmöglichkeit für die unterrichtenden Lehrkräfte darstellt (1). Zum Zweiten kann er den Input der Externen mit dem Unterrichtsgeschehen verflechten (2). Unklar bleibt der Einschub in (3), der bekräftigt, dass keine neuen Projekte benötigt werden, was hier unzusammenhängend bleibt, aber dem Gesamtcharakter des Kollegiums der Cäcilien-schule (vgl. auch ders., 00:29:16) in Bezug auf die Ganztagskooperation entspricht (vgl. auch Kap. 3.4 „Institutionelle Aspekte“). Als wirklich bemerkenswerte Wirkung der Ganztagsklasse, die auch betont wird, benennt Herr Calmus zum Dritten (interessanterweise sonst kein Akteur des Forschungssamples) die Intensivierung der Elternarbeit. Hier fällt auf, wie er die entstehende Wechselwirkung sprachlich darstellt: Die Eltern hätten einen *Anspruch*, deshalb seien sie besser *anzusprechen* (00:33:33). Auffällig ist jedoch, dass das COX als aktiver Baustein der Ganztagsklasse hierbei gar nicht auftaucht. Analog zum Schulleiter bemerkt auch Herr Calmus die pädagogischen Probleme in der Ganztagsklasse:

... (Lachen) die die flippen völlig aus erstmal jajaja ist völlig klar, und deshalb haben die auch aufgegeben die haben mit unseren Methoden kömmer eigentlich mit der Besetzung nicht arbeiten ... (00:36:11).

Er begründet die Probleme mit dem Einsatz von außerschulischen, sozialpädagogischen Methoden²³² und sieht dies als kausalen Grund für die Beendigung der Arbeitsbeziehung an. Auffällig ist hier, dass zwar der explosive Gehalt des Ganztagssettings (wie bei Herrn Luc) festgestellt, aber offensichtlich vonseiten der Schule als gegeben hingenommen wird. Die Schule leitet keine erkennbare Initiative ein, um eine positive Wechselwirkung zu erzeugen.

Frau Christel, die Lehrkraft in der Ganztagsklasse, beschreibt ihre Beobachtungen im pädagogischen Bereich der Ganztagsklasse; es sind negative Wirkungen und Wechselwirkungen in die Schulsituation hinein. Diese werden in einer Feinanalyse dargestellt:

(1) *Ich seh die Gefahr dass in diesem dass diese außerunterrichtliche Zeit noch mehr Anlass für für Reibung ist für Streit oder Konflikte bei den Kindern ähm vor allem auch wenn sie das so nur als Kanal Kanal als Kanal benutzen sich keinen bestimmten Strukturen mehr unterwerfen zu müssen ...*

(2) *... also insofern Struktur und die Erfahrung haben wir auch gemacht mit den Leuten je mehr die die Betreuer Struktur reingebracht haben um so besser hat das auch äh funktioniert ...*

²³² Diese sind für ihn grundsätzlich jedoch von großem Interesse, vgl. das Akteurportrait.

(3) ... weil das teilweise auch richtig esskaliert ist und ...

(4) ... dazu geführt hat als ein Faktor dass die (Schüler) den Eindruck haben wir benutzen Erwachsene als Spielball und des ist wirklich eine Grundvoraussetzung die die schadet mehr als sie nutzt wenn des wenn des gegeben ist. (00:24:08)

Frau Christel bemerkt in (1) eine konkrete Steigerung des Konfliktpotenzials bei den Kindern und verbindet diese Beobachtung mit der Schulkooperation. Schüler benutzten die auf Freiwilligkeit basierende Angebotsstruktur der COX-Einrichtung und deren Methoden als „Kanal“ (die Kollegen sprachen von „Dampfdrucktopf“ oder „ausflippen“) und zeigen verändertes, unkontrolliertes und unkontrollierbares Verhalten. Sie beschreibt die Erfahrung in (2), wenn externe Pädagogen ähnliche pädagogische Mittel angewendet hatten wie die Schule selbst, dann habe es am besten „funktioniert“. Ihr geht es dabei auch um die Prävention schlimmerer Folgen, nämlich der Respektlosigkeit pädagogischen Kräften gegenüber: „... [sie] benutzen Erwachsene als Spielball“ (4). Trotz der sehr kritischen Bilanz hat sie durch die Arbeit mit der Ganztagesklasse auch eine positive Wirkung für sich selbst bemerkt:

... also des fand ich äh das Know-how das sie da mitgebracht haben aus einem anderen Winkel [Kinder zu betrachten, R. M.] sehr selten ich denk da hab ich auch profitiert davon oder auch gelernt davon oder ja weiß da auch bissl mehr jetzt wie sowas laufen kann ... (00:39:31).

Die anderen interviewten Lehrkräfte hatten mit der Ganztagsklasse keinen weiteren Kontakt. Daher beziehen sich deren Aussagen nur auf Projektkooperationen. Diese Inhalte werden etwas kürzer zusammengefasst, um nur die Kernaussagen zu verdeutlichen. Frau Clars hat von der Belastung der Ganztagsgestaltung durch Disziplinschwierigkeiten innerhalb von Projektkooperationen gehört (00:13:57):

... dass die [gemeint ist die COX-Einrichtung, R. M.] -- mit dem Verhalten der Schüler nicht zu recht kamen dass die Schüler sich -- benommen haben wo außer Rand und Band waren oder nicht zu bändigen waren --- (unverständlich) (00:25:03).

Auch hat sie selbst Probleme durch unerfahrenes Personal (in Projektkooperationen)

... weil einfach die Studenten ähm diesen Kindern nicht gewachsen waren ... und das war eigentlich immer ein einziges Fiasko und die Studenten sind dann immer heulend nach Hause gefahren (I: Lachen) (00:08:13).

Sie begründet diese Tatsache damit, dass dem externen Personal die angemessene Ausbildung fehle (00:12:37). Frau Cantan hingegen bemerkt, dass sich das Bild von Hauptschulkindern in der Öffentlichkeit sich durch außerschulische Projekte ändern kann: „... man kann auch mal was gut richten“ (00:53:31). Sie sieht das durch pädagogische Erfolge im Projekt bestätigt (00:54:31). Sie erlebt selbst, dass das Verhalten (der gesamte Habitus) der Kinder sich bei wirklicher Wertschätzung durch die Erwachsenen auf überraschende Weise ändert: „... das war so ein Schlüsselerlebnis (Lachen).“ (00:26:54) Sie

identifiziert pädagogische Erfolge der außerunterrichtlichen Projekte durch Beobachtung von verändertem Verhalten der Kinder. Pädagogische Erfolge sieht sie auch in der Präsenz von außerschulischen Personen in der Schule, die den Kindern ein verändertes Verhalten ermöglichen:

... oder dass die [externen Partner, R. M.] mir zeigen dass dass die Kinder vielleicht auf auf Fremde auch anders anspringen dass die sich plötzlich öffnen was sie bei mir nicht können weil sie mich als Lehrer empfinden und - der Handwerker der da ist der trifft vielleicht genau den Nerv und ich seh plötzlich dass des Kind ja eigentlich ganz anders auch sein kann - zum Beispiel ja (00:36:09).

Jedoch erlebte sie auch organisatorische Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Projekt: „... das gab da ganz unguete Stimmung damals.“ (00:47:43) Auch sie beobachtet, dass das pädagogische Setting im Projekt schwerer zu kontrollieren ist (00:50:20). Hier fällt vor allem auf, dass Frau Cantan die Situation, die von ihren Schulkollegen sehr problematisch geschildert wird, für sich in einen völlig anderen, erheblich positiveren Kontext stellt.

Die Bewertung der Ganztagskooperation durch die Akteure der Cäcilien- und St. Marienschule stellt sich sehr heterogen und ambivalent dar. Zudem ist das Verhältnis der Aussagen von Ganztagskooperation zu Projektkooperation sehr different. Wirkungen werden von den Akteuren auf pädagogischer Ebene (pädagogisch schwierige Situationen, Disziplinverlust, Steigerung des Konfliktpotenzials, negative Gesamtwirkung) und individueller Ebene (veränderte Aufgaben und Rollen, Überlastung bei der GT-Lehrerin, eigenes Lernen) bemerkt und mit der Ganztagskooperation verbunden. Aber auch der verbesserte Bezug zu den Eltern und eine andere Rollenverteilung innerhalb des Kollegiums werden erwähnt. Bezüglich der Projektkooperationen entwickeln Frau Cantan und auch Herr Calmus ein Spektrum an positiven Erfahrungen auf pädagogischer und individueller Ebene (das Bild von Hauptschülern bessert sich, pädagogische Erfolge, anderer Blick auf die Kinder und weitere Aspekte).

COX-Einrichtung: „Ein sehr hoher Preis“

Herr Claus, der Leiter der COX-Einrichtung, sieht einen Nachteil in veränderten Arbeitszeiten durch den Ganztag:

... und zeitlich war das ein bisschen blöd weil wir sind hier bloß eineinhalb Personalstellen ... wo wir gemerkt haben wir kommen ganz schnell an unsere Grenzen vom Personal (00:21:34).

Zudem ist Herr Claus betroffen von der schwierigen pädagogischen Situation mit der Ganztagsklasse:

... ich mein ich war auch selber ein paarmal drüben in der Klasse bin eingesprungen und da war dann niemand da da stehst dann allein wenn da einer ausfliept ...“ (00:24:26) ... das ist meine persönliche Erfahrung wie ich mir eine blutige Nase da drin geholt hab das kann ich schon ... bin in

die Klasse wo sie drin war ... und dann kam ich dann rein und dann tschuuuu (lautmalerisch, lautes Lachen). (00:32:24).

Die Mitarbeiterin Frau Claudius beschreibt ebenfalls lautmalerisch, wie extrem die Kinder in der Ganztagsklasse auf den plötzlichen Pädagogenwechsel reagierten: „... *wir haben übernommen und sobald die Lehrer weg waren ssss (lautmalerisch) ist es hochgegangen wuffff!* (00:14:56). Sie beschreibt, welche Ambivalenzen in Bezug auf Angebot, Disziplin und Schülerverhalten im Rahmen des Ganztagsangebotes auftauchten. Diese Passage wird einer Feinanalyse unterzogen:

- (1) *... da hatten wir dann die ganzen Problematiken ...*
- (2) *... von wegen wieso motivieren wenn eigentlich gar niemand was will ja keine gute Note kein Quali kein garnix die wollen ja nix von uns die müssen einfach nur dableiben weil sie angemeldet worden sind –*
- (3) *... also so dass ich das im Grunde auch wie ne Art Freispiel betrachtet hab - genau also immer auch Angebote geben Angebote geben aber immer mit Selbstentscheidung so (00:26:51).*

Frau Claudius schließt aus der Tatsache, dass keine Eigenmotivation bei den Kindern vorhanden war, (2), (wie sonst in den Angeboten des COX), dass ihre eigene Aktivität eher einer „Zwangsbespielung“ glich. Das veranlasste sie zu noch mehr Freiwilligkeit in der Angebotsgestaltung (3), was dem Selbstverständnis der offenen Jugendarbeit verpflichtet war (vgl. Kap. 1). Herr Claus formuliert dazu:

... dass wir einfach dachten diese Freiwilligkeit auch und das ist vielleicht der nächste große Übersetzungsfehler zwischen Schule und freier Jugendhilfe dass bei uns ist alles freiwillig äh Schule ist alles ein Muss und das macht es ganz ganz schwierig ... (00:18:19).

Trotzdem hatte dieses methodische Vorgehen nicht den gewünschten Effekt, sondern führte zu noch mehr pädagogischer Eskalation. Jedoch stellt Frau Claudius positiv fest, dass eine individuelle Wahrnehmung der Kinder und, aus ihrer Sicht, eine fast therapeutische Wirkung in der Ganztagsklasse zu spüren war „... *es ist viel aufgebrochen also die ganzen Mobbinggeschichten das kam bei mir auf ...*“ (00:19:19). Sie bemerkt, dass sich das Verhalten der Kinder der Ganztagsklasse stark verändert, wenn sie in den Räumen des COX und nicht in der Schule sind.

Ja weil die akzeptiert haben jetzt sind sie die Gäste bei uns und dürfen hier sein und hier ist es ja auch schön und wir dürfen hier des und des und so (verstellte Stimme)(Pause) was zum Beispiel immer einfacher war was interessant ist wenn wir ins COX rüber sind wo wir Hausherrn halt sind dass die da ganz anders dann auch sind ... (00:25:43).

Frau Claudius bemerkt einen bleibend guten Kontakt zu den Schulkindern der Ganztagsklasse:

... oder die Schüler also ich fffff (lautmalerisch) wenn ich aufn Pausenhof gehe huk (lautmalerisch) bin ich sofort umringt und dann gehts schon weiter und die kommen dann auch zu uns wenn man sagt kommt halt mal wieder vorbeeei ... (00:23:49).

Sie stellt fest, dass sie die Arbeit in der Ganztagsklasse – auch aufgrund der örtlichen Nähe – sie in eine ungünstige pädagogische Doppelrolle gedrängt hatte:

... und interessanterweise also ich was ich halt sehr spannend finde ist dadurch dass ich jetzt nicht mehr die Rolle habe Schule und Freizeitstätte hab ich jetzt nur noch eine Art wie ich auf die Kinder zugehe weil in der Schule war des schon immer ne andere ja du musst ja (Geräusche) --- ganz anders sein und des muss ich so jetzt nicht mehr ... (00:29:48).

Ihre Gesamtbilanz über die Ganztagsaktivität ist kritisch: viel Aufwand, wenig Ertrag in der Ganztagskooperation. Frau Claudius bilanziert: „Das ist ein sehr hoher Preis ... ein echt ein zu hoher Preis“ (00:29:48).

Sie nimmt auf der Ebene der Beziehung zu einzelnen Kindern eine Verbesserung im Rahmen der Ganztagskooperation wahr. Insgesamt allerdings überwiegen bei beiden Pädagogen die negativen Beobachtungen auf institutioneller Ebene (Personalmangel), individueller Ebene (Rollenkonflikte) und pädagogischer Ebene (konzeptionelle Konflikte, Eskalation der pädagogischen Situation). Diese werden im Bild der Schulkoope-ration zu einer Alltagstheorie verbunden.

Wechselwirkungen Kooperationstandem C

Welche Handlungsmuster haben die beschriebenen Wechselwirkungen im C-Tandem ausgelöst? Auffälligster Bestandteil der Aussagen der Akteure der Cäcilien- schule ist, dass die Ganztagskooperation mit der COX-Einrichtung offensichtlich vorwiegend un- günstige Veränderungen für die Schule gebracht hat. Das gleiche gilt für die COX- Einrichtung. Worin liegen aber die Impulse zu einer ungünstigen Wechselwirkung? Aus Forschungsperspektive ist dies vor allem die starke Ambivalenz der Schulleitung (aber auch der anderen befragten Akteure), die sich in der Arbeitsbeziehung („mangelnde Kommunikation“) und in pädagogischer Hinsicht (keine speziellen Anforderungen an die COX-Mitarbeiter), aber auch in der Konstruktion der Ganztags- schule als „institutionelle Stabilisierung“ im Sinne eines rein eigenen Nutzendenkens ausdrückt. Eine un- günstige Wirkung hatte sicherlich die Belastung der GT-Lehrkraft, Frau Christel, die gewissermaßen mit dem alleinigen Management der Ganztags- klasse betraut war. Von der COX-Einrichtung wurde zusätzlich unausgebildetes Personal eingesetzt, das mit der pädagogisch anspruchsvollen Gruppenarbeit in der GT-Klasse überfordert war. Zudem bestand von der COX-Einrichtung aus kein spezifiziertes pädagogisches Konzept, das die Verbindung zu den GT-Anforderungen hergestellt hätte.

3.7.4 Zusammenfassung der Kategorie „Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen“

In dieser Zusammenfassung sollen die genannten Aspekte der Akteure in eine Übersicht gebracht und verglichen werden. Die Ergebnisse dieser Kategorie werden anschließend mit Erkenntnissen aus der Literatur verglichen und theoretisch eingebunden.²³³

Tabelle 9: Ergebnisse: „Reflexion der Kooperationsprozesse und Wechselwirkungen“

Kooperationstandem A (OGS und Projekte)

Annaschule	ARA-Einrichtung
Reflexion der Veränderungen: <ul style="list-style-type: none"> - Positiv empfundene Kooperationssituation und Dynamik (L, LK), - pädagogische Wirksamkeit (L, LK), - verlässliche Ressourcenerweiterung (L, LK), - Veränderung der Einstellung gegenüber der Sozialpädagogik (eine L). 	Reflexion der Veränderungen: <ul style="list-style-type: none"> - Positiv empfundene Kooperationssituation und Dynamik (L, T), - institutionell-konzeptioneller Nutzen für ARA (L), - positiver kommunalpolitischer Effekt für ARA (L), - pädagogische Wirksamkeit (L, T).
Akteursimpulse, die Wechselwirkungen auslösen: <ul style="list-style-type: none"> - Strategisches Vertrauen - punktuell unbürokratische Organisationsformen, - informell-verbindlicher Kontakt, - fachliche Wertschätzung und Beanspruchung der Jugendakteure. 	Akteursimpulse, die Wechselwirkungen auslösen: <ul style="list-style-type: none"> - Verlässlichkeit, - Bescheidenheit, - Nachhaltigkeit, - entgegenkommende Kommunikation.

Kooperationstandem B (GGS und Projekte)

Brunoschule	BUNTE-Einrichtung
Reflexion der Veränderungen: <ul style="list-style-type: none"> - Positiv empfundene Kooperationssituation und Dynamik (L, LK), - nachhaltige pädagogische Erfolge (Stärkung der Kinder, Impulse für den Unterricht) (L, LK), - Veränderung der Arbeitsrolle (eine LK). 	Reflexion der Veränderungen: <ul style="list-style-type: none"> - Positiv empfundene Kooperationssituation und -dynamik (T), - Konzentration der Tätigkeit (T), - nachhaltigere Tätigkeit (T), - pädagogische Erfolge (T), - fachliche Befruchtung (T), - Einstellungsänderung gegenüber der Lehrertätigkeit (T).
Akteursimpulse, die Wechselwirkungen auslösen: <ul style="list-style-type: none"> - Begeisterung, Wertschätzung, Vertrauen, - fachliches Interesse, - Kommunikationsfähigkeit, Kommunikationsstrukturen. 	Akteursimpulse, die Wechselwirkungen auslösen: <ul style="list-style-type: none"> - Lehrplanbezug, professionelles Angebot, - pädagogischer Ansatz, - Kommunikationsfähigkeit.

²³³ Hinweis: In den folgenden Tabellen werden die Leitungspersonen mit einem L, die Lehrkräfte mit LK und die Sozialpädagogen mit SP und ein Gesamtteam ohne Leitung als T gekennzeichnet.

Kooperationstadium C (GGS)

Cäcilien-schule	COX-Einrichtung
Reflexion der Veränderungen: - Negativ empfundene Kooperationsdynamik im GT (L, LK), - Kontroll- und Disziplinverlust (L), - Überlastung (LK), - höheres Konfliktpotenzial (LK), - <i>aber: bessere Elternkontakte (Konrektor).</i>	Reflexion der Veränderungen: - negativ empfundene Kooperationsdynamik im GT (L, SP), - negative Erfahrungen in Bezug auf Ressourcen und Pädagogik (SP, L), - <i>aber: Verbesserung der Beziehung zu den Kindern (SP).</i>
Akteursimpulse, die Wechselwirkungen auslösen: - Starke Ambivalenz gegenüber der GGS (L, LK), - minimale Arbeitsbeziehung (L), - keine speziellen pädagogisch-inhaltlichen Anforderungen an die COX-Mitarbeiter (L), - GT-Lehrkraft allein mit Management der Ganztagsklasse.	Akteursimpulse, die Wechselwirkungen auslösen: - Unausgebildetes, zusätzliches Personal in der gebundenen GT-Klasse (T), - kein spezifiziertes pädagogisches Konzept (T), - dyadische Kommunikationsstrukturen (GT-Lehrerin, COX-Sozialpädagogin).

- Das Tandem A beurteilt einheitlich die Kooperation im Ganztage positiv. Es sind in dieser Konstellation Aktivitäten festzustellen, die nicht dem „typischen“ institutionellen Modus entsprechen. Medium zur Überbrückung schulischer Statusvorstellungen gegenüber der ARA-Einrichtung ist zunächst die fachliche Anerkennung, die teilweise unbürokratische Haltung und das strategische Vertrauen der Schulleiterin, nicht primär die vertragsmäßige Absicherung als strukturelles Arrangement. Das Kommunikationsverhalten und das gesamte Angebot der ARA erzeugen Entlastungseffekte bei der Annaschule. Auf der Ebene des ausführenden Personals kann man die gleichen Mechanismen beobachten, allerdings mit anderen Inhalten. So steht auf der Schulseite die hohe Wertschätzung des Lehrpersonals der Annaschule gegenüber dem ARA (und anderen Externen)²³⁴. Auf der Seite der Sozialpädagogen hingegen fällt besonders die entgegenkommende Kommunikationsbereitschaft und Bescheidenheit auf, die Schwierigkeiten im Lehrerkontakt (mangelnde Zeit, Inflexibilität etc.) abfedert. Daher werden, wie weiter oben dargestellt, positive Konzeptualisierungen bei den Lehrkräften ausgelöst.
- Im Tandem B bestimmt ebenfalls eine einheitlich positive Bewertung das Bild. Hier haben Begeisterung und Vertrauen des Schulleiters und Wertschätzung des

²³⁴ Auf die Bedeutung der Wertschätzung für die Kooperation weist auch Maykus 2004: 367 hin.

Lehrpersonals einhergehend mit fachlichem und organisatorischem Vertrauen und organisierten Kommunikationsstrukturen positive Wirkung auf die Kooperation mit der BUNTE hervorgebracht²³⁵. Wohingegen die BUNTE-Akteure durch ihre fachliche Orientierung (Lehrplanbezug), ihren passenden pädagogischen Ansatz und ihr professionelles Angebotsspektrum der Brunoschule Anlass zu Ausweitung und positiver Bewertung der Zusammenarbeit geben. Im Tandem B führen ein erhöhtes Engagement und die Begeisterung der Ganztagslehrkraft zum Einstellungswandel der kulturpädagogischen Akteure der BUNTE (positiveres Bild von Lehrtätigkeit und Schule).

- Kontrastreich stellen sich Bewertung und Wechselwirkungen im C-Tandem dar. Hier bestimmt einheitlich die eher negative Beurteilung der Situation das Bild. Eine ausgeprägte Ambivalenz und eine wenig ausgeprägte Kommunikationskultur der Schulakteure steht einem wenig fachlichen Angebot durch teilweise noch unausgebildete Kräfte und einem nicht spezifizierten pädagogischen Konzept gegenüber. Die eher als experimentell zu bezeichnende Haltung gegenüber der Ganztagschule (vgl. „Institutionelle Aspekte“, Kap. 3.4.4) hat offensichtlich dysfunktionale Effekte für die Kooperation. Sie stellt mit ihrer Handlungslogik eine „riskante Basis“ dar (vgl. Flad/Bolay 2005: 63), da die institutionellen Stile nicht vermittelt werden und daher aufeinanderprallen. Hierbei spielte die Wahrnehmung der Bedeutung der sozialpädagogischen Methoden eine große Rolle (vgl. Herr Calmus). Speck (2011 a: 77) stellt in der Zusammenfassung seiner Forschungsergebnisse fest, dass ein Nebeneinander von Lehrkräften und Kooperationspartnern wenig Veränderung in den Deutungs- und Handlungsmustern der Berufskulturen erzeugt (vgl. Kernthese).

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse dieses Kapitels als Kernthesen entwickelt werden.

²³⁵ Die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit der Schulakteure wird auch in der empirischen Studie von Krieger (2005: 72 f.) hervorgehoben.

Kernthese (I): Institutionalisierungsprozesse durch individuell-soziale Akteursimpulse

Bei der Auswertung der Kategorie „Reflexion und Wechselwirkungen“ wurde deutlich, dass innerhalb der kooperativen Arbeitsbeziehungen bestimmte Bedingungen förderlichen oder weniger förderlichen Charakter für den Prozess der Zusammenarbeit im Sinne einer Wechselwirkung entfalteten. Empirisch gesehen waren es schwerpunktmäßig individuelle Akteursimpulse der kooperationsaktiven Pädagoginnen, die langfristig eine Interaktionsebene zwischen kooperierenden Akteuren und, in dessen Folge, einen Verstetigungsprozess der Zusammenarbeit initiierten. Im weiten Begriffsverständnis, also im Sinne einer zielorientierten Verstetigung von Handlungs- und Intentionismustern (vgl. Kap. 3.4), kann dies als Institutionalisierungsprozess bezeichnet werden. Hier bestätigt sich gleichzeitig die für diese Forschungsarbeit gewählte Fokussierung auf Akteursperspektiven. Das Ergebnis ist insofern bedeutsam, als strukturelle Momente der vertraglichen Bindung sowie die pädagogischen Konzeptaktivitäten aus Sicht der Akteure keine ebenso hohe Bedeutung hatten (vgl. auch Schnitzer 2008 und Kap. 3.4.4). Die Steuerungsebene der leitenden Akteure hatte innerhalb des Feldes ebenfalls nur eine gleichrangige, nicht dominante Bedeutung.²³⁶

Als soziologischen Bezugspunkt möchte ich an dieser Stelle den Strukturationsansatz von A. Giddens im Sinne eines theoretischen Bezugs zum obigen Ergebnis heranziehen und anschließend die Forschungsergebnisse in Bezug auf den Kerngedanken der individuell-sozialen Akteursimpulse überprüfen.

Der Entwurf von Giddens²³⁷ geht auf handlungstheoretische Ansätze zurück, die den individuellen Akteur als bestimmendes Element betrachten. Auf Basis der Kritik an der Begrenztheit soziologischer Gesellschafts- und Institutionsmodelle, und in Abgrenzung zum struktur-funktionalen Ansatz von T. Parsons (1951), entwickelte Giddens eine eigene Konzeption von „structure“ und „agency“. Schütz (1932) und Garfinkel (1967) arbeiteten bereits das Subjekt heraus, welches keineswegs ausschließlich vorgegebenen Regeln folgt. Jedoch blieben diese beiden Autoren bei der Annahme, dass Handelnde Alltag mittels typisierender Schemata routinemäßig bestreiten, wenn auch als Beobachter ihrer ständig wechselnden Situationen (Lamla 2003:43).

²³⁶ Diese Aussage gilt nicht in Bezug auf den institutionellen Stil, der markant von den Leitungsakteuren gesteuert wurde, vgl. Kap. 3.6. Diese Tatsache wird u. A. durch die relativ große Handlungsautonomie der Lehrpersonen und den überdurchschnittlich häufigen leitungsfreien Kontext der Jugendeinrichtungen beeinflusst.

²³⁷ Hier wird das Werk von Lamla (2003) zur Darstellung der Strukturations- und Strukturierungstheorie herangezogen.

In der Theorie der Strukturierung werden Handeln und Struktur als zwei Seiten derselben Medaille gesehen (Dualität). Der gedankliche Ausgangspunkt ist die laufende Produktion und Reproduktion von sozialen Praktiken (Praxisbegriff). „Soziale Praxis“ ist für Giddens der kontinuierliche Fluss menschlicher Verhaltensweisen (Temporalisierung).

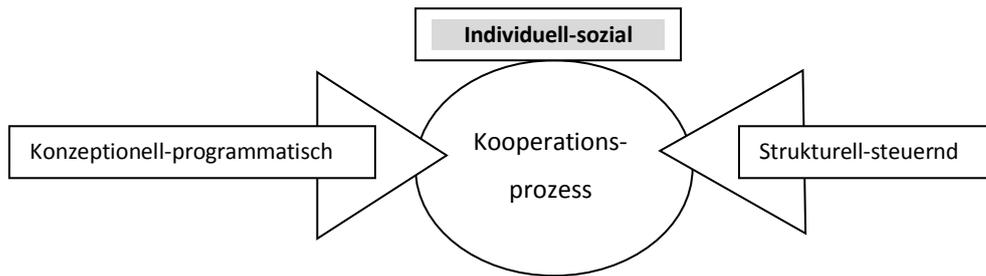
Und ebenso wie Zeit nimmt die Produktion und Reproduktion des sozialen Lebens immer auch Raum in Anspruch; soziale Praktiken sind immer räumliche Ausdrucksweisen menschlicher Körper, die nur als sequenzielle Abläufe von Ereignissen ... also nur in der Zeit vorkommen (Lamla 2003: 46).

Der Begriff der sozialen Ordnung wird bei Giddens nicht normativ belegt sondern nur an das Kriterium gebunden, dass soziale Praktiken über Raum und Zeit hinweg ein regelmäßiges, wiederkehrendes Muster aufweisen. Mit der Strukturierungstheorie will Giddens den „breiten Möglichkeitsraum“ sozialer Lebens- und Ordnungsformen erfassen (Lamla 2003). So bearbeitet er die Frage nach den Bedingungen, die für jede soziale Praxis konstitutiv sind, Bedingungen, die das Wechselspiel von Handeln und Struktur betreffen, auch der Anordnung in Raum und Zeit. Giddens kritisiert Handeln, das klare Motive und zielgerichtete Mittelwahl hat, da es mit der Temporalisierung des alltagspraktischen Verhaltensstromes kollidiert. Die Erklärungskraft der Intention muss seiner Ansicht nach generell zurückgenommen werden (Lamla 2003: 47). Giddens hebt somit die Kreativität des handelnden Individuums hervor. Hierin liegt der Ansatzpunkt für die vorliegende Auswertung der Kategorie. Lamla konkretisiert:

Gezielte Störungen der Interaktionsroutinen ... lösen zwar heftige emotionale Reaktionen aus. Sie führen aber nicht gleich zum Zusammenbruch der Kommunikation. Die Regeln des Alltags werden demnach durch Situationsmanagement in den Interaktionen kreativ interpretiert, ergänzt oder auch neu erfunden. Soziale Strukturen determinieren das Handeln der Individuen also nicht einseitig, sondern sind umgekehrt auch von deren Kompetenzen abhängig. (Lamla 2003: 43)

Nach den oben dargestellten Ergebnissen zu urteilen, tritt aus Sicht der Akteure eine Dominanz der individuellen Faktoren über die konzeptionell-programmatischen Faktoren (staatliche und programmatisch-normative Konzepte) und strukturell-steuernden (kommunale sowie träger- beziehungsweise schulbezogene) Faktoren auf, die empirisch in einem Prozess eingebettet sind (vgl. Kutschker 2008). Hierbei entsteht ein Spannungsfeld zwischen Strukturlogiken und Situationslogiken im angestrebten Institutionalisierungsprozess (dem „Gelingen“) einer Schulkooperation. Diese Aspekte sollen in folgender Grafik veranschaulicht werden:

Abbildung 1: Trias der Kooperationsfaktoren



(Abbildung: eigene Darstellung)

Diese Differenzierung wird auch im Konfigurationsmodell nach van Santen/Seckinger deutlich, welches die individuelle und die institutionelle Ebene sowie den Bezugsrahmen unterscheidet (van Santen/Seckinger 2003 a: 416 ff.).

Interessant ist hier der kritische Vergleich mit dem Kooperationsmodell von Meister/Schnetzer, der sogenannten „Treppe der Gelingensbedingungen“ in Kooperationen (2009: 167f). An erster Stelle steht in der Logik der Autoren der „persönliche Einsatz aller Beteiligten“, dann folgen „Respekt, Konsensorientierung und Wille“ (ebd.) im Sinne einer Erfolgsleiter. Dabei wird zwar die Bedeutung der Akteursimpulse deutlich. Diese Modellbildung wird jedoch wiederum mit einer normativ-programmatischen Logik belegt und widerspricht den empirischen Erkenntnissen.

Aufgrund der Überlegungen möchte ich im Folgenden die vorliegenden Ergebnisse der „Wechselwirkungen in der Operationalisierung der Schulkooperation durch Akteursimpulse“ abschließend daraufhin überprüfen, inwiefern durch individuell-soziale Impulse das erwartete institutionelle Intention-Wirkungsgefüge unterbrochen wurde, wann Interaktionsroutinen modifiziert wurden oder Intentionen und Handlungslogiken nicht übereinstimmten und trotzdem empirisch ein Institutionalisierungsprozess im Sinne einer Kooperation angestoßen wurde. Als Merkmal nutze ich die positive Beurteilung durch die Akteure und die Langfristigkeit der Zusammenarbeit in Tandem A und B. Zur besseren Übersicht werde ich nun die Elemente der ersten beiden (langfristigen und positiv bewerteten) Tandems überblicksartig nochmals in einer Zusammenfassung darstellen und anschließend die Ergebnisse kritisch diskutieren.

Tab. 10: Handlungsimpulse der Kooperationsentwicklung (Tandem A, Tandem B)

	Für Hauptschulakteure waren folgende Impulse Anlass zur Weiterführung der Zusammenarbeit:	Für Jugendeinrichtungsakteure waren folgende Impulse Anlass zur Weiterführung der Zusammenarbeit:
1	Entgegenkommende, verlässliche Kommunikation;	Kommunikationsfähigkeit der Schulakteure, informell-verbindlicher, „unkomplizierter“ Kontakt;
2	-	Punktuell-unbürokratische Organisationsmodelle der Schulleitung;
3	Professionelles Angebot, Lehrplanbezug, pädagogischer Ansatz passend zu Schule;	Fachliche Beanspruchung, fachliches Interesse, fachliche Wertschätzung, („naive“) Anerkennung der Fachlichkeit durch die Schulakteure;
4	-	Strategisches Vertrauen, Begeisterung der Schulakteure;
5	Nachhaltigkeit des sozialpädagogischen Angebotes;	Nachhaltigkeit des pädagogischen Auftrages;
6	Geringer Zeitaufwand für Kooperation; Toleranz gegenüber der Zeitnot der Lehrkräfte, Entlastung der Lehrkräfte;	
7	Bescheidenheit der Akteure der Jugendarbeit im Ressourcenanspruch an die Schule (Arbeitsräume, Büro etc.).	Anerkennende Nutzung der Jugendarbeit-Ressourcen (als „pädagogische Räume“, vgl. Kap. 3.3.4).

Ad (1) Gute Kommunikationsstrukturen und Kommunikationsfähigkeit sind Basiskomponenten gelingender Arbeitskontakte und Kooperationsituationen. Sie ermöglichen und fördern eine Institutionalisierung zwischen Schule und Jugendarbeit in der Schulkoooperation (vgl. Kap. 3.5, Kategorie „Arbeitsbeziehung“). Diese Tatsache ist nahezu selbsterklärend und aus der Literatur hinreichend bekannt (van Santen/Seckinger 2003 a; Olk 2004; Kamski et al. 2005; Keuchel 2007; Schnitzer 2008, Speck 2011 b). In der vorliegenden Auswertung wird deutlich, dass für die Schulakteure die verlässliche und entgegenkommende Kommunikation bedeutsamer scheint, wohingegen für die sozialpädagogischen Akteure zusätzlich die informell-verbindliche Form der Kommunikation bedeutsam war. Die Bedeutung der paradox anmutenden Kommunikationsform als kooperationsfördernder Impuls für die Seite der Jugendarbeitsakteure wurde bisher noch nicht herausgearbeitet. Diese Differenzierung steht im Widerspruch z.B. zu Olk (2004: 95), der regelmäßige formelle Kommunikationsformen für Kooperationsbeziehungen fordert, was ganz in der Professionstradition der Sozialen Arbeit verortet ist. Ich vermute aufgrund der Ergebnisse, dass die (meines Erachtens normative und zeitlich oft

schwer realisierbare) Forderung nach häufigen, verbindlichen und regelmäßigen Formen der strukturellen Kommunikation auch kooperationshinderliche Effekte haben kann. Krieger (2005: 80) betont die zeitlich versetzten Arbeitsverhältnisse der Berufsgruppen und bestätigt so empirisch die Problematik der formellen (aber auch informellen) Zusammentreffen der Berufsgruppen (vgl. auch Punkt 6).

Ad (2) Damit zusammenhängend könnte die Bedeutung „punktuell unbürokratischer Organisationsmodelle“ vonseiten der Schulakteure gesehen werden. Denn dies ist ein zentrales Element der Wechselwirkung und damit der Institutionalisierung. Im Beispiel der Tandems A und B waren dies statt weitreichender „Auflösung schulischer Routinen“ (wie z. B. die Abschaffung des 45-Minuten-Taktes oder ähnlicher gravierender Veränderungen der Schulroutine) geplante oder spontane Beispiele der modellhaften, situationsangepassten Modifikation von institutionellen Routinen, wie z. B. die Finanzierungstruktur und die Öffnung des Unterrichts für Projektangebote (Brunoschule), oder das Ausfallen des Unterrichtes für ein Projektangebot der Jugendeinrichtung (Anaschule). Diese stellten für die nicht-schulischen Akteure implizite Anerkennungsgesten dar.

Ad (3) In Ganztagskooperationen wird häufig programmatisch ein gemeinsames Konzept der kooperierenden Institutionen eingefordert, wie im Kontext der Kategorie „Pädagogische Aspekte“ deutlich wurde (Kap. 3.3). Schon hier habe ich als Arbeitshypothese festgehalten, dass eine pädagogische Kongruenz aus Sicht der Akteure ausreichend war (Arbeitshypothese B). Eine fachliche Passung mit Lehrplanbezug zum Schulkonzept war für die Schulakteure im Institutionalisierungsprozess mit dem externen Akteur bedeutsam und stellt aus meiner Sicht die adäquate fachliche Herangehensweise an den dienstleistungsartigen Auftrag im Ganztagschulkontext dar (vgl. dazu Ergebnisdimension (6) „Statusdynamiken“).²³⁸ Diese Erkenntnis erzeugt Widersprüche zu Standpunkten und Auftragslage der Jugendhilfe (z. B. Olk 2004, Maykus 2004, Hartnuß et al. 2004). Beispielweise fordert Olk, im Kooperationskontext das „spezifische Aufgabenselbstverständnis, Bildungsverständnis und ... eigenständige Handlungsformen gegenüber den Anforderungen des Systems Schule zu erhalten.“ (Olk 2004: 55). Diese Position, die aus fachpolitischer und professionstheoretischer Sicht mehr als be-

²³⁸ Diese Aussage ist nicht gültig für Projektkooperationen aufgrund ihres zeitbegrenzten Charakters.

rechtigt ist, da die Jugendbildungsarbeit ihre spezifischen Methoden und Aufträge nicht vernachlässigen kann und darf, muss im (Ganztags-)Kooperationskontext anders beurteilt werden. Denn diese (wiederum als programmatisch zu bezeichnende) Handlungslogik kann unter Umständen zum Nichtgelingen der Kooperation (und damit indirekt zum Nachteil der Schulkinder, vgl. exemplarisch Tandem C) beitragen, beziehungsweise muss hier unbedingt weiter ausdifferenziert werden (vgl. Kernthese II). Dabei kommt dem dynamisch modellierten Einsatz der nicht-schulischen Methodik eine wichtige Bedeutung zu.

Was möglicherweise bisher noch wenig Beachtung gefunden hat, ist die Tatsache, dass der sozialpädagogische Akteur in der Ganztagskooperation auch fachlicher Beanspruchung bedarf, um angemessen aktiv werden zu können. Fachliche Anerkennung und Wertschätzung des sozialpädagogischen Kooperationspartners stellt einen anerkannten Bestandteil gelingender Kooperation dar (vgl. z. B. Speck 2011 a: 80). An diesem Aspekt scheint überraschend, dass offensichtlich auch die „naive“ – also nicht fachkundige – Anerkennung der Schulakteure ebenfalls stabilisierende Wechselwirkungen nach sich ziehen kann.

Dies steht im Kontrast zu der Tatsache, dass Informationsdefizite der kooperierenden Akteure als hinderlich für die Zusammenarbeit betrachtet werden. Wahler et al. (2005: 122) stellen fest, dass es innerhalb von Kooperationsverhältnissen häufig an Informationen mangelt. Die Autoren betrachten eine gute Informationslage als Bedingung für Kooperation. Auch Olk (2004: 87) hält Informationen über die jeweilig andere Institution für eine wichtige Voraussetzung zur Kooperation. Diese Annahme kann hier empirisch nicht als Gelingensmoment von Schulkooperation bestätigt werden.

Ad (4) Das „prinzipielle“ oder „strategische“ Vertrauen der Schulleiter hatte im Sample eine kooperationsfördernde Wirkung in der Zusammenarbeit. Diese Beobachtung korrespondiert mit den Ausführungen von van Santen/Seckinger (2011) zum Thema Vertrauen in Kooperationssituationen. Die Autoren unterscheiden in Vertrauen aufgrund guter Erfahrungen („prozessbasiertes Vertrauen“) und eigenschaftsbasiertem Vertrauen (verstanden als losgelöst von Erfahrung, vgl. Zucker 1986, in Santen/Seckinger 2011: 391). Letzteres ist seiner Einschätzung nach für das Gelingen von Kooperationen

wichtig, ersteres empirisch jedoch viel häufiger (Van Santen/Seckinger 2011).²³⁹ Diese Erkenntnisse werden in dieser Studie bestätigt.

Ad (5) Für beide Seiten war der Aspekt der Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit ein förderndes Element der Kooperationsbeziehung. Nachhaltigkeit wird in der Literatur als Gelingensbedingung eingestuft (z. B. bei Speck 2011 a: 80, Holtappels et al. 2009). Auch die Autoren von StEG (Arnoldt 2008: 131) kommen zu dem Ergebnis, länger bestehende Kooperationen würden positiver bewertet. Hierzu wurde die Vermutung geäußert, dass diese leichter zu steuern seien und Erfolg schneller sichtbar werde. Zudem korrespondiert dieser Befund mit der prozesshaften Entwicklungsdynamik von Kooperationen (vgl. Kap. 3.7.4, van Santen/Seckinger 2003 a, Bolay et al. 2003).

Ad (6) Besonders relevant scheint der Aspekt der Ressource „Zeit“. Programmatische Empfehlungen zur Kooperation operieren häufig mit einem Zeitkonto der Schulakteure, welches entweder real - oder in der Vorstellung der Schulakteure - nicht existiert (Schnitzer 2008 70). Dies bestätigt auch Krieger:

Auch ist überhaupt ein Mangel an disponibler Zeit festzustellen, der für das „Schleifenlassen“ einiger kommunikativer Probleme im schulischen Alltag wesentlich verantwortlich ist (Krieger 2005: 7).

Im Forschungs-Sample wurden die Kooperationsaktivitäten erfolgreicher weiterentwickelt, wenn sie das Kooperationsaktivitäten das Zeitkonto der Lehrkräfte nicht zu stark beanspruchten oder die Akteure der Jugendarbeit Verständnis dafür entwickelten. Interessant ist ergänzend die folgende Beobachtung: Wenn Kooperationsvorgänge bei Schulakteuren aus Erfahrung als erfolgreich und nützlich eingestuft wurden, spielte der Zeitaufwandsaspekt bei den erfolgreichen Kooperationstandems eine wesentlich geringere Rolle als zunächst zu erwarten war, wie folgender Aussagen exemplarisch belegen (vgl. auch Ergebnisdimension 5., Kap. 3.5.4).²⁴⁰ Frau Lasser (die Leiterin der Annaschule) argumentiert:

*I: Der Zeitfaktor, dass sie zusätzliche Termine mit ARA oder mit den anderen haben ist für Sie kein Nachteil ...
Frau Lasser: Überlastet ist man doch eh (00:16:16).*

²³⁹ Van Santen/Seckinger beschreiben Fachlichkeit als Nachweis von Kompetenz und Erleichterung des Vertrauens zwischen Kooperationsakteuren. Die Autoren formulieren dazu das generelle Problem, dass sozialpädagogische Fachkräfte schwer ihre professionellen Kompetenzen vermitteln können (2011).

²⁴⁰ Die Frage nach der zeitlichen Belastung war zunächst so präsent, dass ich sie in den Leitfaden einbaute. In der Auswertung schien dieses Thema aber nicht von so hoher Bedeutung zu sein. Zu bedenken ist aber auch, dass zumindest eine Person aufgrund von Zeitnot nicht interviewt werden konnte (die Konrektorin der Annaschule).

Die Lehrkraft der Annaschule, Frau Aster, beurteilt den Zeitaufwand unter folgendem Aspekt:

Nein, ja, das kommt drauf an, kommt drauf an, manchmal geht das so und manchmal setzen wir uns dann halt nach dem Unterricht hin, dass ich sag aber das, wenn man so zusammenarbeitet, das ist klar das ist natürlich zusätzlicher Aufwand aber andersherum ist es aber einfach auch gut --- ich denke, irgendwo auch wieder entlastet (00:23:55).²⁴¹

Dies korrespondiert mit dem übergreifenden Thema der generellen Arbeitsbelastung und -überlastung von Lehrkräften, speziell im Haupt-/Mittelschulbereich (vgl. Kap. 1.1). Wahler et al. (2005) beschreiben, dass aus Sicht der Lehrkräfte die Ganztagsaktivität (und damit die Kooperation) in der Regel als erhöhte Belastung gewertet wurde. Auch Dizinger et al. (2011) stellen fest, dass aus der Perspektive der Lehrkräfte Kooperation eher als belastend wahrgenommen wird, besonders wenn mangelnde institutionelle und individuelle Voraussetzungen vorliegen. Jedoch halten auch sie fest:

... dass die Anwesenheit des Weiteren pädagogischen Personals an Ganztagschulen ... zu einem erheblichen Entlastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern beitragen (Dizinger et al. 2011: 125).

Die Entlastung der Lehrkräfte (nicht der Schulleitung) in Schulkooperationen wurde mehrfach bestätigt, z. B. auch bei Burow/Pauli (2006), Beher (2007), Fussangel (2010), Haenisch (2010) und Speck (2011 a). Dabei ist festzuhalten, dass dieser Bereich wahrscheinlich schwer zu generalisieren ist und möglicherweise auch vom Nutzen- und Erfolgserleben der Lehrkräfte abhängt²⁴² (vgl. Kernthese II). Hier besteht aus meiner Sicht weiterer Forschungsbedarf zur Relativität von Belastungsempfinden in Kooperationsituationen.

Ad (7) Die Bescheidenheit in Bezug auf Kommunikations- und Raumansprüche der sozialpädagogischen Akteure hatte empirisch einen kooperationsfördernden Effekt im Schulkontext. Dieser Zusammenhang ist selbsterklärend. Haupt-/Mittelschulen sind oft von Ressourcenknappheit geprägt, Einrichtungen der Jugendbildungsarbeit hingegen häufig mit guten Räumlichkeiten und gutem Equipment ausgestattet. Hierin liegt unter Umständen auch ein Potenzial für Ansprüche und Missverständnisse (vgl. Ergebnisdimension 2). Dies gilt ebenso für die Schulkollegen, denen häufig die hohe pädagogische Bedeutung der Räumlichkeit in der Jugendarbeit nicht bewusst ist. (vgl. Kap. 3.3.4).

²⁴¹ Auch van Santen/Seckinger stellen die Relativität und den Zusammenhang der Aufwand-Nutzen-Abwägung von Kooperationsakteuren fest, hier in Bezug auf die räumliche Erreichbarkeit des Kooperationspartners: „Die Entscheidung darüber, ob ein Kooperationspartner zu weit entfernt ist, hängt auch von der Bedeutung ab, die der Kooperation beigemessen wird“ (van Santen/Seckinger 2003a: 130).

²⁴² Dizinger et al. (2011:117) weisen auf das „oszillieren“ zwischen Entlastung und Erschöpfung der Lehrkräfte hin. Sie betonen, die Erforschung des Be- oder Entlastungserlebens stehe noch am Anfang.

Hier ist eine wertschätzende Haltung der Schulakteure ebenfalls kooperationsförderlich, wie empirische belegt werden konnte.

Zusammenfassend gesehen handelt es sich bei den dargestellten „Impulsen zur Wechselwirkungen in der Operationalisierung der Schulkooperation“ aus meiner Sicht um eine (direkte oder indirekte) weiterreichende Anerkennung der Besonderheiten, Professionstraditionen und Berufskulturen der jeweils anderen Institution. Handlungslogiken, die in der Kooperationsbeziehung darauf aufbauen, widersprechen teilweise den programmatischen Konzeptionalisierungen von „guter“ Kooperation, wie gezeigt wurde. Meine These ist jedoch, dass sie empirisch wirksam sind, da diese Handlungslogiken langfristig den jeweiligen Institutionen Vorteile verschaffen und damit Nutzen- und Erfolgserleben ermöglichen. Dieser Aspekt hat aus meiner Sicht übergeordneten Charakter, da er sich in vieler Hinsicht in den Handlungslogiken der Akteure deutlich wurde und soll daher als Prozesslogik und „Gelingensdimension“ für Schulkooperation abschließend als Kernthese (II) überprüft werden.

Kernthese (II): Erfolgs- und Nutzenerleben als Basisdynamik der Kooperation

Dein Interesse und mein Interesse muss sich irgendwo treffen, du musst was davon haben und ich ... ja und natürlich suchen wir uns Kooperationspartner, deren Angebot in unser Konzept passt (Schulleiterteam Brunoschule, 00:36:56).

Überblickt man die gesamten Analyseergebnisse, zeigt sich, neben der inhaltlichen Differenzierung, eine übergreifende Dimension der Subjektiven Theorien von Schulkoope-
ration, nämlich die Bedeutung von Erfolgserleben und Nutzenempfinden als Gelingens-
prinzip (vgl. dazu auch Arbeitshypothese A, Kap. 3.3.4). Nach meinem Kenntnisstand
wird die Thematisierung von Nutzen und pädagogischem Erfolg in der Kooperation von
Schule mit Jugendhilfeakteuren vor allem auf die Erweiterung des Methoden- und In-
haltsrepertoires hin konzipiert (Schnitzer 2008: 153 ff., vgl. Kap. 3.3), also eher antizi-
patorisch-normativ behandelt. Die Bedeutung des erfahrbaren Nutzens im Kooperati-
onszusammenhang hingegen wird in der erziehungswissenschaftlichen und in der sozi-
alpädagogischen beziehungsweise soziologischen Literatur in empirischen Zusammen-
hängen zwar benannt, meines Wissen nach aber nicht explizit fokussiert und wurde bis-
her noch nicht als Gelingensprinzip für (Ganztags-)Schulkooperationen herausgearbei-
tet.²⁴³ Daher soll dieser subjektbezogene Aspekt (vgl. dazu Ergebnisdimension 3,
Kap. 3.4.4) im Sinne einer Kernthese hier ausgeführt werden.

Zunächst werde ich auf Hinweise in der Literatur eingehen und anschließend eine em-
pirisch begründete Heuristik entwickeln. Faulde formuliert als Ergebnis seiner Koopera-
tionsstudie:

Gemeinsames Merkmal der institutionellen Interessen ist der Eigennutz für die beteiligten Institutio-
nen. Eine Kooperation wird zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit einer Institution, wenn
die eigenen Vorteile überwiegen (1996: 271).

Den gleichen Aspekt greift Speck auf: Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation
scheint der wahrgenommene Nutzen für die kooperierenden Personen zu sein (Speck
2011 a: 73).²⁴⁴ Floerecke et al. kommen im Rahmen einer Untersuchung zu Gelingens-
und Misslingensbedingungen der sozialraumorientierten Kooperation zu dem Schluss,
dass

²⁴³ Zu überprüfen wäre der Ansatz von Kamski et al. (2009: 110 ff.), die auf die mögliche Gültigkeit des Angebots-
Nutzungs-Modells nach Helmke 2003 in Ganztagschulen verweisen.

²⁴⁴ Lehrkräfte waren in einer empirischen Studie eher zur Übernahme neuer Aktivitäten im außerunterrichtlichen
Bereich bereit, wenn sie ein erhöhtes Stundendeputat bekamen (Olk 2004: 89, Prüß 2000: 140). Dieser Zusammen-
hang klingt trivial, wird aber in der Praxis nicht immer berücksichtigt.

der Einfluss von Konkurrenzverhältnissen und Partikularinteressen ... eingedämmt werden kann, wenn verfahrensmäßige Mechanismen des Interessenausgleichs [in der Kooperation, R.M.] eingebaut sind: die beteiligten Akteure und Organisationen sollten von der Zusammenarbeit in ausgewogener Weises ... profitieren (Floercke 2011:191).

Auch Prüß/Kortas (2007: 366) benennen das Nutzenprinzip, wenn sie ein schulinternes System von Stimuli zur Steigerung der Kooperationsbereitschaft bei Lehrkräften vorschlagen und davon sprechen, Schule als „regionale Ressourcen“ zu nutzen. Schnitzer (2008) bezieht „Kooperationsgewinne“ als Kategorie in ihrer Gesamtauswertung der Studie „KOSA“ (Kooperation von Schulen mit außerschulischen Akteuren) mit ein. Dabei unterscheidet sie externe Pädagogen, Schule und Lehrkräfte sowie Schülerinnen als Bezugsgruppe. Van Santen/Seckinger lokalisieren den Nutzenaspekt innerhalb von Kooperationsbeziehungen sowohl bei Institutionen als auch bei individuellen Akteuren:

Kooperationsziele müssen sowohl mit den Zielen der Institutionen kompatibel als auch an die individuellen und fachlichen Ziele der konkreten Personen anschlussfähig sein ... Beide Ebenen müssen vom Nutzen einer Kooperation überzeugt sein und dieser [Nutzen, R. M.] muss auf beiden Ebenen erfahren werden, damit die notwendige Motivation erhalten bleibt (2003 a: 363).

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie (vgl. Arbeitshypothese A, Kap. 3.3.4) muss der Gedanke noch erweitert werden. Hier nämlich bildet sich empirisch die Notwendigkeit der multiplen, also institutionellen, individuellen und pädagogischen Nutzen- und Erfolgswahrnehmung der pädagogischen Akteure und ihrer Zielgruppe in der und durch die Kooperation ab.²⁴⁵ Es wird aus dem Material erkennbar, dass Handlungslogiken des subjektiven Erfolgs- und Nutzenerlebens von beiden Institutionen und von allen Akteuren (implizit) angelegt werden beziehungsweise ein übergeordnetes Prinzip darstellen, welches Motivation hervorruft, Einschätzungen bestimmt und Kooperationsprozesse antreibt. Dabei handelt es sich nicht um objektiv messbaren Nutzen oder Erfolg wie z. B. um monetären Nutzen, (speziell nicht aufseiten der Jugendarbeit, vgl. Schnitzer 2008: 153 ff.) oder beispielsweise institutionelle Stabilisierungseffekte. Vielmehr spielt für die Akteure eine ganze Bandbreite an subjektiv festgelegten „empfundenen“ Nutzeneffekten eine Rolle, wie z. B. Statusveränderungen, persönlicher Lernerfolg, institutionelle Stabilisierung, Entlastung, pädagogische Wirksamkeit, Rollenmodifikation etc. (vgl. Kap. 3.7, Schnitzer 2008).

Wie die Schlussfolgerungen aus den Analyseergebnissen der Kategorie „Institutionelle Aspekte“ (Kap. 3.4.4) zeigen, muss für die kooperierenden sozialpädagogischen Einrichtungen dieser „Gewinn“ offensichtlich höher sein, um den Ressourceneinsatz aus-

²⁴⁵ Vgl. zu den Ebenen das Rahmenmodell von Kamski (2009: 142), welches auf die Organisation von Schule angelegt wird.

gleichen und rechtfertigen zu können (vgl. Kap. 3.4, Arbeitshypothese D). Interessant scheint, dass diese Nutzen-Erfolgs-Logik den meisten Akteuren offensichtlich bisher eher indirekt oder nur durch positive Erfahrungen, z. B. durch die oben aufgeführten Handlungslogiken der Wechselwirkung zugänglich ist (vgl. Kap. 3.7), es sich also im Sample im Wesentlichen um eine implizite Dimension handelt.

Hinweise zu dieser These sollen nochmals exemplarisch aus dem empirischen Material herangezogen werden. Die befragten Akteure des Forschungssamples verwiesen beispielsweise bei der Frage „*Was ist für Sie Kooperation?*“ auf Aspekte wie „*gegenseitiges Interesse*“ (Herr Calmus, Konrektor der Cäcilien-schule), „*gemeinsames Ziel*“ (Herr Luc, Rektor der Cäcilien-schule), „*Entlastung*“ (Frau Clar, Lehrerin der Cäcilien-schule), „*gemeinsamer Entwicklungsprozess*“ (Frau Christel, Lehrerin der Cäcilien-schule) oder „*partnerschaftliche Zusammenarbeit*“ (Frau Claudius, das Team der ARA-Einrichtung, Frau Bandlinger).²⁴⁶ Lediglich der Schulleiter der Brunoschule, Herr Lieber, den ich eingangs zitierte, bezeichnete den gegenseitigen Nutzen-Aspekt als primäres Merkmal von Kooperation. Auch die folgende Passage des Leiters der ARA, der in der Praxis hohen Nutzen aus der OGS zieht (vgl. Kap. 3.1.1 und 3.4.1) verdeutlicht, wie neu der Gedanke des legitimen Nutzens zwischen den Institutionen Schule und Jugendeinrichtung für den Sozialpädagogen offensichtlich immer noch ist:

Sagt sie [gemeint ist Frau Lasser, die Schulleiterin, R. M.] äh im Endeffekt kann mir doch die Freizeitstätte nur nützen (I: Lachen) das war ihr Satz wo ich sag ähm -- seehen sie das so da sagt sie ja des seh ich so da sag ich zu ihr ausnützen? Dann sagt sie nein, nur nützen (Lachen im Hintergrund) also wir können uns doch nur ergänzen mir kann doch die Freizeitstätte nur was bringen, dann hab ich gesagt ich seh des auch so aber ich bin verwundert, dass sie das auch so sehen äh ich find auch dass es ihnen etwas nützen kann (01:37:17).

Das legt nahe, dass es sich bei der Nutzen- beziehungsweise Win-win-Logik²⁴⁷ wahrscheinlich um einen professionsuntypischen, möglicherweise „tabuisierten“ Bestandteil der Vorstellung von Kooperation handelt (vgl. Schnitzer 2008: 154).

Hier wären unter Umständen theoretische Ansätze aus der Wirtschaftswissenschaft anschlussfähig, wie die Theorie des Austauschs von Thibaut und Kelly (1959), welche davon ausgeht, dass alle Interaktion von dem Gedanken des Austauschs bestimmt wird. Dieses Prinzip nämlich scheint sich empirisch im Rahmen von Schulkooperationen auszuformen. Die Elemente Nutzen und Erfolg sind in einem Ursache-Wirkungsgefüge eng

²⁴⁶ Die detaillierte Auswertung dieses Bereiches konnte aus forschungsökonomischen und forschungstechnischen Gründen nicht vorgenommen werden. Diese Zitate stellen lediglich Hinweise dar.

²⁴⁷ Die Begrifflichkeit wird hier wörtlich im Sinne einer doppelten Gewinns genutzt, die offizielle Unternehmensstrategie ist erheblich komplexer angelegt und beruht auf aktiven Aushandlungsprozessen (vgl. Fisher et al. 2000).

miteinander verbunden. So lässt sich empirisch beobachten, dass bei einem Erfolgserlebnis auch ein Nutzenempfinden eintritt (vgl. exemplarisch Kap. 3.5.4, Ergebnisdimension (5), die Relativität des Belastungsempfindens bei Lehrkräften).

Bezogen auf die vorliegende Studie lässt sich folgende Erfolgs-Nutzen-Prozessdynamik in der Schulkooperation als Kernhypothese skizzenhaft folgendermaßen festhalten (vgl. Kutschker 2008): Es ist davon auszugehen, dass das Primat des Erfolgserlebens für alle drei beteiligten Elemente (Schule - Schulakteure, Jugendeinrichtung-Jugendeinrichtungsakteure, Familie: Schüler/Eltern) konstitutiv für (gelingende, sich verstetigende) Kooperation ist. Ausgangspunkt einer Kooperationsbeziehung ist offensichtlich der methodisch-inhaltlich adäquate und auf Erfolgserleben der Schüler ausgerichtete Einsatz der Jugendbildungseinrichtung in der Schule. Dies wird im obigen Sinne (Kernthese I) als ein „individuell-sozialer“ Akteursimpuls aufgefasst.²⁴⁸ Es kann dadurch bei den Schülerinnen und Schülern ein subjektives Erfolgserleben ausgelöst werden, welches nicht im schulischen Bewertungskontext einer objektiven und qualifikatorisch intendierten Bewertungsstrategie verortet ist (vgl. Schnitzer 2008: 123), sondern von dem Kind als eigenmotivierte schulkontextfreie Leistung verstanden wird (vgl. Exkurs: „Sozialarbeit und kulturelle Bildung“, hier wurden die Begriffe und „Eigensinn“ und „Dilettantismus“ als Rahmung diskutiert). Die Spezifizierung dieses Zieles muss offensichtlich mit Vorgaben, pädagogischen Konzepten, Lehrplan und Ressourcen passgenau konstruiert werden (vgl. Floerecke 2011: 194). Hierbei wird der Einbezug der „Authentizität“ des Lernimpulses und die Raumimplikation als „pädagogischer Akteur“ bedeutsam (Arbeitshypothese A, Kap. 3.3.4 und Ergebnisdimension 2, Kap. 3.3.4). Gleichzeitig ist es nötig, die Plattform einer (subjektiven) Leistungsmöglichkeit zu bieten (vgl. Tab. 7, Stichwort der „fachlichen Beanspruchung“). Eine rein betreuerische Situation wäre hierzu nicht geeignet (vgl. C-Tandem, Kap. 3.7.4). Gleichzeitig aber, wie Floerecke et al. (2011: 194, vgl. dazu die Charakterisierung des Hauptschulklientels in Kap. 1.1) zu Recht betonen, bedürfen die Angebote auch der „Kontinuität, Verlässlichkeit und gewachsener Vertrauensverhältnisse“, was bedeutet, dass dieser Impuls nachhaltig konzipiert sein muss.²⁴⁹ Als Konsequenz ist die daraufhin stattfindenden-

²⁴⁸ Wie sich gezeigt hat, waren die Handlungslogiken in dieser Fallstudie noch nicht institutionell „auskristallisiert“ (vgl. die Definition von „Institution“, Kap. 3.4).

²⁴⁹ Was empirisch nicht gleichzusetzen ist mit ständigen oder täglichen Angeboten, Projektkooperationen konnten diese Wirkung ebenfalls entfalten.

de positive Erfahrungsbildung bei Lehrkräften²⁵⁰ („prozessbasiertes Vertrauen“, vgl. Arbeitshypothese A) zu erkennen. Dabei spielt anscheinend vor allem die methodische Steuerung des Kooperations-Angebotes eine maßgebliche Rolle, da sich andernfalls das Belastungsempfinden der Lehrkräfte verstärkt (vgl. Kernthese I, Ergebnisse der Kategorien „Pädagogische Aspekte“ Kap. 3.3, Arbeitshypothese A) und sie keinen pädagogischen Sinn beziehungsweise keine positive Wirkung für die Kinder feststellen können.²⁵¹ Verläuft dieser Prozessschritt positiv, kann es, wie gezeigt wurde, zu Konzeptualisierungen von Kooperation und dem Aufbau von Wertschätzung bei Lehrkräften gegenüber der Jugendeinrichtung kommen (vgl. z. B. Arbeitshypothese B, Kap. 3.3.4). Hier können die Erkenntnisse bezüglich professioneller Rollendefinition einen weiteren dynamischen Impuls erklären (Lösung eines professionsbedingten Intrarollenkonfliktes, Ergebnisdimension 5 und Kap. 3.5.4). Gleichzeitig kann die in Ergebnisdimension (4) Problematisierung der Individualisierung von Kooperation, wie sie empirisch zu beobachten ist, als produktiv wirksamer Impulsschritt umgewertet werden. Hierbei könnte das Konzept der „Brückenperson“ bestätigt werden.

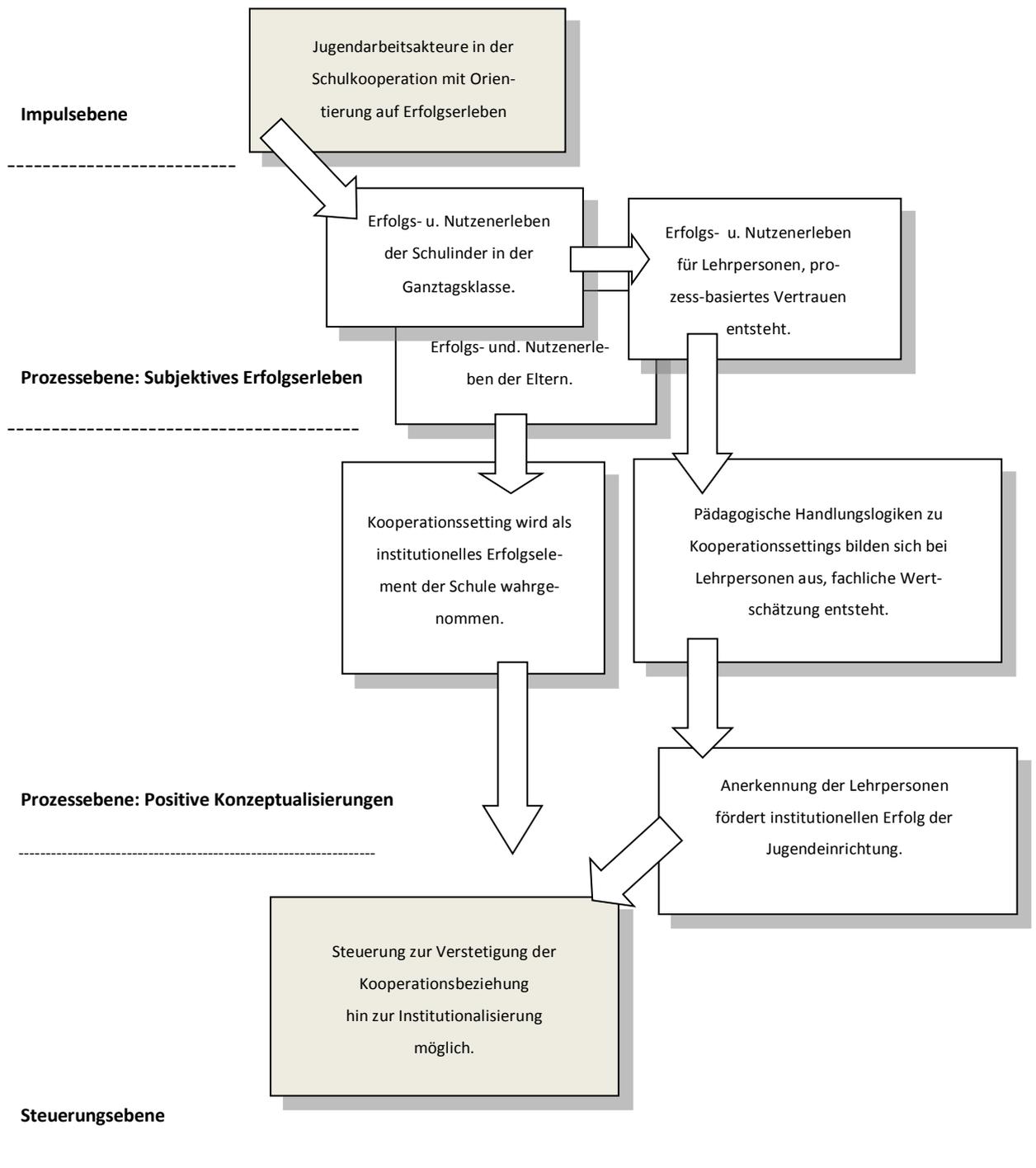
Parallel dazu ist zu vermuten, dass eine erfolgreiche Kooperation Nutzen- und Erfolgsempfinden bei Eltern bewirken kann und hierdurch in einem längerfristigen Prozessschritt das Kooperationssetting als sinnvoller Bestandteil der Schule wahrgenommen wird. In der Konsequenz wird der Jugendeinrichtung ein institutioneller Erfolg ermöglicht. Prozesslogisch folgt hier ein Plateau, welches als Ausgangspunkt für eine strukturell-institutionelle Kooperationssteuerung (vgl. Abb. 1) genutzt werden kann, auch da hier Statusentwicklungsdynamiken ertragreich gemacht werden können (vgl. Arbeitshypothese F, Ergebnisdimension 6, Kap. 3.5.4). Wenn also van Santen/Seckinger festgestellt hatten es werde stets etwas Positives mit Kooperation assoziiert (2003 a: 21, vgl. Kap. 1.4), ist das insofern zu bestätigen, als dieser Nutzen oder Vorteil offenbar einen konstitutiven Bestandteil von (Schul-Jugendhilfe)Kooperation darstellt, der allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen im Sinne von Erfolg für die pädagogischen Akteure und Vorteilen für den institutionellen und individuellen Kontext eintritt. Ein heuristisches Modell²⁵² einer von dem kooperationsaktiven Akteur der Jugendhilfe ausgehenden zentrale Entwicklungsdynamik der Schulkoope-
ration wird in der folgenden Grafik veranschaulicht:

²⁵⁰ Schnitzer (2008: 120) hält fest, Angebote seien dann erfolgreich, wenn Lehrkräfte davon überzeugt seien.

²⁵¹ Vgl. hier z. B. die Akteure der Cäcilien-
schule.

²⁵² Hiermit wird nur ein Weg beschrieben.

Abbildung 2: Heuristik: Erfolgserleben als Basisdynamik von Kooperation



(Abbildung: eigene Darstellung)

Ich möchte abschließend nochmals auf die erste Ebene, den individuell-sozialen Impuls durch Akteure der Jugendarbeit in der Schulkooperation, inhaltlich eingehen. Wie oben bereits angesprochen, wird die Adaption der Handlungslogik von Jugendbildungsakteuren im Bereich des methodischen Vorgehens bedeutsam. Aufgrund des Forschungsergebnisses, besonders der Erkenntnisse des C-Tandems, möchte ich auf Handlungslogik

der Freiwilligkeit exemplarisch hervorheben. Das Primat der Freiwilligkeit stellt, wie in Kapitel 1.2 deutlich wurde, ein Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit und damit eine Basis der institutionellen und professionsbezogenen Handlungslogik und „Methode“ der Jugendbildungsakteure dar (vgl. Pauli 2006; Cloos et al. 2009; Bolay 2011), die sich empirisch auch in den individuellen Akteurslogiken wiederfindet. Innerhalb des Jugendarbeitskontextes können diese Handlungslogiken die erwünschte Persönlichkeitsbildung und Sozialisationswirkungen der Jugendlichen ermöglichen, jedoch haben diese im Schulkontext auch das Potential, zu konträren Ergebnissen zu führen (vgl. C-Tandem in dieser Studie, Kap. 3.3.3). Zudem stellt gerade das Prinzip der Freiwilligkeit im formalen Kontext der Schule einen dilemmatischen, aber gleichzeitig fortwährend präsenten Leitgedanken dar, wie zum Beispiel durch Olk verdeutlicht wird:

Eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule scheint aus professionstheoretischer Sicht nur dann sinnvoll, wenn die Jugendhilfe ihren sozialpädagogischen Anspruch und Auftrag tatsächlich umsetzen kann und ... verständigt werden sollte daher zwischen den Partnern, dass die Grundprinzipien der Jugendhilfe auch bei den Angeboten im Ganztagsbereich eingehalten werden ... Prinzipien wie Freiwilligkeit [und andere, R. M.] (Olk 2004: 94).

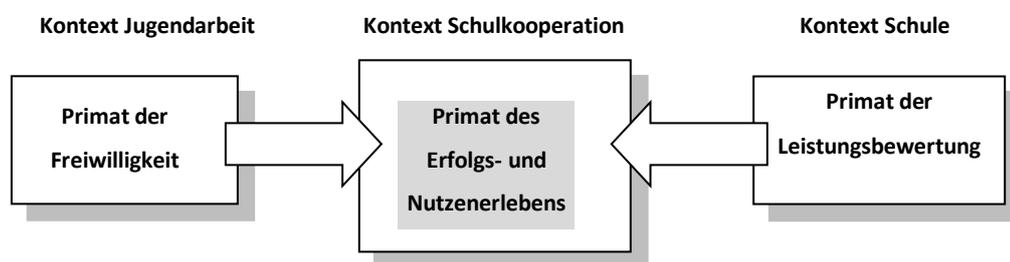
Im Rahmen von Schulkooperationen werden, wie in der COX-Einrichtung deutlich wird, zum Beispiel „Wahlmöglichkeit“ oder Entscheidungsfreiheit innerhalb von verpflichtenden Settings als Substitut dieses Anspruches angesehen. Jedoch verringert dies nicht das bestehende Dilemma, wie die Fallbeschreibung zeigte. Auch Krieger (2005: 75) stellt fest, dass alle beforschten Schulen die Wahlmöglichkeiten der Kinder der in Ganztagsklassen im Laufe der Forschungsphase eingestellt hatten. Er bezeichnet diesen Befund als eine „ungelöste Aufgabe“ (ebd.).

Besonders im Bereich der hier beforschten Haupt-/Mittelschulen scheint diese Überlegung bedeutsam, und zwar im Hinblick auf ihre Wirkungen auf das Klientel. Haupt-/Mittelschulen haben durch ihre besonderen Problematiken eine hohe Misserfolgsbelastung und sind gesellschaftlich stigmatisiert (vgl. Kap. 1.1). Kooperationsangebote an Hauptschulen, die durch Unkenntnis der methodischen Wirkungen Misserfolgserleben zulassen oder experimentellen Charakter haben (wie kontinuierliche Verringerung von Freiwilligkeit, Sanktionen nach methodischen Experimentsituationen), werden mit großer Wahrscheinlichkeit kein Erfolgs- oder Nutzenerleben bei Schülern und Lehrpersonen ermöglichen. Dies wiederum widerspricht der Grundintention von Schulkooperation.

Als Schlussfolgerung daraus kann folgendes paradigmatisches Kernelement formuliert werden: In Schulkooperationen müssen die Handlungslogiken der nicht-schulischen Akteure dem „Primat des Erfolgserlebens“ folgen. Hiermit ist – für dieses Beispiel -

nicht die Aufgabe des Freiwilligkeitsprinzips der Jugendarbeit intendiert, sondern die Anpassung im Sinne einer prozessbezogenen Kooperationslogik (vgl. Cloos et al. 2009: 14): Das bedeutet z. B. eine sukzessive, bedingte Einführung des Freiwilligkeitsprinzips, eine ortsgebundene Ausführung (wie im Beispiel der BRUNO-Einrichtung) oder eine Operationalisierung über langfristige Beziehungsaufnahme (wie im Beispiel der ARA-Einrichtung). Gleichmaßen muss aber auch die objektive Leistungsbewertung des Schulkontextes im Kooperationssetting modifiziert werden, um ein Gelingen zu ermöglichen.

Abbildung 3: Pädagogische Handlungslogik der Schulkooperation



(Abbildung: eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die *subjektbezogene Erfolgslogik als dominantes Gelingensprinzip in der Schulkooperation im Setting Hauptschule – Jugendhilfe* angesehen werden kann. Hierin muss das komplementäre Modell der Institutionen Hauptschule und Jugendarbeit aufgegeben werden. Es werden viele Einzelaspekte deutlich, die erneut die dynamische Komplexität und den hohen Anspruch der Steuerung und Entwicklung einer Schul- oder Ganztagskooperation im Spannungsfeld zwischen normativen und realen Aspekten bestätigen. Das Primat des Erfolgserlebens ist als neue Handlungsmaxime in Kontext der Schulkooperation zu sehen. Gleichzeitig wird darin die Schlüsselposition des Jugendbildungsakteurs zur Institutionalisierung von Kooperation deutlich. Das subjektive Erleben von (Lern-)Erfolg als ureigenste pädagogische Domäne, kann die Haupt-/Mittelschule in der aktuellen gesellschaftlichen Positionierung strukturell gesehen nur partiell ermöglichen. Jugendarbeit, die als Institution nicht qualifikatorisch beauftragt ist, hat in Form der Schulkooperation die Option, dies im Kooperationskontext anzustoßen und damit dem Bildungsauftrag für Schulkooperationen nachzukommen.

3.8 Kritische Reflexion des Forschungsvorhabens und -prozesses

In diesem Abschnitt möchte ich zusammenfassend nochmals eine kritische Reflexion meiner Forschungsaktivitäten in Stichpunkten vornehmen.

Kritische Bemerkungen zum Forschungsverlauf und subjektive Bearbeitungsprobleme:

- Die Begrifflichkeit „Kooperation“ wurde in Theorie und Praxis sehr unterschiedlich verwendet, vor allem Schulen und Einrichtungen nutzen den Begriff unterschiedlich und meinen Unterschiedliches. Ich selbst befand mich und befand mich während der Forschung, stets in dem Dilemma, ob ich Kooperation als Begriff gerade „richtig“ ansetze, oder ob es gar keine Kooperation ist, die ich als eine solche bezeichne. Letztlich aber scheint es sinnvoll, die begriffliche Weite zu akzeptieren und sie nur für die Ganztagskooperation zu spezifizieren.
- Es war im gesamten Forschungs- und Interviewverlauf schwer, sprachlich und inhaltlich einen „neutralen“ und damit streng wissenschaftlichen Standpunkt zu bewahren und auch immer wieder einzunehmen. So bemerkte ich bei meiner Vorgehensweise des Öfteren, schulzentriert zu denken und zu formulieren. Beispiele dafür sind Begriffe wie „außerschulisch“ und „Externe“. Diese Begriffe wurden dann in „außerunterrichtlich“, „nicht-schulisch“ und „pädagogische Institution“ modifiziert oder mit anderen konkret beschreibenden Begriffen gefasst. Diese Problematik ist im Gesamtfeld der Pädagogik, speziell in Bereichen mit politischer Verschränkung, bekannt, und liegt kausal in der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik begründet.
- Bei der Darstellung der Probleme von Schulkooperationen aus der wissenschaftlichen Literatur agierte ich aufgrund meines Vorwissens und der bestehenden Literaturlage zunächst jugendhilfezentriert: Ich nutzte zunächst die erziehungswissenschaftliche schulbezogene Literatur weniger und ergänzte diese erst zu einem späteren Zeitpunkt.
- Im Kontakt mit den Schulakteuren gab es immer wieder ansatzweise Missverständnisse (möglicherweise auch ein Phänomen der Informationslage, vgl. Olk et al. 2000) über die Begrifflichkeiten der „Jugendhilfe“. Diese hätte ich stets noch stärker explizieren und eventuell mit Informationskärtchen begreiflich machen müssen.

- Es wäre unter Umständen sinnvoll gewesen, eine Differenzierung zwischen personenbezogener Kooperation und organisationsbezogener Kooperation in den Fokus zu nehmen, statt beide Ebenen zeitgleich zu analysieren, um einer Überfrachtung mit Fragestellungen vorzubeugen.
- In der Selbstbeobachtung fiel mir auf, dass mein Eindruck in der Auswertung der Interviews immer wieder wechselte, je nachdem unter welchem Vergleichshorizont ich sie betrachtete. Vor allem der erste Eindruck und die differenzierte Auswertung - besonders der impliziten Inhalte - konnten erheblich voneinander abweichen. Diese Probleme wurden durch kommunikative Validierung in der Forschungsgruppe bearbeitet und geklärt.
- Ich bemerkte zunächst einen inneren Widerstand, die ambivalente Haltung der Cäcilien- und Cäcilien- und Cäcilien- gegenüber Ganztagskooperationen mit externen Akteuren anzuerkennen.

Kritische Bemerkungen zum Forschungsvorhaben und der Auswahl des Untersuchungsgegenstandes:

- Das Forschungsvorhaben war sehr komplex und explorativ angelegt. Möglicherweise wäre es zielführender gewesen, einzelne Gegenstandsbereiche (beispielsweise nur pädagogische Aspekte) zu fokussieren. Der explorative Charakter der Studie mit der induktiven Auffächerung der Themenbereiche war aber auch nützlich, um die empirischen Gegenstandsbereiche herauszuarbeiten. Es wäre unter Umständen sinnvoll gewesen, zum Gegenstand des Verständnisses von Schulkooperation eine Längsschnittstudie mit mehreren Erhebungszeitpunkten anzusetzen. So hätte man die Akteure vor, während und nach einer Schulkooperation befragen können. Dies wäre allerdings nur in einem größeren Forschungsrahmen umzusetzen.
- Zu Recht kritikwürdig ist es, dass die Hauptakteure einer Ganztagschulkooperation, Schülerinnen und Eltern in die Erforschung von Schulkooperation in dieser Fallstudie nicht mit einbezogen wurden. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel, den ich selbst erst im Verlauf der Forschungsarbeit vornehmen konnte. Ein partizipatorischer Ansatz, der zudem auch Kinder und Jugendliche befragt, wäre zudem forschungstechnisch über den Rahmen dieser Dissertation hinausgegangen. In diesem Zusammenhang möchte ich als weiteres Forschungsdeside-

rat die klassenstufenspezifische Kooperationsforschung empfehlen. Diese konnte im vorliegenden Rahmen nicht fokussiert werden.

- Die kleinen Samples, speziell aus relativ großen Schulkollegien, könnten einen Kritikpunkt des Forschungsdesigns darstellen. Es ist davon auszugehen, dass die nicht an der Kooperation beteiligten Akteure weniger Vorstellungen von Kooperation entwickelt haben, als die, die ich befragt habe. Die Ergebnisse können folglich keine generalisierende Einschätzung bezüglich aller Schulakteure ermöglichen.
- Schulforschung, Erziehungswissenschaft und sozialpädagogische Forschung als Bezugsdisziplinen unterscheiden sich mehr als zunächst vermutet. Die Interdisziplinarität dieser Perspektivenverschränkung im Forschungskontext Schulkoperation bringt begriffliche Probleme mit sich. Zudem ist im gesamten Feld, da es sich um ein pädagogisches Praxisfeld handelt, keine präzise Begriffssetzung möglich. Dies war immer wieder hinderlich im Forschungsprozess.

4 Zusammenfassung und zentrale Forschungsergebnisse

Im Folgenden sollen der inhaltliche Fortgang der vorliegenden qualitativen Fallstudie kurz zusammengefasst und zentrale Forschungsergebnisse und Hypothesen benannt werden.²⁵³ In Kapitel 4.1 wird abschließend auf die Frage nach der adäquaten „Definition“²⁵⁴ von Schulkooperation im Sinne einer gegenstandsbezogenen, aus Akteursperspektiven und den Forschungsergebnissen entwickelten „Gebrauchsdefinition“ geantwortet. In Kapitel 4.2 stelle ich statt Empfehlungen eine „Checkliste“ vor, die die wesentlichen Erkenntnisse zur Schulkooperation in Frageform zusammenfasst und für Kooperationsakteure einen Praxistransfer möglich machen soll. Abschließend werden in Kapitel 4.3. schlußfolgernde Gedanken zum Gegenstand formuliert.

Die aktuelle und historische Verortung und Verhältnisbestimmung der Institutionen Hauptschule und Jugendhilfe zeigten in Kapitel 1 zunächst die strukturelle Dichotomie aber auch sukzessive Veränderungsprozesse von beiden institutionellen Formen im geschichtlichen Verlauf. Dabei wurde die Bedeutung der Immigration für das Bildungswesen herausgestellt. In einem Exkurs habe ich den innerdisziplinären Konflikt der Sozialarbeit bezüglich hochkultureller Bildungsinhalte und dem darin auftauchenden Thema des „Dilettantismus“ problematisiert und demgegenüber die „Kulturpädagogik“ als Sparte mit anderen Voraussetzungen charakterisiert. In der problemorientierten Themenstellung wurde die Aktualität von Schulkooperation zwischen Haupt-/Mittelschulen und Jugendhilfe/Jugendarbeit seit etwa einem Jahrzehnt durch den Ganztagschulausbau hervorgehoben. In diesem Kontext wurden die gesetzliche Verpflichtung, aber auch die gesellschaftliche und veränderte Auftragslage für Schulkooperationen erläutert. Zu Beginn problematisierte ich, dass Kooperation generell und Ganztagschulkooperation im Speziellen häufig positiv konnotiert und programmatisch überladen sei. Die Darstellung des Forschungsstandes bezüglich Subjektiver Theorien zur Schulkooperation bestätigte den Mangel an empirisch-theoriebildenden Erkenntnissen im bildungspolitisch überlagerten Feld. Die Forschungsfragen richteten sich entsprechend auf die alltagstheoretische Ausrichtung und subjektive Handlungslogiken von in Schulkooperationen aktiven Akteuren in bewusster Abgrenzung zu programmatischen und normativen Anforderungen.

²⁵³ Hinweis: Forschungsdesign und begleitende Darstellungen bleiben hierbei ausgespart. Anzumerken ist, dass in diesem Kapitel nur essentielle Ergebnisse gebündelt werden, eine Zusammenfassung von Detailergebnissen der einzelnen Kapitel ist ohne Verallgemeinerung (und damit Verfälschung) nicht möglich.

²⁵⁴ Siehe Kapitel 1.4.

Mittels eines qualitativ-fallbezogenen Ansatzes mit der Forschungsausrichtung der GTM analysierte ich mittels Experteninterviews alltagstheoretische Vorstellungen von Schulkooperation im Hinblick auf pädagogische, institutionelle Aspekte, sowie Aspekte der Arbeitsbeziehungen hin.

Im Kapitel „Pädagogische Aspekte“ (3.3) zeigte sich, dass auch in Ganztagsшкоoperationen keine innovativen pädagogischen Konzeptionen als Handlungslogiken angelegt wurden. Vielmehr führten die Akteure beider Institutionsformen bestehende pädagogische Intentionen weiter und nutzten dazu Schulkooperation als Korrelat/Pendant. Die Erfolgsgleichung als Element der pädagogischen Entwicklung von Schulkooperationen wurde zusammenfassend herausgearbeitet (Arbeitshypothese A). Eine pädagogische Zielkongruenz als pragmatische Vorform eines neuen (Ganztagsшкоoperations-)Konzeptes wurde aus Akteursperspektive als Basis für Schulkooperationen angenommen (Arbeitshypothese B). Die empirisch erkennbare alltagstheoretische Zuweisung von Schule und Bildung bei Schulakteuren bezeichnete ich als „Schulinstitutionelle Bildungskonnotation“ (Ergebnisdimension 1). Auch konnten die handlungslogischen Differenzen zwischen funktionalem Raum (bei Schulakteuren) und pädagogisch-performativer Raumverständnis (bei sozialpädagogischen Akteuren) als Dichotomie des Raumverständnisses herausgearbeitet werden (Ergebnisdimension 2).

Im Kapitel „Institutionelle Aspekte“ (3.4) wurde Schulkooperation als schulinstitutioneller Gewinn verortet. Die Verdopplung des Ressourceneinsatzes bei Jugendeinrichtungen konnte als institutionelle Komponente von Schulkooperation identifiziert werden (Arbeitshypothese D). Die Unterschiede der Organisationsformen OGS und GGT mussten aus Sicht der Akteure relativiert werden, hier war eine hohe Ausgestaltungs- und Definitionsvielfalt zu erkennen (Arbeitshypothese E). Modifikation und Expansion waren zentrale institutionelle Implikationen der Kooperationsakteure. Kooperation wurde aus Sicht der Schulakteure als „multilokale Unterstützungsbeziehungen“ charakterisiert. Das sozialräumliche Modell von Bolay (2003) zog ich als Heuristik für den dynamischen Aspekt der Schulkooperationsprozesse heran (Ergebnisdimension 3).

Im Kapitel „Aspekte der Arbeitsbeziehung“ (3.5) wurde deutlich, dass Schulkooperationen von allen Akteuren als asymmetrische Beziehungen (im Sinne von dienstleistungsartigen Verhältnissen) betrachtet wurden, dies aber durch weitere Elemente der Arbeitsbeziehung (Anerkennung) selten transparent war (vgl. auch Kap. 3.6). Es konnte die (implizite) Individualisierungstendenz innerhalb der Schulkooperation herausgearbeitet werden, worin ein steuerungsbedürftiger Kernprozess „gelingender“ Schulkooper-

ration erkannt wurde (Ergebnisdimension 4). Ergebnisdimension 5 thematisierte die Rollenmodifikationen im Kooperationskontext, der die kooperationspezifische Verschiebung der Rollenzuweisungen deutlich machte, wobei sich hier Entlastungs- (Schulakteuren) und Belastungsdynamiken bei den Akteuren der Jugendarbeit ergaben. Die Beschreibung von Statusdynamiken der Schulkooperation widerlegte die Verknüpfung von institutioneller Asymmetrie und Qualität der Schulkooperation (Ergebnisdimension 6).

Als Prozess bezogene Sichtweise schließlich wurde als vierte Forschungs-Kategorie „Reflexion und Bewertung von Veränderungsprozessen und durch die Akteure Wechselwirkungen in der Operationalisierung der Schulkooperation“ untersucht (Kap. 3.7). Hierbei konnten Akteursimpulse erkannt werden, die empirisch zu einer Verstetigung (oder dem Beenden) des Kooperationsprozesses führten.

Unter Einbezug des soziologischen Konzepte von A. Giddens wurden sieben Bereiche der Handlungslogik individuell-sozialer Akteursimpulse als bedeutsame Impulse für Institutionalisierungsprozesse in der Kooperation einander gegenübergestellt (Kernthese I). Diese wurden für die jeweilige Institutionsform spezifiziert (Entgegenkommende und informelle Kommunikation, Abweichung von Schulbürokratie, Professionalität und professionelle Beanspruchung, strategisches Vertrauen, Nachhaltigkeit, Bewusstsein für Zeitressourcen und Bescheidenheit beziehungsweise Anerkennung). Professionsbezogene Anerkennungssignale wurde dabei als Kernimpulse herausgearbeitet. Dahinter wurde hypothetisch eine implizite Nutzen-Erfolgs-Logik der Kooperationsakteure vermutet.

Als abschließende Kernthese (II) und als Antwort auf die Frage nach „Gelingensprinzipien“ der Kooperation konnte die Bedeutung des subjektiven Erfolgs- und Nutzenerlebens für alle an der Kooperation beteiligten Akteure herausgearbeitet werden. Kerngedanke war das Erfolgserleben der Schulklasse. Dabei wurde deutlich, dass es sich bei dem subjektiven Erfolgs- und Nutzenempfinden um ein basales Kooperationsprinzip handelt. Dieses wurde in Form einer Heuristik exemplarisch vom handelnden Jugendbildungsakteur beziehungsweise der kooperationsaktiven Lehrkraft im Sinne einer gelingenden Schulkooperation entwickelt. Als zentral konnte darin die für Schulkooperationen bedeutsame Rolle der pädagogisch-methodische Steuerung durch den kooperierenden Akteur der Jugendarbeit und des Erfolgserlebens der einzelnen Lehrkraft - als „Brückenperson“ - verortet werden. Dies wurde hypothetisch mit dem Institutionalisierungsprozess der Kooperationsaktivitäten verbunden. Das Primat der Freiwilligkeit,

welches ein grundlegendes professionstypisches Element der Jugendarbeit darstellt, wurde in diesem Kontext prozessbegründet dem Primat des Erfolgserlebens untergeordnet betrachtet.

4.1 Schulkooperation: Versuch einer empirischen Definition

Zu Beginn dieser Arbeit war auf eine Festlegung der Definition von (Ganztags-) Schulkooperation verzichtet worden (Kap. 1.4). An dieser Stelle soll versucht werden, den Begriff Ganztagsшкоoperation aufbauend auf die empirisch formulierten Akteursperspektiven zu füllen.

Schulkooperation wird empirisch als eine Form der institutionellen Zusammenarbeit von Schule und Jugendeinrichtungen mit einem schulgebundenen pädagogisch-organisatorischen Auftrag verstanden, die durch mindestens zwei Akteure realisiert und punktuell in den institutionellen Kontext eingebunden wird. Übergreifend ist ebenfalls das (allerdings eher implizite) Verständnis von Kooperation als prozesshafte Entwicklung zu verorten. Dies macht sich fest an der Tatsache, dass Schulkooperationen als Verstärkung vorhandener eigener pädagogischer Konzepte betrachtet werden, die auf der Basis eines fachlichen Konsenses beziehungsweise einer schulischen Passung weiterentwickelt werden können. Zudem wird Kooperation insgesamt als eine asymmetrische Konstruktion auf der Basis eines Dienstleistungsverhältnisses betrachtet. Handlungslogiken, die einem Erfolgs- und Nutzenprinzip folgen, bestimmen die Entwicklung der Schulkooperation. Dem Material folgend, muss aber diese „Definition“ aus zwei Perspektiven heraus weitergeführt werden. Besonders in Bezug auf Ressourcen-, Raum- und Rollenverständnis kann es keine generalisierende Definition geben. Hier sind klare institutionelle Grenzen auszumachen. Akteure der Jugendarbeit betrachten Schulkooperation als eine Vervielfachung der fachlichen und ressourcenbezogenen Anforderungen, die ihnen im Gegenzug andere institutionelle Effekte (Vorteile und Nachteile) bietet. Schulakteure hingegen betrachten Schulkooperation als Zugewinn an inhaltlichen, methodischen und materiellen Ressourcen. Der Einsatz von „Raum“ hat für Jugendbildungsakteure in Schulkooperationen eine dezidiert pädagogische Bedeutung. Von Schulakteuren wird Schulkooperation als Zugewinn an Raum und als physische Ressource verstanden. In Bezug auf professionelle Rollen stellt Kooperation für Schulakteure der Haupt-/Mittelschulen eine Entlastung, für Akteur der Jugendarbeit eine Verdopplung der Anforderungen dar.

Als Arbeitsdefinition lässt sich aus den genannten Aspekten folgender Satz festhalten:

Schulkooperation ist eine Verschränkung institutioneller Handlungslogiken zugunsten der Kernaufgabe. Diese entwickelt sich prozesshaft durch die erfolgreiche Erfüllung der Kernaufgabe. Der Prozess verläuft über die aktiven Akteure hin zum institutionellen Kontext. Schulkooperation drückt sich als kontinuierliche, institutions- und individuenbezogene Erfolgs- und Nutzenwahrnehmung aus.

Selbstkritisch muss jedoch gefragt werden, ob dieser Definitionsversuch in verkürzter Form weiteren Erkenntnisgewinn mit sich bringt. Abschließend ist zu vermuten, dass sich Schul-Jugendhilfe-Kooperationen aus wissenschaftlicher Perspektive letztlich einer funktionalen, einheitlichen Definition entziehen (vgl. Grundwald 1981).

4.2 Statt Empfehlungen: „Checkliste“ für Schulkooperationen

Die folgende Checkliste stellt eine Alternative zu Handlungsempfehlungen dar und wurde aus den empirischen Erkenntnissen dieser Studie entwickelt. Die wichtigsten hier gewonnenen Erkenntnisse sind darin als Fragen formuliert, die Akteure in Schulkooperationen beziehungsweise Planungen zur Schulkooperation unterstützen können, kooperationsfördernde Prinzipien anzuwenden. Ich schätze alle Punkte als bedeutsam ein und empfehle, nur dann in eine Schulkooperation einzusteigen, wenn alle Punkte mit „Ja“ beantwortet werden können.

Checkfragen für alle beteiligten Kooperationsakteure:

- Haben wir das Nutzen- und Erfolgserleben aller Kooperationsbeteiligten (meinen eigenen, denjenigen der ausführenden Ganztagsakteure, der Schule/Jugendeinrichtung als Institution, der Partnerinstitution, der Kinder, der Eltern) anvisiert und überprüft?
- Sind wir uns über die Prozesshaftigkeit und die phasenbezogene Entwicklung einer Schulkooperation im Klaren und haben wir für das erste Kooperationsjahr Zwischenziele formuliert?
- Sind wir uns über das „Primat des Erfolgserlebens“ in der Schulkooperation im Klaren und haben überprüft, welche Methoden und Vorgänge im pädagogischen Setting erfolgsversprechend sind?
- Bedeutet Schulkooperation für uns, dass nur (wir als) sozialpädagogische Akteure methodischen und inhaltlichen Input geben? Oder kann ich mir auch vorstellen, dass die Lehrkraft/die Lehrkräfte dem Kooperationspartner (uns) etwas vermitteln könnten (z. B. in Bezug auf Gruppenleitung)?

Checkfragen für Schulakteure:

- Haben wir unsere Ambivalenzen zur Ganztagskooperation und generell Schulkooperation mit Jugendhilfeakteuren ernst genommen? Haben wir herausgefunden, an welchem Punkt die Ambivalenzen deutlich werden (z. B. bei der Methodik der Sozialarbeit?)
- Hat die Lehrkraft der Ganztagsklasse einen größeren Verantwortungsspielraum/mehr Poolstunden/eine sonstige Entlastung vom Alltagsgeschäft erhalten, um die Verbindung von Institution und Individuum zu initiieren?

- Haben wir als Lehrkräfte beziehungsweise Kooperationskräfte den Einsatz von Sozialpädagogen vorbereitet? Haben wir überlegt, Methodik und Didaktik in einer kontinuierlichen Schulkooperation im Ganzttag anzugleichen?
- Haben wir uns ein Bild von den (personellen, räumlichen etc.) Ressourcen der kooperierenden Einrichtung verschafft?
- Haben wir uns ein Bild von der Bedeutung des „pädagogischen Raumes“ für die Sozialpädagogik gemacht?
- Haben wir auch informellen Kontakt zu den sozialpädagogischen Akteuren (Treffen im Pausenhof, in Gremien, bei Festen oder Ähnliches)?
- Haben wir das Vertrauen, dass der Jugendhilfeakteur seinen Job gut machen wird?

Checkfragen für Jugendhilfeakteure/Sozialpädagogen/Kulturpädagogen:

- Haben wir unsere Ambivalenzen gegenüber einer Ganztags- oder Schulkooperation ernst genommen? Haben wir herausgefunden, an welchem Punkt die Ambivalenzen deutlich werden (z. B. bei der Kommunikation mit Schulakteuren)?
- Haben wir den Kontakt zur Schule verbindlich, nachhaltig und entgegenkommend geplant?
- Haben wir uns in unserem Angebot am Leitbild der Schule orientiert?
- Haben wir genügend Toleranz gegenüber der Ressourcenknappheit der Schule (Räume, Zeit etc.)?
- Haben wir methodisch die Prinzipien „Freiwilligkeit“, „Offenheit des Prozesses“ und „Einzelorientierung“ als Herangehensweisen kritisch hinterfragt und für das erste Schuljahr in der Schulkooperation mit äußerster Vorsicht angewendet beziehungsweise auf die Anwendung verzichtet?
- Ist die Ganztagspädagogin in der Lage, Klassen und Gruppen professionell zu leiten, methodische Erfolgsprinzipien anzuwenden und eine klare Abgrenzung von rein schulsozialarbeiterischen Tätigkeiten vorzunehmen?
- Sind wir ressourcenstark genug, um in der Doppelbelastung Schulkooperation ohne dysfunktionale Konsequenzen und Engpässe bestehen zu können?

4.3 Schulkooperation zwischen Handlungslogik und Programmatik

Diese Arbeit beschäftigte sich mit Subjektiven Theorien von Akteuren der Mittel-/Hauptschule und Jugendeinrichtung zur Kooperation mit Schwerpunkt Ganztagskooperation. Die langjährige empirisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schulkooperation hat durch den explorativen Ansatz wesentliche, teilweise bereits bekannte Erkenntnisse gebündelt und damit auch meine eigenen - sicherlich vorgängig ebenfalls idealisierten - Vorstellungen von Schulkooperation grundlegend verändert.

Zu Beginn der Forschungsarbeit schien dabei das entscheidende Spannungsmoment in der Dichotomie des historisch geprägten Verhältnisses der beiden pädagogischen Institutionsformen und den professionstypischen Handlungslogiken zu liegen. Im Verlauf der Arbeit trat jedoch auch das Spannungsfeld zwischen dem programmatischen Anspruch an Kooperation und der subjektiven Realität der Kooperationsakteure immer deutlicher hervor, daher wurde dies abschließend auch im Titel kenntlich gemacht.

Die Diskrepanz zwischen dem überhöhten bildungspolitisch-normativen Faktor und der Empirie stellt sich als hinderlich für das adäquate Verständnis von Kooperationssettings dar. Ersterer wird, wie sich zumindest in dieser Studie gezeigt hat, zu weiten Teilen von außen an die Akteure herangetragen und hat wenig Orientierungswert für die Handlungslogiken der Akteure. Aus meiner Sicht kann der normative Anspruch, der sein Selbstverständnis aus der Forderung nach einer adäquaten und gerechten Bildungsmöglichkeit für alle Kinder schöpft, nicht fruchtbar werden, wenn er auf die Kooperation als institutionalisierte Arbeitsform als Solche übertragen wird. Bei erhöhter Problemlagen- und Arbeitsdichte, wie sie beispielsweise für Haupt- und Mittelschulen eine Normalität darstellt, wird eine zusätzliche nichtrutinierte Aufgabe von Akteuren intuitiv als problematisch und belastend empfunden und damit als Handlungsimpuls geschwächt. Und dies, obwohl Kooperation - zumindest für Schulakteure - eine Entlastungsfunktion haben kann.

Besonders nachdrücklich wurde mir im Forschungsprozess klar, dass die ganzheitlich anmutende Begrifflichkeit der Ganztagschule mit der dazugehörigen Ganztagskooperation keineswegs die ganze Institution Schule „erfasst“; obwohl in dieser Fallstudie auch sehr erfolgreiche Kooperationstandems untersucht wurden, die starke Impulse im Schulsetting verwirklichten. Der häufig kolportierte Anspruch eines „ganzheitlichen pädagogischen Ansatzes“ – was auch immer konkret darunter verstanden wird – kann in Bezug auf die hier empirisch untersuchten Schulkooperationen als höchstens partiell

zutreffend bezeichnet werden. Bei Ganztagskooperationen handelt es sich nach Vorgabe des Kultusministeriums de facto um die Zusammenarbeit zweier Personen zweier verschiedener Institutionen an sechs Stunden der Woche, die - wenn überhaupt - nur bei Verstetigung der erfolgreichen Zusammenarbeit sukzessive in den institutionellen Schulkontext eingebunden werden kann. Eine konstruktive Verbindung der unterschiedlichen Professionskompetenzen erfolgt hier sicherlich nicht „von selbst“. Diese strukturelle Tatsache sollte allen Akteuren deutlich sein.

Besonders offensichtlich wurde in dieser Studie das dominante Nutzen- und Erfolgsprinzip der Schulkooperation, das eher in den Disziplinen der Wirtschafts- und der Politikwissenschaft, weniger jedoch im Bereich der Erziehungswissenschaften zu erwarten war. So basiert eine langfristige Zusammenarbeit offensichtlich grundlegend darauf, dass die jeweiligen Vertreter der Institutionen diesen Nutzen – auf welcher Ebene auch immer – für sich feststellen können. Diese Nähe zu wirtschaftlichem Denken ist wahrscheinlich nicht nur mir zunächst einmal fremd gewesen, sondern möglicherweise im Feld der Pädagogik noch nicht ausreichend etabliert.

Zum zentralen Ergebnis wurde dabei die für einen Institutionalisierungsprozess bedeutende Rolle der Akteure, besonders die Schaltstelle der ausführenden Akteure der Jugendarbeit und der zuständigen Lehrkräfte. Ich habe sie als Brückenpersonen bezeichnet. Die häufig antizipierten Synergieeffekte in Kooperationen sind offensichtlich institutionell nicht zu erwarten, solange nicht bei der beteiligten Lehrperson pädagogische Erfolge erfahrbar geworden sind und damit eine förderliche Erfolgodynamik angestoßen wurde. Daher wäre eine Erweiterung der Ressourcen und Kompetenzen für diese Brückenpersonen bedeutsam. Gleichzeitig steht außer Frage, dass individuelles kooperatives Verhalten allein fehlende Strukturen und Rahmenbedingungen für Kooperation nicht nachhaltig ausgleichen kann. Wirkliche Bedeutung hat ebenfalls die methodische Anpassung des Kooperationsangebots und die Professionalisierung, beziehungsweise Spezialisierung der Jugendarbeitsakteure auf diese Aufgabe hin.

Zudem werden Schul- Jugendhilfekooperationen sehr unterschiedlich gestaltet und basieren stark auf den jeweiligen ressourcenbezogenen Gegebenheiten. Ich schließe mich damit Stolz (2008) an, der die Schul-Jugendhilfekooperation als „Zukunftsmodell“ nur bei differenzierter, situationsgemäßer Umsetzung für adäquat hält.

Daher muss an dieser Stelle das Desiderat nach einer Differenzierung der Forschungsorientierung ausgesprochen werden. Hierbei scheinen die Ansätze von Cloos et al. 2009, Stolz 2010, Speck et al. 2011, Breuer 2010 und Bolay 2011 sehr vielverspre-

chend. Ich halte es für entscheidend, schulartenspezifische und berufsgruppenspezifische qualitative Forschungsdesigns umzusetzen, um der stetigen Generalisierung von Zuordnungen entgegenzuwirken. Eine Systematisierung der empirischen Ansätze und die kritische Kommunikation programmatisch-politisch motivierter Forschung wäre sehr wünschenswert, besonders in Ausbildungszusammenhängen.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit kann zu einer Schulkooperation zwischen den genannten Akteuren und Institutionen nicht per se geraten werden: zum einen da die Entwicklung der fortwährend prozessförmigen Zusammenarbeit, wie sich gezeigt hat, sehr anspruchsvoll ist. Zum anderen, da zumindest in dieser Fallstudie der in vieler Hinsicht hohe Aufwand der Jugendarbeit deutlich wurde und damit Schulkooperation stets in Verbindung mit Ressourcenfragen der Jugendarbeit gesehen werden muss.

Es scheint aufgrund der Ergebnisse ratsam, sich auf dem Weg zur Zusammenarbeit so verschiedener Institutionen den Prozess bezogenen Prinzipien anzuvertrauen und damit langfristige, nachhaltige Zusammenarbeit anzuvisieren. Denn, wie die positiven Ansätze dieser Studie zeigten, ist innerhalb der Gegebenheiten dennoch viel Spielraum zur Entwicklung von Zusammenarbeit gegeben, besonders dann, wenn eine schülerzentrierte Perspektive eingenommen wird.

Als Konsequenz dieser Studie lautet der Leitsatz nicht mehr programmatisch: „*Durch Kooperation zum Erfolg*“, sondern pragmatisch: „*Durch Erfolg zur Kooperation*“.

Diese These erneut in spezifizierten Kontexten zu überprüfen, stellt somit ein weiterführendes Forschungsdesiderat dar.

5 Literaturverzeichnis²⁵⁵

- Ackermann, Heike; Rahm, Sibylle* (Hg.) (2004): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Ahmed, Sarina; Höblich, Davina* (Hg.) (2010): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Appel, Stefan; Rutz, Georg* (2005): Handbuch Ganztagschule. Konzeption Einrichtung und Organisation. 5., überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Appel, Stefan* (2005): Ganztagspezifische Räume und Ausstattung. In: *Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz Günther et al.* (Hg.) (2009): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 123-131.
- Arnoldt, Bettina* (2008): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: *Holtappels, H. G.; Klieme, E. et al.* (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 123-136.
- Arnoldt, Bettina; Rauschenbach, Thomas et al.* (2010): Ganztagschulen und außerschulische Partner. Kooperationen lohnen sich. In: *Buchen, Herbert; Horster, Leonhard et al.* (Hg.): Ganztagschule – Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart: J. Raabe Verlag, S. 95-110.
- Aster, Reiner* (1990): Schule und Kultur. Zur Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit aus dem Blickwinkel von Schülern und Lehrern. Monographie einer Hauptschule als Beitrag zur ethnographischen Schulforschung. Europ. Hochschulschriften, Reihe 11 Pädagogik, Bd. 434, Frankfurt/M.: Peter Lang. Zugl. Dissertation, Freie Universität Berlin, 1989.
- Balnis, Peter; Demmer, Marianne et al.* (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Sächsische Modelle und Projekte für die Entwicklung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule. Frankfurt/M.: GEW. Vgl. auch: http://www.gew.de/Binaries/Binary28112/Broschuere_Schule-Juhi.pdf, Abruf 2012_01.
- Baltes, Gerhard; Eckert, Brigitta* (1999): Differente Bildungsorte in systemischer Vernetzung. Eine Antwort auf das Problem der funktionellen Differenzierung in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bamford, Anne* (2010): The Wow-Factor. Eine weltweite Analyse künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Bäßler, Kristin; Fuchs, Max et al.* (2009): Kulturelle Bildung. Aufgaben im Wandel. Studie Deutscher Kulturrat (Hg.). 1. Aufl., Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Bauer, Karl-Oswald* (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Weinheim: Juventa Verlag.
- Baur, Jörg* (1997): Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und

²⁵⁵ Aufgrund interdisziplinären Bezüge zum Forschungsgegenstand, der begrifflichen Unschärfen und der vielfältigen aktuellen Publikationen kann hier korrekterweise nicht von Bibliographie gesprochen werden. Hinweis: Abrufdatum von Internetquellen wird im Format „Jahr-Monat“ (ohne Tagesdatum) angegeben.

- Hauptschulen. Heidelberg: Programm Ed. Schindele im Universitätsverlag Winter. Zugl. Dissertation, Albert-Ludwigs-Universität. Freiburg 1997.
- Becker, Helle* (2007): Auf dem Weg zur neuen Bildung – Trägererfahrungen evaluiert. In: *Kelb, Viola* (Hg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – neue Lernqualitäten. (Reihe: Kulturelle Bildung, Bd. 3), München: Kopaed S. 73-91.
- Behr, Karin; Rauschenbach, Thomas et al.* (2006): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 1, S. 51-66.
- Behr, Karin.; Haenisch, Hans; Hermens, C. et al.* (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Ergebnisse aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Behr-Heintze, Andrea; Lipski, Jens* (2004): Schule und soziale Netzwerke. Zentrale Befunde und Empfehlungen. Eine Zusammenfassung des Schlussberichtes. München: Verl. Dt. Jugendinstitut.
- Behr-Heintze, Andrea; Lipski, Jens* (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern: Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas* (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried et al.* (Hg.) (2010 a): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa Verlag.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried et al.* (2010 b): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Reihe: Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3, Münster: Waxmann.
- Bettmer, Franz; Maykus, Stephan et al.* (2007): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Bielenberg, Ina; Bockhorst, Hildegard* (1997): Kultur, Macht, Schule. Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation. Erweiterte Dokumentation der Tagung "Dialog kulturelle Bildung". Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., Bd. 40, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung.
- Bielenberg, Ina; Zacharias, Wolfgang* (Hg.) (2001): Kultur, Jugend, Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970 - 2000. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., Bd. 58, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung.
- Bielenberg, Ina; Kelb, Viola* (Hg.) (2006 a): Kultur macht Schule. Reflexionen, Positionen. Länderbezogene Publikationsreihe: Kultur macht Schule. Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung.
- Bielenberg, Ina* (2006 b): Zwischenbericht. Modellprojekt „Kultur macht Schule“. <http://www.stiftung-jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2006/Zwischenbericht52-51-03-BKJ.pdf>, Abruf 2012_02.
- Bielenberg, Ina* (2007): Kinder- und Jugendkulturarbeit. Bildungsanliegen eines professionellen Arbeitsfeldes. In: *Kelb, Viola* (Hg.): Kultur macht Schule. Innovative

- Bildungsallianzen – neue Lernqualitäten. Reihe: Kulturelle Bildung, Bd. 3, München: Kopaed, S. 45-53.
- Bilstein, Johannes* (2003): Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffes. In: *Jelich, Franz-Josef; Kemnitz, Heidemarie* (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 31-53.
- Bischoff, Johann; Brandi, Bettina* (Hg.) (2005): Kulturpädagogik. Berufsbild, Qualifikationsansprüche und Positionen. Aachen: Shaker Verlag.
- Blankertz, Herwig* (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bleckmann, Peter; Durdel, Anja* (Hg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Blömeke, Sigrid* (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik 8392).
- Blum, Andreas* (2004): Von der punktuellen Kooperation zur verlässlichen Struktur. Das Beispiel der Rahmenvereinbarungen in Rheinland-Pfalz. In: *Fitzner, Thilo; Schlag, Thomas et al.* (Hg.): Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. vom 12. bis 14. Mai 2004. Edition Akademie 11. http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/publ_inhalt_autoren/ea-11_Inhalt_Autoren.pdf. Abruf 2012-01.
- Blumer, Herbert* (1969): Symbolic Interactionism. Perspective and method. 2. Aufl., Englewood Cliffs/NJ: Prentice-Hall.
- Bock, Karin* (2004): Entwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: *Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas* (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 91-106.
- Boettcher, Erik* (1974): Kooperation und Demokratie in der Wirtschaft. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate et al.* (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Böhm, Winfried* (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Böhme, Jeanette; Herrmann, Ina* (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Böhme, Jeanette* (2004): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. In: *Helsper, Werner; Böhme, Jeanette* (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwis., S. 125-158.
- Böhnisch, Lothar* (2002): Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit. Deutsche Jugend, Jg. 50 (2002), H. 2, S. 70-77.
- Böhnisch, Lothar* (2003): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.

- Bohnsack, Ralf* (Hg.) (2007 a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf* (2007 b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6., durchges. und aktual. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich (UTB).
- Bohnsack, Ralf* (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitativen Methoden. 7. Aufl., Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (UTB).
- Bolay, Eberhard* (2008): Erfolgskriterien für Jugendsozialarbeit an Schulen – Erkenntnisse (nicht nur) aus der Praxisforschung. Schriftliche Fassung des Vortrags in Dillingen a. d. D. am 11. 11. 2008.
<http://alp.dillingen.de/projekte/archiv/jas/4/unterlagen/31.pdf>, Abruf 2012_01.
- Bolay, Eberhard; Flad, Carola* (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hg.). Nr. 7, Reihe: Jugendhilfe: Konzepte für die Praxis.
<http://www.schulsozialarbeit.de/picture/upload/file/SozialraumverankerteSchulsozialarbeitNr7.pdf>, Abruf 2012_1
- Bolay, Eberhard; Flad, Carola et al.* (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Stuttgart: Sozialministerium Baden-Württemberg.
- Bolay, Eberhard; Gutbrod, Heiner* (2007): Sozialraumbezogene Ganztagschule und Jugendhilfe - empirische Zugänge und Forschung. In: *Bettmer, Franz; Maykus, Stephan et al.*: Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 271-284.
- Bolay, Eberhard* (2011): Kooperation unter Wahrung und Nutzung von Differenz. Ein anerkennungstheoretischer Zugang. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 9. Jg., H. 4, S. 417-433.
- Böllert, Karin* (2008): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwissenschaften,
- Bollnow, Otto F.* (1966): Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften. In: *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, Jg. 97 (1937), S. 335-363.
<http://www.wernerloch.de/doc/ObjektivitaetGeisteswiss.pdf>, Abruf 2012_02.
- Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe* (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Bönsch, Manfred* (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In: *Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan* (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen. Hand- und Arbeitsbücher, H. 9, Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins, S. 126-140.
- Böttcher, Wolfgang; Terhart, Ewald* (Hg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

Bradna

- Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz* (Hg.) (2008): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Brenner, Gerd; Nörber, Martin* (1992): Jugendarbeit und Schule. Weinheim: Juventa Verlag.
- Breuer, Franz* (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen. Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, Anne* (2010): Interprofessionelle Teams – wie Lehrer(innen) und Erzieher(innen) miteinander kooperieren. In: (*Universität Potsdam, Veranstalter. Speck, K; Olk, Thomas*): Professionsentwicklung und Kooperation an Ganztagschulen – Erfahrungen, Befunde und Konsequenzen. Tagungsdokumentation zur Bilanztagung im Rahmen der Begleitforschung zum IZBB, 3. u. 4. 6.2010., S. 20-23. http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kooperation-an-ganztagschulen.de%2F%3Fdownload%3DTagungsdokumentation.pdf&ei=3wgyUMmEDYfk4QTUv4DgCg&usg=AFQjCNGr_RFxrxvGU7Fzh4yPgeouZ6hvbQ, Abruf 2012_3.
- Buchen, Herbert; Horster, Leonhard et al.* (Hg.) (2010): Ganztagschule – Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart: J. Raabe Verlag.
- Burkard, Christoph, Holtappels, Heinz G. et al.* (1990): Stadtentwicklung und Öffnung von Schule. IFS-Werkheft 37. Endbericht. Dortmund: IFS-Verlag.
- Burow, Axel; Pauli, Bettina* (2006): Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Feld. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Büschges, Günter* (2002): Organisationssoziologie. In: *Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela* (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 2. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius. <http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/archiv/ss02/forscholl/woerterbuchbueschges.pdf>, Abruf 2012_04.
- Cicourel, Aaron V.* (1975): Sprache in der sozialen Interaktion. Deutsche Erstausgabe. München: List Verlag.
- Cloos, Peter; Köngeter, Stefan et al.* (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendhilfe. 2. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Coelen, Thomas* (2004): Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Schul- und Sozialpädagogik. In: *Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan* (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins, S. 242-263.
- Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe* (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Combe, Arno; Helsper, Werner* (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dalin, Per* (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

- Deinet, Ulrich* (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen: Leske+Budrich.
- Deinet, Ulrich; Krisch, Richard* (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Leverkusen: Leske+Budrich.
- Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt* (Hg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Deinet, Ulrich; Icking, Maria* (2006): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Denzin, Norman K.* (1978): The research act. New York City: McGraw-Hill.
- Dieckmann, Katja; Höhmann, Katrin* (2008): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: *Holtappels, Heinz G.; Klieme, Eckhard et al.* (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa Verlag, S. 164-185.
- Dietrichs, Ekkehard* (1989): Partnerschaft in der Schule – Schule als Partner. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dilthey, Wilhelm* (2006): Gesammelte Schriften. Bde. I bis XXVI. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dizinger, Vanessa; Fussangel, Kathrin et al.* (2011): Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen bewertet? In: *Speck, Karsten; Olk, Thomas et al.*: Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zur multiprofessionellen Vernetzung. Weinheim und Basel: Juventa, S. 114-128.
- Döring, Jörg; Thielmann, Tristan* (2008): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript.
- Dresselhaus, Günter* (2006): Netzwerkarbeit und neue Lernkultur. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion. Münster: Waxmann.
- Dreitzel, Hans Peter* (1980): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Eine Pathologie d. Alltagslebens. 3. neubearb. Aufl., Stuttgart: Enke.
- Etzioni, Amitai* (1964): Modern organizations. Englewood Cliffs/NJ: Prentice-Hall.
- Euler, Dieter et al.* (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Gutachten zum Programm: Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn: BLK Heft 75.
- Ewig, Dieter* (2006): Kulturelle Bildung und Schulentwicklung in der Postmoderne. Schriften zur Kunstpädagogik und ästhetischen Erziehung, Bd. 6, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Faulde, Joachim; Schillo, Johannes* (1996): Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation. Bausteine zur Kooperation in der politischen Bildung. Zugl. Diss. 1994 Univ. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Faulstich-Wieland, Hannelore; Tillmann, Klaus-Jürgen* (1984): Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz - Erfahrungen in der Region Kassel. (DJI Materialien zur Schulsozialarbeit) München, Bd.13. München: Juventa Verlag.
- Fend, Helmut* (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fischer, Nathalie; Holtappels, Heinz G. et al.* (Hg.) (2011): Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim u. Basel: Juventa Verlag.
- Fisher, Roger; Ury, William; Patton, Bruce* (2000): Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln. 19. Auflage, Frankfurt/New York, Campus.
- Flad, Carola; Bolay, Eberhard* (2005): Expertise zur Kooperation von Ganztagschulen und Jugendhilfeangeboten in Baden-Württemberg. Universität Tübingen. http://tobiaslib.unituebingen.de/volltexte/2006/2207/pdf/gts_expertise_flad_bolay.pdf, Abruf 2012_01 oder <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-22075>, Abruf 2011_12.
- Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst et al.* (Hg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union (PVU).
- Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst et al.* (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union (PVU).
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst v. et al.* (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, 3. Aufl., Reinbek b. Hamburg: Rowohlt -Verlag.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst v. et al.* (2003): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt -Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines* (Hg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchg. u. aktual. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe* (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt -Verlag.
- Flick, Uwe* (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. u. erw. Neuauflage (6. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt- TB-Verlag.
- Flick, Uwe* (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Neuauflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt- TB-Verlag.
- Floercke, Peter; Eibner, Simone et al.* (2011): Ganztagschulen in der sozialraumorientierten Kooperation. Gelingens- und Misslingensbedingungen. In: *Speck, Karsten; Olk, Thomas et al.* (Hg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 182-196.
- Foucault, Michel* (1967): Von anderen Räumen. In: *Dünne, Jörg; Günzel, Stephan* (Hg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 317-329.

- Friebertshäuser, Barbara* (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje et al.* (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Neuauflage. Weinheim: Juventa.
- Frohn, Judith* (2007): Mädchen und Sport an der Hauptschule. Sportsozialisation und Schulsport von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger et al.* (Hg.) (2007): Lexikon zur Soziologie. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Fussangel, Kathrin* (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Zugl. Dissertation, Bergische Universität. Wuppertal. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel>, Abruf 2012_01.
- Fussangel, Kathrin; Dizinger, Vanessa et al.* (2010): Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. Zs. Unterrichtswissenschaft, Jg. 38, H. 1 (2010), S. 51-67.
- Gadamer, Hans-Georg* (1972): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Garfinkel, Harold* (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- Gartschock, Michael; Richter, André* (2006): Auf dem Weg zu gemeinsamer Fachlichkeit. In: *Knauer, Sabine; Durdel, Anja* (Hg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim: Juventa Verlag, S. 140-153.
- Geertz, Clifford* (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Sonderausg. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gehlen, Arnold* (1978): Gesamtausgabe. Frankfurt/M.: Verlag Vittorio Klostermann.
- Geißler, Harald* (2000): Organisationspädagogik. Umrisse einer neuen Herausforderung. München: Vahlen.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.* (1967): Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Mill Valley/CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.* (1978): Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory. Mill Valley/CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.* (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit* (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Gloél, Rolf* (2005): Emanzipatorische Kultursozialarbeit. In: *Bischoff, Johann; Brandt, Bettina* (Hg.) (2005): Kulturpädagogik. Berufsbild, Qualifikationsansprüche und Positionen. Aachen: Shaker Verlag, S. 215-245.
- Goffman, Erving* (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria et al.* (Hg.) (2009): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Griese, Christiane; Marburger, Helga* (2011): Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Griese, Hartmut* (2003): Jugendbildungsarbeit – was ist das eigentlich? <http://www.die-bonn.de/doks/griese0301.pdf>, Abruf 2012_1.
- Groeben, Norbert* (1988): Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In: *Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm* (Hg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 17-23.
- Grunder, Hans-Ulrich; Schubert, Gerd* (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Grunwald, Wolfgang* (1981): Konflikt – Konkurrenz – Kooperation: Eine theoretisch-empirische Konzeptanalyse. In: *Grunwald, Wolfgang; Lilje Hans.-G. et al.* (Hg.): Kooperation und Konkurrenz in Organisationen. Bern, Stuttgart: Haupt, S. 50-96.
- Gudjons, Herbert* (2006): Pädagogisches Grundwissen. 9. Neubearb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/Obb.
- Haenisch, Hans* (2010): Was offene Ganztagschulen erfolgreich macht. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Schulverwaltung. Bayern 33 (2010) 12, S. 336-339.
- Hagedorn, Friedrich* (Hg.) (1994): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Bd. 14. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan* (Hg.) (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins.
- Helfferrich, Cornelia* (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7>, Abruf 2012_01.
- Hellekamps, Stephanie; Mertens, Gerhard* (2011): Schule. Studienausgabe, Paderborn u. a.: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik 8438).
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette* (Hg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Henschel, Angelika et al.* (Hg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4>, Abruf 2012_01.
- Heydorn, Heinz-Joachim* (2004): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Bd. 2: 1967 - 1970. In: *Heydorn, Irmgard; Kappner, Hartmut et al.* (Hg.): Heinz-Joachim Heydorn. Werk. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo* (1992): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Hillmann, Karl-Heinz* (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5. vollst. überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hinte, Wolfgang; Litges, Gerhard et al.* (2003): Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Qualifizierte Jugendhilfe auch in Zeiten knapper Kassen. Berlin: edition sigma.
- Höhmann, Karin; Holtappels, Heinz G. et al.* (2005): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte und Praxisbeispiele. Dortmund: IFS.
- Holtappels, Heinz G.* (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung- Weinheim: München.
- Holtappels, Heinz G.* (Hg.) (1995): Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen: Leske u. Budrich.
- Holtappels, Heinz G.* (2004): Schule und Sozialpädagogik. Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In: *Helsper, Werner; Böhme, Jeanette* (Hg.) Handbuch der Schulforschung.; 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss, S. 465-512.
- Holtappels, Heinz G.; Klieme, Eckhard et al.* (Hg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. München: Juventa Verlag.
- Holtappels, Heinz G.* (2009): Ganztagschule und Schulentwicklung. In: *Prüß, Franz; Kortas, Susanne et al.*: Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. (Reihe Studien zur gantztägigen Bildung), Weinheim: Juventa, S. 111-136.
- Homans, George C.* (1958): Social behavior as Exchange. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 63 (1958), Vol. 63, S. 597-606.
- Homfeldt, Hans Günther* (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: *Hartnuß, B./Maykus, S.* (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, Eigenverlag des Deutschen Vereins, S. 41-68.
- Homfeldt, Hans Günther; Lauff, Werner et al.* (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen. Probleme. Perspektiven. 1. Aufl., München: Juventa Verlag.
- Hopf, Christel* (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zs. f. Soziologie*, Jg. 7 (04/1978), H. 2, S. 97-115.
- Hornstein, Walter* (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: *Zs. für Pädagogik*, Jg. 17 (1971), H. 3, S. 285-314.
- Ipfling, Hein Jürgen* (2009): Hauptschule. In: *Blömeke, Sigrid* (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 236- 245.
- Kamski, Ilse; Schnetzer, Thomas* (2005): Personalentwicklung in Ganztagschulen, In: *Höhmann, Karin; Holtappels, Heinz G. et al.* (2005): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte und Praxisbeispiele. Dortmund: IFS, S. 84-89

- Kamski, Ilse* (2009): Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In: *Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. et al.* (Hg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783830922711.pdf>, Abruf 2012_5, S. 110-123.
- Kamski, Ilse; Hillebrand, Annika* (2009): Forschungsticker Laufende Ganztagschul-Projekte. Online unter: <http://www.ganztaegig-lernen.de/media/ForschungsTicker/dezember%202009/Microsoft%20Word%20-%20ForschungsTicker%20LAUFENDE%20Projekte%20Dez.09AH.pdf>, Abruf 2011_6.
- Kamski, Ilse; Dieckmann, Katja* (2009): Steuerungsprozesse in der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: *Priß, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias* (Hrsg.): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Weinheim: Juventa Verlag, S. 137-146.
- Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. et al.* (2009): Qualität von Ganztagschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Waxmann: Münster.
- Kardorff, Ernst v.* (1991): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: *Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v. et al.* (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz Psychologie Verlags Union (PVU), S. 3-10.
- Kelb, Viola* (2006): Kulturelle Bildung und Ganztagschulen: Rahmenbedingungen und Umsetzung von Kooperationen in den Ländern. Eine Ländersynopse. Stand: 30. 6. 2006. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung.
- Kelb, Viola* (Hg.) (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – neue Lernqualitäten. München: Kopaed (Reihe: Kulturelle Bildung, Bd. 3).
- Kelle, Udo* (1997): Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. 2. Aufl., Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Thibaut, John W.; Kelley, Harold H.* (1959). The social psychology of groups. New York: Wiley.
- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian* (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Keuchel, Susanne* (2000): Kulturelle Bildung in Deutschland. Modelle innovativer Projektarbeit. Bonn: ARCult Media.
- Keuchel, Susanne* (2007): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme. Bonn: ARCult Media.
- Keuth, Herbert* (2000): Die Philosophie Karl Poppers. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Kieser, Alfred; Walgenbach, Peter* (2010): Organisation. 6. überarb. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klafki, Wolfgang* (1998): Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische Transformation. Marburg. - 1993 sprachlich geringfügig korrigiertes und bei einzelnen Beiträgen um einige Anmerkungen ergänztes Typoskript der 1991 erstellten Textfassung, die in japanischer Übersetzung veröffentlicht wurde als: Klafki, Wolfgang: Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische Transformation. In: Klafki, Wolfgang: Erziehung -

Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Eingel. und hrsg. von Michio Ogasawara. Tokyo 1992. S. 17-34. Online unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>, Abruf 2012_10.

- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe et al.* (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Kleining, Gerhard* (1995): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Bd. 1. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Klewin, Gabriele* (2006): Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen. Dissertation, Universität Bielefeld. (Schule und Gesellschaft). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90305-7>, Abruf 2012_01.
- Klieme, Eckhard et al.* (2007): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: *Holtappels, Heinz G. et al.* (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Weinheim: Juventa Verlag, S. 354-381.
- Kluge, Friedrich* (1989): Etymologisches Wörterbuch. 22. Aufl., Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Knauer, Raingard* (2006): Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Betreuungs- und Ganztagsangeboten. In: *Deinet, Ulrich; Icking, Maria* (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Leske u. Budrich, S. 35-52.
- Knauer, Sabine; Durdel, Anja* (2006): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Weinheim: Beltz (Reihe: Praxis).
- Knauf, Tassilo* (2005): Eine Stadt setzt auf die offene Ganztagschule. In: *Appel, Stefan; Rutz, Georg* (2005): Handbuch Ganztagschule. Konzeption Einrichtung und Organisation. 5., überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 48-66.
- Kolbe, Fritz; Kunze, Katharina et al. (Hg.)* (2005): Ganztagschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Beiträge d. Tagung am 1. 7. 2005, Universität Mainz. In Zusammenarbeit m. d. BMWJK., http://gts.plrlp.de/fileadmin/user_upload/ganztagschule.rlp.de/dz/Tagungsband_Ganztagschule_in_Entwicklung.pdf, Abruf 2012_02.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine et al.* (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Kolfhaus, Stephan* (1986): Von der musischen zur soziokulturellen Bildung. Entwicklungen Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Studien zur internationalen Erwachsenenbildung, Bd. 6. Köln: Böhlau.
- Köngeter, Stefan; Cloos, Peter* (2010): Der Raum in Jugendarbeit und Schule. In: *Ahmed, Sarina; Höblich, Davina* (Hg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-84.

- Kraimer, Klaus* (2005): Schule und Jugendhilfe. Zwei Sozialisationsagenturen müssen zusammenfinden. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*. Jg. 152 (2005), S. 51-53. http://www.klauskraimer.de/schule_und_jugendhilfe.pdf, Abruf 2011_12.
- Kraler, Christian* (2008): Lehrerbildung. In: *Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe* (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Das Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 765-775.
- Kraus, Björn* (o.J.): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. Online unter: <http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/lebensweltorientierung.pdf>, Abruf 2012_10.
- Krieger, Claus* (2008): Leitfaden-Interviews. In: *Miethling, Wolf-Dietrich; Schierz, Matthias* (Hg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann-Verlag, S. 45-63.
- Krieger, Wolfgang* (2005): Ganztagschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. Begleitforschung – Endbericht. Evang. FH Ludwigshafen, IWBF Institut für Weiterbildung, Beratung und Forschung. http://www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/koop_mitarbeiter/pdf/KurzberichtSchreiner.pdf, Abruf 2012_02, S. 65-86.
- Kron, Friedrich W.* (2011): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*, 1. Aufl., Stuttgart: UTB.
- Kutschker, Michael* (2005): Prozessuale Aspekte der Kooperation. In: *Zentes, Joachim; Swoboda, Bernhard et al.* (2005) (Hg.): *Kooperationen, Allianzen und Netzwerke: Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 1125-1154.
- Ladenthin, Volker, Rekus, Jürgen* (Hg.) (2005): *Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weilheim, München: Juventa Verlag.
- Lamla, Jörn* (2003): *Anthony Giddens*. Frankfurt/M.: Campus.
- Lamnek, Siegfried* (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4. vollst. überarb. Aufl., München: Beltz.
- Lamnek, Siegfried* (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl., München, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Legewie, Heiner* (2011): *Transkriptionsempfehlungen und Formatierungsangaben*. <http://web.qualitative-forschung.de/publikationen/postpartale-depressionen/Transkription.pdf>, Abruf 2011_12, Genehmigung durch den Autor. Graue Literatur, TU Berlin.
- Legewie, Heiner; Ehlers, Wolfram* (1999): *Handbuch moderne Psychologie. Grundlagen, Wahrnehmung, Bewußtseinsprozesse, Emotionen, Denken und Lernen, Psychotherapie, Seelische Gesundheit*. Augsburg: Bechtermünz.
- Lehmann-Wermser, Andreas et al.* (Hg.) (2010): *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde Chancen und Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa.
- Liebau, Eckart* (Hg.) (2001): *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg* (Hg.) (2009): Die Kunst der Schule. über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript.
- Lindemann, Gesa* (2009): Das Soziale von seinen Grenzen her denken. Velbrück: Weilerswist.
- Löw, Martina* (1999): Raum. Eine Neubestimmung des soziologischen Grundbegriffs unter besonderer Berücksichtigung stadtsoziologischer, bildungs- und sozialisationstheoretischer Aspekte. Habilitationsschrift Univ. Halle.
- Lüders, Christian; Winkler, Michael* (1992): Sozialpädagogik - auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: Zs. für Pädagogik, Jg. 38 (1992), S. 359-370.
- Lüders, Christian; Behr, Andrea* (2002): Außerschulische Jugendbildung. In: *Tippelt, Rudolf* (Hg.). Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 371-391.
- Lüders, Christian; Behr, Andrea* (2010): Außerschulische Jugendbildung. In: *Tippelt, Rudolf* (Hg.). Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 445-466.
- Luhmann, Niklas* (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maag Merki, Katharina* (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategie zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze, Velber: Klett.
- Mack, Wolfgang; Raab, Erich et al.* (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen: Leske+Budrich.
- Mack, Wolfgang* (2008): Bildungslandschaften. In: *Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe* (Hg.). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 741-749.
- Malaguzzi, Loris* (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In: *Edwards, Carolyn P.; Gandini, Lella et al.* (Hg.): The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach - advanced reflections (2. Aufl.), Greenwich/CT: Ablex., S. 49-97.
- Mannheim, Karl* (2003): Strukturen des Denkens. Über die Eigenart kultursoziologischer Erkenntnis. Berlin: Suhrkamp.
- Matthes, Joachim* (1976): Einführung in das Studium der Soziologie. 2. Aufl.; Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Mayring, Philipp* (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Maykus, Stephan* (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In: *Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan* (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen. Berlin: Eigenverlag d. Deutschen Vereins, S. 349-370.
- Maykus, Stephan* (2006): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Grenzen, Potenziale, Herausforderungen sozialräumlicher Netzwerke der Bildung. In: *Knauer, Sabine; Durdel, Anja* (Hg.) (2006): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim: Beltz, S. 154-170.

- Maykus, Stephan* (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: *Prüß, Franz; Kortas, Susanne et al.*: Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa Verlag (Reihe: Studien zur ganztägigen Bildung), S. 307-322.
- Maykus, Stephan* (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektiven einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. VS Verlag f. Sozialwiss. Wiesbaden.
- Mead, George Herbert* (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 3. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 28).
- Meister, Gudrun; Schnetzer, Thomas* (2009): Innerschulische Kooperation - Chance und Restrisiken in der Entwicklung ganztägiger Konzeptionen. In: *Prüß, Franz; Kortas, Susanne et al.*: Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa Verlag (Reihe: Studien zur ganztägigen Bildung), S. 157-169.
- Merkens, Hans; Schründer-Lenzen, Agnes* (Hg.) (2009): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich. Münster, New York, München u. a.: Waxmann.
- Mertens, Gerhard* (2011): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Merton, Robert K.* (1967): Der Rollen-Set. Probleme der soziologischen Theorie. In: Heinz Hartmann (Hg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie. Stuttgart: Enke, S. 255-267.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike* (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: *Kritz, Jürgen; Nohlen, Dieter et al.*: Lexikon der Politikwissenschaftlichen Methoden. München, S. 123-124.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike* (1997): Das ExpertInneninterview – wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In: *Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore* (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 481-491.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike* (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: *Bogner, Alexander; Littig, Beate et al.* (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Leske+Budrich, S. 71-94.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike* (2010): Das ExpertInneninterview - wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In: *Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore* (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa, S. 457-471.
- Mey, Günter; Jones, Kip et al.* (Hg.) (2006): FQS, Vol.7, Nr. 2: Special Issue – FQS Reviews IV. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Journal).
- Mey, Günther; Mruck, Katja* (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: *Kempf, Wilhelm; Markus Kiefer* (Hg.). Forschungsmethoden der Psy-

chologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. III: Natur und Kultur. Berlin: regener, S. 100-152.

Meyer, Hilbert (1997): Schulpädagogik. Bd. 1 – für Anfänger. 1. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.

Mollenhauer, Klaus (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.

Morse, Janine M.; Field, Peggy A. (1998): Qualitative Pflegeforschung. Anwendung qualitativer Ansätze in der Pflege. Bern: Huber Verlag.

Mruck, Katja; Mey, Günter (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: *Jüttemann, Gerd; Thomae, Hans* (Hg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union (PVU), S. 284-306.

Mruck, Katja; Mey, Günter (2005): Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. In: *Historical social Research*, Vol. 30 (2005) No. 1, S. 5-27. http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2005_640.pdf, Abruf 2011_06.

Müller-Rolli, Sebastian (1988): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen Praxisfelder Ausbildung. Weinheim: Juventa Verlag.

Münchmeier, Richard (1992): Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit. In: *Zs. f. Pädagogik*, Jg. 38 (1992), H. 3, S. 371-384.

Münchmeier, Richard (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske+Budrich.

Nohl, Arnd M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

Nussinger, Bernd (2010): Wie Lehrer Schule sehen. Zu Informiertheit, Qualitätsparametern individueller Förderung und Evaluation. Eine Repräsentativ-Studie von Halbtags- und Ganztagschulen im dreigliedrigen Schulsystem in Bayern im Frühjahr 2009. Nürnberg: Univ. Erlangen-Nürnberg (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg).

Oelerich, Gertrud (1996): Jugendhilfe und Schule. Zur Systematisierung der Debatte. In: *Flösser, Gaby; Otto, Hans-Uwe et al.* (Hg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Reihe: Schule und Gesellschaft, Bd. 12, Opladen, S. 222-237.

Oelerich, Gertrud (2007): Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: *Bettmer, Franz; Maykus, Stephan et al.*: Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 13-42.

Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz.

Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa Verlag.

- Oevermann, Ulrich* (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: *ZS: Sozialer Sinn*, Jg. 2, H. 1 (2001), S. 3-33.
- Olk, Thomas; Bathke, Gustav-W.; et al.* (2000): Jugendhilfe und Schule – Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Olk, Thomas* (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule - das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: *Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen.* Berlin: Eigenverlag d. Deutschen Vereins, S. 69-101.
- Olk, Thomas* (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Reihe: Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht. München: DJI.
- Opp, Günther; Brosch, Angela (Hg.)* (2010): Lebensraum Schule. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas* (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann.
- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas* (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.)* (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, Talcott* (1951): The social system. London: Routledge&Kegan Paul Ltd.
- Pätzold, Günter; Wingels, Judith* (2006): Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen "Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration Benachteiligter". Bonn. Bund-Länder-Kommission f. Bildungsplan. u. Forschungsfö., Heft 133. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft133.pdf>, Abruf 2012_3.
- Pauli, Bettina* (2006): Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Chancen und Risiken. 2. Aufl., Schwabach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Picht, Georg* (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentation. München: DTV.
- Popper, Karl R.* (1994): Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Aufgrund von Manuskripten aus den Jahren 1930-1933. In: *Hansen, Troels (Hg.). Reihe: Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften. Studien in den Grenzbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Bd. 18., 2. verbess. Aufl., 1994,* Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Prölß, Reiner (Hg.)* (2003): Bildung ist mehr! Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte; Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft. Bündnis für Familie. Nürnberg: emwe-Verlag.
- Prüß, Franz; Kortas, Susanne et al.* (2007): Die Praxis der Ganztagschule – ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagschulentwicklung. In: *Bettmer, Franz; Maykus, Stephan et al.: Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss, S. 109-152.

- Priß, Franz; Kortas, Susanne et al.* (2009): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa Verlag (Reihe: Studien zur ganztägigen Bildung).
- Pulkkinen, Lea; Pirttimaa, Raija* (2008): Der „integrierte Schultag“ in Finnland. In: *Bosse, Dorit; Mammes, Ingelore et al.*: Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis. Bd. 01. Universität Bamberg, S. 126-141. <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2008/148/pdf/ganztagschuleopus.pdf>, Abruf 2012_01.
- Raab, Erich; Rademacker, Herrmann* (2004): Eigentümlich und entwicklungsbedürftig. Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: *Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan* (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen. Berlin: Eigenverlag d. Deutschen Vereins, S. 17-26.
- Rademacker, Herrmann* (2003): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Sozialen Raum. Perspektiven und Herausforderungen. Referat Fachtagung bsj, Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit, am 4. u. 5. Dez. 2003, Marburg. http://www.bsj-marburg.de/fileadmin/pdf_fachbeitraege/Rademacker_JugendhilfeSchule.pdf, Abruf 2012_02.
- Radisch, Falk; Klieme, Eckhard* (Hg.) (2005): Ganztagsangebote in der Schule: Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_zwoelf.pdf, Abruf 2011_05.
- Rauschenbach, Thomas et al.* (2003): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken et al.: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, Thomas* (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform, Bd. 6. Stand: Juni 2004. 2. Aufl., Berlin: BMBF.
- Rauschenbach, Thomas, Otto, Hans-Uwe* (Hg.) (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: *Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas*: Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 9-32.
- Rauschenbach, Thomas* (2009): Ganztagschule als Allheilmittel? Vortrag auf dem 78. Fürsorgetag und der 11. ConSozial am 11. 11. 2009, Nürnberg. Tagungsdokumentation. Online unter <http://www.consozial.de/AFTP/kongress/Dokumentation-Fuersorgetag-ConSozial-2009.pdf>, S. 76-89, Abruf 2012_6.
- Reismann, Hendrik* (2009): Jugendarbeit und Schule zwischen Nähe und Distanz. Konzept- und strukturtheoretische Voraussetzungen und Formen der schulbezogenen Jugendarbeit. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Rekus, Jürgen; Hintz, Dieter et al.* (1998): Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Rekus, Jürgen* (2005): Theorie der Ganztagschule - praktische Orientierungen. In: *Ladenthin, Volker* (Hg.): Die Ganztagschule. Weinheim: Juventa Verlag, S. 279-297.
- Rekus, Jürgen* (2009): *Ganztagschule*. In: *Blömeke, Sigrid* (2009): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 270-274.
- Richardson, Stephan A.; Snell Dohrenwend, B. et al.* (1993): Die „Suggestivfrage“ – Erwartungen und Darstellungen im Interview. In: *Hopf, Christel; Weingarten, Elmar* (Hg.): Qualitative Sozialforschung, 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, S. 205-232.
- Richter, André* (2007): Schulbezogene Kooperationsformen und sozialräumliche Orientierungen als Forschungsfelder der Schul- und Sozialpädagogik – Entwicklungen und Ergebnisse auf dem Weg zur Ganztagsbildung 2007. In: *Bettmer, Franz; Maykus, Stephan et al.*: Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 153-185.
- Reiser, Helmut* (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, Hans-Günter* (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rollett, Wolfram; Tillmann, Katja* (2009): Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: *Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz Günter et al.* (Hg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 132-143.
- Rosenbusch, Heinz S.* (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München: Luchterhand (Wissen & Praxis Bildungsmanagement, Bd. 2).
- Rosenstiel, Lutz von* (2008): Organisationsanalyse. In: *Flick, Uwe; Steinke, Ines et al.* (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 224-238.
- Rösner, Ernst* (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster: Waxmann.
- Scherr, Albert* (2001): Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Thesen für die Tagung „Jugendhilfe und Bildung“ des Bundesjugendkuratoriums, unveröff. Manuskript, o. O. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/14_Jugendpaedagogik_scherr.pdf, Abruf 2012_02.
- Schmelzing, Stephan; Wüsten, Stefanie et al.* (2010): Fachdidaktisches Wissen und Reflektieren im Querschnitt der Biologielehrerbildung. In: *ZfDN Zs. für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 16 (2010), S. 189-207. http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Schmelzing.pdf, Abruf 2012_02.
- Schmid, Walter* (1983): Zur sozialen Wirklichkeit des Vertrages. Schriftenreihe zur Rechtssoziologie und Rechtstatsachenforschung, Bd. 52, Berlin: Duncker & Humblot.
- Schmitt, Rudolf* (1997): Metaphernanalyse als sozialwissenschaftliche Methode. Mit einigen Bemerkungen zur theoretischen "Fundierung" psychosozialen Handelns. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, Jg. 21 (1997), H. 1, S. 57-86.

- Schnitzer, Anna* (2008): Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.
http://www.mam.dji.de/kosa/Abschlussbericht%20KOSA_1Neu_Januar_2010.pdf, Abruf 2013_1.
- Scholl, Armin* (2003): Die Befragung. Konstanz: UTB.
- Schulze, Gerhard* (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Um den Anh. gekürzte und mit einem neuen Vorw. vers. 9. Aufl., Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Schütz, Alfred* (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer.
- Schütze, Fritz* (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Fakultät für Soziologie an der Univ. Bielefeld (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien).
- Schwarz, Andreas* (2009): Hauptschüler am Rand? Zur Kooperation einer politischen Offenen Jugendarbeit mit Hauptschule. Reflektiert an Hermann Gieseckes Ideen zu politischer Bildung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schweppe, Cornelia* (Hg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Sempach, Robert* (1990): Alltagstheorien des Diätverhaltens. (Europ. Hochschulschriften, Reihe VI Psychologie, Bd. 28). Bern: P. Lang.
- Siegrist, Johannes* (1970): Das Consensus-Modell. Studien zur Interaktionstheorie und zur kognitiven Sozialisation (Soziologische Gegenwartsfragen: Neue Folge, Bd. 32). Stuttgart: Enke.
- Soeffner, Hans-Georg* (1985): Anmerkungen zu gemeinsamen Standards standardisierter und nichtstandardisierter Verfahren in der Sozialforschung. In: *Kaase, Max; Küchler, Manfred* (Hg.): Herausforderung der empirischen Sozialforschung Mannheim. Beiträge aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen. Mannheim: ZUMA Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, S. 109-126.
- Speck, Karsten* (2004): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas et al.* (2011 a): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Speck, Karsten; Olk, Thomas et al.* (Hg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 69-84.
- Speck, Karsten* (2011 b): Multiprofessionelle Zusammenarbeit an Ganztagschulen. Vortrag auf dem Kongress „Ganztag zwischen den Meeren. Impulse für eine veränderte Lernkultur“ am 16.3.2011 in Rendsburg. Online unter: http://www.sh.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/ppp_prof.speck_gzdm2011.pdf, Abruf 2012_5.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas et al.* (Hg.) (2011 c): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Stange, Waldemar; Krüger, Rolf et al.* (2010): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Steinke, Ines* (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard et al.* (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52 (2006), H. 2, S. 185-203.
- Stolz, Heinz-Jürgen* (2008): Lokale Bildungslandschaften. Handout zur Arbeitstagung Jugendarbeit und Schule in Kooperation. Gauting, 10. 12. 2008 am Institut für Jugendarbeit, Persönliche Genehmigung durch den Autor. Graue Literatur.
- Stolz, Heinz-Jürgen* (2009): Schule und Jugendhilfe als Partner. In: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften. Jg. 48 (2009), H. 1, S. 77-90.
- Stolz, Heinz-Jürgen* (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In: *Nerowski, Christian; Weier, Ursula* (Hg.): Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten. Bamberg: UBP University of Bamberg Press, S. 121-132.
http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=971326, Abruf 2012_8.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M.* (1990): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park/CA: SAGE Publications.
- Strittmatter, Roswit* (1995): Alltagswissen über Gesundheit und gesundheitliche Protektivfaktoren. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Strübing, Jörg* (Hg.) (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. überarb. und erw. Aufl., Reihe: Qualitative Sozialforschung, Bd. 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Sturzenhecker, Benedikt; Lindner, Werner* (Hg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim: Juventa.
- Szczyrba, Birgit* (2003): Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tacke, Veronika* (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: *Terhart, Ewald; Böttcher, Wolfgang* (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 19-42.
- Terhart, Ewald* (Hg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Terhart, Ewald; Böttcher, Wolfgang* (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard* (2006): Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, S. 163 ff.
- Teuber, Reinhard* (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. Im Auftrag des Projekts

"Schule und soziale Netzwerke".

http://cgi.dji.de/bibs/147_3788_Teuber_Gutachten.pdf, Abruf 2011_05.

- Thiersch, Hans* (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa Verlag.
- Thiersch, Hans* (2008): Bildung und Sozialpädagogik. In: *Henschel, Angelika* (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 25-38.
- Thole, Werner* (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. überarb. und aktualis. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Thibaut John W.; Kelly, Harold* (1959): The Social Psychology of Groups. New York: Wiley.
- Tillmann, Klaus-J.* (1982): Schulsozialarbeit – eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte. In: *Tillmann, Klaus-Jürgen* (Hg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München. Juventa Verlag, S. 9-41.
- Tillmann, Klaus-J.* (1987): Schulsozialarbeit – Bilanz eines jungen Praxisfeldes. In: Die Deutsche Schule, Jg. 79, H. 3 (1987), S. 385-395.
- Tillmann, Katja; Rollett, Wolfram* (2011 a): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen – Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogischen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: *Speck, Karsten; Olk, Thomas et al.* (Hg.): Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 29-47.
- Tillmann, Katja* (2011 b): Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In: *Fischer, Nathalie; Holtappels, Heinz-G. et al.*: Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 139-161.
- Tippelt, Rudolf* (Hg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Tippelt, Rudolf* (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Treptow, Rainer* (2001): Kultur und soziale Arbeit. Aufsätze. Münster: Votum Verlag.
- Unger, Tim* (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. 1. Aufl., Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften). Zugl. Dissertation, Otto von Guericke Universität. Magdeburg 2006.
- Van Santen, Eric; Seckinger, Mike* (2003 a): Kooperation. Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Verl. Dt. Jugendinstitut.
- Van Santen, Eric; Seckinger, Mike* (2003 b): Kooperation in der Kinder- und Jugendhilfe: zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Schweppe, Cornelia* (Hg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske u. Budrich, S. 119-144.

- Van Santen, Eric; Seckinger, Mike* (2011): Die Bedeutung von Vertrauen für interorganisatorische Beziehungen – ein Dilemma für die soziale Arbeit. In: *Zs. für Sozialpädagogik*, Jg. 9 (2011), H. 4, S. 387-404.
- Vetterli, Christophe; Nüesch, Marc* (2010): Was versteht man unter Grounded Theory? Universität St. Gallen. Paper, Seminar für Doktorierende der Universität St. Gallen und der ETH Zürich.
http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses_fs_2010/course_docsem_fs_2010/papers/T19_GroundedTheory_Nueesch_Vetterli, Abruf 2011_12.
- Vogel, Christian* (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Wahler, Peter; Preiß, Christine et al.* (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen - Probleme - Perspektiven. DJI - Fachforum Bildung und Erziehung, Bd. 5, München: Verl. Dt. Jugendinstitut.
- Weber, Susanne M.* (2006): Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. Eine methodologische Perspektive. <http://www.die-bonn.de/doks/weber0601.pdf>, Abruf 2012_02.
- Wegner, Barbara; Bellin, Nicole et al.* (2009): Ganztagschule in Deutschland. In: *Merkens, Hans; Schründer-Lenzen, Agi et al.* (Hg.) *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann, S. 19-34.
- Wegner, Barbara; Tamke, Fanny* (2009): Organisationsmodelle und ihre Umsetzung. In: *Merkens, Hans; Schründer-Lenzen, Agi et al.* (Hg.) *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann, S. 151-164.
- Wenzlik, Alexander* (o. J.): Kooperation (Ganztags-)Schule und kulturelle Kinder- und Jugendarbeit. Ein konstruktiv-kritischer Blick auf die Probleme und Chancen neuer Anforderungen und Herausforderungen. Expertise für den Bundesverband kulturelle Jugendbildung. Graue Literatur. Mit Genehmigung des Autors. München.
- Wilson, Thomas P.* (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 54-79.
- Windeler, Arnold* (2001): Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Strukturierung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Witzel, Andreas* (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt/M: Campus.
- Wolff, Stephan* (2008): Wege ins Feld – Varianten und ihre Folgen für die Beteiligten und die Forschung. In: *Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v. et al.* (Hg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 334-349.
http://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/ims/pdf/Wege_ins_Feld_und_ihre_Varianten_-_neu.pdf, (Ausgabe v. 2000), Abruf 2012_01.
- Wyss, Corinne* (2011): Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrperson. In: *Berner, Hans; Fraefel, Urban et al.* (Hg.): *Didaktisch handeln und denken*. 1. Fokus angeleitetes Lernen. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 65-66.

- Zacharias, Wolfgang* (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich.
- Zedler, Peter* (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: *Tippelt, Rudolf* (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss. S. 21-39.
- Zeller, Maren* (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. (Reihe: Soziale Arbeit Aktuell, Bd. 6). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zenke, Karl* (2000 a): Hauptschule in Baden-Württemberg. In: Schulmagazin 5-10, 68 (2000) 10, S. 55-56.
- Zenke, Karl G.* (2000): Wege aus der Hauptschulkrise. Strukturelle Reformen und/oder Verbesserung der Unterrichtsqualität? http://www.uni-giessen.de/~gk1189/sfa/pdf/wege_aus_der_hauptschulkrise_-_karl_zenke.pdf, Abruf 2012_02.
- Zucker, Lynne G.* (1986): Production of Trust. Institutional Sources of Economic Structure, 1840 - 1920. In: Research in Organizational Behavior, Bd. 8, S. 53-111.
- Züchner, Ivo* (2010): Operation Ganztagschule. In: DJI Bulletin, Jg. 3 (2010), H. 91, S. 4-7.

Literatur öffentliche Instanzen:

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe)* (Hg.) (2003): Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“, Berlin.
<http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2003/Empfehlungen%20der%20AGJ%20zu%20herausf%20Schule%20und%20Jugendhilfe.pdf>, Abruf 2012_02.
- Aktionsrat Bildung* (Blossfeld, H.-P., Blos, W. et al.) (2011): Bildungsreform 2000 - 2010- 2020. Jahresgutachten 2011. http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf, Abruf 2012_02.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht* (Hg.) (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Reinbek: Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Schulforschung, Hurrelmann, Klaus* (Ltg.) (Hg.) (1980): Leistung und Versagen. München: Juventa Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister und des BMBF.
http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, Abruf 2011_11.
- Bayerisches Landesjugendamt. Zentrum Bayern Familie und Soziales* (Hg.) (2010): Mitteilungsblatt (MdbJ), Nr. 3, 05/06 2010.
http://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/text_office/ausgabe_3_05_06_2010_jugendhilfe_und_ganztagsschule.pdf, Abruf 2012_02.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM)* (Hg.) (2006): Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Hauptschule als weiterführende Schule.
<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=263de8d1dd272c7eed140236bdd2f46e>, Abruf 2012_01.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Chancengleichheit und Förderung* [Bestimmungen für die Ganztagschule].
<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/ganztagsschule.html>, Abruf 2011_11.
- Bayerisches Schulgesetz (BayEUG)*²⁵⁶:
http://by.juris.de/by/gesamt/EUG_BY_2000.htm, Abruf 2012_02.

²⁵⁶ „Zusammenarbeit mit Jugendämtern und Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Betreuung.

(1) 1 Die Schulen arbeiten in Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Jugendämtern und den Trägern der freien Jugendhilfe sowie anderen Trägern und Einrichtungen der außerschulischen Erziehung und Bildung zusammen. 2 Sie sollen das zuständige Jugendamt unterrichten, wenn Tatsachen bekannt werden, die darauf schließen lassen, dass das Wohl einer Schülerin oder eines Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt ist und deshalb Maßnahmen der Jugendhilfe notwendig sind ; (2) 1 Die Schulen sollen durch Zusammenarbeit mit Horten, Tagesheimen und ähnlichen Einrichtungen die Betreuung von Schülerinnen und Schülern außerhalb der Unterrichtszeit fördern. 2 Mittagsbetreuung wird

- BLLV (Bayerischer Lehrerverband e. V.)* (2003): Die zukünftige Hauptschule – Eine 2. Stufe der Hauptschulreform ist erforderlich! Positionspapier des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV). Beschluss des BLLV-Landesausschusses vom 9.3.2002. <http://www.bllv.de/>, http://www.bllv.de/include/_pdf-files/standpunkte/zukuenftige_hauptschule.pdf, Abruf 2010_02.
- BMBF (Hg.)* (2006): Eine kurze Geschichte der Ganztagschule, Teil 2. <http://www.ganztagschulen.org/6089.php>, Abruf 2012_02.
- BMBF/SPI NRW/FH Köln (Hg.)* (2006): Partner machen Schule; Bildung gemeinsam gestalten, SPI Köln. 2. überarb. Aufl. http://www.ganztagschulen.org/_downloads/BMBF-GTS-Kongress-Broschuere.pdf, Abruf 2012_01.
- BMFSFJ (Hg.)* (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (Bericht der Sachverständigenkommission). Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/archiv.html>, Abruf 2012_01.
- BMFSFJ (Hg.)* (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bildung und Erziehung vor und neben der Schule. Deutscher Bundestag – 15. Wahlperiode – Drucksache 15/6014. <http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/vorwort2.html>, Abruf 2012_01.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)* (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung - Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagschulen. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/PRM-24862-Stellungnahme-des-BJK_properity=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf, Abruf 2012_5.
- Deutscher Bildungsrat* (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Bad Godesberg: Dt. Bildungsrat.
- Deutscher Städtetag* (2006): Positionen zur Bildungsreform. Positionspapier des Deutschen Städtetages. Beschluss des Präsidiums des Deutschen Städtetages vom 19. 9. 2006. In: *Kelb, Viola* (Hg.)(2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – neue Lernqualitäten. (Kulturelle Bildung, Bd. 3), München: Kopaed, DTS, S. 187 ff. Online auch unter: <http://www.staedtetag.de/>, Abruf 2012_02.
- Deutscher Bundestag* (2008): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/7000. <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>, Abruf 2010_01.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) a:* Ethik-Kodex der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

bei Bedarf an der Grundschule, in geeigneten Fällen auch an anderen Schularten nach Maßgabe der im Staatshaushalt ausgebrachten Mittel im Zusammenwirken mit den Kommunen und den Erziehungsberechtigten angeboten. 3 Diese bietet den Erziehungsberechtigten in Zusammenarbeit mit der Schule eine verlässliche Betreuung für die Zeiten, die über das Unterrichtsende hinausgehen.“ (http://by.juris.de/by/gesamt/EUG_BY_2000.htm Abruf 2012_3).

http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf, Abruf 2012_01.

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) b, Sektion Erwachsenenbildung. Kommission Organisationspädagogik. (Stand 2007-2012):

<http://www.eb-dgfe.tu-chemnitz.de/index.php/allgemeines/kommission-organisationspaedagogik>, Abruf 2012_4.

DJI (Deutsches Jugendinstitut e. V.) (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. (Erst. f. d. DJI v. Reinhard Teuber).

http://www.gew.de/Binaries/Binary28118/Gutachten_Kooperationsgrundlagen.pdf, Abruf 2012_02.

IFSW (International Federation of Social Workers). <http://www.ifsw.org.html>, Abruf 2007_02.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München) (2010): Gebundene Ganztagschulen in Bayern.

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=3fcb973cffa2a34b1621cb92756822a0>, Abruf 2012_5.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.

<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>, Abruf 2012_2.

Landeshauptstadt München, Schul- und Kultusreferat (Hg.) (2010): Münchner Bildungsbericht. Kommunales Bildungsmanagement.

http://www.muenchen.de/media/lhm/_de/rubriken/Rathaus/scu/zahlen/bildber/mbb2010_pdf.pdf, Abruf 2012_11.

Landeshauptstadt München, Stadtjugendamt (Hg.) (2011): Wir sind die Zukunft. Rahmenkonzeption Offene Kinder- und Jugendarbeit. <http://www.wir-sind-die-zukunft.net/rahmenkonzeption/grundlagen/kurzfassung.html>, Abruf 2012_8.

Netzwerkstatt des Forums qualitative Sozialforschung (FQS) der Freien Universität Berlin (Forschungsnetzwerk). <http://www.qualitative-forschung.de/netzwerkstatt/index.html>, Abruf 2009_06.

(PHF) Pädagogische Hochschule Freiburg (Hg.) (Erstellt 2007): Gütekriterien bei qualitativen Forschungsmethoden. Stand 2009. <https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozialunterrichts-und-schulforschung/grundfragen-und-basiskonzepte/guetekriterien.html>, Abruf 2011_11.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, den 27. 01. 2011 IV C – DST 1933-4(20): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2005 bis 2009, Tab 33, Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf, Abruf 2011_11.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2007): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Online unter

http://www.kmk.org/kunst-kultur/kulturelle_Bildung.html, Abruf 2009_01.

SGB VIII, KJHG: <http://www.gesetze-im-internet.de/sgb>, Abruf 2012_1.

Statistisches Bundesamt (Hg.): Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung von Einrichtungen in der Kommune, Tab. 2, S. 26.
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/>, Abruf 2012_02.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig verfasst wurde und ich alle verwendeten Quellen, auch Internetquellen, ordnungsgemäß angegeben habe.

München, den 30.1.2013

Regina Münderlein

Anlage: Feldzugang

Anhang A (digital): Interviewtranskripte

Anhang B (digital): Akteurportraits

Anhang C (digital): Dissertation, digitale Version

(erhältlich auf Anfrage bei der Autorin)