

INTERSYSTEMISCHE AKTEURSKONSTELLATIONEN

Analyse der Handlungsmotivation
außerschulischer Akteur_innen

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

vorgelegt von

Natalie Hartmann (StEx)

aus Freiburg im Breisgau

Tübingen 2017

Tag der mündlichen Prüfung: 23.06.2017

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachterin:

Professorin Dr. rer. soc. Karin Amos

2. Gutachter:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schrader

3. Gutachter:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt meiner Betreuerin und meinen Betreuern während der Promotionszeit. Prof in Dr. Karin Amos möchte ich für ihr Vertrauen und ihre Ermunterungen danken, ohne die ich das Abenteuer Promotion sicher nicht gewagt hätte. Prof. Dr. Josef Schrader möchte ich für den fachlichen Austausch und sein stets wertschätzendes und humorvolles Feedback danken. Bei Prof. Dr. Josef Schmid bedanke ich mich neben dem fachlichen Austausch im Rahmen des von ihm geleiteten Promotionskollegs „Internationalvergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat“ vor allem für sein Coaching während der Promotionszeit. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen bedanken, die mich in den Höhen und Tiefen der Promotion inhaltlich, aber vor allem auch menschlich unterstützt haben.

Zudem möchte ich der Hans-Böckler-Stiftung danken, die mir durch ihr Stipendienprogramm das Promovieren ermöglichte.

Die wichtigste Unterstützung während der Promotionszeit erhielt ich von meiner Familie und meinen Freunden, da ich ohne deren Zuversicht und unerschütterliches Vertrauen in mich diese Arbeit nicht hätte fertig stellen können.

Reutlingen, Januar 2017

Inhalt

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	8
------------------------------	----------

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	9
------------------------------	----------

TEIL A – EINLEITUNG	10
----------------------------	-----------

1. EINFÜHRUNG	10
----------------------	-----------

1.1 BILDUNG UND BILDUNGSPOLITIK IM WANDEL	10
---	----

1.2 UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND ERKENNTNISINTERESSE DER ARBEIT	15
--	----

1.3 WISSENSCHAFTLICHE VERORTUNG DER ARBEIT	20
--	----

1.4 AUFBAU DER ARBEIT	22
-----------------------	----

2. GANZTAGSSCHULENTWICKLUNG IN DEUTSCHLAND	24
---	-----------

2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG	24
------------------------	----

2.2 HISTORISCHER ABRISS	25
-------------------------	----

2.3 AKTUELLE ENTWICKLUNG	27
--------------------------	----

2.4 GANZTAGSSCHULENTWICKLUNG IN BADEN-WÜRTTEMBERG	32
---	----

TEIL B - THEORETISCHE FUNDIERUNG	35
---	-----------

1. GOVERNANCE	35
----------------------	-----------

1.1 GOVERNANCE VS. GOVERNMENT	36
-------------------------------	----

1.2 MEHREBENENSYSTEM	38
----------------------	----

1.3 EDUCATIONAL GOVERNANCE	39
----------------------------	----

1.3.1 School-Governance	41
-------------------------	----

1.3.2 Mehrebenen im Schulsystem	41
---------------------------------	----

1.3.3 Rekontextualisierung	44
----------------------------	----

1.4 AKTEURZENTRIERTER INSTITUTIONALISMUS	45
--	----

1.4.1 Akteur_innen	46
--------------------	----

1.4.2 Handlungssituation	48
--------------------------	----

1.4.3 Interdependenz	49
----------------------	----

1.4.4 Handlungskoordination	51
-----------------------------	----

1.4.5 Handlungsorientierungen	53
-------------------------------	----

1.5 ZWISCHENFAZIT	55
-------------------	----

2. AKTEURZENTRIERTE DIFFERENZIERUNGSTHEORIE	59
2.1 GESELLSCHAFTLICHE DIFFERENZIERUNG	59
2.2 FUNKTIONSSYSTEME	61
2.1.2 Leistungsbezüge und Funktionszuschreibungen	62
2.1.3 Funktionssystem Bildungssystem	64
2.3 REPRODUKTION FUNKTIONALER DIFFERENZIERUNG	66
2.3.1 Akteurtheoretische Betrachtung	67
2.3.2 Kontingenzzbestimmende Fiktion	70
2.4 ORGANISATIONEN	74
2.5 ZWISCHENFAZIT	77
3. THEORETISCHES FORSCHUNGSKONZEPT UND FORSCHUNGSANNAHMEN	80
3.1 VORSTUDIE	80
3.2 EDUCATIONAL GOVERNANCE	81
3.3 AKTEURZENTRIERTER INSTITUTIONALISMUS	82
3.4 AKTEURZENTRIERTE DIFFERENZIERUNGSTHEORIE	83
<u>TEIL C - METHODISCHES VORGEHEN</u>	85
1. FORSCHUNGSSTRATEGIE	85
1.1 EXPLANANS UND EXPLANANDUM	86
1.2 KAUSALMECHANISMEN	87
1.3 OPERATIONALISIERUNG	90
2. ANALYSESTRATEGIE	93
2.1 VERGLEICHENDE FALLSTUDIE	93
2.2 AUSWAHL DER KONKRETEN FÄLLE	95
3. ERHEBUNGSMETHODE	97
3.1 EXPERTENINTERVIEWS	97
3.1.1 Expertenbegriff	98
3.1.2 Gesprächsleitfaden	99
4. AUSWERTUNGSMETHODE	101
4.1 QUALITATIVE INHALTSANALYSE	101
4.1.1 Transkriptionsregeln	103
4.1.2 Inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse	104
5. ORGANISATION DES VERGLEICHS	106

**TEIL D - AKTEURSKONSTELLATIONEN AN GANZTAGSSCHULEN IN BADEN-
WÜRTTEMBERG**

108

1. FALLBESCHREIBUNG GRUNDSCHULE 1	109
1.1 KOOPERATIONSPARTNER_INNEN DER SCHULE	109
1.2 HANDLUNGSKOORDINATION DER KOOPERATIONSPARTNER_INNEN	113
1.3 HANDLUNGSMOTIVATION UND ZIELE DER KOOPERATIONSPARTNER_INNEN	116
1.4 ZUSAMMENFASSUNG FALLBESCHREIBUNG GS 1	122
2. FALLBESCHREIBUNG GRUNDSCHULE 2	123
2.1 KOOPERATIONSPARTNER_INNEN DER SCHULE	124
2.2 HANDLUNGSKOORDINATION DER PARTNER_INNEN	127
2.3 HANDLUNGSMOTIVATION UND ZIELE DER KOOPERATIONSPARTNER_INNEN	130
2.4 ZUSAMMENFASSUNG FALLBESCHREIBUNG GS 2	135
3. FALLBESCHREIBUNG GRUND-/WERKREALSCHULE 1	136
3.1 KOOPERATIONSPARTNER_INNEN DER SCHULE	136
3.2 HANDLUNGSKOORDINATION DER PARTNER_INNEN	139
3.3 HANDLUNGSMOTIVATION UND ZIELE DER KOOPERATIONSPARTNER_INNEN	144
3.4 ZUSAMMENFASSUNG FALLBESCHREIBUNG GWRS 1	150
4. FALLBESCHREIBUNG GRUND-/WERKREALSCHULE 2	151
4.1 KOOPERATIONSPARTNER_INNEN DER SCHULE	152
4.2 HANDLUNGSKOORDINATION DER PARTNER_INNEN	156
4.3 HANDLUNGSMOTIVATION UND ZIELE DER KOOPERATIONSPARTNER_INNEN	158
4.4 ZUSAMMENFASSUNG FALLBESCHREIBUNG GWRS 2	160
5. FALLBESCHREIBUNG GYMNASIUM 1	161
5.1 KOOPERATIONSPARTNER_INNEN DER SCHULE	161
5.2 HANDLUNGSKOORDINATION DER PARTNER_INNEN	162
5.3 HANDLUNGSMOTIVATION UND ZIELE DER KOOPERATIONSPARTNER_INNEN	164
5.4 ZUSAMMENFASSUNG FALLBESCHREIBUNG GYM 1	166
6. FALLBESCHREIBUNG GYMNASIUM 2	167
6.1 KOOPERATIONSPARTNER_INNEN DER SCHULE	167
6.2 HANDLUNGSKOORDINATION DER PARTNER_INNEN	169
6.3 HANDLUNGSMOTIVATION UND ZIELE DER KOOPERATIONSPARTNER_INNEN	173
6.4 ZUSAMMENFASSUNG FALLBESCHREIBUNG GYM 2	179

TEIL E - THEORIEGELEITETER VERGLEICH

180

1. BESTIMMUNG UND VERGLEICH DER INHALTE, PROZESSE UND STRUKTUREN	180
1.1 VERGLEICH DER DIMENSION STRUKTUREN	181
1.1.1 Akteurskonstellationen im Vergleich	181
1.1.2 Handlungssituation im Vergleich	183
1.2 VERGLEICH DER DIMENSION PROZESSE	184
1.2.1 Koordinierungsmechanismen im Vergleich	185
1.2.2 Handlungsmotive im Vergleich	187
1.3 VERGLEICH DER DIMENSION INHALTE	188
1.4 VERGLEICHENDE ZUSAMMENSCHAU	192
2. THEORETISCHER RÜCKSCHLUSS	193
2.1 ANALYSE DER DIMENSION STRUKTUREN	193
2.2 ANALYSE DER DIMENSION PROZESSE	195
2.3 ANALYSE DER DIMENSION INHALTE	198
<u>TEIL F – FAZIT</u>	201
1. ERGEBNISSE DER ARBEIT	201
1.1 ÜBERPRÜFUNG DER FORSCHUNGSANNAHMEN UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	201
1.2 ZUSAMMENFASSUNG UND ANALYSEKONZEPT	203
2. SCHLUSSBEMERKUNG UND AUSBLICK	207
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	210

Abkürzungsverzeichnis

AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe
AI	Akteurzentrierter Institutionalismus
BJK	Bundesjugendkuratorium
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DKJS	Deutschen Kinder- und Jugendstiftung
ESF	Europäischer Sozialfonds
ET	Education and Training
EU	Europäische Union
GS	Grundschule
GTS	Ganztagsschule
GWRS	Grund-Werk-Realschule
GYM	Gymnasium
IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
IZBB	Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“
JuBe	Jugendbegleiter
KMK	ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SMV	Schülermitverantwortung
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
SuS	Schülerinnen und Schüler

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Am Ganztagschulbetrieb teilnehmende Schüler/-innen nach der Form des Ganztagschulbetriebs 2010 bis 2014	16
Abbildung 2: Anteil der Verwaltungseinheiten mit Ganztagschulbetrieb an allen Verwaltungseinheiten in den Ländern von 2010 bis 2014.....	29
Abbildung 3: Schulisches Mehrebenenmodell.....	43
Abbildung 4: Handlungsorientierung im AI.....	55
Abbildung 5: Rekontextualisierung im schulischen Mehrebenenmodell	56
Abbildung 6: Intersystemische Kooperation.....	79
Abbildung 7: Untersuchungsvariablen.....	90
Abbildung 8: Operationalisierung.....	92
Abbildung 9: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	104
Abbildung 10: Forschungsdesign.....	107
Abbildung 11: Tabellarische Zusammenfassung GS1	122
Abbildung 12: Tabellarische Zusammenfassung GS2	135
Abbildung 13: Tabellarische Zusammenfassung GWRS1	150
Abbildung 14: Tabellarische Zusammenfassung GWRS2.....	160
Abbildung 15: Tabellarische Zusammenfassung GYM1	166
Abbildung 16: Tabellarische Zusammenfassung GYM2	179
Abbildung 17: Vergleich des Akteurstypus	182
Abbildung 18: Vergleich der Handlungssituation	184
Abbildung 19: Vergleich der Handlungskoordination.....	186
Abbildung 20: Vergleich der Inhalte	190
Abbildung 21: Vergleich der Rekontextualisierung	191
Abbildung 22: Vergleichende Zusammenschau	192
Abbildung 23: Kategorien intersystemischer Akteurskonstellationen.....	206

Teil A – Einleitung

1. Einführung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Kooperationsbeziehungen schulischer und außerschulischer Akteur_innen an offenen Ganztagschulen in Baden-Württemberg auseinander. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Analyse der Gestaltung dieser relativ neuen Akteurskonstellationen im staatlichen Schulwesen. Im folgenden Kapitel soll daher zunächst ein Überblick über die jüngeren Entwicklungen folgen, die letztlich auch zur Entwicklung und Akzeptanz des Paradigmenwechsels von der Zertifikatsorientierung hin zur Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem führten. Weiter wird auf den konkreten Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit und ihre wissenschaftliche Verortung verwiesen sowie ein Überblick über die in der Studie behandelten Themenbereiche gegeben.

1.1 Bildung und Bildungspolitik im Wandel

In einer durch funktionale Differenzierung gekennzeichneten Gesellschaft geriet das Modell der häuslichen Erziehung, wie es in der vormodernen Gesellschaft konstituiert war, an seine Grenzen, da eine ausreichende Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen durch die väterliche Autorität nicht länger gewährleistet werden konnte. Die moderne Gesellschaft, als eine durch Komplexität gekennzeichnete, welche mehr und mehr in funktional spezialisierte Teileinheiten zerfällt (Greve/Kroneberg 2011, 7), entwickelt wie jede Gesellschaft und jede Kultur spezifische Formen des Umgangs mit ihrem Nachwuchs (Fend 2008a, 33). So wird das Wissen und Können sowie die Wertorientierungen eines Menschen von jenem „kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, in dem er aufwächst, geprägt“ (Fend 2008a, 19). In sozialisationstheoretischen Konzepten wird Erziehung generell als jener Ausschnitt aus „allen Einflüssen auf die Heranwachsenden verstanden, welche[r] bewusst veranstaltet [wird]“ (Fend 2008a, 24).

Durch Sozialisationsprozesse werden so kulturelle Grundüberzeugungen in veranstaltete Erziehung transformiert. Diese Vergesellschaftung wird durch Lernen und Lehren in Institutionen organisiert. Die Arbeit der Bildungsinstitutionen ist „die Arbeit an der psychischen

Formgebung des Menschen“ (Fend 2008a, 30), wobei aus den unterschiedlichen Variationen des menschlichen Verhaltens das Erwünschte verstärkt wird und somit dem kollektiven Interesse nach kultureller Überlieferung und Identität entsprochen werden kann. So werden psychische Strukturen in den Jugendlichen stabilisiert und durch diese Fähigkeiten und Wertorientierungen erzeugt. Um diese Wertorientierungen und Fertigkeiten dauerhaft herzustellen, wird Lehren und Lernen methodisiert. In der „Beschreibung dessen, was ein Adressat des Bildungswesens nach abgeschlossenem Lernprozess sein, können und tun sollte, [ist] somit die Konkretisierung der gesellschaftlichen Wertvorstellung“ enthalten (Fend 2008a, 31). Der Prozess hin zu einer solchen Institutionalisierung der Erziehung und Bildung junger Menschen im heutigen deutschen Staatsgebiet kann insofern als etatistisch gelten, als dass der preußische Staat bereits Ende des 18. Jahrhunderts die allgemeine Schulpflicht erließ. Im Zuge der sich in Auflösung befindlichen Ständegesellschaft, erkannte der Staat hier die Bedeutung der Schule für politische, ökonomische und sozialintegrative Zwecke (Parreira do Amaral 2010, 41). So wurde Leistung zum zentralen Kriterium der Platzanweisung des gesellschaftlichen Nachwuchses (Amos 2011, 12).

Die Proklamierung der meritokratischen Prinzipien verlangte nach Institutionen, welche über die entsprechenden Leistungsstände des Nachwuchses befanden. Durch staatliche Institutionen konnte somit die Etablierung eines auf meritokratischen Prinzipien beruhenden Bildungssystems legitimiert werden, da hier der öffentliche Charakter und freie Zugang zum Bildungssystem in den Vordergrund gestellt wurde. Durch die normative Orientierung am freien und gleichen Bürger nach dem Zweiten Weltkrieg rückt insbesondere die Frage nach einem gerechten Zugang zu staatlichen Bildungseinrichtungen in die Beobachtung (Amos 2011, 13). Bereits Mitte des 20. Jh. stellten vor allem in der Soziologie angesiedelte Untersuchungen die dennoch vorherrschende systematische Benachteiligung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen ins Zentrum ihrer Forschungen. Gleichwohl fanden diese in der gesamtgesellschaftlichen Öffentlichkeit kaum Widerhall. Ebenso wurde den hieran anknüpfenden Reformforderungen an das staatliche Bildungssystem damals wenig Beachtung geschenkt. Die Legitimation des nationalen Bildungssystems erfolgte über den durch staatliche Steuerung gewährleisteten gleichen und freien Zugang zu Bildungseinrichtungen sowie der staatlichen Festlegung der hier verhandelten Inhalte. Mit dem Diskurs über die Bedeutung von Investitionen in Humankapital durch den Zusammenhang der Wissensgesellschaft und internationaler Wettbewerbsfähigkeit gerät die Diskussion um Zugang zu Wissen und damit zu politischer, ökonomischer und kultureller Teilhabe von Bürger_innen neu in die Öffentlichkeit und das Erkenntnisinteresse der

Wissenschaft (Fuchs/Reuter 2000). So kamen in den letzten beiden Jahrzehnten schließlich die bereits in den 60er Jahren formulierten Reformforderungen erneut auf, so dass der bildungspolitische Diskurs von einer Dichotomisierung der „Steuerung durch staatliche Bürokratie“ und der „Steuerung durch den Markt“ gekennzeichnet war (Heinrich 2007, 72 sowie Maroy 2004). Während zunächst von einer deutlichen Überlegenheit des Marktmodells im Bildungssystem ausgegangen wurde, da dies dem bürokratischen Modell gegenüber als effektiverer Mechanismus gehandelt wurde, hat sich diese Euphorie inzwischen etwas verflüchtigt. So merkte bereits David Finegold 1996 an, dass die falsche Dichotomie von ineffizienten Bürokratien und perfekten Märkten aufgegeben werden müsse (Finegold 1996, 250).

Die Bildungssysteme waren somit innerhalb der letzten zwanzig Jahre einem tiefgreifenden Wandel unterworfen, der insbesondere die Öffnung des Bildungssystems für neue Akteur_innen zur Folge hatte. Dieser Wandel fand seinen Höhepunkt sicher in der Lissabon-Agenda (Dale 2009, 30-31), in welcher die Mitgliedsstaaten der Ausarbeitung und Beschreibung der aktuellen Herausforderungen und der daraus resultierenden Verantwortlichkeiten der Bildungssysteme auf der Ebene der EU zustimmten. Die Einflussnahme der EU auf nationale Bildungssysteme in diesem Sinne bildet ein Novum. In den Jahren 2001/2002 haben die Bildungsminister der EU die Ziele der europäischen Bildungszusammenarbeit definiert und ein Arbeitsprogramm zur allgemeinen und beruflichen Bildung beschlossen (Education and Training 2010). Dieses bildete den Auftakt weiterer Arbeitsprogramme zu, auf internationaler Ebene festgelegten, Bildungszielen für die Mitgliedstaaten. Im Mai 2009 folgte ein weiteres Arbeitsprogramm der EU (ET 2020), welches die Zusammenarbeit in der EU bis 2020 strukturieren soll. "ET 2020" verfolgt vier strategische Ziele:

1. Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität
2. Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung
3. Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns
4. Förderung von Innovation und Kreativität - einschließlich unternehmerischen Denkens
- auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung

Über Indikatoren und Durchschnittsbezugswerte (Benchmarks) soll die Entwicklung der Länder bezüglich der festgelegten Ziele transparent gemacht werden. Diese Forderung der vorgestellten Leitlinien des ET 2020, insbesondere jene, welche auf die Verbesserung der Qualität und der Effizienz zielt, drückt das Misstrauen in die traditionell bürokratischen

Bildungssysteme aus¹. So findet zunehmend die Messbarkeit der Schuleffizienz Betonung (Amos 2011, 15) und der Outcome der Bildungssysteme wird durch die „Standard-Strategie“, der Orientierung an Bildungs- und Leistungsstandards als Hauptinstrument der Bildungspolitik, zur zentralen Betrachtungseinheit (Altrichter 2008, 93f.). So sehen wir für den schulischen Bereich eine Vielzahl institutioneller Veränderungen durch Steuerungsmaßnahmen. Als eine der größten Veränderungen in Deutschland ist die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen durch das Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB) zu nennen, verbunden mit der Entwicklung von Schulprofilen.

Die Verbindung von Halbtagschule und dreigliedrigem Schulsystem in Deutschland stellt bisher im europäischen Vergleich eine Ausnahme dar und wird, insbesondere nach PISA, für die Bildungsdefizite verantwortlich gemacht (Opielka 2008).

Die Trennung von Sozial- und Bildungspolitik (Allmendinger/Nikolai 2010; Schmid 2010) bildet dabei ein weiteres Charakteristikum des deutschen Bildungssystems, dessen Auswirkungen durch den Zusammenhang der sozialhierarchischen Schichtung des Bildungserfolgs im deutschen Schulsystem sichtbar wurden (Opielka 2011, 31ff.). Mit dem folgenden „ökonomischen Diskurs“ (Dzierzbicka/Horvath 2008, 880) wurde der proklamierte Zusammenhang von Wissensgesellschaft und internationaler Wettbewerbsfähigkeit auch durch die deutsche Bildungspolitik betont und die Bedeutung von Investitionen in Humankapital hervorgehoben (Wolf 2002).

So geriet die Diskussion um Zugang zu Wissen und damit zu politischer, ökonomischer und kultureller Teilhabe von Bürgerinnen und Bürgern neu in die Öffentlichkeit und stellt die inhaltliche Verbindung von Bildungs- und Sozialpolitik her. Wird es als Aufgabe der Sozialpolitik verstanden, allen Bürgerinnen und Bürgern in gleicher Weise gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, so muss der Zugang zu Bildung eine der grundlegenden Aufgaben der Sozialpolitik darstellen (Opielka 2008; Amos et al. 2011). In diesem Sinne wird Bildung und Bildungspolitik als zentrales Instrument eines zukunftsfähigen Wohlfahrtsstaates betrachtet (Hega 2011; Opielka 2011; Randhahn 2011; Allmendinger 2009; Allmendinger/Leibfried 2003). Dieser Zusammenhang von Armut und Bildungsarmut und damit auch von gesellschaftlicher Leistungsfähigkeit stellt die Relevanz der Bildungspolitik als Teil des Wohlfahrtsstaats heraus (Schmid et al. 2016, 2011; Damaschke 2015; Schmid 2010; 2008).

¹ Zur Analyse von Europäisierung und Lissabon-Strategie in Bezug auf das deutsche Bildungssystem siehe u.a. (Amos et al. 2013; Allmendinger/Ebner/Nikolai 2010; Nikolai/Ebner 2010)

Die politischen Reaktionen und Äußerungen in Deutschland verbanden fortan Bildung mit der Standortfrage und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft. Politiker forderten parteiübergreifend nach einer leistungsorientierten und auf Freiwilligkeit basierenden Ganztags- bzw. Nachmittagsbetreuung (Dzierzbicka/Horvath 2008), was in folgendem Zitat zum Ausdruck gebracht wird.

„In Anbetracht dieser Ausgangslage wird gegenwärtig in Politik und Öffentlichkeit die Ganztagschule als die beste Antwort auf die Bildungs- und Betreuungsdefizite der deutschen Halbtagschule betrachtet.“ (BMFSFJ 2005, 28)

Bereits vor diesem bildungspolitischen Statement, gab es jedoch Pläne einer groß angelegten Bildungsreform in Deutschland (BMBF 2012, 3), was sich auch in der Verabschiedung des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB) 2003 von Bund und Ländern zeigte.

„Die Qualitätsverbesserung unseres Bildungssystems hat eine nachhaltige gesamtwirtschaftliche Dimension. Durch eine frühzeitige und individuelle Förderung aller Potenziale in der Schule wird ein entscheidender Beitrag für eine gute Qualifizierung für die zukünftige Erwerbsarbeit geleistet. Dadurch kann der steigende Bedarf an qualifizierten Erwerbspersonen besser gedeckt, zugleich kann das vorhandene Potential an gut ausgebildeten Arbeitskräften besser ausgeschöpft werden und es können neue zukunftssichere Arbeitsplätze entstehen. Ziel des Programms ist es, zusätzliche Ganztagschulen zu schaffen und bestehende Ganztagschulen qualitativ weiterzuentwickeln.“ (IZBB 2003, 2)

Mit der Einführung der Ganztagschule wurde somit der Rückschluss bildungspolitischer Entscheidungen zu arbeitsmarktpolitischen Zusammenhängen gezogen, was die gesamtgesellschaftliche Funktion der Schule in den Fokus rückte.

1.2 Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse der Arbeit

Die mit dem politisch geforderten Ausbau der Ganztagschulen zunehmend wahrgenommene Relevanz des ganztägigen Schulsystems spiegelt sich auch in der Forschungslandschaft wider. An über 20 Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen wird laut BMBF zur Thematik der Ganztagschulentwicklung in Deutschland geforscht und die verschiedenen Themenfelder dieses Umbaus des Bildungssystems betrachtet. Allein durch die vom BMBF geförderten Projekte ist eine Vielzahl an Veröffentlichungen entstanden, die sich mit den verschiedenen Auswirkungen und offenen Fragen in Bezug auf den Ausbau von Ganztagschulen richten. Zu diesen kommen die von Forschungsinstituten und Universitäten selbst durchgeführten Forschungsarbeiten und Projekte, so dass sich in den letzten Jahren eine themen- und methodenreiche Forschungslandschaft um das gesellschaftliche Phänomen der Ganztagschule entwickelt hat.

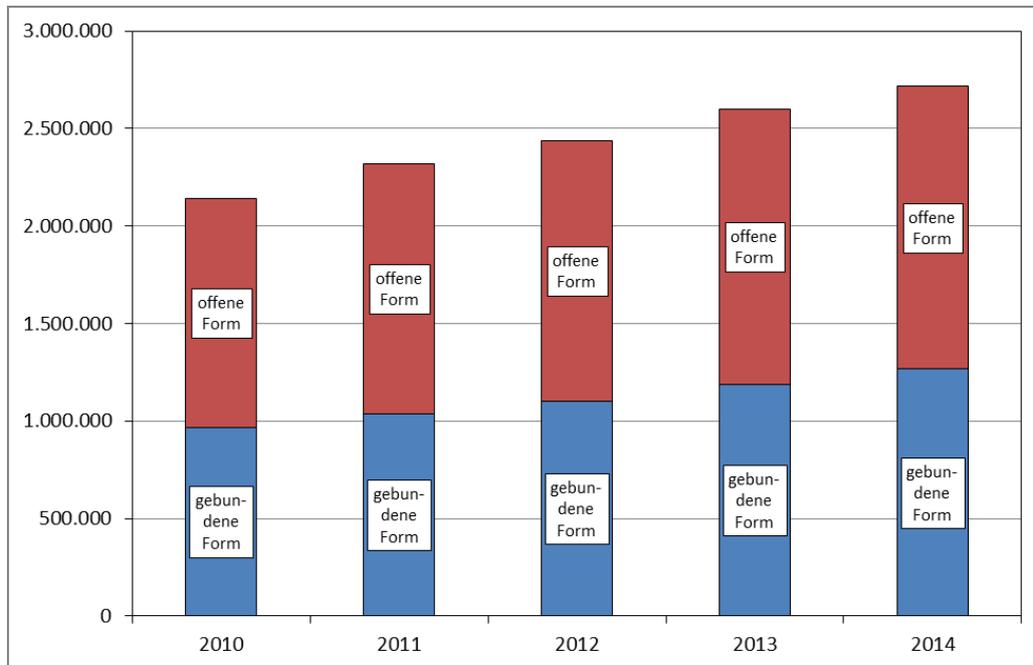
Die Ganztagschule als Antwort auf die Defizite der Betreuungs- und außerschulischen Bildungsangebote, neben der sozialen Durchlässigkeit, der deutschen Halbtagschule macht dabei die Betrachtung sämtlicher Facetten der Ganztagschule relevant, was sich in der thematischen Breite der Ganztagschulforschung widerspiegelt. Diese² reichen von der bundesweiten Begleit- und Evaluationsforschung (Rollett et al. 2012; Fischer et al. 2011; Holtappels et al. 2008; Prüß 2007; Klieme et al. 2007), über historisch und international vergleichende Studien (Berkemeyer 2013; Hagemann/Mattes 2011; Allemann-Ghionda 2009; Scholz/Reh 2009; Holtappels 2005) bis hin zu allgemeinen Wirkungsuntersuchungen (Kielblock et al. 2014; Klieme 2010; Schüpbach 2010; Radisch/Klieme 2004;) und konkreten Lehr-Lernforschungen im Rahmen der GTS (Oerke et al. 2016; Lindemann et al. 2014; Böttcher et al. 2014; Idel et al. 2013).

Die KMK selbst erhebt jährlich eine Schulstatistik, in welcher die „Allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland“ betrachtet werden. In dieser wird der Stand des Ausbaus der Ganztagschulen in den Ländern ermittelt. Die Analyse der dort beschriebenen Daten macht zudem deutlich, dass der Ausbau der GTS in den 16 Bundesländern sehr unterschiedlich weit vorangeschritten ist (Teil A, Kap. 2.3) und

² Die hier benannten Themenbereiche der GTS-Forschung orientieren sich an der Forschungsübersicht des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) im Rahmen des Programms "Ideen für Mehr! Ganztätig lernen." der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Exemplarisch seien hier einige der Publikationen benannt.

insbesondere der Ausbau an offenen Ganztagschulen durch die Länder zunimmt, was sich an den am offenen Ganztage teilnehmenden Schüler_innenzahlen im Verhältnis zu den am gebundenen Ganztage zeigt.

Abbildung 1: Am Ganztagschulbetrieb teilnehmende Schüler/-innen nach der Form des Ganztagschulbetriebs 2010 bis 2014



Quelle: KMK 2016

In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Gestaltung der Nachmittagsangebote im Rahmen der Ganztagschule interessant, die gerade an offenen GTS neben Lehrkräften von außerschulischen Akteur_innen durchgeführt werden. Der hohe Anteil an offenen GTS und dem daraus resultierenden Bedarf an zusätzlichem Personal in der Schule zur Durchführung außerunterrichtlicher Angebote macht die Notwendigkeit von Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Partner_innen deutlich (Krieger/Ludwig/Schreiner 2005; Augsburg, R./Zickgraf, P. 2008; Schnitzer 2008; Jerzak/Laskowski 2010). Die Schulkooperationen sind dabei ebenso vielfältig wie die Schulen selbst - nicht zuletzt durch bildungspolitische Länderspezifika – und lassen sich unter verschiedenen Themenbereichen subsumieren. So werden im Themenbereich „Ganztagschule und Familie“ Fragen und Inhalte zu Prozessen zwischen Familie und Schule, zu Familien als Akteur_innen in der GTS und zum Spannungsfeld Schule-Familie allgemein adressiert (Schwanenberg/Krinecki 2014; Theobald 2013; Andresen et al. 2011; Laskowski/Weinhold 2011; Urban et al. 2011;

Züchner/Rauschenbach 2011). Neben den Familien selbst spielt bundesweit insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe eine zentrale Rolle als Kooperationspartner von Ganztagschulen (Bolay 2007). So haben 2012 40%-60% der Schulen mit entsprechenden Einrichtungen kooperiert (StEG 2015). Dabei sind vor allem die Jugendarbeit in der GTS, die Hilfen zur Erziehung sowie das weitere pädagogische Personal relevante Themenbereiche im Rahmen der GTS-Kooperationen worden (Breuer 2015; Althoff/Beck 2012; Speck et al. 2011; Stolz 2007; Flad/Bolay 2005). Ein anderer Zugang zum Thema GTS-Kooperationen richtet seinen Blick auf die sozialräumliche Verankerung der Ganztagschule mit dem Fokus auf kommunale Bildungslandschaften und Quartiersmanagement sowie GTS im ländlichen Raum (Baumheier et al. 2013; Dieminger 2013; Eisnach 2011; Wiezorek et al. 2012; Floerecke 2010; Bradna/Stolz 2011; Busch/Dethloff 2010; Bleckmann/Durdel 2009). Hierbei wird insbesondere nach den Gelingens-Bedingungen für effektive Bildungsnetzwerke gefragt sowie nach der Gestaltung der pädagogisch multiprofessionellen Teams in Ganztagschulen (Tillmann/Rollett 2014; Steiner et al. 2001; Speck et al. 2011).

Untersuchungen im Rahmen des Forschungskonsortiums StEG³ zeigen, dass Schulen durchschnittlich mit vier Kooperationspartner_innen zusammenarbeiten (StEG 2016a, 14), wobei die häufigsten Kooperationspartner_innen aus dem Bereich Sport (Züchner/Arnoldt 2012; 2013), Jugendhilfe und Institutionen der kulturellen Bildung (Jebbe 2007) stammen. Während die Zahlen der durchschnittlichen Kooperationspartner_innen zwar über die letzten Jahre hinweg stabil geblieben sind (vgl. ebenda), lässt sich beobachten, dass die Bandbreite an Kooperationspartner_innen an sich in den letzten Jahren eher rückläufig ist. Ob dies mit der durch die Schulleiter_innen benannten Schwierigkeit Kooperationspartner_innen zu finden zusammenhängt, kann durch die bisherigen Untersuchungen jedoch nicht beantwortet werden (StEG 2016b, 38). Dies wirft die Frage danach auf, wie Kooperationspartnerschaften überhaupt zustanden kommen und was dazu führt, dass sich außerschulische Partner_innen an langfristigen Kooperationen beteiligen. Durch bisherige Untersuchungen wird dabei der Blick überwiegend auf die schulischen Akteur_innen (Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler_innen)

³ StEG ist ein bundesweites Forschungsprogramm zur Entwicklung von Ganztagschulen und deren Angeboten. Es wird mit Prof. Dr. Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF]), Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut [DJI]), Prof. Dr. Holtappels (Institut für Schulentwicklungsforschung [IFS]) und Prof. Dr. Ludwig Stecher (Justus-Liebig-Universität Gießen [JLU]) von vier führenden Instituten der Erziehungswissenschaft durchgeführt und geleitet und befindet sich seit 2016 in der dritten Förderphase.

gelenkt und weniger die Perspektive der außerschulischen Partner_innen aufgegriffen. Gerade diese ist jedoch insbesondere für jene Schulen interessant, welche die Nachmittagsbetreuung im Rahmen der GTS überwiegend durch außerschulische Partner_innen abdecken. Dabei kann durch bisherige Untersuchungen gezeigt werden, dass außerschulische Partner_innen in Kooperationen mit offenen Schulen durch die hier noch stark vorhandene Trennung von Unterricht am Vormittag und weiteren Angeboten am Nachmittag, den Ganztagsbetrieb relativ eigenständig und autonom organisieren können (Lipski 2005; Arnoldt/Züchner 2008).

Nicht untersucht wurde bisher, wie diese Handlungskoordination außerschulischer Akteur_innen aus deren Perspektive gestaltet wird. Dies ist insbesondere in jenen Bundesländern relevant, in welchen der Ausbau der Ganztagschule nicht durch Deputatserhöhungen im Rahmen des Ganztags abgedeckt, sondern überwiegend auf das ehrenamtliche Engagement der Zivilgesellschaft gesetzt wird. Da der Ausbau der Ganztagschule in den deutschen Bundesländern sehr heterogen ist, variieren die Zahl der ganztägig arbeitenden Schulen sowie deren programmatische Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Personalausstattung erheblich (Klemm/Zorn 2016).

Um der Frage nachzugehen, wie Kooperationspartnerschaften zwischen Schulen und außerschulischen Partner_innen zustande kommen, ist ein Blick auf das Bundesland Baden-Württemberg interessant, da dieses kurz nach Einführen des IZBB 2003 im Zuge der ersten Erhebungsreihe der KMK das Schlusslicht im Ausbau der Ganztagschulen im bundesweiten Vergleich bildet. Nur 9,9% der Schulen in öffentlicher Trägerschaft waren im Jahr 2004⁴ Ganztagschulen (KMK 2016). Auch für die Jahre 2005 und 2006 blieb Baden-Württemberg an letzter Stelle im Landesvergleich und reagierte hierauf mit der Einführung des sogenannten Jugendbegleiterprogramms, welches den Ausbau der Ganztagschulen durch die Hinzuziehung ehrenamtlicher Personen im Nachmittagsbereich unterstützen sollte.

Ziel des Programms ist die Organisation der außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangebote an Schulen durch:

- engagierte Einzelpersonen sowie
- außerschulische Partner_innen

⁴ Für das Jahr 2003 konnten aufgrund fehlender Datenbasis keine Aussagen zum Anteil der GTS an allen Verwaltungseinheiten getroffen werden.

Mit dem Programm soll folglich der aufkommende Betreuungsbedarf an Schulen durch die ehrenamtliche Mitwirkung zivilgesellschaftlicher Akteur_innen gedeckt werden.

*„Jugendbegleiter sind Frauen und Männer aus Vereinen, Verbänden und Kirchen, engagierte Bürgerinnen und Bürger, die auf diese Weise noch stärker als bisher in das Schulleben integriert werden. Durch ihre Präsenz und ihr Vorbild ermöglichen sie es jungen Menschen, außerhalb der traditionellen Unterrichtszeit Lebenskompetenz zu erwerben.“
(Ministerpräsident Günther H. Oettinger 2006)*

Die Maßgabe der Bildungspolitik, das deutsche Halbtagschulwesen zu einem Ganztagschulwesen umzubauen und das in Baden-Württemberg eingeführte Jugendbegleiterprogramm führten somit zu einer Öffnung der Schule für außerschulische Akteur_innen, was die Schulen vor die Situation stellte, Akteur_innen zur Gestaltung der Nachmittagsangebote im Rahmen des Ganztags zu gewinnen.

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind daher die Kooperationsbeziehungen an offenen Ganztagschulen.

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung gilt dabei der Gestaltung der entstehenden Akteurskonstellationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteur_innen. Dabei wird untersucht, wie die Kooperationen zustande kommen und wie die Zusammenarbeit koordinieren wird. Weiter wird danach gefragt, was die beteiligten Akteur_innen zu insbesondere längerfristigen Kooperationspartnerschaften motiviert. Die forschungsleitenden Fragen in dieser Untersuchung lauten daher:

- Wie kommen Kooperationsbeziehungen an offenen Ganztagschulen zustande?
- Welche Koordinationsmechanismen liegen diesen Akteurskonstellationen zu Grunde?
- Was motiviert außerschulische Partner_innen, sich an Ganztagschulen zu engagieren?

1.3 Wissenschaftliche Verortung der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung lässt sich an der Schnittstelle der Erziehungswissenschaft, der Politikwissenschaft sowie der Soziologie verorten. Als Educational-Governance-Studie, in die zentrale Kategorien des Akteurzentrierten Institutionalismus (AI) integriert werden und welche wiederum Ergänzung durch die akteurzentrierte Differenzierungstheorie erfahren, wird interdisziplinär auf den Untersuchungsgegenstand „Akteurskonstellationen an offenen Ganztagschulen“ geblickt.

Um die Forschungsfrage nach entstehenden Akteurskonstellationen an offenen Ganztagschulen sowie nach den Koordinierungsmechanismen zu beantworten ist es nötig, näher an das Schulsystem und dessen Interaktion auf der Ebene beteiligter Organisationen heranzuführen. Dabei gilt es zunächst die an den Kooperationen beteiligten Akteur_innen zu identifizieren und zu lokalisieren. Zur Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes wird somit der Educational-Governance Ansatz herangezogen, welcher auf Akteur_innen blickt, die gemeinsam zur Lösung gesellschaftlicher Problemlagen beitragen (Abs 2015; Benz 2004a; Mayntz 2004). Entsprechend der zentralen Analysekatoren der Educational-Governance-Forschung wird dabei das Schulsystem als Mehrebenensystem beschrieben (Altrichter 2015; Benz 2004b; Brüsemeister 2007b). Akteur_innen der verschiedenen Ebenen stehen in Interdependenzen zueinander, welche ihre Handlungsressourcen begrenzen und erweitern können. Besonderes Augenmerk in Bezug auf das Mehrebenensystem Schule wird in dieser Untersuchung auf die Rekontextualisierung (vgl. Kap. B 1.3.3) der Akteur_innen auf Schulebene gelegt (Fend 2014; 2008a; 2008b). Durch die Differenzierung akteuriieller Handlungsorte innerhalb eines Mehrebenensystems kann die Transformation von Inhalten im Sinne der Rekontextualisierung beschrieben und somit erste Rückschlüsse auf die Handlungsmotivationen gezogen werden.

Um Antworten auf die Frage nach dem konkreten Zustandekommen der Akteurskonstellationen sowie die ihr zugrundeliegenden Koordinationsmechanismen zu erhalten, werden zur Analyse in der vorliegenden Arbeit, neben zentralen Aussagen der Educational-Governance-Forschung, auch die Kategorien des Akteurzentrierten Institutionalismus verwendet. Dabei wird von der im AI vertretenen Annahme ausgegangen, dass Akteur_innen stets in konkreten Situationen zum Handeln aufgefordert werden (Mayntz/Scharpf 1995) und innerhalb dieser Situationen durch die Eröffnung von Handlungsoptionen agieren (vgl. Kap. B 1.4.1). In dieser Arbeit werden, wie typischerweise in Governance-Forschungen, die insbesondere als Fragen der

Handlungskoordination zwischen Akteur_innen verstanden werden, verschiedene Modi der Handlungskoordination unterschieden. In den verschiedenen Forschungsdisziplinen wird auf jeweils andere Formen der Koordination rekurriert, variierend nach makro- oder meso- und mikroanalytischem Zugriff der Untersuchung (Altrichter/Maag Merki 2016). Da mit dem Untersuchungsgegenstand Schule in dieser Arbeit die Mesoebene in den Blick genommen wird, folge ich der Kategorisierung der Handlungskoordination Lange und Schimank, wonach Koordination durch „Beobachtung“, „Beeinflussung“ und „Verhandlung“ unterschieden und die Akteurskonstellationen beschrieben werden können (Lange/Schimank 2004).

Um näher an die Handlungsmotivation der Akteur_innen heranzuführen und damit die dritte Forschungsfrage zu beantworten muss weiter beschrieben werden, in welchen Kontexten sich die an diesen Akteurskonstellationen beteiligten Akteur_innen verorten lassen. Da hierbei nicht nur schulische Akteur_innen einbezogen sind, sondern im Gegenteil insbesondere außerschulische Akteur_innen inhaltliche Angebote an Schüler_innen machen, bedarf es zur Beantwortung der Frage nach deren Handlungsmotivation eines Verständnisses deren Organisationskontexte. Die Heranziehung der akteurtheoretischen Differenzierungsperspektive (Schimank 2008; 2009; 2011b) zur Betrachtung verschiedener Organisationen in intersystemischen Kooperationsbeziehungen bietet vor diesem Hintergrund ein gewinnversprechendes analytisches Instrumentarium.

Diese Untersuchung versteht sich somit als Educational-Governance-Forschung, welche mit der Untersuchung einer intersystemischen Akteurskonstellation unter Hinzuziehung verschiedener theoretischer Zugänge einen Beitrag zur Ergänzung des mesoanalytischen Instrumentariums liefern kann.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in die verschiedenen Teile A – F gegliedert.

In Teil A wird neben obiger Einleitung auf den Untersuchungsgegenstand und dessen Kontext geblickt. Vor dem Hintergrund der in der Einleitung beschriebenen Veränderungsprozesse im Bildungssystem wird im folgenden Kapitel zunächst auf den Kontext des Untersuchungsgegenstandes Bezug genommen und die Ganztagschulentwicklung in Deutschland betrachtet. Neben einer Begriffsdefinition in Kapitel A 2.1 und einem historischen Abriss (Kap. A 2.2) wird schließlich auf die aktuellen Entwicklungen (Kap. A 2.3) und vor allem auf die konkrete Situation der Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms geblickt (Kap. A 2.4).

Teil B umfasst die Auseinandersetzung mit den verschiedenen theoretischen Ansätzen und Perspektiven, wobei in Kap. 1 auf Governance und die zentralen Kategorien der Educational-Governance-Forschung eingegangen wird (Kap. 1.3), welche in Kap. 1.4 Ergänzung durch den Akteurzentrierten Institutionalismus erfahren. Neben dem Zugriff der Governance-Forschung wird in Kap. 2 die Perspektive der akteurzentrierten Differenzierungstheorie präsentiert, die mit einer allgemeinen Beschreibung der Theorie in Kap. 2.1 beginnt und über die Auseinandersetzung mit Funktionssystemen (Kap. 2.2) und deren Reproduktion (Kap. 2.3) schließlich die Ebene der Organisationen (Kap. 2.4) betrachtet. In Kap. 3 werden die für diese Untersuchung zentralen Befunde der verschiedenen theoretischen Ansätze schließlich zu einem Forschungskonzept zusammengefasst und die forschungsleitenden Annahmen formuliert.

Hierauf schließt sich Teil C mit dem methodischen Vorgehen der Untersuchung an. In Kap. 1 und 2 wird dabei zunächst die Forschungs- und Analysestrategie beschrieben, bevor ich in Kap. 3 und 4 die Erhebungs- sowie die Auswertungsmethode der Untersuchung beschreibe. In Kap. 5 folgt schließlich die Beschreibung der Organisation des Vergleichs.

In Teil D werden die empirischen Befunde der Arbeit vorgestellt, die durch Fallbeschreibungen der sechs untersuchten Einzelschulen und deren Akteurskonstellationen in Kap. 1-6 präsentiert werden.

Diese Fallbeschreibungen werden in Teil E, unter Rückgriff auf das theoretische Forschungskonzept und die aus dieser resultierenden Operationalisierung in Kap. 1 einem Vergleich unterzogen. Anschließend an diesen erfolgt in Kap. 2 ein theoretischer Rückschluss, in dem die operationalisierten Dimensionen analysiert werden (Kap. 2.1-2.3).

Mit Teil F schließt die Untersuchung mit dem Fazit. Dieses gliedert sich in die Darstellung der Ergebnisse (Kap. 1), in der die Überprüfung der Forschungsannahmen vorgenommen wird und in die Beschreibung des in dieser Forschungsarbeit entwickelten Analysekonzeptes intersystemischer Akteurskonstellationen. Mit der Schlussbemerkung schlage ich schließlich in Kap. 2 den Bogen zurück und es werden die Forschungsfragen beantwortet sowie neue Fragen für künftige Untersuchungen aufgeworfen.

2. Ganztagsschulentwicklung in Deutschland

Der Ganztagsschuldiskurs ist seit PISA wieder deutlich prominenter ins Zentrum der Öffentlichkeit gerückt. Doch bereits die Vielzahl an Begriffen, mit welchen innerhalb dieses Diskurses operiert wird, verdeutlicht die vielen unterschiedlichen Modelle, Konzepte und Formen der Ganztagsschulbildung, so dass es einer Definition der verwendeten Begriffe bedarf (hierzu ausführlich Oelerich 2007, 15-19). Hier wird im Folgenden auf die von der KMK 2003 definierten Begrifflichkeiten zurückgegriffen, die den Stand der Ausdifferenzierung der ganztägigen Angebotsformen aufgreifen und bis heute in dieser Form verwendet werden. Nach einem kurzen historischen Abriss zur Ganztagsschulentwicklung und den aktuellen Entwicklungen in Deutschland werde ich im Anschluss über die Situation der Ganztagsschulentwicklung in Baden-Württemberg informieren.

2.1 Begriffsbestimmung

„Ganztagsschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,

- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,

- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2010, 4, im Folgenden als KMK 2010 zitiert)

Diese Definition trifft zunächst auf alle Formen der Ganztagschule zu. Da neben Begrifflichkeiten auch Organisation und Inhalte variieren, unterscheidet die KMK weiter in drei Formen:

- In der **voll gebundenen Form** sind *alle* Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

- In der **teilweise gebundenen Form** verpflichtet sich *ein Teil* der Schülerinnen und Schüler (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

- In der **offenen Form** können *einzelne* Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich. (KMK 2010, 5).

Zu diesen Organisationsformen der Ganztagschulen kommen weitere Ganztagsangebote, die zumeist Angebote im Rahmen der Hortbetreuung betreffen und insofern nicht unter der Aufsicht der Schulen durch die Schulleitung stehen, sondern in der Regel Teil der Jugendhilfe als Partner der Schule sind.

2.2 Historischer Abriss

Die Geschichte der Ganztagschule in Deutschland reicht inzwischen über hundert Jahre zurück. Der Diskurs wurde mit der Vehemenz grundsätzlicher, pädagogischer und politischer Überzeugungen geführt und ist bis heute eine der heftigsten und umfangreichsten Schuldiskussionen. Bereits im 19. Jahrhundert war die Regelschule in Deutschland wie in anderen Ländern Europas ganztägig organisiert, wobei der Unterricht in Entsprechung zum Arbeitsalltag in Vormittags- und Nachmittagsunterricht gegliedert war (Ludwig 2008, 518; Appel 2009, 17). Die Mittagszeit diente dem familiären Mittagessen, so dass sich die Aktivitäten in der Schule auf das Unterrichtsangebot beschränkten. Diese Organisationsform des Schulalltags blieb bis zur Jahrhundertwende erhalten und veränderte sich erst im Bereich der Volksschulen durch die damals übliche Kinderarbeit vor allem in der Landwirtschaft. Im Bereich der höheren Schulen wurde eine Veränderung der geteilten Unterrichtsform unter

Verweis auf die Unzumutbarkeit der langen Schulwege, die viermal täglich zurückgelegt werden mussten, gefordert.

Die so Ende des 19. Jahrhunderts eingeführte Halbtagsschule blieb ihrer Unterrichtskonzeption treu, es änderte sich allein die Organisationsform, die sich nun durch „ungeteilte Unterrichtszeit“ auszeichnete (Ludwig 2003, 26). Andere Länder wie Frankreich, Großbritannien oder auch die USA organisierten den schulischen Unterricht weiterhin ganztägig. Vor allem in den angelsächsischen Ländern vollzogen sich Entwicklungen aufgrund reformpädagogischer Diskurse innerhalb der Schulen. So wurde die Vermittlung von Lerninhalten im Zusammenspiel mit erzieherischen Aufgaben der Schule diskutiert, die auch Einzug in die Schulen hielten (Appel 2009, 17). Die bis heute existierende Trennung von Bildungs- und Sozialpolitik lässt sich so für den schulischen Bereich seit der Einführung der Halbtagsschule in Deutschland beobachten, wo der reformpädagogische Diskurs außerhalb der Schulen stattfand und die bis auf weiteres reine Unterrichtsschule blieb. Die Reformbewegung der 1920er Jahre erörterte insbesondere auch heute gängige Konzepte wie die Rhythmisierung des Tages, die Öffnung der Schule für den Lebensraum und die so zu entwickelnde Lebensschule (Appel 2009, 18). Ganztagschulen auf der Grundlage reformpädagogischer Überzeugungen konnten sich in der Weimarer Republik zwar vereinzelt etablieren, in der Zeit des Hitler-Faschismus wurden diese Bemühungen jedoch beendet. Erst in den 1950er Jahren fanden wieder erste Anknüpfungen statt, die sich neben internationalen Erfahrungen, inhaltlich an den Konzeptionen von Meyer-Kulenkampff und Nohl 1947 orientierten. Eine Verbreitung der inhaltlichen Auseinandersetzung wurde dabei insbesondere durch die von Reformpädagogen 1955 gegründete „*Gemeinnützige Gesellschaft Tagheimschule*“ (GGT e.V.) vorangetrieben.

Auch die wissenschaftliche Erforschung dieses Themenfeldes wurde durch die Öffentlichkeitsarbeit des Verbands an Universitäten forciert und so konnten in den Jahren von 1955 bis 1965 erste empirische Forschungsarbeiten zum Themenfeld der Ganztagschule durchgeführt und veröffentlicht werden (Ludwig 2008). Ergebnisse dieser Forschungen, insbesondere die Chancengleichheit und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem betreffend (kath. Arbeitermädchen vom Land), führten unter anderem auch zu ersten bildungspolitischen Maßnahmen.

So stellt die Reaktion des Bundes und der Länder in Deutschland auf die im internationalen Vergleich deutlich gewordenen Defizite der deutschen Schulsysteme historisch betrachtet kein Novum dar. Die in den 1970er Jahren wissenschaftlich belegten sozialen Disparitäten in der

Bildungsbeteiligung (Fend 1974) führten so auch zur Empfehlung des *Deutschen Bildungsrates (1965-1975)* zur Einführung von 40 integrativen Gesamtschulen mit Modellcharakter. Mit diesen und dem zusätzlichen Ausbau des frühkindlichen Bildungswesens sollte die Ungleichheit im Bildungsprozess minimiert werden (Herrlitz et al. 1998, 207f.). Bereits damals wurde mit dem Verweis auf die im europäischen Ausland gängigen Schulmodelle argumentiert (Borowsky 1998). Auch die von 1970-2008 tätige *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* hielt am Konzept der integrierten Gesamtschulen fest. Diese sollten durch zwei Merkmale zur Reduktion der Bildungsungleichheit beitragen. Zum einen durch die Aufhebung der Übergangsentscheidung nach der vierten Klasse, zum anderen sollte durch die ganztägige Schulorganisation das kulturelle und soziale Kapital des Elternhauses weniger entscheidend für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler sein (Fend 2009, 47). Die Gesamtschulforschung der 1970er und 1980er Jahre konnte durchaus positive Effekte dieser Schulart auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Chancengleichheit feststellen (Fend 2009, 50). Trotz dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse und Empfehlungen waren im Jahre 2002 nur 4.951 aller Schulen (genauer: aller schulischen Verwaltungseinheiten) in Deutschland im Ganztagsbetrieb organisiert, das entspricht rund 17% (KMK 2008).

2.3 Aktuelle Entwicklung

Die durch die PISA-Ergebnisse (Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004; PISA-Konsortium Deutschland 2007; PISA-Konsortium Deutschland 2008) verdeutlichte Differenz von Zertifikats- und Kompetenzorientierung (Schöps et al. 2006; Arnold et al. 2007) machte deutlich, dass der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern nicht grundsätzlich und ausschließlich durch unterrichtliche Bildung gewährleistet wird (Bischof et al. 2013; BJK 2002). Die in diesem Zusammenhang erneut zu Tage getretenen Bildungsdisparitäten (Ehmke/Jude 2013) machten die strukturellen Schwächen des deutschen Bildungssystems in ihrer Tragweite sichtbar und ließen den Ruf nach einer ganztägigen Bildung und Betreuung, wie sie in anderen europäischen Ländern Tradition ist, auch für Schulen in Deutschland laut werden (Kuhlmann 2012).

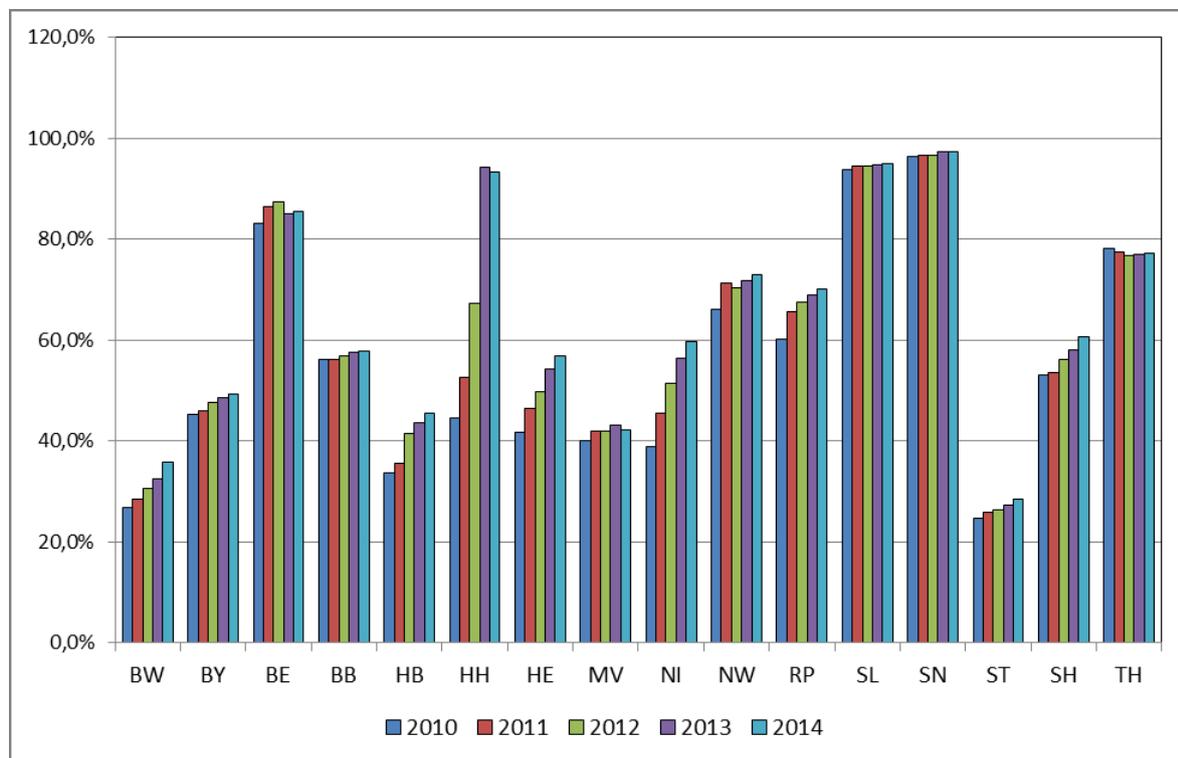
Die Befunde der PISA-Studie 2003 bestätigten weiterhin den Zusammenhang von sozialökonomischen Status des Elternhauses und des Kompetenzerwerbs der Schüler_innen und machten deutlich, dass diese Kopplung in kaum einem anderen OECD Land derart eng war, wie in Deutschland (Ehmke et al. 2004; Ehmke/Siegle/Hohensee 2005; OECD 2004). Bund und Länder reagierten hierauf mit der Einführung des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB)“, welches 2003 ratifiziert wurde.

Durch dieses Investitionsprogramm erhielten die Länder bis zum Jahr 2009 vier Milliarden Euro mit dem Auftrag, den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen voranzutreiben. In allen Bundesländern erfolgte hierauf der Ausbau eines Ganztagschulwesens, das durch das Begleitprogramm "Ideen für mehr! Ganztägig lernen" weiter mit jährlich 4,3 Mio. Euro bis 2014 gefördert wird. Zudem werden die Programme durch die Begleitforschung "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – (StEG)" mit bisher drei Förderphasen von 2005 bis voraussichtlich 2019 wissenschaftlich begleitet und vom BMBF sowie dem ESF gefördert. Eine umfangreiche Darstellung der bereits abgeschlossenen sowie laufenden Forschungsprojekte zum Themenbereich Ganztagschule bietet das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in ihrer Forschungsübersicht.

Durch diese Anstrengungen soll schließlich das bisherige Halbtagschulmodell in Deutschland, das sich konzeptionell auf Wissensvermittlung und unterrichtsbasierter Qualifizierung, vor allem im Sinne einer Zertifikatsorientierung, beschränkte, durch die Ganztagschule abgelöst werden. Bereits heute arbeiten mehr als die Hälfte aller Schulen in Deutschland im Ganztagsbetrieb und gehören damit zunehmend zum festen Bestandteil in den lokalen Bildungslandschaften. Ziel war dabei, bis 2016 drei von vier Schulen zu Ganztagschulen umzubauen (BMFSFJ 2013, 166). Trotz des in Deutschland insgesamt zu verzeichnenden enormen Zuwachses an Ganztagschulen der verschiedenen Formen sind deutliche Unterschiede in dieser Entwicklung zwischen den einzelnen Bundesländern sichtbar.

In der Statistik der KMK von 2010 wird die Entwicklung der Länder bezüglich des Ausbaus von Ganztagschulen abgebildet. Hierbei wird der Anteil der Ganztagschulen (gezählt wurden jeweils die Verwaltungseinheiten, nicht die Einzelschularten, die sich teilweise unter einem Dach befinden) an allen Schulen des Landes in den Jahren von 2010 bis 2014 dargestellt.

Abbildung 2: Anteil der Verwaltungseinheiten mit Ganztagschulbetrieb an allen Verwaltungseinheiten in den Ländern von 2010 bis 2014



Quelle: KMK 2016, 8

In erster Linie betrifft die Umgestaltung hin zur Ganztagschule Grundschulen, gefolgt von Hauptschulen, Förderschulen und Gymnasien. In Grundschulen überwiegt dabei der Anteil an offenen Ganztagschulen deutlich und auch in Gymnasien sind die offenen Ganztagschulen sehr viel stärker vertreten. Dies gilt selbst für Hauptschulen, wobei hier auch der Anteil an Schulen mit teilweise gebundener Form etwas größer ist. Lediglich im Förderschulbereich ist die gebundene Ganztagschulform stärker vertreten (KMK 2010, 10).

So vollzieht sich in Deutschland innerhalb von 15 Jahren die Umstellung von der Halbtagschule zur Ganztagschule und dies, gemessen an Größe und Tragweite dieser Bildungsreform, ohne in der Öffentlichkeit wahrnehmbare inhaltliche und politische Auseinandersetzungen. Im Gegensatz zu bereits lange bestehenden Ganztagschulen sind aktuelle Bestrebungen nicht als schulimmanente Reformprojekte zu sehen. Durch den flächendeckenden Ausbau gerät das bisher existierende Nebeneinander von schulischer Bildung am Vormittag und Familie und außerschulischen Akteur_innen (Vereine, Kirchen etc.) am Nachmittag aus dem Gleichgewicht und soll durch die Öffnung der Schulen neu

ausbalanciert werden. Die konkrete Ausgestaltung und konzeptionelle Verankerung der Ganztagschule in Schulgesetzen obliegt den föderalistischen Prinzipien entsprechend den Ländern. Trotz der hierdurch entstehenden Unterschiede sind allen Ländern zentrale Faktoren der Ganztagschulbildung gemein. So nehmen alle Länder am IZBB teil, gewährleisten für alle Schülerinnen und Schüler ein Mittagessen im Rahmen der Schule und beziehen die Primarstufe sowie die Sekundarstufe in die Umstellung zur Ganztagschule ein. Konzeptionelle Überlegungen variieren zwischen den Ländern und trotz der Forderung nach einem gemeinsamen inhaltlichen Konzept für die Ganztagschule, das jugendspezifische Angebote und Selbstgestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit einbezieht, fehle bisher allgemein „dem Ausbau der Ganztagschule in Deutschland [...] so etwas wie eine sinnstiftende Leitidee“ (BMFSFJ 2013, 166). Die Debatte über eine sinnstiftende Leitidee im Sinne eines veränderten bildungspolitischen Selbstverständnisses des Bildungssystems auf Bundesebene ist bisher nicht nur nicht abgeschlossen, sie wurde vielmehr weder von Bildungs- noch von Sozialpolitik ernsthaft geführt (BMFSFJ 2013).

Die Argumente und Beweggründe der am Ausbau der Ganztagschule beteiligten Akteur_innen sind vielfältig, wenngleich sie teilweise ineinandergreifen. Grundsätzlich beziehen sich die Argumente für die Ganztagschule und die in diesen enthaltenen konzeptionellen Überlegungen auf die „[...] Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung als die drei Grundaufgaben von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten [...]“ (Oelerich 2007, 20). Entsprechend der verschiedenen Eigeninteressen richtet sich der Fokus in unterschiedlicher Weise auf diese drei Aspekte. Die Argumentation für die unterschiedlichen konzeptionellen Schwerpunkte und mit diesen verbundenen Schulformen ist dabei geprägt von pädagogischen, bildungs- und sozialpolitischen Kontexten. In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis zur Jahrtausendwende wurde der Ganztagschuldiskurs, wie oben beschrieben, insbesondere durch den Ganztagsschulverband dominiert. Dies veränderte sich nach den ersten Ergebnissen internationaler Schulleistungstudien und deren öffentlicher Resonanz. Seither ist der Ganztagschuldiskurs ins Zentrum der bildungs- sowie sozialpolitischen Debatte gerückt (Stecher et al. 2011, 2).

Die politischen Argumente für Ganztagschulen entstammen dabei überwiegend der Bildungspolitik sowie der Sozialpolitik (Oelerich 2007, 20). Die bildungspolitischen Begründungen für ein Ganztagschulwesen fokussieren den Aspekt der *Bildung* und beziehen sich dabei deutlich auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien. Dabei wird der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems eine „nachhaltige gesamtwirtschaftliche

Dimension“ zugesprochen (IZBB 2003, 2) und der Ganztagschule die entscheidende Rolle in Bezug auf die effektive Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler sowie auf den Abbau der Bildungsdisparitäten zugewiesen (BMFSFJ 2005, 28). Die sozialpolitischen Begründungen heben demgegenüber verstärkt den Aspekt der *Betreuung* hervor und reagieren damit auf das sich verändernde Familienmodell. In Anerkennung der sich verändernden gesellschaftlichen Realität der Familie (Ein-Kind-Familien, Berufstätigkeit beider Eltern, alleinerziehende Eltern...) wird die Ganztagschule als Kompensationsmöglichkeit der Sozialisationsdefizite (Appel 2009, 25) verstanden. Indem Ganztagschule Raum für die Entwicklung von sozialen Lernprozessen bietet, wird es als ihre zentrale Aufgabe betrachtet zur Entwicklung von Sozialkompetenzen von Schülerinnen und Schülern beizutragen und somit die familiäre Erziehungsleistung in der Schule zu ergänzen. Hierbei schließt die Diskussion an die Debatten im letzten Jahrhundert über das Verhältnis von Bildung und Erziehung an und verortet *Erziehung* erstmalig flächendeckend in Deutschland innerhalb der Schule.

Die pädagogischen Argumente, hier stellvertretend durch den Ganztagsschulverband als wichtigsten Akteur dargestellt, lassen sich unter drei Schwerpunkten zusammenfassen. Neben der Rhythmisierung des Schulalltags sei „Mitbestimmung“ das zweite zentrale Element der Ganztagschülerziehung. Durch die Mitarbeit in der SMV, der Möglichkeit von „Schüler helfen Schülern“-Angeboten Gebrauch zu machen und der aktiven Mitgestaltung gemeinsamer Freizeitangebote im Rahmen der Schule, können Kinder und Jugendliche im Rahmen der Demokratieerziehung grundlegende Demokratiekompetenzen erwerben. Die „Freizeitgestaltung“ bildet schließlich den dritten Schwerpunkt und rückt, mit der Befreiung des Nachmittags von Hausaufgaben durch die Integration von Übungsmaßnahmen im Unterricht, die Gestaltung gemeinsamer Aktivitäten in den Vordergrund (vgl. hierzu: Appel 2009, 21-24). Um die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, soll Schule zu einem Ort selbstbestimmter Freizeitbeschäftigung werden.

Wenngleich es offenbar an einer durch die Politik öffentlich formulierten, übergeordneten Leitlinie des Bildungssystems für die Ganztagschulen fehlt, sind diese in konzeptioneller Hinsicht einen Schritt weiter. So ist davon auszugehen, dass die vorliegenden pädagogischen Konzeptionen der Einzelschulen bereits klare Hinweise auf die Entwicklung eines grundlegenden Selbstverständnisses des Bildungssystems enthalten. Die inzwischen obligatorischen Konzeptionen werden dabei von verschiedenen Ebenen beeinflusst. Zum einen werden in den Landesprogrammen zum Ausbau der Ganztagschulen klare Hinweise und

Richtlinien zu Inhalt und Umfang der Konzeptionen erteilt (vgl. hierzu exemplarisch den Leitfaden Ganzttagsschulentwicklung Baden-Württemberg 2012). Zum anderen werden sie von den schulischen Akteur_innen sowie, bedingt durch die Öffnung der Schule, zunehmend auch von außerschulischen Akteur_innen erarbeitet. Pädagogische Konzeptionen und Schulprogramme entstehen somit vor dem Hintergrund vielfältiger Einflüsse, die sich wiederum aus mit der Gestaltung der Ganzttagsschule verbundenen Vorstellungen und Zielen heterogener Akteursgruppen speisen. Welche Akteur_innen sich an der Ganzttagsschule beteiligen und in welcher Form diese Beteiligung stattfindet, ist vor diesem Hintergrund für das sich entwickelnde schulische Selbstverständnis der Ganzttagsschulbildung in deutschen Bildungssystemen relevant.

2.4 Ganzttagsschulentwicklung in Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg befindet sich nach wie vor im hinteren Drittel, was die Zahl an Ganzttagsschulen im Verhältnis zur Gesamtschulzahl angeht. Erst in den letzten zehn Jahren ließ sich ein spürbarer Ausbau der Ganzttagsschulen verzeichnen, wenngleich das Land 2010 noch immer an zweitletzter Stelle im Bundesvergleich steht (KMK 2010, 8). So verfügt Baden-Württemberg im Jahr 2010 über nur 26,7% Ganzttagsschulen. In Reaktion hierauf hat der Ministerrat Baden-Württemberg im Jahr 2006 das Programm zum „Ausbau und Weiterentwicklung von Ganzttagsschulen in Baden-Württemberg“ beschlossen und verfügt seither über zwei verschiedene Ganzttagsschulmodelle.

Während die Einrichtung der sogenannten „Ganzttagsschulen in offener Angebotsform“ an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in der Grundschule und sämtlichen weiterführenden Schulen (Sek. I) erfolgen kann, werden „Ganzttagsschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung“ an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen eingerichtet, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter „erschweren Bedingungen“ erfüllen (Leitfaden für GTS 2012, 4). Nach dem Regierungswechsel wurde die Thematik der Ganzttagsschulbildung in den Koalitionsvertrag aufgenommen und die bildungspolitischen Maßnahmen der Vorgängerregierung in Bezug auf die Ganztagsbildung fortgeführt und ausgebaut. Im Koalitionsvertrag heißt es dazu:

„Ganztagsschulen leisten einen wertvollen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler; zur sozialen Gerechtigkeit, zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf und zu besseren Lernleistungen. Wir werden die Ganztagsschule als Regelform im Schulgesetz verankern und wollen für alle Schülerinnen und Schüler ein wohnortnahes Ganztagsschulangebot aufbauen.“ (Koalitionsvertrag 2011, 7)

Die im Koalitionsvertrag formulierten Funktionen der Ganztagsschulbildung beschreiben die oben erwähnte Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung, auf die sich die unterschiedlichen Ganztagsschulmodelle in verschiedener Weise beziehen. Die „Ganztagsschule in offener Angebotsform“ unterscheidet sich dabei von letzterer zum einen durch die freiwillige Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Ganztagen, für die eine Anmeldung für ein Jahr erforderlich ist (siehe hierzu Leitfaden für GTS 2012, 5). Zum anderen erhalten Ganztagsschulen in offener Angebotsform im Vergleich weniger Lehrerwochenstunden für eine Ganztagsklasse. Während der Fokus von „Ganztagsschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung“ und teilgebundenen Schulen vor allem auf Erziehung und Bildung gelegt wird, adressieren Schulen in offener Angebotsform stärker Bildung und Betreuung. Neben der Förderung der beiden Ganztagsschulmodelle mit Ziel eines flächendeckenden Ausbaus in Baden-Württemberg bildete in diesem Zusammenhang die Umsetzung des Jugendbegleiterprogramms einen weiteren Schwerpunkt des Programms zum Ausbau der Ganztagsschulen und richtet sich insbesondere an Schulen offener Angebotsform.

Grundlage für das Programm ist die 2006 unterzeichnete Rahmenvereinbarung sowie ein erweiternder Kabinettsbeschluss aus dem Jahr 2011, der die Modalitäten für das Programm festlegt. Die Jugendstiftung Baden-Württemberg setzt das Jugendbegleiterprogramm im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport um, mit dem Ziel, die außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote an Schulen zu organisieren. Dieser Auftrag wurde von der neuen Landesregierung bestätigt, indem im Koalitionsvertrag betont wird, dass:

„[...] die Ganztagsschulen vielfältige Kooperationen eingehen können, mit der außerschulischen Jugendbildung und Vereinen oder auch mit den Bildungseinrichtungen der Kommunen. Ehrenamtliche Jugendbegleiter können auch weiterhin die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ergänzen.“ (Koalitionsvertrag 2011, 7)

Durch die Öffnung der Schulen für außerschulische Institutionen sollen entsprechende Bildungs- und Betreuungsangebote geschaffen werden, wobei hier vor allem das qualifizierte Ehrenamt von Vereinen, Verbänden, Kirchen und den Eltern rekrutiert werden soll

(Jugendstiftung 2012, 1.1, 1). Im Jahr 2011 nahmen 1502 Schulen am Jugendbegleiterprogramm teil, was zum einen auf den erhöhten Bedarf an schulexternem Betreuungs- und Bildungspersonal hinweist. Zum anderen lässt dies auf die Entwicklung von zivilgesellschaftlichen Netzwerken um Ganztagschulen schließen, welche helfen, den veränderten Bedürfnissen der Schulen gerecht zu werden.

Dieses Netzwerk auszubauen zählt somit auch zu den wichtigsten Aufgaben der Jugendbegleiter-Koordinatoren, die für die konzeptionelle Planung der Schulen verantwortlich sind (Jugendstiftung 2011/2012, 20). Zur Unterstützung der einzelnen Jugendbegleiter-Koordinatoren soll vor Ort eine Koordinierungsgruppe eingerichtet werden, in die sämtliche an der Umsetzung beteiligten Partner und Organisationen einbezogen werden sollen. Gemeinsam soll schließlich über den Einsatz von Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter sowie über die Planung und Verabschiedung des Gesamtkonzepts entschieden werden (Jugendstiftung 2012, 2.5, 1). Auf diese Weise werden die bisher als außerschulische Partner zu bezeichnenden Organisationen und Verbände aktiv in schulgestalterische Planungsprozesse einbezogen und treten als Akteur_innen im Mehrebenensystem der Schule auf.

Hier stellt sich somit die Frage, wie die so angestrebten Kooperationsbeziehungen schließlich tatsächlich zustande kommen sowie danach, welche Koordinationsmechanismen den sich so entwickelnden Akteurskonstellationen zugrunde liegen. Durch das beschriebene Jugendbegleiterprogramm wird weiter deutlich, dass die sich an Ganztagschule beteiligenden Kooperationspartner_innen dies ehrenamtlich tun. Dies gilt neben Einzelpersonen auch für die Kooperation von Organisationen wie Vereinen oder Firmen. Vor diesem Hintergrund stellt sich folglich die Frage nach der Handlungsmotivation der Beteiligten, da diese nicht durch monetäre Anreize motiviert handeln.

Teil B - Theoretische Fundierung

1. Governance

Mitte des letzten Jahrhunderts herrschte in den westlichen Industrienationen die Annahme vor, dass gesellschaftspolitische Entwicklungen durch politische Planung zielgerichtet steuerbar seien und der Staat wurde als zentral handelnder Akteur betrachtet (Kussau/Brüsemeister 2007a, 19). In den darauffolgenden Jahren büßte er diese exponierte Stellung in der wissenschaftlichen Debatte ein, nachdem politische Programme und Steuerungsabsichten nicht zu den angestrebten Ergebnissen führten und es wurde langsam vom Konzept der hierarchischen Steuerung durch den Staat Abstand genommen (Mayntz 1997, 265f.). In der Politik wurde schließlich zunehmend auf Deregulierung und Privatisierung gesetzt, wobei hier insbesondere der Markt als regulierende Instanz betrachtet wurde. Mit der Regulierung von gesellschaftlicher Ordnung und Ordnungssystemen durch unterschiedlich motiviert handelnde Akteur_innen trat mit der Governance „ein Gegenbegriff zu hierarchischer Steuerung“ (Mayntz 2004, 66) auf und rückte in das Erkenntnisinteresse der Sozialwissenschaften.

Der Begriff der „Governance“ findet sich demnach seit mehr als 30 Jahren in den verschiedenen Disziplinen der Sozialwissenschaft, wobei die Verwendung einer neuen Begrifflichkeit nach Arthur Benz (2004, 14) zweierlei beschreibt. Zum einen die Reaktion auf eine Veränderung von Realitäten, für die somit neue Begrifflichkeiten gefunden werden müssen, um sie zu vermitteln, zum anderen das „intellektuelle Durchdringen“ (Benz 2004a, 14) einer bereits vorhandenen Realität, unabhängig davon wie neu oder alt diese ist. „Einen Begriff zu haben, heißt etwas zu begreifen, heißt die Fähigkeit zu besitzen, einen Gegenstand der Erkenntnis wissenschaftlich verstehen und bearbeiten zu können“ (Benz 2004a, 14).

Ursprünglich stammt der Begriff „Governance“ vom griechischen Wort *kubernân* ab und bezieht sich auf das Steuern eines Wagens oder Schiffes (Schmitt von Sydow 2001, 171; Kussau/Brüsemeister 2007b, 12). Im traditionellen Verständnis von Steuerung beeinflusst ein zentraler Akteur (Steuerungssubjekt) das Steuerungsobjekt, wobei diesem der Subjektstatus aberkannt und ihm somit keine eigenen „Handlungsrationalitäten und -kapazitäten“ zugesprochen werden (Kussau/Brüsemeister 2007a, 23). Zudem werden andere steuernde Akteure gänzlich außer Acht gelassen. Dies finden wir insbesondere in der Bildungsforschung, in der lange Zeit der Staat als einziger Akteur mit Steuerungskompetenz wahrgenommen wurde.

Die 1992 gegründeten *Commission on Global Governance* definierte im 1995 erschienen Text "Our Global Neighborhood" Governance als

"the sum of the many ways individuals and institutions, public and private, manage their common affairs. It is a continuing process through which conflicting or diverse interests may be accommodated and co-operative action may be taken. It includes formal institutions and regimes empowered to enforce compliance, as well as informal arrangements that people and institutions either have agreed to or perceive to be in their interest."
(*Commission on Global Governance 1996*)

Mit dieser Definition wird der Perspektivenwechsel von traditioneller Steuerung hin zur Governance angestoßen (van Ackeren/Klemm 2009) und es wird mit der Einführung dieser neuen Terminologie in die Sozialwissenschaften auf ein - den Disziplinen gemeinsames - Phänomen reagiert. Wo „einseitig gefasste Steuerungen durch einen herausgehobenen Akteur an Grenzen stoßen“ (Brüsemeister 2007a, 23) und eine Lösung komplexer Sachverhalte einen weiteren Blick erfordert, wird Governance zu einer „spezifischen Betrachtungsweise“ (Benz 2004a), mit welcher die Koordination von Handlungen verschiedener Akteur_innen beschrieben werden kann.

Während also in der traditionellen Steuerung der Ökonomie von einigen Steuerungsakteuren wie dem Staat oder dem Markt ausgegangen wurde, beschreibt nun der Begriff der Governance die „Formen und Mechanismen der Koordinierung zwischen mehr oder weniger autonomen Akteuren, deren Handlungen interdependent sind, also sich wechselseitig beeinträchtigen oder unterstützen können“ (Benz et al. 2007, 9).

1.1 Governance vs. Government

Übernimmt man die in der Politikwissenschaft gängige Dreigliederung in polity (Struktur), politics (Prozesse) und policy (Inhalte), lassen sich die beiden Begriffe Governance und Government sehr gut gegenüberstellen (Benz 2004a, 21). Die Government-Perspektive betrachtet auf der Ebene der polity vor allem den Staat als legitimierte zentrale Institution. Auch die Gesellschaft oder der Markt werden zu Institutionen erklärt, die eigenständig agieren, wobei die Mehrheitsdemokratie und Hierarchie den Handlungsmodus der Institutionen in Deutschland bestimmen. Mit der Governance-Perspektive werden die institutionellen Strukturen und

Netzwerke an sich betrachtet, wobei Hierarchie, Markt und Verhandlungssysteme Teile der institutionellen Struktur darstellen und sie in dieser verbunden werden (Benz 2004a, 24).

Auf der Ebene der politics sieht das Government insbesondere den Wettbewerb der Parteien und Interessenverbände um Macht und Einfluss, wobei der Austrag über die zuständigen staatlichen Organe und deren Entscheidungen geregelt wird. Die Governance-Perspektive analysiert hier mehr die Konflikte zwischen regierenden und regierten Akteur_innen sowie deren Verhandlungen, Koordination und Steuerung in institutionellen Regelsystemen (ebd.).

Auf der Ebene der policy werden mit der Government-Perspektive Inhalte über die Gesetzgebung und die Verteilung von öffentlichen Leistungen transportiert, während durch Governance die Koproduktion von kollektiven Gütern sowie die Verständigungen und Kompromisse, die innerhalb von Netzwerken getroffen werden, in den Vordergrund treten (ebd.).

Diese Trias des Politikbegriffs kann insbesondere bei der Differenzierung des mithin recht unpräzise gehaltenen Begriffs Governance hilfreich sein. Nach Michael Zürn (2008) beschreibt Governance die "[...] Gesamtheit der kollektiven Regelungen, die auf eine bestimmte Problemlage oder einen bestimmten gesellschaftlichen Sachverhalt zielen und mit Verweis auf das Kollektivinteresse der betroffenen Gruppe gerechtfertigt werden" (Zürn 2008, 554). Diese Definition enthält drei Elemente, deren erstes sich aus dem "Zusammenspiel sachlich zusammenhängender Regelungen" (Zürn 2008, 554) und den "Mechanismen der Implementation, Überwachung, Durchsetzung und Revision" (ebd.) ergeben. Zürn nennt dieses die Summe der Regelungen. Das zweite Element der Definition sind die Problemlagen und Sachverhalte, die je nach untersuchtem Feld verschieden sind und im Fall des Ausbaus der GTS das Bildungssystem bzw. die schulische Umstrukturierung hin zur ganztägigen Schule betreffen. Das dritte Element der Definition Zürns betrifft die Handlungslegitimation der beteiligten Akteur_innen durch die Ausrichtung ihres Handelns am Gemeinwohl. Hervorzuheben in Zürns Definition ist hierbei die Betonung der Rechtfertigung. Dies legt nahe, dass das Gemeinwohl nicht zwangsläufig den tatsächlichen Handlungsinteressen der beteiligten Akteur_innen entsprechen muss. Durch diesen Verzicht auf die „Gemeinwohlprämisse“ kann die betrachtete Governance, in dieser Arbeit die Akteurskonstellationen an Ganztagschulen, auf ihre Tauglichkeit zur Problemlösung hin untersucht werden (Zürn 2008, 560). Die Komplexität dieser Definition legt nahe, insbesondere die Strukturen, Prozesse und Inhalte, in Anlehnung an die erwähnte Trias, zu differenzieren. So verweise die beschriebene policy auf Governanceinhalte, polity auf Governancestrukturen und die politics auf die

Governanceprozesse. Eine Differenzierung erscheint insofern sinnvoll, als dass so betrachtet werden kann, in welcher Weise sich Veränderungen der Governance vollziehen. Für den hier betrachteten Sachverhalt ergibt sich die Veränderung der Inhalte durch die Orientierung auf die Ganztagschule, was Auswirkungen auf die Governancestrukturen, nämlich die Akteurskonstellationen hat. Veränderungen ergeben sich auch in Bezug auf die Governanceprozesse, also auf die Art und Weise wie Steuerungsimpulse verarbeitet werden.

1.2 Mehrebenensystem

Ein besonderes Charakteristikum der Governance-Perspektive ist die Analyse von Mehrebenensystemen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Form der akteuriiellen Handlungskoordination zur Lösung eines gemeinsamen Problems auf verschiedenen Ebenen abspielt. Hierbei treten jedoch nicht allein hierarchische Strukturen auf, wie wir sie aus Regierungen oder anderen Organisationen kennen, sondern vielmehr werden „Ebenen“ als eine Einteilung von Organisationseinheiten verstanden, in welchen Akteur_innen für bestimmte Gebiete zuständig sind. Nach Benz (2004b, 127) wird in der Politik dann von Mehrebenensystemen gesprochen, wenn „Kompetenzen und Ressourcen auf ‚Ebenen‘ aufgeteilt sind“ (Benz 2009, 17). Entscheidend hierbei ist, dass zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt sind, die Aufgaben jedoch interdependent bearbeitet werden müssen. Es gilt also sowohl die Strukturen und Prozesse innerhalb des institutionellen Regelsystems einer Ebene sowie die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Ebenen zu betrachten (Benz 2004b, 127).

Für die Definition eines Mehrebenensystems müssen nach Benz drei Merkmale gegeben sein. Zum einen muss es sich bei dem Begriff „Ebenen“ um territorial abgegrenzte politische Einheiten handeln, zum anderen sind die Strukturen und Prozesse innerhalb einer sowie die Beziehung zwischen den verschiedenen Ebenen Ebene zu analysieren. Für die Forschung unter Governance-Perspektive ergibt sich also zunächst die Frage danach, welche gesellschaftlich relevanten Ziele zu erfüllen sind. Hierbei sind die Fragen, wer die beteiligten Akteur_innen sind und welche Eigeninteressen sie verfolgen von Bedeutung. Weiter ist die Frage nach den institutionellen Regelungen und speziellen Strukturmerkmalen innerhalb einer Ebene und

zwischen diesen zu beantworten sowie danach, welche Steuerungsmaßnahmen eingesetzt werden.

Bei der Analyse von Mehrebenensystemen ist es wichtig zu berücksichtigen, dass die Ordnung der Ebenen keinesfalls immer eine hierarchische sein muss. Im Gegenteil, selbst wenn formal eine hierarchische Ordnung zwischen Ebenen, die eine gemeinsame Aufgabe bewältigen, herrscht ist es möglich, dass sich Akteur_innen der dezentralen Einheit mit ihren Kompetenzen dem Zugriff der Zentralen entziehen können (Benz 2004b, 133). Dies geschieht beispielsweise im Bereich der Schulsteuerung zwischen den Ebenen der Lehrkräfte und dem Staat bzw. den Ländern. Hier ist zwar eine eindeutig hierarchische Struktur gegeben, dennoch verfügen die Lehrkräfte aufgrund spezifischer Kompetenzen über die Möglichkeit, bestimmten Anweisungen zu entgehen (Kussau/Altrichter 2007a; Heinrich 2007). Wie Steuerungsmaßnahmen und Prozesse verlaufen, hängt somit von der Logik der beteiligten Akteur_innen in Institutionen im Mehrebenensystem ab (Benz 2004b, 134). Der Begriff der Logik bezieht sich hierbei nach Benz auf die innerhalb von Organisationen und Institutionen bestehenden Regelwerke, die das Verhalten und somit die zu erwartenden Handlungen der jeweiligen Akteur_innen vorhersehbar machen.

1.3 Educational Governance

Nachdem insbesondere im Bildungssystem der Staat lange Zeit als der einzige Steuerungsakteur wahrgenommen wurde, erhielt im Zuge des Governancediskurses der Begriff „Educational Governance“ zur Beschreibung neuer Steuerungsformen Einzug in die Bildungspolitik (Ratermann/Stöbe-Blossey 2012, 9). Somit werden mir Educational Governance die sich mit den neu entstehenden Anforderungen der Bildungspolitik synchron entwickelnden Governancestrukturen beschrieben (Amos 2010; Schrader 2015). Für die Educational Governance Forschung steht dabei nicht nur das Verhältnis von staatlicher und privater Erziehung, sondern vielmehr die Frage von Steuerung allgemein im Fokus (Amos 2011, 14). So hat sich „die Governance-Forschung [...] zur Aufgabe [gemacht], die Formen und Ausprägungen der Handlungskoordination zwischen Akteur_innen aus Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft, die hierarchische oder heterarchische, z.B. netzwerkartige Beziehungen beinhalten, zu analysieren“ (Kussau/Brüsemeister 2007a, 26). Die Educational

Governance bezieht sich hierbei auf den Bereich Bildungsforschung und die Analyse der Handlungskoordinationen im Bildungswesen. Insbesondere die empirische Bildungsforschung arbeitet mit dem Begriff Governance, wobei zwei zentrale Elemente verknüpft werden, nämlich „Outputorientierung“ und „Handlungskoordination“ (Kussau/Brüsemeister 2007b, 54; 2007a, 26). Während auf der einen Seite nach den Leistungen der Bildungsbereiche gefragt wird, gilt es auf der anderen Seite die an Herstellungs- und Verteilungsprozessen beteiligten Akteur_innen zu analysieren und die Akteurskonstellationen zu betrachten (Kussau/Brüsemeister 2007b, 54; 2007a, 26). Veränderungen in den Regelungsstrukturen durch Steuerungsmaßnahmen, ihre Auswirkungen auf Akteur_innen sowie auf Leistungsstrukturen zu analysieren ist ebenso Aufgabe der Educational Governance wie die Analyse des Verhaltens von Akteur_innen und deren Auswirkung auf die Strukturen und Steuerungsmaßnahmen (Altrichter 2015). Durch eine umfassende Analyse der je beteiligten Akteur_innen geraten zunehmend, neben staatlichen Akteur_innen im Bildungswesen, auch zivilgesellschaftliche Akteur_innen und ihre netzwerkartigen Verflechtungen ins Blickfeld (ebd.). Dabei wird in der Governanceforschung im deutschsprachigen Raum auf die Auswirkung der Neuen Steuerung von Hochschulsystemen geblickt (Magnus 2016; Förster 2012; Bogumil 2009; Schiene/Schimank 2007; Schimank 2007; Schimank 2005) sowie auf die sich verändernde Steuerung der Schulsysteme. Hierbei finden sich in der aktuellen Forschung neben Arbeiten zur Schulsteuerung unter Verwendung der Governance-Perspektive (u.a. Berkemeyer 2010; Dederling 2014; Parreira do Amaral 2016; Kussau 2008) insbesondere Arbeiten die nach der Wirksamkeit dieser veränderten Governancestrukturen fragen (Fend 2014; Kotthoff et al. 2015; Bellmann 2016; Husfeldt 2011).

Ebenfalls im Zentrum der deutschsprachigen Governanceforschung stehen Arbeiten, die unter den Schlagwörtern wie regionale Bildungslandschaften und kommunales Bildungsmanagement das Mehrebenensystems Bildung in den Blick nehmen (Preuß 2012; Otto et al. 2012; Jennessen 2012; Baumheier et al. 2013; Hanggartner/Heinzer 2016; Brüsemeister 2016; Niedlich et al. 2016).

Doch wird in der aktuellen Forschung zu Educational Governance nicht nur auf den Untersuchungsgegenstand Bildungs- und Schulsystem geblickt, sondern auch die Forschungsperspektive an sich betrachtet. So beschäftigen sich verschiedene Autoren mit der Theoriebildung des Governance-Ansatzes und der Educational Governance (Bormann et al. 2016; van Ackeren et al. 2016; Langer 2015; Kunz Heim/Rindlisbacher 2014).

1.3.1 School-Governance

Unter School-Governance versteht sich schließlich die Übertragung des Analysekonzepts der Governance auf die Ebene der Schulbildung. Untersuchungen zur School-Governance fragen dabei insbesondere danach, wie politische Entscheide in die Schulen gelangen und vor allem wie sie dort wirken (Kussau/Brüsemeister 2007b, 27). Die jeweils beteiligten Akteur_innen, ihre Interdependenzen, entsprechende Akteurskonstellationen, die Strukturen und Verteilung von Verfügungsrechten und die Systemebenen, auf denen die Steuerungsversuche ansetzen, bilden die Analysekatoren des Forschungskonzepts und sind Gegenstand der School-Governance-Forschung.

Mit diesem Konzept wurde in der Bildungsforschung ein neues Verständnis von Steuerung von Schule ins Zentrum der Forschungsbemühungen gerückt. „Zwar besteht zwischen staatlicher Politik und Schule eine politisch hierarchische Beziehung, die jedoch in funktionaler Hinsicht als horizontale Beziehung ausgebildet ist“ (Kussau/Brüsemeister 2007b, 13). Dies drückt das Spannungsverhältnis aus, welches sich in der Schule und hier insbesondere im Unterricht findet. Während Schule und Lehrende Auftragshandelnde sind, die im Auftrag der ihnen vorgesetzten staatlichen Institutionen handeln und entsprechende Funktionen zu erfüllen haben (Kussau/Brüsemeister 2007a, 28), sind sie gleichzeitig insofern unersetzlich, als dass der Auftraggeber (Staat) ihre Rolle nicht einnehmen kann und in dieser Beziehung von ihnen abhängig ist. So sind beide Akteur_innen „zwangsverbunden in einer Beziehung der antagonistischen Kooperation“ (Kussau/Brüsemeister 2007b, 13). Wie diese Beziehung zwischen Staat und Schule funktioniert, welche zivilgesellschaftlichen Akteur_innen und Markt-Akteur_innen noch an dieser Beziehung beteiligt sind und in wieweit dieses „multiakteurielle“ (ebd.) Zusammenwirken „Schule“ produziert, ist Untersuchungsgegenstand der School-Governance (Hartmann 2013).

1.3.2 Mehrebenen im Schulsystem

Die Handlungsebenen im Bildungswesen werden nach Helmut Fend (2008a; 2008b) von der Makroebene als institutionelle Ebene (Bildungspolitik und Verwaltung) über die Mesoebene der Einzelschule (Schulleitung und Lehrerschaft) bis zur Mikroebene, der Ebene des Unterrichts (Lehrkräfte und Schülerschaft), beschrieben⁵. Die Vorstellung, dass die

⁵ Kontrovers diskutiert wird über diese Art Gliederung in Mikro-, Meso- und Makroebene u.a. in Oelkers/Reusser (2008) und Kussau/Brüsemeister (2007a).

Lehrerschaft im Sinne der Auftragserfüllung durch staatliche Anweisung lediglich institutionelle Vorgaben umsetzt, greift nach Fend zu kurz und missachtet insbesondere die Dynamiken der Handlungsausrichtungen der auf den verschiedenen Ebenen beteiligten Akteur_innen. In der Beschreibung des Bildungswesens konkurrierten lange zwei Ansätze, wobei im einen Fall allein die institutionelle Verfasstheit des Bildungswesens zu dessen Beschreibung herangezogen wurde, im anderen Fall die empirisch zu erfassenden realen Verhältnisse des Bildungswesens betrachtet wurden (Fend 2008a, 176). Forschungen zum Bildungswesen waren damit geprägt von makroanalytischen Forschungsarbeiten sowie dem für die Erziehungswissenschaft typischen, rekonstruktiven und induktiven Forschen auf der Mikroebene des Bildungswesens.

Die neuere Schulforschung der letzten zehn Jahre versucht nun, den Zusammenhang beider zu betrachten. Auf jeder Handlungsebene treffen dabei institutionelle Vorgaben auf spezifische Handlungsbedingungen. Fend (2008a, 175) beschreibt dies als sogenannte „Umwelten“, auf die institutionelle Rahmenbedingungen adaptiert werden müssen. Gleichzeitig wirkt jedoch auch die Umwelt der Adressaten zurück auf institutionelle Vorgaben. Während also die institutionellen Rahmenvorgaben für Lehrerinnen eine Umwelt bilden, wird durch die jeweilige Schülerschaft eine andere gebildet (Fend 2008a, 176). Besonders Erstere verändern sich durch Umstrukturierung des Halbtagsschulwesens zum Ganztagschulwesen deutlich. Durch die Hinzuziehung der Kompetenzen schulexterner Akteur_innen verändert sich somit die Umwelt der Schulebene.

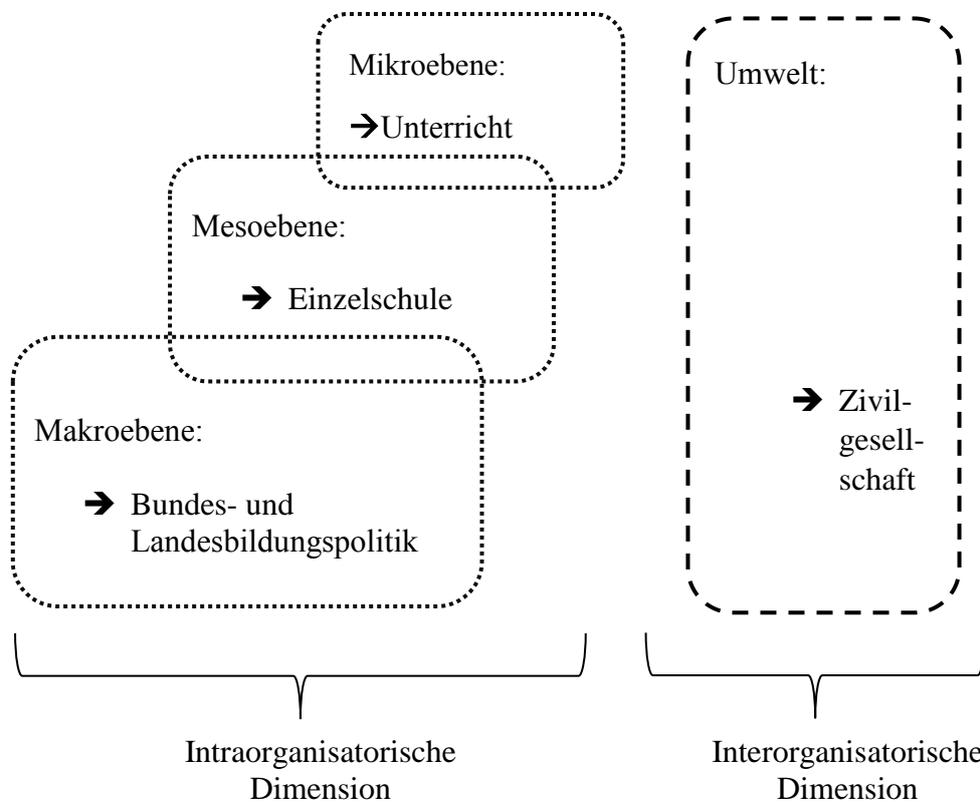
Die Dynamik zwischen den formalen Ebenen des Bildungswesens und deren faktischen Ausgestaltung macht nach Fend sichtbar, „dass Normierungen immer faktische Verhältnisse korrespondieren, die ohne den Rückgang auf diese Normierungen nicht erklärbar sind, in ihnen aber auch nicht aufgehen“ (2008a, 177). Thomas Brüsemeister betont unter dem Blickwinkel der Governanceanalyse weiter, dass die Ebenen im Schulsystem entgegen der Darstellung von Fend weniger vertikal, sondern vielmehr horizontal abgebildet werden sollten, da die Funktionsbeiträge der jeweiligen Akteur_innen einer Ebene nicht durch die einer anderen Ebene ersetzt werden können. Die Verzahnungen von Funktionserfüllung auf Grundlage verschiedener Kompetenzen führe somit eher zu einer jeweils „funktionsbezogenen Hierarchie“ (Brüsemeister 2007b, 67).

Brüsemeister untergliedert das schulische Mehrebenenmodell in drei Ebenen, in welchen jeweils unterschiedliche Akteur_innen mit eigenen Kompetenzen und Ressourcen agieren. Er untergliedert hier die Ebene der Zentrale, in welcher die Bildungspolitik, das

Bildungsmonitoring und die Bildungsverwaltung als Akteur_innen tätig sind. Weiter differenziert er die intermediäre Ebene, in der die Schulaufsicht und die Schulinspektion als tragende Akteur_innen benannt sind und schließlich die Schulebene, in der als handelnde Akteur_innen lediglich die Lehrerinnen genannt werden, da sich Brüsemeister in seiner Analyse nur auf die zentralen Figuren der jeweiligen konzentrieren möchte, um so den „Umbau der Beziehung zwischen Staat und Lehrkräften beleuchten zu können“ (Brüsemeister 2007b, 69). Die verschiedenen Ebenen werden nach Brüsemeister in intra- und interorganisatorische Dimensionen einer Governance geteilt, wobei die intraorganisatorische Dimension die inneren Umwelten des Schulsystems beschreibt und die interorganisatorische Ebenen (Zivilgesellschaft) im Umfeld der Schule zu suchen sei.

Führt man die Beschreibungen der Mehrebenen innerhalb des Bildungswesens von Fend und Brüsemeister zusammen, ergibt sich ein sich horizontal darstellendes System, innerhalb dessen Akteur_innen der verschiedenen Ebenen, die sich jeweils als System und Umwelt gegenüberstehen, wechselseitig beeinflussen können. Dem so beschriebenen Schulsystem steht dabei die Zivilgesellschaft als äußere Umwelt gegenüber.

Abbildung 3: Schulisches Mehrebenenmodell



Quelle: eigene Darstellung

1.3.3 Rekontextualisierung

Mit der Öffnung der Schule für außerschulische Partner_innen gewinnen neben Governancestrukturen und -prozessen auch Inhalte für die Analyse im schulischen Mehrebenensystem an Bedeutung. Bisher steuern politische Akteur_innen nicht nur die Form und Rahmenbedingungen der Wissensvermittlung, sondern sie regulieren auch den Zugang zu „gutem“ und „erwünschtem“ Wissen (Fend 2008, 165). Diejenigen politischen Akteur_innen, welche durch ihre legitimierte Herrschaft in der Lage sind über die Schule ein Informationsmonopol zu etablieren, können so eine Weltsicht durchsetzen, die ihrerseits wieder die bestehenden Herrschaftsverhältnisse stabilisiert. „Wie eine Gesellschaft [...] Wissen auswählt, klassifiziert, verteilt, überliefert und evaluiert, reflektiert sowohl die Verteilung von Macht, als auch die Prinzipien der sozialen Kontrolle in einer Gesellschaft“ (Bernstein 1973, 363).

Das Verhältnis von Wissen und Herrschaft lässt sich somit durch den Gesamtdiskurs einer Gesellschaft in einer bestimmten Epoche und deren Gestaltung der kulturellen Reproduktion im Bildungswesen nachvollziehen (Fend, 2006, 164). Die kulturelle Reproduktion vollzieht sich in einem mehrstufigen und komplexen Prozess, in welchem politische Zielvorstellungen auf jeder Stufe einer neuen Transformation durch die dort agierenden Akteur_innen unterliegen. Auf der Makroebene werden politische Entscheidungen zu Bildungszielen und kulturellen Inhalten getroffen, die ihrerseits aus kulturell akkumuliertem Wissen und Fähigkeiten resultieren (Fend 2008, 167). Ablesbar werden diese Bildungsziele schließlich in Lehrplänen, Stundenplänen und vor allem in Prüfungsordnungen. Die Umsetzung der politischen Vorgaben erfolgt sodann auf der intermediären Ebene, der Mesoebene, in welcher die institutionellen Vorgaben auf die Besonderheiten der Schulen und der lokalen Umfelder abgestimmt werden. Schließlich erfolgt eine neue Transformation der auf der Makroebene formulierten Bildungsziele durch die Auswahl, Deutung und Umsetzung bestimmter Inhalte durch Lehrerinnen im Unterricht. Diese mehrstufige Transformation von kulturellen Inhalten über das Bildungswesen bezeichnet Fend als Rekontextualisierung (2008, 167). Rekontextualisierung kann jedoch auch bedeuten, dass Rahmenvorgaben im Kontext spezifischer Umwelten nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen, oder das Erreichen dieser durch institutionelle Vorgaben behindert wird. Hierdurch kann „Druck von unten“ (Fend 2008, 175) ausgeübt werden und somit dazu führen, dass Rekontextualisierung nicht allein die Transformation von Vorgaben einer hierarchisch höheren Ebene auf die nächst untere beschreibt, sondern es eine wechselseitige Beeinflussung geben kann.

Die Kenntnis der spezifischen Umwelten veranschaulicht hierbei die Komplexität des Zusammenhandelns auf den verschiedenen Ebenen, da die Ausgestaltung einer Umwelt zu einer spezifischen Form der Rekontextualisierung führt und von den Persönlichkeiten und Kompetenzen einzelner Akteur_innen abhängig sein kann. Mit der Einführung der Ganztagschule und deren Öffnung verändern sich die Akteurskonstellationen auf der Ebene der Schule maßgeblich. Durch die aktive Miteinbeziehung außerschulischer Akteur_innen in die organisatorische wie konzeptionelle Arbeit in der Schule sind künftig neben den oben genannten Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht auch weitere Akteur_innen an der Auswahl, Deutung und Umsetzung bestimmter Inhalte im Schulalltag beteiligt. Die Eigeninteressen und Motivationen sämtlicher an „Schule“ beteiligter Akteur_innen erzeugt und verändert die spezifischen Umwelten. Durch die Fähigkeiten und Ressourcen der Akteur_innen kommt es zu „bedeutsame[n] empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ (Fend 2008, 175).

1.4 Akteurzentrierter Institutionalismus

Eine Auseinandersetzung mit der Mesoebene Schule, die den institutionellen Kontext der sich auf Schulebene beteiligenden Akteur_innen nicht aus den Augen verlieren will, ist auf eine präzise Fassung des Verhältnisses von institutioneller Ordnung und Akteur_innen angewiesen. Eine Integration verschiedener Konzepte, die sowohl die Akteursorientierung als auch die institutionellen Bedingungen berücksichtigen, bietet der Akteurzentrierte Institutionalismus. Dieser von Renate Mayntz und Fritz Scharpf entwickelte Analyseansatz wurde als „maßgeschneiderter Ansatz für die Problematik von Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche“ entwickelt (Mayntz/Scharpf 1995, 39 Hervorheb. im Original). Aus der Auseinandersetzung von der eher akteurzentrierten Steuerungstheorie und des verstärkt nach Regelungsstrukturen fragenden Governanceansatzes, wird mit dem akteurzentrierten Institutionalismus versucht, diese beiden Perspektiven miteinander zu ergänzen (Mayntz 2004). Die institutionellen Strukturen bilden den Handlungskontext, in welchem sich die beteiligten Akteur_innen bewegen. Unter Institution wird dabei ein Regelsystem verstanden, das die Handlungsmöglichkeiten einer Gruppe von Akteur_innen strukturiert, welchem aber keine *determinierende* Wirkung zugeschrieben wird

(Mayntz/Scharpf 1995, 43) wie dies im Neo-Institutionalismus der Fall ist. Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus geht vielmehr

„von der Annahme aus, dass soziale Phänomene als das Produkt von Interaktionen zwischen intentional handelnden – individuellen, kollektiven oder korporativen – Akteuren erklärt werden müssen. Diese Interaktionen werden jedoch durch den institutionellen Kontext, in dem sie stattfinden, strukturiert und ihre Ergebnisse dadurch beeinflusst.“ (Scharpf 2006, S. 17)

1.4.1 Akteur_innen

Im Bildungssystem agieren unterschiedliche Akteur_innen auf den verschiedenen Ebenen. Zur Beschreibung dieser Akteur_innen ist es zunächst wichtig verschiedene Akteursstrukturen zu differenzieren um deren Akteurskonstellationen adäquat beschreiben zu können (siehe hierzu auch Brüsemeister 2012). Gerade in bildungspolitischen Diskursen wird mit der Analyseeinheit „Akteur_in“ vielfältig gearbeitet, so dass eine präzise begriffliche Definition zur Abgrenzung der Organisationsgrade der Akteur_innen, Interdependenzen und Intentionalität relevant sind in Bezug auf die Mechanismen der Handlungskoordination und Handlungsmotivation.

In der hier vertretenen Vorstellung wird, erreicht ein Individuum den Status eines/r Akteurs_in im untersuchten Feld in dem Maße wie sich nachweisen lässt, dass ihr Verhalten zur Strukturierung dieses Feldes beiträgt (Friedberg 1995, 203). Als Akteur_in bezeichnet wird somit ein tätiges Wesen, welches sich in dialektischer Weise den Spielregeln seines Handlungsfeldes anpasst und diese seinerseits durch sein Verhalten modifiziert. Bei der Analyse des Handlungsfeldes wird die Kategorie der Akteur_innen in Unterkategorien unterschieden. Es können hier neben individuellen, auch kollektive und korporative Akteur_innen aktiv sein. Sowohl individuelle und kollektive Akteur_innen, wie auch individuelle und korporative Akteur_innen stehen in einem Inklusionsverhältnis zueinander (Mayntz/Scharpf 1995, 50).

Kollektive Akteur_innen

Kollektive Akteur_innen sind insofern als Zusammenschluss von Individuen zu betrachten, als dass diese ein gemeinsames Interesse haben. Mayntz und Scharpf (1995) sprechen dann von einem kollektiven Akteur, wenn die individuelle Handlungsausrichtung von Mitgliedern, z.B. in einer sozialen Bewegung, bewusst geschieht. Das heißt, es muss keine formale Organisation vorhanden sein, um Handlungsoptionen gleichgerichtet zu nutzen und somit Akteursstatus zu erlangen. Dennoch können sich soziale Bewegungen wie z.B. die Gewerkschaften formal konstituieren, so dass sich für die Gruppe eine kollektive Handlungsfähigkeit ergibt. Kollektive

Akteur_innen zeichnen sich somit durch die Ausrichtung ihres Handelns an der Präferenz ihrer Mitglieder aus (Kussau/Brüsemeister 2007a, 26). Doch nicht nur durch Bewusstwerdung von gemeinsamen Interessen lassen sich kollektive Akteur_innen generieren. Auch die „empirischen Integrationsmechanismen“ (Friedberg 1995, 206), welche einer Gruppe Handlungsfähigkeiten geben und hierdurch erneut zur Formulierung gemeinsamer Interessen beitragen, können als kollektive Akteur_innen definiert werden.

Korporative Akteur_innen

Innerhalb großer Kollektive können auftretende Koordinations- und Kontrollprobleme durch die Schaffung einer Organisation mittels Verträgen gelöst werden (Schneider/Janning 2006, 72). In diesen Organisationen werden dann Individuen zu Funktionsträger_innen, die schließlich mit dem kollektiven Handeln der Organisation stellvertretend betraut sind (vgl. hierzu den Abschnitt zu Leistungs- und Publikumsrollen). In dieser zentralisierten, korporativen Form des kollektiven Handelns werden Organisationen auf der Basis von Organisationsverträgen berechtigt, für einen bestimmten Zeitraum und ein begrenztes Aufgabengebiet im Auftrag der Initiator_innen und Organisationsmitglieder zu handeln (Schneider/Janning 2006, 72). Dieses stellvertretende Handeln für die Mitgliederinteressen wird von der konkreten Interessenkonstellation der individuellen Akteur_innen abgekoppelt und hierdurch eine längerfristige Handlungsausrichtung möglich. Korporative Akteurinnen bleiben somit keine Bündelung bloßer Mitgliederinteressen, sondern entwickeln eine Dynamik durch Eigeninteressen. Funktionsträgerinnen innerhalb korporativer Akteurinnen haben bspw. ein eigenes Interesse an der Aufrechterhaltung der Organisation sowie ihrer Funktion, die ihren Arbeitsplatz sichert (Schneider/Janning 2006, 73). Während sich also kollektive Akteurinnen durch die Ausrichtung ihres Handelns an den Präferenzen der Mitglieder orientieren, können die „Führungen“ der korporativen Akteurinnen durchaus zeitweise „unabhängig“ von den Interessen ihrer Mitglieder handeln (Kussau/Brüsemeister 2007a, 26). In der Definition von James Coleman (1974) sind korporative Akteur_innen formal organisierte Personenmehrheiten mit zentralisierten Handlungsressourcen, über welche hierarchisch verfügt wird. Das bedeutet, dass die Handlungsressourcen korporativer Akteur_innen nicht allein die Summe der Handlungsressourcen der Einzelmitglieder sind, sondern durch deren Formation zu einem sozialen Gebilde sich Handlungsoptionen ergeben, die sich den einzelnen Mitgliedern nicht eröffnen würden.

Die Unterscheidung von kollektiven und korporativen Akteur_innen bedeutet nicht, dass es sich grundsätzlich entweder um kollektive oder korporative Akteur_innen handeln muss. Kollektive Akteur_innen, die aus einem Zusammenschluss von individuellen Akteur_innen bestehen kann, kann ebenso durch mehrere korporative Akteur_innen gebildet werden. Dies ist das Phänomen der Organisation von Organisationen wie man es beispielsweise bei Dachverbänden beobachten kann (Schneider/Janning 2006, 73). Akteurskategorien sind insofern grundsätzlich aus der Mehrebenenperspektive zu betrachten. Kollektive und korporative Akteur_innen können als soziale Gebilde bzw. soziale Klassen (Friedberg 1995, 206; Mayntz/Scharpf 1995, 51) verstanden werden, wobei diese sozialen Gebilde auf zwei Ebenen zu betrachten sind. Zum einen auf der Ebene der Handlungsfähigkeit, d.h. auf der Akteursebene als kollektive bzw. korporative Akteur_innen sowie auf der Ebene der Institution, in der die in der Organisation verkörpert, Regelungen zu veranschaulichen sind (Mayntz/Scharpf 1995, 44). Korporative Akteur_innen können als handlungsfähige Organisationen bzw. Institutionen definiert werden, umgekehrt können jedoch auch Institutionen durch Regelungen oder Gesetze selbst korporative Akteur_innen schaffen. So ist es „für unsere Zwecke wichtig, dass korporative Akteur_innen durch institutionelle Regelungen konstituiert werden. Oft werden sie sogar durch staatliche Entscheidungen geschaffen, wobei ihnen *uno actu* Aufgaben und Kompetenzen zugewiesen werden“ (Mayntz/Scharpf 1995, 48). So werden durch Anweisungen und Regelungen auch Akteur_innen innerhalb einer Institution sowie Akteur_innen unterschiedlicher institutioneller Ebenen zueinander in Beziehung gesetzt und Anlässe für deren Interaktion geschaffen. Institutionen können somit Akteurinnen erzeugen sowie selbst durch und von Akteur_innen, durch deren absichtsvolles Verhalten, verändert werden. Wird das Verhalten von Akteur_innen insofern als „eigenständige Variable“ (Mayntz/Scharpf 1995, 46) betrachtet, lassen sich Verhaltensänderungen der Akteur_innen bei gleichbleibendem institutionellem Rahmen erklären.

1.4.2 Handlungssituation

In der Analyse des AI handeln Akteur_innen in konkreten Situationen, in welchen sich ihnen verschiedene Handlungsoptionen eröffnen. Hierbei kann unterschieden werden in jene, in welchen Akteur_innen mit einem Problem konfrontiert werden, auf welches sie reagieren können und in jene Handlungsoptionen, in denen den beteiligten Akteur_innen Chancen eröffnet werden. Laut Mayntz und Scharpf handeln Akteur_innen prinzipiell eher in bedrohlichen Szenarien denn durch Chanceneröffnungen. Beide können durch institutionelle

Anlässe aktiviert werden, wobei in der jeweiligen Situation bereits vorhandene „Handlungsorientierungen“ das Handeln der Akteur_innen bestimmt (Mayntz/Scharpf 1995, 59). Je nach Handlungssituation können Akteur_innen auch in unterschiedlichen Rollen zum Handeln aufgefordert werden. Ist beispielsweise ihre Existenz bedroht, werden vielmehr Überlebensinteressen aktiviert werden, während durch einen institutionellen Handlungsanlass möglicherweise normative Handlungsorientierungen dominieren.

Das Handeln von Akteur_innen wird also durch Situationen herausgefordert, wobei hierzu faktische Ressourcen ebenso beitragen wie normative Regelungen. Ob und welche Ressourcen von Akteur_innen wahrgenommen werden, hängt auch von ihren kognitiven Orientierungen ab. Diese „betreffen die Wahrnehmung der Handlungssituation und ihrer kausalen Struktur, der verfügbaren Handlungsoptionen und erwartbaren Ergebnisse“ (Mayntz/Scharpf 1995, 53). Sind unterschiedliche Akteur_innen durch ein gemeinsam zu bewältigendes Problem von der Wahrnehmung eines Sachverhaltes betroffen, insbesondere, wenn sie unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen entstammen, können die demnach gewählten Handlungsoptionen höchst unterschiedlich ausfallen. Diese werden, neben dem teilsystemischen Orientierungshorizont, bedingt durch eine differente Wahrnehmung der faktischen Ressourcen sowie unterschiedlicher „Ziel-Mittel-Hypothesen“ (Mayntz/Scharpf 1995, 53) die zur Erlangung des gemeinsamen Zieles aufgestellt werden. Auch kann sich die jeweils antizipierte Handlungslogik der anderen beteiligten Akteur_innen auf die Wahl der Handlungsoption auswirken.

1.4.3 Interdependenz

Neben der unterschiedlichen Aufstellung der Ziel-Mittel-Hypothesen spielen die vorhandenen Interdependenzen der an einem Problem beteiligten Akteur_innen eine tragende Rolle. An der Bewältigung der gesellschaftlich relevanten Aufgabe „Ganztagsschule“ müssen, wie in der Einleitung beschrieben, neben den in den bisherigen Akteurskonstellationen vorhanden, zusätzliche Akteur_innen beteiligt werden. Diese stammen aus verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen und orientieren sich daher an je anderen teilsystemischen Leitdifferenzen. Während die Zusammenarbeit für einige Akteur_innen aufgrund der institutionellen Struktur unausweichlich ist, da sie durch den Gesetzgeber verpflichtet sind und sich so nicht von der gemeinsamen Bearbeitung einer Problematik zurückziehen können, verfügen andere Akteur_innen über eine sogenannte Exit-Option (Kussau/Brüsemeister 2007a, 27).

Gesellschaftliche Aufgaben sind oftmals im Mehrebenensystem zu lösen, da zu deren Bearbeitung Ressourcen vonnöten sind, die auf verschiedene Akteur_innen verteilt sind. Dies gilt vor allem in der funktional differenzierten Gesellschaft, da durch die hochspezialisierte Leistungsproduktion zunehmend Leistungen aus unterschiedlichen Teilsystemen zur Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen nötig sind. Der vorliegende Untersuchungsfall ist in diesem Zusammenhang deshalb so interessant, weil das zu bearbeitende Problem bis dato ganz klassisch und ausschließlich dem Bildungssystem zugeordnet wurde. Die sich nun neu ergebende Situation hat damit in den letzten Jahren zu völlig neuen Akteurskonstellationen und diesen entsprechenden Interdependenzen geführt. In der Regel verfügen Akteur_innen über spezifische Ressourcen, welche sie kontrollieren können. Benötigen sie jedoch zur Bearbeitung eines Sachverhalts weitere Ressourcen, über die andere Akteur_innen verfügen, treten sie in Interdependenz zu diesen und können ihre Ziele nur in Abhängigkeit zu anderen erreichen (Kussau/Brüsemeister 2007a, 27).

Akteur_innen bewegen sich somit zwischen den Polen der Autonomiemaximierung, welche jede/r Akteur_in anstrebt, und Abhängigkeit, in welche sie sich zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme in der Regel begeben muss. Diese „wechselseitigen Abhängigkeiten sind in modernen Gesellschaften in rechtlich normierte, organisatorische und kulturelle Bedingungen eingebettet, d.h. mehr oder weniger verstetigt“ (Kussau/Brüsemeister 2007a, 28). Akteur_innen entwickeln ihre Handlungsalternativen also aufgrund der jeweiligen Ressourcenverteilung sowie auf Grundlage von gegebenen Normen. Werden diese von den Akteur_innen befolgt, kann dies zu einer Beschränkung des Handlungsfeldes führen. Die Mitberücksichtigung der Ressourcen erweitert wiederum die Verfügungsrechte der Akteur_innen, eine interdependente Situation zu eigenen Gunsten zu beeinflussen. Verfügungsrechte können demnach als Normen verstanden werden (Kussau/Brüsemeister 2007a, 34), wobei Akteur_innen dazu verpflichtet sind, sich rechtlich normiert zu verhalten. Dies bedeutet in der Regel, dass der Staat oder Vorgesetzte mehr Verfügungsrechte haben, da sie normativ dazu befugt sind Anweisungen zu geben. Hinsichtlich der Verfügungsgewalt über Ressourcen kann sich dieses Machtverhältnis jedoch verschieben, da Akteur_innen zum Teil über Ressourcen verfügen, die Weisungsbefugte normativ zur Problemlösung benötigen. Hieraus ergibt sich letztlich eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, je nachdem wie ein Akteur/eine Akteurin versucht seine/ihre Interdependenzen zu bewältigen.

Akteur_innen können sich, ähnlich wie bei Normbefolgung, der Ressourcenüberlegenheit anderer anpassen (Kussau/Brüsemeister 2007a, 31). Hierbei überlassen sie Angebote zur

Lösung gesellschaftlicher Aufgaben denjenigen Akteur_innen, welche über die entsprechenden Ressourcen verfügen.

Des Weiteren haben Akteur_innen die Möglichkeit, auf andere Ressourcen zurückgreifen bzw. sich auf ein gesellschaftliches Arbeitsfeld zu konzentrieren, in dem die Ressourcenverteilung zu ihren Gunsten gegeben ist. Hierdurch kann ein mögliches Gegengewicht zur Ressourcenverteilung anderer Arbeitsbereiche entstehen, was eine Ausdehnung der Verfügungsrechte insgesamt bedeuten kann. Schließlich können sich auch Akteur_innen zusammenschließen, womit sie auch ihre „Ressourcen zusammenlegen und so die Gewichtung der Interdependenzbeziehungen verschieben“ (Kussau/Brüsemeister 2007a, 31). Bereits hier lässt sich die Vielzahl von Handlungsalternativen erkennen, über welche Akteur_innen im Mehrebenensystem durch und miteinander verfügen. Wonach sich einzelne Akteur_innen in ihrer Handlungsentscheidung richten und entscheiden, hängt jedoch von weiteren Faktoren ab.

1.4.4 Handlungskoordination

Akteur_innen handeln auf Grundlage verschiedener Entscheidungskriterien mehr oder weniger bewusst. Sie stehen durch gemeinsam zu bewältigende Aufgaben im Mehrebenensystem in Beziehung zueinander und sind bestrebt, diese Beziehung zu ihren Gunsten zu beeinflussen. Dies gilt, wie bereits gezeigt wurde, in besonderer Weise für ihre Existenzsicherung. Aus governancetheoretischer Sicht stehen Akteur_innen somit niemals allein in einem gesellschaftlichen Teilsystem und befinden sich dementsprechend immer in Interaktion mit anderen Akteur_innen in Akteurskonstellationen. Durch diese werden ihre Handlungsoptionen mitbestimmt und auch die Ergebnisse eines Prozesses sind somit nicht einzelnen Akteur_innen allein zuzurechnen, sondern stets Ergebnis deren Interaktion.

Die real vorfindbaren Interaktionsstrukturen und Mechanismen sind derart komplex, dass hier Reduktion unabdingbar ist, um analytisch arbeiten zu können. Im Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus wurden hierbei von Mayntz und Scharpf (1995, 61) vier Grundformen der sozialen Handlungskoordination herausgefiltert, wobei sich das jeweilige Handlungsfeld immer im Spannungsverhältnis zwischen individueller Autonomie und kollektiver Handlungsfähigkeit bewegt. Mayntz und Scharpf unterscheiden vier Modi der Handlungskoordination und haben einseitige oder wechselseitige Anpassung, Verhandlung, Abstimmung und die hierarchische Entscheidung als Grundformen der sozialen Handlungskoordination gewählt. Koordination kommt demnach in basaler Form dann zustande, wenn sich Akteur_innen, zum Teil sogar ohne Kenntnis der eigenen Interdependenzen, an die

von anderen Akteur_innen bestimmte Situation anpassen. Auf nächst höherer Stufe der Handlungskoordination nehmen Akteur_innen ihre wechselseitigen Interdependenzen wahr, eine Anpassung erfolgt jedoch ohne Absprache. Die Stufe der Verhandlung, die der „Governance-Form des ‚Marktes‘ entspricht“ (Mayntz/Scharpf 1995, 61), zeichnet sich durch bilaterale Abkommen aus, die in der Regel aber zeitlich und inhaltlich begrenzt sind. In der Koordinationsform der Verhandlungssysteme sind unterschiedlich ausgeprägte Unterformen zu skizzieren, wobei „Netzwerke als auf größere Dauer angelegte Verhandlungssysteme charakterisiert werden“ (Mayntz/Scharpf 1995, 61).

In Verhandlungssystemen kann es vorkommen, dass Akteur_innen über keine Exit-Option verfügen und somit in einem Zwangsverhältnis zu anderen Akteur_innen stehen, was ihre Verhandlungsposition schwächt. Doch auch hier gilt, dass ihre Zustimmung zur Beschlussfähigkeit und somit zur Handlung benötigt wird. Werden Beschlüsse durch Mehrheitsvotum oder Repräsentativversammlungen getroffen, wird Akteur_innen innerhalb einer Organisation diese Möglichkeit genommen. Auf der Stufe der Abstimmung kommt es für das Verhältnis von individueller Autonomie und kollektiver Handlungsfähigkeit darauf an, ob einzelne Handlungsressourcen kollektiviert werden oder ob diese weiterhin bei den Mitgliedern bleiben (Mayntz/Scharpf 1995, 61). Wird die Verfügung über die kollektiven Handlungsressourcen einer hierarchischen Autorität übertragen, erreicht, nach Mayntz und Scharpf (1995, 62), die kollektive Handlungsfähigkeit ihr Maximum.

Nach Lange und Schimank lassen sich die Koordinationsformen ähnlich unterscheiden, wobei hier nur drei Grundformen der Handlungskoordination benannt werden, nämlich die Beobachtungskonstellation, Beeinflussungskonstellation und Verhandlungskonstellation (2004, 20-23). Unter Beobachtungskonstellation wird die einseitige und wechselseitige Anpassung zusammengefasst. Akteur_innen beobachten demnach das Verhalten und die Verfügungsrechte anderer Akteur_innen und es erfolgt eine entsprechende Anpassung. In die zweite Kategorie, den Beeinflussungskonstellationen, fassen die Autoren sämtliche Handlungskoordinationen, mit welchen versucht wird, durch Mittel wie Macht, Geld, Wissen usw. Einfluss auf andere Akteur_innen zu nehmen und diese in ihrem Sinne zu beeinflussen (Lange/Schimank 2004, 20).

Während in Beeinflussungskonstellationen das Beeinflussungsmoment stets aufrechterhalten werden muss, basiert die dritte Handlungskategorie nach Lange und Schimank schließlich auf Verhandlungen, die ihrerseits auf wechselseitiger Beobachtung und Beeinflussung beruhen. Hier werden mittels Verhandlungen Verträge geschlossen, die dazu führen, dass eine bindende

Wirkung eines Status quo erreicht wird, ohne dass eine Aktualisierung von Macht nötig ist (Lange/Schimank 2004, 22). Diese sehr formale Definition der Verhandlungskonstellationen wird im Folgenden durch die Differenzierung der „Verhandlung“ von Mayntz und Scharpf ergänzt, da im Bereich der Schulkoooperation im Rahmen der GTS Freiwilligkeit der Akteur_innen im Vordergrund steht. Mit der Kategorisierung von Lange und Schimank wird insgesamt jedoch ein noch höherer Reduktionsgrad erreicht, was die Einteilung des jeweiligen Akteursverhaltens und somit die systematische Analyse der Handlungskoordination sämtlicher Akteur_innen eines gesellschaftlichen Teilsektors erleichtert. Gleichsam lässt der Reduktionsgrad die Analyse der zur jeweiligen Handlungskoordination führenden Analyse der Koordinationsmechanismen zu. Die Arbeit wird sich im Folgenden auf die Dreigliederung der Koordinationsmechanismen Beobachtungs-, Beeinflussungs- und Verhandlungskonstellationen beziehen.

1.4.5 Handlungsorientierungen

Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus unterscheidet die Handlungsorientierung inhaltlich weiter in den kognitiven und den motivationalen Aspekt. Unter dem motivationalen Aspekt sind sämtliche Motivationen, die ein Akteur/eine Akteurin zur Wahl einer Handlungsoption führen, zu verstehen. Die Antriebsgründe verschiedener Akteur_innen können in einem Handlungsfeld sehr unterschiedlich ausfallen. So können bei Individuen soziale Aspekte wie Emotionen oder Gewohnheiten nicht vernachlässigt werden, auch wenn diese empirisch schwer messbar sind (Mayntz/Scharpf 1995, 54).

Konzentriert man sich jedoch auf korporative Akteur_innen, so lassen sich insbesondere drei handlungsleitende Motivationen erkennen. Es werden hier die Interessen, Normen und Identitäten unterschieden, welche ihren Niederschlag auf verschiedenen Stufen der Handlungsorientierung finden und somit zur Wahl einer Handlungsoption beitragen. Interessen sind zunächst objektiv auf die Überlebenssicherung bezogen. Je nach Akteur_innen bezieht sich dieses auf physisches Wohlergehen, Handlungsfreiheit, die Verfügung über lebensnotwendige Ressourcen, oder bei korporativen Akteur_innen, auf die Sicherung des eigenen Bestandes, das heißt auf die Verfügung über Ressourcen und Autonomie. Generell entwickeln Akteur_innen eine je eigene Rangordnung ihrer Interessen, welche schließlich die Grundlage für die Handlungsmotivation bildet und an der die einzelnen Handlungsentscheidungen ausgerichtet werden. Je nachdem, in welcher Situation sich Akteur_innen befinden, können sich diese handlungsleitenden Prioritäten allerdings verschieben. Gerade in staatsnahen Institutionen kann

die jeweilige Haushaltslage durchaus dazu führen, dass sich die bis dato vorherrschenden stabilen Präferenzen im Einzelfall verändern.

Die interessen geleitete Motivation lässt sich also in die funktionalen Imperative (Überleben), in die stabilen Präferenzen und die situativen Handlungsziele untergliedern, die sich je nach Umstand verändern können. Der Einfluss von Normen auf das Akteursverhalten lässt sich, dem Akteurzentrierten Institutionalismus folgend, ebenso in dieses Drei-Stufen-Modell einbinden (Mayntz/Scharpf 1995, 55). So gelten bestimmte normative Erwartungen System und Institutionen übergreifend und bilden, ebenso wie funktionelle Imperative, eine externe Vorgabe, an welcher Akteur_innen ihr Handeln ausrichten. Ebenso wie Akteur_innen der jeweiligen sozialen Rolle entsprechende stabile Präferenzen ausbilden, werden bestimmte Normen stabil verinnerlicht. Sie finden somit ihren Niederschlag in den Handlungsorientierungen der Akteur_innen, während andere Normen möglicherweise unberücksichtigt bleiben. Schließlich kann jedoch auch hier eine konkrete Situation die normative Orientierung selektiv aktivieren (Mayntz/Scharpf 1995, 56).

Sehen sich Akteur_innen in ihrer Existenz bedroht, missachten sie möglicherweise Normen, welche ansonsten generell befolgt werden. Auch die eigenen Identitäten der Akteur_innen gelten hier als Bezugspunkt für die Wahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen. Identität umfasst dabei mehr als die bloße Internalisierung von Normen. „Versteht man unter Identität ein [...] Selbstbild, das Sein- ebenso wie Verhaltensaspekte einschließt, dann gehören auch besondere Eigenschaften [...] und Tätigkeiten [...] zum Kern der eigenen Identität“ (Mayntz/Scharpf 1995, 56).

Abbildung 4: Handlungsorientierung im AI

	Interessen	Normen
externe Vorgaben	funktionelle Imperative ↓ <i>Selektion</i>	normative Erwartungen ↓ <i>Selektion</i>
dauerhafte Handlungsorientierung	↓ stabile Präferenzen ↓ <i>Aktivierung</i>	↓ internalisierte Normen ↓ <i>Aktivierung</i>
situative Handlungsmotive	↓ situative Handlungsziele (Um-zu-Motive)	↓ situative Handlungsgründe (Weil-Motive)

Quelle: Mayntz/Scharpf 1995, 55

1.5 Zwischenfazit

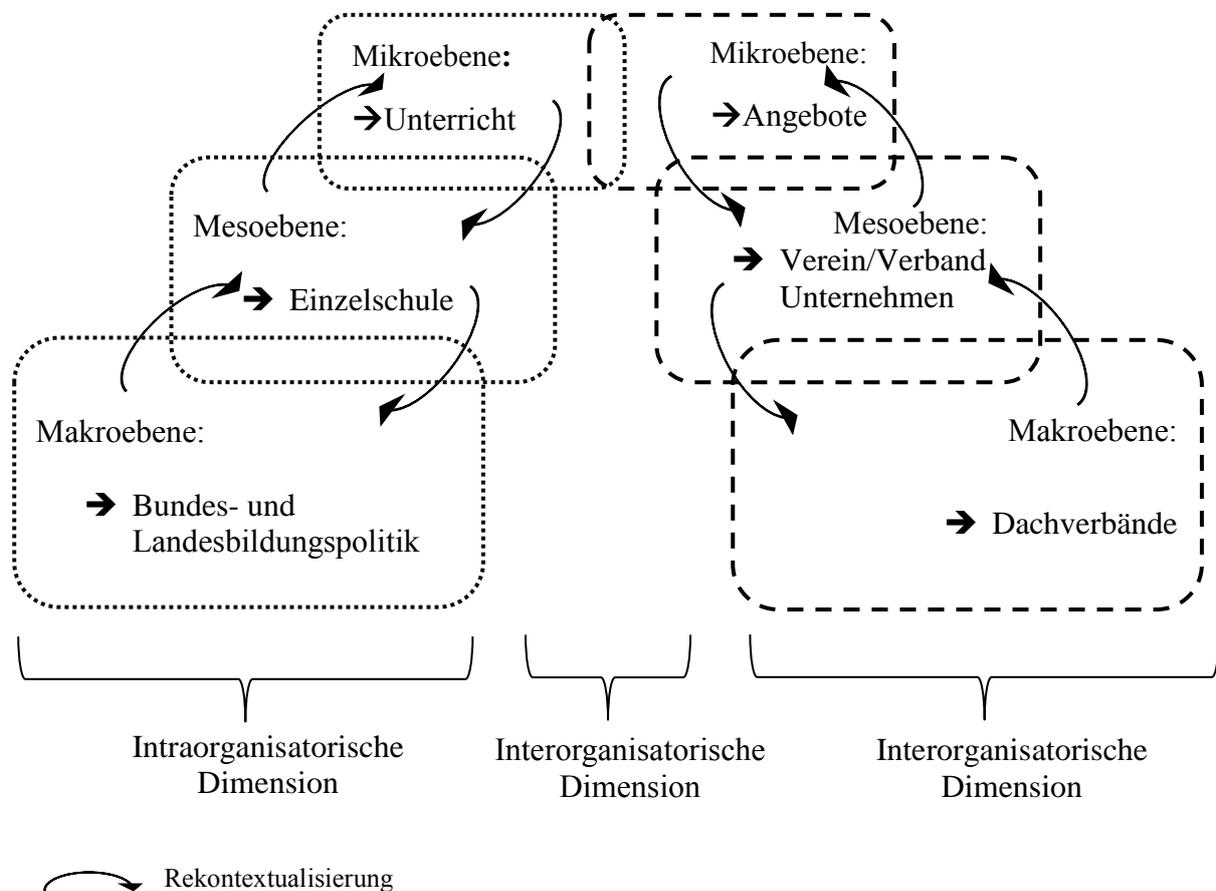
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Governanceanalyse geeignet ist, um den gesellschaftlichen Sachverhalt der Ganztagschulbildung und in diesem Zusammenhang die sich entwickelnden Akteurskonstellationen an Einzelschulen zu betrachten. Durch Governanceanalysen lassen sich Antworten auf die Fragen nach Strukturen und Netzwerken, in diesem Fall nach Regulationsstrukturen um Ganztagschulen, finden, wodurch die forschungsleitende Fragestellung nach dem Zustandekommen der Akteurskonstellationen beantwortet werden kann. Weiter können Aussagen zur Ausgestaltung der konkreten Ausprägung und den Formen der Akteurskonstellationen getroffen werden sowie Verständigungsprozesse aufgrund der Verfügungsrechte der beteiligten Akteur_innen beschrieben werden. Im Besonderen kann durch das Konzept der Rekontextualisierung ein Beitrag zur Verortung von Inhalten und deren Rezeption im Mehrebenensystem vorgenommen werden. Durch den großen Überschneidungsbereich der Governance und

handlungstheoretischer Ansätze (Ioannidou 2010, 273) kann die Beschreibung der Akteurskonstellationen im Rahmen der Ganztagschulbetreuung gewinnbringend durch die zentralen Kategorien des akteurzentrierten Institutionalismus ergänzt werden.

Akteur_innen der Zivilgesellschaft bewegen sich somit, ebenfalls wie schulische Akteur_innen, nicht unabhängig von der jeweiligen institutionellen Ordnung, in welcher sie als Organisationen eingebettet sind.

Diese Untersuchung bezieht sich deshalb vorwiegend auf die Kooperation korporativer Akteur_innen. Bei der Betrachtung von Akteurskonstellationen an der Schnittstelle der intra- und interorganisatorischer Dimension des Schulsystems gilt es folglich diese institutionellen Strukturen mitzubersichtigen, wenn nach Handlungskoordination und Handlungsorientierung gefragt wird sowie nach den diesen zugrundeliegenden Koordinationsmechanismen, wie in der eingangs beschriebenen Forschungsfrage. Anderenfalls liefe die Untersuchung Gefahr, zentrale Erklärungsfaktoren akteuriiellen Handelns zu missachten. In Ergänzung zur Abbildung 3 muss somit die interorganisatorische Dimension der Zivilgesellschaft allgemein weiter definiert werden als Akteur_innen, welche ebenso, wie die des Schulsystems, innerhalb ihrer intraorganisatorischen Dimension in einem institutionellen Mehrebenengefüge in Beziehung stehen. Mit der Öffnung der Schule für außerschulische Akteur_innen im Rahmen der GTS verbinden sich diese als intra- und interorganisatorisch beschriebenen Dimensionen.

Abbildung 5: Rekontextualisierung im schulischen Mehrebenenmodell



Quelle: eigene Darstellung

Um jedoch Aufschluss über die Tragfähigkeit der Akteurskonstellation um GTS und somit die Tragfähigkeit der Lösung des gesellschaftlichen Problems der ganztägigen Schule in Baden-Württemberg durch das Jugendbegleiterprogramm zu erhalten, müssen, neben dem Verweis auf das Gemeinwohl, die in den motivationalen Aspekten der Handlungsorientierung enthaltene Handlungsmotivation der Akteur_innen ermittelt werden. Das dritte Element der Governancedefinition von Michael Zürn (vgl. oben) spielt folglich die Frage nach der Gestaltung der Akteurskonstellationen an GTS eine zentrale Rolle.

Zürn geht davon aus, dass man zwar dann von Governance sprechen kann, wenn es diesen Verweis auf das Allgemeinwohl in Bezug auf die kollektive Regelung gesellschaftlicher Problemlagen gibt, diese jedoch keineswegs die tatsächlichen Handlungsmotivationen der beteiligten Akteur_innen sein müssen (Zürn 2008, 560). Um der Frage nach der Handlungsmotivation der beteiligten Akteur_innen nachzugehen, genügt es daher nicht allein

das schulische Mehrebenenmodell zu betrachten. Vielmehr muss der gesellschaftliche Kontext des schulischen Mehrebenenmodells und hierbei insbesondere die Ebene der Zivilgesellschaft in den Blick genommen werden. Thomas Brüsemeister folgend (Brüsemeister 2004) soll daher im Folgenden das Schulsystem aus differenzierungstheoretischer Perspektive betrachtet werden, um die Ebene der Zivilgesellschaft, also die interorganisatorische Dimension, näher zu definieren und somit gleichsam Annahmen zu zunächst generalisierten Handlungsskripten zu erhalten.

2. Akteurzentrierte Differenzierungstheorie

Um nun näher an die den Akteur_innen zugrundeliegende Handlungsmotivation heranzuführen, werde ich die Theorieperspektive der akteurtheoretischen Differenzierung verwenden. Diese Perspektive ermöglicht es, sowohl den gesellschaftlichen Kontext des Untersuchungsgegenstandes angemessen zu berücksichtigen und als auch die Einbeziehung der konkreten Akteur_innen mit deren zugrundeliegenden Handlungsmotivationen innerhalb institutioneller Ordnung und gesellschaftlichem Kontext. Diese Theorieperspektive ist eine gesellschaftstheoretische, die sich im Unterschied zu sozialtheoretischen Perspektiven auf die Anwendung von Phänomene der modernen Gesellschaft begrenzt. Wie alle Theorien, hat sie hierbei Stärken und Schwächen. Da sie außerhalb der Soziologie bisher recht wenig verbreitet ist, wird sich zeigen, ob sie auch für die Anwendung von Erklärungen gesellschaftlicher Phänomene auf Mesoebene geeignet ist.

Im folgenden Kapitel werde ich eine knappe Einführung in die Akteurzentrierte Differenzierungstheorie geben, um zum einen mit dem sich noch in der Entwicklung befindlichen Gedankengebäude vertraut zu machen und zum anderen die Begrifflichkeiten für den Anwendungsfall nachvollziehbar zu halten. Der akteurzentrierten Differenzierungstheorie liegt ein *offener analytischer Bezugsrahmen* (Schimank 2008, 207 Hervorheb. im Org.) zu Grunde, welcher die Einsichten und somit auch Begrifflichkeiten anderer theoretischer Herangehensweisen verwendet.

2.1 Gesellschaftliche Differenzierung

Die im 19. Jahrhundert im Gefolge der industriellen Revolution entstandene Soziologie nahm zunächst die sich aus den veränderten Produktionsbedingungen entwickelnden gesellschaftlichen Ungleichheiten in den Blick. Diese ließen sich in der Moderne nicht mehr in alte Legitimationsmuster einfügen und konnten somit nicht durch gesellschaftlich akzeptierte kulturelle Argumentationen gerechtfertigt werden. So entstand die ungleichheitstheoretische Perspektive, auf die Gesellschaft. Eine weitere soziologische Perspektive die auf die

ungleichartigen Bausteine der Gesellschaft blickt, ist die differenzierungstheoretische Perspektive.

Diese betrachtet zunächst eine sich durch die Arbeitsteilung im Zuge der Industrialisierung immer weiter entwickelnde Spezialisierungen von Arbeit, die sich schließlich auch in anderen Gesellschaftsbereichen bis hin zur heute als „klassisch“ bezeichneten Rollenverteilung in der Familie vollzog (Schimank 2007, 11). Die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Teilbereiche beschreibt die nun überwiegend funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft, die als eine durch Komplexität gekennzeichnete mehr und mehr in funktional spezialisierte Teileinheiten zerfällt (Greve/Kroneberg 2011, 7). Dass dem so ist, ist in der gegenwärtigen Diskussion vor allem der Soziologie unstrittig. So sei in der Regel deutlich, ob man sich beispielsweise im Kontext der Religion oder der Wirtschaft bewegt und man sei sich ebenso der verschiedenen Spielregeln dieser Kontexte wie auch deren Übergänge bewusst. In welcher Weise sich diese Ausdifferenzierung jedoch gestaltet, wird kontrovers diskutiert. Nach Schützeichel (2011) lassen sich in diesem Diskurs drei Theoriefamilien unterscheiden, wobei auch innerhalb dieser zum Teil erhebliche Differenzen bestehen. Schützeichel unterscheidet die Theorien der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft⁶, handlungstheoretische Ansätze⁷ und phänomenologische, symbolisch-interaktionistische und wissenssoziologische Ansätze (2011, 73). Innerhalb der ersten Theoriefamilie lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden, die bei gleicher Begrifflichkeit Unterschiedliches bezeichnen. Während die eine, an den Strukturfunktionalismus von Parsons anlehrende Perspektive die Gesellschaft als ein Ganzes betrachtet wird, das durch den arbeitsteiligen Prozess in Teile gegliedert ist, wobei jedes Teil eine ganz spezifische Aufgabe erfüllt und somit zur Reproduktion des Ganzen beiträgt (Parson 1951; 1937), betrachtet die zweite Perspektive der funktionalen Differenzierung das Ganze als ein sich durch evolutionäre Entwicklung in Teile gegliedertes, wobei diese Teile gleichwertig nebeneinander stehen und nicht länger für ein ihnen übergeordnetes Ganzes produzieren, sondern sich ihrer Spezialisierung nach lediglich selbst reproduzieren (Luhmann 1997). Diese Perspektive wird die hier vertretene sein. In den Theorien der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft sowie in handlungstheoretischen Ansätzen bildet die Auseinandersetzung mit dem Werk Luhmanns eine gemeinsame inhaltliche Grundlage, wobei die Akzentuierung dessen je verschieden ist.

⁶ Siehe hierzu die Auseinandersetzung von Münch und Stichweh (2011) in Albert/Sigmund [Hg.].

⁷ Vgl. hier die Kontroverse Schimank und Schwinn (2009) in Hill, Kalter, Kopp, Kroneberg, Schnell [Hg.].

Während die Systemtheorie für die einen nach wie vor das unantastbare Kernstück theoretischer Überlegungen bildet, welches es vor Aufweichung und damit Destruktion zu verteidigen gilt, stellt sie für die anderen eine Ausgangsbasis dar, welche jedoch „[...] unter Wahrung zentraler Einsichten der Reformulierung und Übersetzung in andere theoretische Kontexte bedarf [...]“ (Schützeichel 2011, 74).

2.2 Funktionssysteme

*„So ist das moderne Sozialsystem Gesellschaft zugleich: politisches Funktionssystem und dessen gesellschaftsinterne Umwelt; wirtschaftliches Funktionssystem und dessen gesellschaftsinterne Umwelt; religiöses Funktionssystem und dessen gesellschaftsinterne Umwelt; und so weiter.“
(Luhmann 1999, 262)*

Das in sich differenzierte Gesamtsystem Gesellschaft besteht nach Luhmann aus der Differenzierung in verschiedene Teilsysteme, die sich als Funktionssysteme immer nur an der je eigenen System / Umweltdifferenz orientieren. Durch die Fokussierung auf die teilsystemeigenen Differenzen wird das Gesamtsystem rekonstruiert und gleichzeitig die Komplexität reduziert, da die verschiedenen Aufgaben der Gesamtsystemreproduktion durch unterschiedliche Teilsysteme abgedeckt werden (Luhmann 1999, 262). Innerhalb der gesellschaftlichen Teilsysteme wird damit zweierlei gewährleistet. Auf der einen Seite die „[...] präzise Bezeichnung einer systemspezifischen, elementaren Operation wie auch eine trennscharfe Differenzierung zwischen allgemein (gesellschaftlichen) Kommunikationen und systemischen Operationen [...]“ (Willke 2006, 66f.).

Eine Zuordnung von Kommunikation zu bestimmten Kontexten kann somit entlang der Speziesemantiken geschehen. Durch diese „semantischen Codes“ (Luhmann 1986) oder auch „Leitdifferenzen“ kann jeweils bestimmt werden, ob eine Kommunikation innerhalb des einen oder anderen Systems stattfindet bzw. aus Perspektive der Systeme, ob sie innerhalb des Systems oder in der Umwelt geschieht (Willke 2006, 67). Diese Codes werden „[...] im Prozess der Kommunikation stetig in Form von Code-Schlüsseln und Kontextsignalen mitgeliefert [...]“ (Willke 2006, 67). Die funktionale Differenzierung des Gesamtsystems Gesellschaft lässt sich für Luhmann also auf die Bildung systeminterner Systeme zurückführen, deren

Operationen, also Kommunikationen, einer je spezifischen Speziesemantik folgen und sich so durch ihre operative Geschlossenheit und Anschlussfähigkeit von ihrer Umwelt, also anderen Systemen mit anderer Codierung, differenzieren.

*„Dass Kommunikationen ganz allgemein immer nur an Kommunikationen anschließen, konstituiert das Gesellschaftssystem; und dass z.B. wissenschaftliche Publikationen als besondere Art von Kommunikation immer nur an andere Publikationen anschließen, konstituiert innerhalb des Gesellschaftssystems ein Teilsystem für wissenschaftliche Forschung.“
(Schimank 2007, 141)*

Gesellschaftliche Teilsysteme suchen sich demnach ihrem Code entsprechende Umweltkontakte, die für die systemeigene Kommunikation relevant ist. Damit wird durch den Code eines Teilsystems eben auch das Handeln in Bezug auf die Umwelt bestimmt. Nach Schimank „erweist sich nochmals das Wirken des teilsystemischen binären Codes als Leitdifferenz, die direkt oder indirekt sämtliches Geschehen im Teilsystem gleichsam engstirnig auf eine einzige Wollens-Orientierung ausrichtet“ (2007, 146). Im Bildungssystem geschieht dies nun durch die Differenzierung Kompetenz/Nicht-Kompetenz. An diesem Selektionscode richtet sich durch dessen operative Verankerung in Programmen die Wollens-Orientierung im Bildungssystem aus.

2.1.2 Leistungsbezüge und Funktionszuschreibungen

Folgt man der differenzierungstheoretischen Perspektive Luhmanns, so lässt sich das Wirken der einzelnen Teilsysteme, in Abgrenzung zur Systemtheorie Parsons, nicht durch ihre Funktionalität für ein Ganzes beschreiben. Der Blick muss sich folglich mehr auf die Beziehung zwischen den Teilen des Ganzen richten. Luhmann gebraucht hierfür den Begriff der strukturellen Kopplung, die nach der Leistung zwischen den Teilsystemen fragt und die als dauerhafte und intensive Irritation der Autopoiesis der Teilsysteme beschrieben wird (Luhmann 1997, 776-788). Es lassen sich Leistungen, als intersystemische strukturelle Kopplung, in drei verschiedene Arten des Verhältnisses von Autopoiesis und intersystemischen Leistungsbezügen unterscheiden (Schimank 2005, 56). Zunächst können Leistungsbezüge die Autopoiesis der Teilsysteme eingrenzen, diese forcieren oder zu deren Weiterentwicklung beitragen. Hierbei lässt sich nach Luhmann vor allem die beginnende Ausdifferenzierung als sensible Phase beschreiben, da hier die intersystemischen Leistungsbezüge hemmend oder förderlich für die jeweilige Entwicklung der binären Codes sein können. So konnte sich der binäre Code des Wissenschaftssystems erst dann voll entwickeln, als die Leistungsbezüge von Religion und

Politik zurückgedrängt wurden (Schimank 2005, 57) und der des Bildungssystems erst nachdem die gesellschaftliche Platzanweisung aufgrund der sich auflösenden Ständegesellschaft durch meritokratische Prinzipien vorgenommen wurde.

Gleichzeitig kann die codegeprägte Kommunikation anderer Teilsysteme durch die Entwicklung bestimmter Leistungsbezüge nahezu marginalisiert werden. Weiter können Leistungsbezüge die Autopoiesis der Teilsysteme lenken. Hierbei sind bestimmte Leistungen eines Teilsystems für ein anderes insofern interessant, als dass die erbrachte Leistung dem eigenen binären Code entspricht und somit eigene Operationen an die Leistungen des anderen Teilsystems anschlussfähig werden. So können ganz bestimmte Themen in einem System zu stärkerer Prominenz verholfen werden. Betrachtet man den Wandel des Bildungssystems aus dieser Perspektive, lässt sich die Weiterentwicklung des binären Codes des Bildungssystems feststellen. Während hinter diesem, häufig als Gebildet/Ungebildet bezeichneten, immer auch die Zertifizierung von Leistung stand, gewann in den letzten zwanzig Jahren diese dahinterliegende Bedeutung immer mehr an Dominanz. Dies erklärt sich durch deren Bedeutung und Relevanz für andere Teilsysteme, da die Leistungsfähigkeit des gesellschaftlichen Nachwuchses die Leistung des Bildungssystems für andere Teilsysteme ist. Ob man nun verstärkt auf die Autopoiesis der einzelnen Teilsysteme blickt oder sich auf die Leistungsbezüge zwischen den Systemen konzentriert, hängt schließlich davon ab, was man wissen möchte. Wichtig hierbei ist jedoch, dass das was die Einheit der Operationen in den Teilsystemen herstellt gleichzeitig auch viele Umweltbezüge zu anderen Kommunikationszusammenhängen herstellt (Schimank 2005, 57).

Leistungsbezüge zwischen den Teilsystemen sind für die vorliegende Untersuchung deshalb so wichtig, weil der Blick auf diese die gesamtgesellschaftliche Entwicklung bestimmter Themen nachvollziehen kann. Luhmann selbst blickte insbesondere auf die evolutionären Entwicklungen der einzelnen Teilsysteme (Gesellschaft des Erziehungssystems, Gesellschaft des Wirtschaftssystems usw.) und konstatierte hierbei, „daß die gesellschaftliche Evolution mehr und mehr zum Resultat von Teilsystemevolutionen wird [...]“ (Luhmann 1997, 567). Werden in der Umwelt Themen aufgeworfen und erweitern diese durch die im System angeschlossene Kommunikation dessen Repertoire, werden somit auch die Sinn Grenzen des Teilsystems erweitert, was sich durch die neuen Themen innerhalb der Teilsysteme nachweisen lässt. Durch die Akzeptanz der Themen innerhalb eines Teilsystems wird die betreffende Kommunikation als zumutbar begriffen und führt damit zu Handlung, da sich Systeme immer handelnd an Kommunikation beteiligen müssen (Luhmann 1999, 208). Betrachtet man also die

strukturelle Kopplung und mit dieser die Unterschiede zwischen tatsächlicher Leistung der Teilsysteme auf der einen und den Externalitäten als dysfunktionale intersystemische Einwirkungen (Schimank 2005, 55; 57) auf der anderen Seite, kann sich hierüber die gesamtgesellschaftliche Entwicklung abzeichnen lassen.

Bezogen auf das Bildungssystem und die aktuellen Debatten um die Schulleistungsstudien und durch diese festgestellte Ungleichheit in den Bildungssystemen, kann eben dies nachgezeichnet werden. Während das Thema der Leistungseffizienz insofern im Bildungssystem angenommen wurde, als dass nun regelmäßige Erhebungen dieser und die Vorbereitung auf diese erhöhten Stellenwert erfahren, ist auch die Externalität der meritokratischen Prinzipien unübersehbar zu Tage getreten und wird als Thema kommuniziert. So können die Leistungsbezüge als Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung begriffen werden, wobei sich die Frage stellt, was genau dann unter Funktion der Teilsysteme zu verstehen ist. Mit der Beschreibung der Funktion der Teilsysteme als deren gepflegte Semantik (Schimank 2005, 58) wird deutlich, dass in der hier vertretenen Auffassung die Funktion der Teilsysteme lediglich eine kommunikative Zuschreibung ist. Es handelt sich nach Schimank „um kommunikativ erzeugte Konstrukte darüber, wie die Teilsysteme in der Gesellschaft und für diese funktionieren“ (2005, 58). Als diese erfüllen sie eine durchaus wichtige Aufgabe, da sie den Legitimationsbedürfnissen der Teilsysteme nachkommen, die aufgrund der unvermeidbaren Externalitäten unterschiedlich groß sind. Funktionszuschreibungen erfüllen somit nach außen Legitimation, während sie nach innen vor allem dazu dienen, Themen in der Umwelt der Systeme in deren Selbstreferentialität aufzunehmen.

2.1.3 Funktionssystem Bildungssystem

Die Begrifflichkeit „Funktion“ der Teilsysteme kann somit nicht als theortragend im eigentlichen Sinne verstanden werden, sondern bezieht sich auf die Funktionszuschreibung der Teilsysteme, welche aus den strukturellen Kopplungen der Teilsysteme resultieren. Wenn im Folgenden von der Funktion der Teilsysteme gesprochen wird muss dies mitgedacht werden und gilt insbesondere für die Beschreibung der Funktionen des Bildungssystems. Um dennoch zur begrifflichen Präzision beizutragen, schlage ich vor, bei der Beschreibung der dem Bildungssystem zugeschriebenen Funktionen nach Fend (2008) nicht den Begriff der Funktion, sondern Luhmann folgend den der Leistung zu verwenden. Das Bildungssystem verfügt demnach in vielfältiger Weise über strukturelle Kopplungen, insbesondere zum Wirtschafts- und politischen System.

Durch die hocheffizienten und arbeitsteiligen Produktionsbedingungen der Moderne gewinnt die Qualifikationsleistung immer mehr an Bedeutung. Zur Aufrechterhaltung und Verbesserung des nationalen Wettbewerbs werden zunehmend spezialisierte Fähigkeiten und Qualifikationen benötigt, deren Herstellung Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist (Fend 2008). Die Qualifizierung des gesellschaftlichen Nachwuchses im Sinne arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten ist eine Leistung des Bildungssystems, die insbesondere an das Wirtschaftssystem anschlussfähig ist. Ebenso wie die Allokationsleistung des Bildungssystems, entsprechend in der Kapitel 1 eingeführte Weise, für das Wirtschaftssystem im Sinne beruflicher Positionssysteme sowie für das politische System im Sinne einer Herrschaftssicherung relevant ist. Nach den regulativen Ideen der demokratischen Grundordnung „stehen die Spielregeln der Verteilung von Privilegien nach erbrachter Leistung sowie die Anerkennung von Herrschaft auf der Grundlage gegenseitig anerkannter Vereinbarungen“ im Vordergrund (Fend 2008, 47).

In einer leistungsorientierten Gesellschaft, in der die Schule Bildungs- und Leistungsprivilegien verteilt, wird diese Verteilung an Leistungserbringung geknüpft. Durch diese Kopplung von schulischem Erfolg an die jeweilige Leistungserbringung unter Ausschluss weiterer Faktoren wie Hautfarbe, Geschlecht oder Herkunft, wird die leistungsorientierte Allokationsfunktion im Bewusstsein aller Beteiligten als gerecht verankert. Durch die Verwirklichung eines leistungsorientierten Allokationssystems leistet die Schule somit einen Beitrag zur Legitimation einer leistungsorientierten Gesellschaft (Fend 2008, 46). „Bildungssysteme werden in modernen Gesellschaften zu rationalen Instrumenten der Zuordnung von Leistungsprofilen und beruflichen Laufbahnen und damit zu einem Instrument der rationalen ‚Zähmung‘ des Kampfes um den Anteil am gesellschaftlichen Reichtum“ (Fend 2008, 39). Hierbei lässt sich auch die Entstehung von Dysfunktionalitäten am konkreten Beispiel der sozialhierarchischen Schichtung des Bildungserfolgs gut beobachten.

Die Schule konstituiert Techniken und Denkweisen eines kulturellen Gesellschaftssystems durch das gezielte Einüben von Normen und einer vorherrschenden politischen Weltsicht. In dieser Form findet die Reproduktion von Werten und Normen statt, die gepaart mit einem grundständigen Maß an Vertrauen in die politische Führung einer Gesellschaft, die politischen Herrschaftsverhältnisse stabilisieren und legitimieren (Fend 2008, 47-48). In diesem Sinne erfüllt das Bildungssystem eine Integrationsleistung, welche insbesondere für das politische System zentral ist.

Eine letzte Leistung des Bildungssystems nach Fend stellt die Enkulturationsleistung dar. Die Kultur bildet eine zentrale Umwelt für das Bildungswesen. Diese Umwelt besteht aus

„Symbolsystemen festgehaltene[n] Wissen[s], [...] Fähigkeiten und [...] Kulturprodukten“, die auf die „Resubjektivierung“ und die „Verlebendigung“ (Fend 2008, 48) durch die Mitglieder einer Gesellschaft angewiesen ist. Die Funktion der kulturellen Reproduktion bezieht also sowohl die Beherrschung grundlegender Symbolsysteme als auch die Internalisierung grundlegender Normen und Werteorientierungen mit ein, auf Grundlage derer wiederum neue Objektivierung stattfinden kann.

Das Bildungssystem verfügt also über vielfältige strukturelle Kopplungen, um die Leistungsbezüge zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen herzustellen. Der tragende primäre Code wird daher mit Kompetenz / nicht Kompetenz und daher vermittelbar / nicht vermittelbar in besonderer Weise an das Wirtschaftssystem und dessen Operationen anschlussfähig.

2.3 Reproduktion funktionaler Differenzierung

Die selbstreferentielle Kommunikation der Teilsysteme stellt nach Luhmann den Motor der Reproduktion der Ausdifferenzierung in der modernen Gesellschaft dar. Da sich die dem binären Code entsprechende Kommunikation immer nur an ihresgleichen anschließt, wird der Code immer weiter reproduziert, bilde die ihm entsprechenden Programmstrukturen aus und reproduziert somit das Teilsystem als solches. Aus akteurtheoretischer Perspektive wird diese systemtheoretische Beschreibung als die Beschreibung des gesellschaftlichen Makrogebildes betrachtet, das heißt die ausdifferenzierten Teile der Gesellschaft besitzen Systemcharakter (Schimank 2009, 211; 2011b).

Nachdem die Beschreibung des gesellschaftlichen Makrogebildes in der systemtheoretischen Betrachtung bis hierher akzeptiert wird, wird der Versuch unternommen, dieses Bild durch die Mesoebene zu ergänzen. So reproduziere sich die teilsystemische Differenzierung in der Systemtheorie durch „dezentrale >>Parallelaktionen<< von Mikro-Akten“ (Schimank 2009, 211 Hervorheb. im Original), wobei interessant sei, dass die Systemtheorie letztlich die Parallelaktionen der ausführenden Akteur_innen wegstilisiere. Es ergeben sich also zwei Charakteristika der Reproduktion der gesellschaftlichen Teilsysteme aus systemtheoretischer Perspektive. Erstens sind Teilsysteme autopoietisch und Kommunikation stellt die selbstreferentielle Dynamik der Reproduktion dar. Zweitens werden die Akteur_innen

ausgeblendet und es existiert nur mehr Kommunikation. Der Anspruch der Akteurtheorie ist nun genau diesen zu beschreiben. Akteurtheoretisch betrachtet kommen an diesem Punkt also die sogenannten „Beweger des Geschehens“, die Konstellationsstrukturen der Akteur_innen ins Spiel (Schimank 2009, 209). Diese stellen innerhalb des Rahmens der Programmstrukturen in der Regel langlebige und stabile Strukturmuster dar. Das bedeutet, dass nicht das Handeln einzelner Akteur_innen sondern erst die Akteurskonstellation, die sich durch die Interaktion der Akteur_innen auf Grundlage der oben beschriebenen Handlungsorientierungen an Code, Programm sowie den Erwartungsstrukturen entwickeln, soziale Dynamiken erzeugt (Schimank 2005, 104). Die innersystemische Arbeitsteilung wird so durch die Konstellationsstrukturen etabliert.

2.3.1 Akteurtheoretische Betrachtung

Die so beschriebene funktionale Differenzierung wird also als die etablierte Strukturform der Gesellschaft (Schimank 2009, 203; 2011a, 261) begriffen, welche durch einen akteurtheoretischen Mechanismus reproduziert wird. In drei Schritten entwickelt Uwe Schimank das akteurtheoretische Verständnis der funktionalen Differenz als grundlegende Strukturform der modernen Gesellschaft. Diese lässt sich, aufbauend auf dem zunächst systemtheoretischen Verständnis funktionaler Differenzierung lässt sich diese als in rund ein Dutzend Teilsysteme gegliederte darstellen, welche jeweils selbstreferentiell geschlossene Sinnzusammenhänge bilden, die sich um einen binären Code zentrieren (Schimank 2009, 204; 2011a, 262).

Die binären Codes bilden die Orientierungspunkte des Handelns der Akteur_innen innerhalb der Teilsysteme. Sie stellen die Maßstäbe für das dar, worum sich in einem teilsystemischen Handlungszusammenhang das Wirken der involvierten Akteur_innen dreht. „[D]ie handlungsprägende Ordnungskraft, die ein binärer Code auf seinem Hoheitsgebiet ausübt, beruht nicht nur darauf, dass er dort unangefochten dominiert, sondern darauf, dass diese Dominanz auch rigoros ‚intolerant‘ ausgeübt wird“ (Schimank 2009, 205). Akteur_innen innerhalb eines gesellschaftlichen Teilsystems richten ihr Handeln also an dem für ihr Teilsystem zentralen binären Code aus, wobei sie die Codes anderer Teilsysteme für ihr Handeln als irrelevant erachten. Diese Gleichgültigkeit anderen Codes gegenüber gilt für die Belange aller anderen Teilsysteme. Während sich wissenschaftliche Publikationen nur an wissenschaftliche Publikationen anschließen und damit immer dem Code wahr/unwahr folgen, wird die Frage nach dem Gewinn oder Verlust von Wählerstimmen nicht gestellt. Der binäre

Code anderer Systeme wird somit ignoriert.⁸ Durch die unbedingte Gültigkeit der binären Codes ergibt sich für alle handelnden Akteur_innen innerhalb der Teilsysteme die Notwendigkeit, ihr Handeln an deren Codes auszurichten oder anderen Falles das entsprechende Teilsystem verlassen zu müssen. Da diese Exitoption nicht immer gegeben ist, bietet der Code eine bindende Orientierung des selbstreferentiell geschlossenen Teilsystems, welche somit die Grundorientierung der involvierten Akteur_innen definiert. Die Akteur_innen wissen innerhalb eines Teilsystems um den zentralen Code, dieser muss jedoch operationalisiert werden, da allein das Wissen, es geht z.B. um Zahlungsfähigkeit, Wählerstimmen oder Wahrheit, noch nicht handlungsweisend ist. Die Grundorientierung wird in den Teilsystemen durch sogenannte Programme operationalisiert. Schimank erläutert dies exemplarisch an Theorien und Methoden in der Wissenschaft, mithilfe derer sich sämtliche Akteur_innen des Systems am binären Code wahr/ unwahr orientieren können (2009, 207).

Programme geben somit die Möglichkeit, die teilsystemische Kommunikation an eben jene anschließen zu lassen, begründen sich also ebenfalls aus sich (aus dem systemeigenen Code) heraus und bleiben damit zunächst auch selbstreferentiell geschlossen. Theorien und Methoden dienen der wissenschaftlichen Wahrheitssuche und nicht der Zahlungsfähigkeit, das heißt Programme begründen sich zunächst aus dem Teilsystem heraus und nicht mit dem Verweis auf ein anderes. Die Codes eines Teilsystems und dessen Programmstrukturen bilden so nach Schimank einen selbstreferentiell geschlossenen Sinnzusammenhang. „Dieser Sinnzusammenhang bringt, als strikt auf sich selbst bezogener Eigen-Sinn des Teilsystems, die Eigen-Logik des dem gemäßen Handelns hervor“ (Schimank 2011a, 262). Zur Selbstreferentialität des teilsystemischen Eigen-Sinns und Eigen-Logik kommen dann in einem nächsten Schritt fremdreferentielle Elemente anderer Teilsysteme hinzu, wie beispielsweise gesetzliche Verordnungen, die das Handeln der Akteur_innen anderer Teilsysteme begrenzen können.

Die moderne Gesellschaft besteht daher aus einem „indifferenten Nebeneinander teilsystemischen Eigen-Sinns“ (Schimank 2011a, 262). Bis auf wenige Ausnahmen gehören die meisten korporativen Akteur_innen einem Teilsystem an, so dass diese jeweils dem eigenen Code folgen und Codes anderer Teilsysteme sie nur am Rande tangieren. Individuen hingegen bewegen sich in der Regel in mehreren Teilsystemen, so dass sie von einer zwar begrenzten,

⁸ Ein Beispiel für die Schwierigkeiten die dies mit sich bringen kann, ist die Debatte um die Einführung des Betreuungsgeldes, in welcher die Politik der Wissenschaft vorwarf mit wissenschaftlichen Ergebnissen politische Schlussfolgerungen zu ziehen, wodurch die Wissenschaft ihre Kompetenzen überschreite (vgl. hierzu Bildungsbericht 2012).

aber Mehrzahl von Codes gelenkt werden (vgl. hierzu Burzan 2008). Den Rollenträger_innen bestimmter Teilsysteme dient der binäre Code als evaluative Orientierung (Schimank 2009, 208). Sie gibt das „Wollen“ der Akteur_innen in einem Teilsystem vor und bestimmt somit die Richtung des Handelns derselben. Durch die konkreteren Programmstrukturen kommt zu dieser allgemeinen Wollens-Richtung die kognitive Orientierung hinzu, die für Akteur_innen in konkreten Situationen die entscheidenden Wirkungszusammenhänge transparent macht. So vermittelt ein Teilsystem den Akteur_innen den Eindruck, dass der je eigene Code nur ein Teil dessen ist, was für die gesellschaftliche Reproduktion benötigt wird, da die Teilsysteme in ihrer Gesamtheit arbeitsteilig tätig sind (Schimank 2011a, 264). Diese Arbeitsteilung ist hierbei aber nicht zu verwechseln mit der durch Parsons geprägten Vorstellung des AGIL-Schemas.

Ein Teilsystem produziert nicht für ein ihm übergeordnetes Ganzes, sondern es sieht vielmehr über all die Dinge hinweg, die für die individuelle Lebensführung innerhalb der Gesellschaft sonst noch vonnöten sind. Nur so kann die extreme Spezialisierung auf einen Code hin durch die selbstreferentielle Schließung der Sinnhorizonte der Teilsysteme funktionieren, was aber gleichsam voraussetzt, dass alle anderen Themen von anderen Teilsystemen behandelt werden (Schimank 2011a, 264). Welcher Eigen-Logik andere Teilsysteme dann jedoch folgen, wird schlicht ignoriert. Somit ist das Arrangement der Teilsysteme weder hierarchisch von oben nach unten organisiert, noch durch horizontale Vereinbarungen geregelt. „Die teilsystemischen Leistungsproduktionen operieren stattdessen mit einer wechselseitigen Verachtung der Wollens-Richtungen der je anderen“ (Schimank 2011a, 264). Man kann also von einer spannungsreichen Koexistenz der arbeitsteiligen Teilsysteme sprechen. Durch die evaluative Orientierung und kognitive Orientierung wird also das Wollen der Akteur_innen gesteuert. Zum binären Code des Teilsystems und dessen Programmstrukturen kommen jedoch noch die institutionalisierten Erwartungsstrukturen hinzu. Institutionelle Erwartungsstrukturen regulieren die normative Orientierung der Akteur_innen in Teilsystemen. Hierzu gehören sowohl gesetzliche Vorgaben, die in allen Teilsystemen relevant sind sowie formale und informelle Normen der Organisationen innerhalb der Teilsysteme (Schimank 2009, 209).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die neu entstehenden Kooperationen in den Ganztagschulen in Deutschland, lässt sich eine interessante Konstellation beobachten. Im klassisch dem Erziehungssystem zuzurechnenden Bereich „Schule“ treten so Akteur_innen auf, die den Teilsystemen Wirtschaft, Religion Kunst oder Sport angehören. Als außerschulische Akteur_innen richten sie Angebote an Schüler_innen. Bleibt man zunächst bei Luhmann, führen sie Operationen des Bildungssystems aus und sind somit Teil dessen, da ein Teilsystem

bedingt durch die selbstreferentielle Geschlossenheit der Systeme nie mit eigenen Operationen in seine Umwelt eingreifen kann. Gleichzeitig werden durch die vorgenommenen Handlungen, dem Angebot, die in diesen enthaltenen Umweltinformationen verarbeitet. So erhalten außerschulische Akteur_innen also die Möglichkeit, über die schulischen Angebote das Themenrepertoire der Schule in ihrem Sinne zu erweitern. Das Bildungssystem kann diese schließlich aufnehmen und ihre Programme entsprechend verändern. Es gilt jedoch weiterhin, wer sich dem teilsystemischen Code seines Systems nicht unterwirft, muss das System verlassen. Während bei individuellen Akteur_innen ein Übertritt in das Bildungssystem zu erwarten ist, kann davon ausgegangen werden, dass Rollenträger_innen anderer Systeme die Infrastruktur schaffen, mit welcher entsprechende schulische Angebote gemacht werden können. Diese werden sich in ihrer Zielformulierung an den teilsystemischen Codes der „Herkunftssysteme“ der Akteur_innen orientieren. Außerschulische Akteur_innen werden somit der je eigenen teilsystemischen Eigenlogik folgen, was zu einer entsprechenden Handlungslogik der Angebotsdurchführung führt. Somit liegt die Annahme nahe, dass die schulischen Angebote in ihrer Struktur und Durchführung nicht nur mit inhaltlich unterschiedlichen Themen angereichert, sondern auch in ihrer Form je nach Teilsystem der Akteur_innen differieren werden.

Im Fokus der Untersuchung stehen daher nur diejenigen Akteur_innen, die nicht dem Erziehungssystem angehören und somit einer anderen teilsystemischen Handlungslogik folgen. Ebenso werden individuelle Akteur_innen, die durch Übernahme des hier vorherrschenden Codes Teil des Bildungssystems werden, nicht in den Blick genommen. Es wird davon ausgegangen, dass die Rollenträgerinnen der gesellschaftlichen Teilsysteme die von Ihnen initiierten Angebote nicht selbst durchführen, sondern hierzu Einzelpersonen beauftragen. So können Themen und Inhalte in ein anderes Teilsystem eingespeist werden, ohne dessen Handlungslogik übernehmen zu müssen.

2.3.2 Kontingenzbestimmende Fiktion

Um Antworten auf Fragen nach den Handlungslogiken und aus diesen resultierenden Handlungen zu erhalten, ist nicht nur relevant wie die jeweiligen Akteur_innen handeln, sondern vielmehr woher die Akteur_innen wissen wie sie selbst handeln möchten. Doch bevor diese Frage beantwortet werden kann, muss noch eine andere zuerst beantwortet sein, nämlich die Frage danach, woher die Akteur_innen eigentlich wissen, in welchem Teilsystem sie sich befinden. Nach Schimank lässt sich dies durch generalisierte Handlungsorientierungen

ermitteln (2005, 84). Die Handlungsorientierungen können in grundlegende Deutungsschemata, die *kognitive Orientierung*, die *normative Orientierung*, welche vornehmlich das „Sollen“ der Akteur_innen bestimmen und in die *evaluative Orientierung*, die als Bewertung von Handlungseffekten das „Wollen“ der Akteur_innen definiert, unterteilt werden. Durch die Generalisierung dieser Handlungsorientierungen wird für gesellschaftliche Akteur_innen das eigene Handeln sowie das Handeln anderer einschätzbar und dient damit der Kontingenzbestimmung der Akteur_innen in konkreten sozialen Situationen. Diese stellen durch eine Vielzahl sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsichten jeweils ein „Ensemble situativer Gegebenheiten“ bereit (Schimank 2005, 88). Dabei sind den gesellschaftlichen Mitgliedern auch die Diskrepanzen zwischen den generalisierten Handlungsorientierungen und sozialen Situationen geläufig. Wie etwas nach außen im Ergebnis dargestellt wird und wie man tatsächlich zu einem Ergebnis gelangt, kann sehr weit auseinanderliegen.

Doch genau in dieser Diskrepanz sieht Schimank die „ordnungskonstituierende Inszenierung“ (2005, 90), ohne die eine Kontingenzbewältigung nicht möglich wäre. Durch die generalisierten Handlungsorientierungen werden bestimmte Handlungseffekte erwartet. Unabhängig wie die konkrete soziale Situation tatsächlich war, wird für Dritte eine simplifizierte Version der Gesamthandlung dargestellt. Unterricht, Lehren und Lernen sind kontingente Situationen. Dennoch gibt es klare Vorstellungen wie Unterricht zu verlaufen hat und was die konkreten Ergebnisse sein sollen. So müssen angehende Lehrpersonen ihren Unterricht in Unterrichtsplanungen vorbereiten und hierbei in ihren Unterrichtsentwürfen minutengenau planen, wie eine Lehrstunde verlaufen soll. Auch wenn allen bewusst ist, dass während einer Unterrichtseinheit unzählige Prozesse ablaufen, beschränkt sich der Nachvollzug letztendlich, insbesondere für Dritte, auf das Bild der lehrenden Lehrperson, der lernenden Schüler_innen und des Niederschlags ihrer Leistungen in Zeugnissen, welche somit die simplifizierende Abstraktion dessen sind, was gemeinhin unter „Schule“ verstanden wird. In dieser Hinsicht bezeichnet Schimank gesellschaftliche Teilsysteme als simplifizierte Fiktion.

Durch generalisierte kognitive, evaluative und normative Orientierungen konstituieren sich somit spezifische Handlungslogiken gesellschaftlicher Teilsysteme. Die simplifizierenden Abstraktionen, die sich aus den Handlungslogiken ergeben, sind die Außendarstellungen bestimmter Sachverhalte, von denen alle wissen, dass sie sich möglicherweise falsch darstellen. Bewusste Unwahrheiten, die also allen deutlich sind und nach denen sich dennoch alle richten, werden daher als Fiktionen bezeichnet (Schimank 2005, 91). Interpretieren nun gesellschaftliche Akteur_innen konkrete soziale Situationen, so sind auch diese Fiktionen, da

sie als Handlungslogik eines Teilsystems interpretiert werden. Die adäquate Situationsinterpretation ist vor allem dann entscheidend, wenn die Akteur_innen selbst in das Teilsystem involviert sind. Wenn Erziehungswissenschaftler_innen das Bildungssystem beobachten können sie dies, ohne dass ihr Handeln beeinflusst würde. Die simplifizierenden Abstraktionen die Erzieher_innen gewinnen, die eine Kindertageseinrichtung beobachteten, fließen möglicherweise in ihr Handeln ein.

Es stellt sich also die Frage danach, wie Akteur_innen zu adäquaten Fiktionen gelangen können. Schimank unterscheidet bei der Beantwortung dieser Frage zwischen der theoretischen Fiktion und der praktischen Fiktion. Erstere stellt im Prinzip ein theorieüberprüfendes Verfahren dar. Aus einer theoretischen Fiktion werden bestimmte Hypothesen formuliert, welche dann an dem sie betreffenden Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit überprüft werden. Somit behaupten sich nur diejenigen Fiktionen, die eine gegenstandsadäquate simplifizierende Abstraktion vornehmen (Schimank 2005, 92). Die praktische Fiktion wird an die Stelle der Kontingenz gesetzt, wodurch die Erwartungen generiert werden. Das bedeutet, Akteur_innen bedienen sich einer Fiktion, nehmen dieser entsprechend Abstraktionen vor, erwarten von ihrem Gegenüber eben diese auch und handeln dann nach diesen. Durch ihre Handlung wird die Fiktion aber real, sie erfüllt sich und wird zu beobachtbarer Wirklichkeit. Jede Bestätigung des binären Codes auf der Mikroebene verstärkt somit den Code auf gesellschaftlicher, also Makroebene. „Was sich als Autopoiesis von Publikationen, Zahlungen, Rechtsentscheiden, politischer Machtausübung etc. darstellt, beruht auf einem Mechanismus handelnden Zusammenwirkens, bei dem die Teilsysteme mit ihrem Kern der binären Codes in Gestalt verdinglichter Fiktionen über die ‚Logik der Situation‘ die ‚Logik der Selektion‘ des Handelns so prägen, dass aus diesem in der ‚Logik der Aggregation‘ vielen gleichsinnigen Handelns die Codes immer aufs Neue als Situationsdefinitionen weiteren Handelns bestätigt werden“ (Schimank 2009, 219).

Die Akteur_innen eines Teilsystems orientieren ihre Handlungen durch den binären Code, der den Akteur_innen durch die spezielle Leistung des Teilsystems bewusst ist und durch die gemeinsam gelebte Fiktion am gleichen Ziel, wodurch eine sogenannte kollektive Praxis entsteht. Dieser so durch die Transintentionalität der Akteur_innen erzeugte *frame* (Esser 2001) wirkt daher wie eine sich selbst erfüllende Prophezeiung. Durch diese wird der binäre Code also unhinterfragt zum Eigenzweck, da ein/e Akteur_in nichts davon hat, sich in einem Teilsystem zu bewegen und sein/ihr Handeln nicht am Code auszurichten (Esser 2000, 64).

Dieser Eigenzweck kann somit als die Verdinglichung des binären Codes verstanden werden (hierzu Marx 1962, 89f.; Schimank 2009, 213; Schimank 2011b, 465).

„Das Nachdenken über die Formen des menschlichen Lebens, also auch ihre wissenschaftliche Analyse, schlägt überhaupt einen der wirklichen Entwicklung entgegen gesetzten Weg ein. Es beginnt post festum und daher mit den fertigen Resultaten des Entwicklungsprozesses. Die Formen [...] besitzen bereits die Festigkeit von Naturformen des gesellschaftlichen Lebens, bevor die Menschen sich Rechenschaft zu geben suchen, nicht über den historischen Charakter dieser Formen, die Ihnen vielmehr bereits als unwandelbar gelten, sondern über deren Gehalt.“ (Marx 1962, 89f.)

Uwe Schimank (2009; 2011b) bezeichnet dies als die Invisibilisierung der Kontingenz bestimmter Gesellschaftsstrukturen. In der Vormoderne habe dies durch die allgemein verbreitete Haltung der Gesetze des Universums stattgefunden, die zunächst unhinterfragt übernommen wurden. Während also damals die gesellschaftliche Ordnung als von Gottes Gnaden eingerichtet empfunden wurde und somit gleichsam unanfechtbar als die beste Gesellschaftsordnung betrachtet wurde, gelten die heutigen Gesellschaftsstrukturen als ebenso unhintergeh- und unüberschreitbar, weil der Fortschritt der Moderne als unübertrefflich gilt. Die funktionale Differenzierung in der heutigen Form werde so als die beste aller möglichen Gesellschaftsformen wahrgenommen und daher als das Ende der Geschichte gepriesen (Schimank 2011b, 466).

Diese als Ko-Produktion der „illusio“ (Bourdieu 1992, 360-365) bezeichnete Reproduktion der teilsystemischen Codes findet nur dann nicht statt, wenn sich eine Menge von Akteur_innen weigert, den betreffenden Code anzunehmen und somit aufgrund eigener, anderer Interessen eine andere „illusio“ hochhält (Schimank 2009, 218). Hierbei muss jedoch zwischen einem „Grenzstreit der Codes“ und der Umlagerung eines binären Codes mit fremdreferentiellen Programmelementen unterschieden werden (Schimank 2009, 218).

2.4 Organisationen

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenzierung werden in der klassischen Systemtheorie dreierlei soziale Systeme unterschieden, wobei neben den bisher beschriebenen gesellschaftlichen Funktionssystemen auch Organisationen und Interaktion als soziale Systeme zu betrachten sind. So haben Organisationen den Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung in Funktionssysteme mitgetragen und entwickelten sich ihrerseits zu Sozialsystemen mit entsprechender Speziesemantik. Organisationen

„verengen den breiten Strom alltäglicher Kommunikationen zu hoch selektiven und hochgradig geregelten Zusammenhängen, in denen Informationen nach festgelegten Relevanzen (Unterscheidungen) aufgenommen, Mitteilungen auf bestimmte Bahnen gebracht und die Generierung von Bedeutungen auf überschaubare Kontexte bezogen werden.“ (Willke 2005, 146f.)

Die Unterscheidungen, durch welche Informationen aufgenommen und als Mitteilung verarbeitet werden, hängen dabei von den Leitdifferenzen des jeweiligen Funktionssystems ab, in dessen Zentrum sich spezifische Organisationen (wie das Unternehmen in der Wirtschaft, das Krankenhaus im Gesundheitssystem und die Schule im Bildungssystem) entwickelt haben. In diesem Sinne erfüllen Organisationen die Funktion der Kontingenz- und Komplexitätsbewältigung durch weitere Verengung der Kommunikation auf die teilsystemischen Funktionen. „Die Prämisse von Organisationen ist das Unbekanntsein der Zukunft und der Erfolg von Organisationen liegt in der Behandlung dieser Ungewissheit“ (Luhmann 2000, 10). Die grundlegende Operation im Sozialsystem Organisation sind somit Entscheidungen, die sich an den teilsystemischen Leitdifferenzen orientieren und somit eine eigene Struktur ausweisen. Durch Entscheidungen wird ein „Dieses-oder-jenes“ zu einem „Dieses-und-nicht-jenes“ (Martens/Ortmann 2006, 437). Die wiederholte Orientierung von Entscheidungen in Organisationen an den Leitdifferenzen der gesellschaftlichen Funktionssysteme führt dabei zur Entstehung von Entscheidungsprämissen, welche künftige Entscheidungen der Organisationen beeinflussen. „[...] sie fokussieren die Kommunikation auf die in den Prämissen festgelegten Unterscheidungen“ (Luhmann 2000, 224). Entscheidend hierbei ist, dass mit jeder Entscheidung, insbesondere mit deren Wiederholung, die Botschaft kommuniziert wird, dass nicht nur dieses-und-nicht-jenes entschieden wurde, sondern dieses-und-nicht-jenes somit auch die beste der vielzähligen Alternativen ist. Damit ist es Teil der

Kontingenzbewältigung, die jeweils gewählte Alternative als die einzig mögliche darzustellen, wohl wissend, dass sie das nicht sein muss (Martens/Ortmann 2006, 437).

Die grundlegenden Entscheidungsprämissen (Strukturen) in Organisationen sind nach Luhmann die Entscheidungsprogramme, die Kommunikationswege und der Personaleinsatz. Entscheidungsprogramme definieren die Aufgaben und Funktionen von Organisationen, wobei zwischen einfachen Zweckprogrammen, in welchen lediglich der Zweck der Organisation, nicht aber die Mittel zu dessen Erreichung festgelegt wird und sogenannten Konditionalprogrammen, in welchen auch die Mittelwahl der Organisation definiert wird (Martens/Ortmann 2006, 443). Schule als Organisation kann somit als Kern des Funktionssystems Bildung betrachtet werden, in der nicht nur der Zweck „Bildung“ nach der Leitdifferenz Kompetenz/Nicht-Kompetenz produziert wird, sondern gleichsam das Mittel der Wahl, der Unterricht, festgesetzt wird.

Kommunikationswege begrenzen dabei die Möglichkeiten, wie die Stellen in einer Organisation, an denen Entscheidungen gefällt werden können, miteinander verbunden sind und bestimmen damit wie Informationen innerhalb der Organisation fließen können. In den Schulen sind diese Stellen in aller Regel auf die Schulleitungen konzentriert, wodurch sich hierarchisch/professionelle Kommunikationswege ergeben.

Kennzeichnend für die Form der Kommunikation in Organisationen ist die Mitgliedschaft, die darüber entscheidet, welche Personen Teil der Organisation sind und welche nicht. Wird also im Zusammenhang von Organisationen von Personen, Personal oder Personaleinsatz gesprochen, so geht es hierbei nicht um die Einzelpersonen, sondern um Personen in ihrer Rolle als Mitglied. Mit dem Eintritt in eine Organisation trifft eine Person die Eintrittsentscheidung, nach welcher sie sich bereit erklärt, in bestimmten Grenzen Systemerwartung zu erfüllen. Das System kann im Gegenzug mit dieser Bereitschaft rechnen, ohne sie jeweils neu motivieren zu müssen. Durch die oben beschriebenen Entscheidungsprämissen wird in Organisationen, die sich aus den gesellschaftlichen Funktionssystemen differenziert haben und somit in deren Zentrum an der Lösung der jeweiligen gesellschaftlichen Problemlösung mitarbeiten, die Kommunikation zu Erwartungsmustern verdichtet und entwickeln sich zu Selbstverständnissen und Routinen, denen das einzelne Mitglied kaum entgehen kann (Willke 2005, 158). Durch die Kompetenzen der Mitglieder können daher die Organisationsoperationen entsprechend den Erwartungen durchgeführt werden. Personalkompetenzen lassen sich dabei entweder über die Rekrutierung neuen Personals, über Belohnung (Lohn) und über Weiterbildungen beeinflussen. Organisationsreformen setzen an diesen Entscheidungsprämissen an, wenn sie das Ziel

verfolgen, den Organisationszweck in Bezug auf die Lösung des konkreten gesellschaftlichen Problems ihres Funktionssystems zu optimieren.

In Bezug auf die Organisation Schule hat die geplante Umstrukturierung des Bildungssystems von einem Halbtags- hin zu einem Ganztagsschulwesen insbesondere auf der Strukturebene des Personals Auswirkungen. Die bisherigen Personalkompetenzen der Organisation Schule reichen bei bisherigen Bedingungen, die durch das Konditionalprogramm der Schule festgelegt sind, nicht aus, um der geforderten Aufgabenbewältigung nachzukommen. Da weder über das Instrument Belohnung noch über die Rekrutierung neuen Personals, im Sinne der Mitgliedschaft, dem Kompetenzmangel entgegengewirkt werden soll, ist die Organisation auf die Kooperation mit anderen Organisationen angewiesen.

Die Mitberücksichtigung der institutionellen Dimension erlaubt es, die *organisatorischen Koexistenzen* zwischen den Teilsystemen wahrzunehmen (Schimank 2007, 227, Hervorheb. im Original). Die organisatorische Einbettung eines Teilsystems in ein anderes ist dabei ein häufig zu beobachtendes Phänomen der organisatorischen Koexistenz. Ein geläufiges Beispiel für die organisatorische Einbettung sind Forschungsabteilungen in Industriebetrieben. Hier kann eine Forschungseinrichtung ihre Forschungsziele nicht autonom und lediglich an Erkenntnisgewinn orientiert wählen, sondern muss zunächst den konkreten Forschungsbedarf der Unternehmensabteilungen befriedigen, welche sich ihrerseits wiederum an Gewinnmaximierung orientieren. Schimank spricht hier von der *strukturellen Tendenz der Vereinnahmung* des eingebetteten Teilsystems (Schimank, 2007, 227). Eine weitere Form der Koexistenz ist das organisatorische Nebeneinander wie es an Universitäten zu beobachten ist. Diese Organisation gehört gleichermaßen dem Forschungs- wie dem Bildungssystem an. Durch diese institutionellen Designs werden spezifischen Organisationen bestimmte Aufgaben zugewiesen und beteiligte Akteur_innen in definierte Beziehung zueinander gesetzt, wodurch Strukturen der sozialen Differenzierung geschaffen werden (Mayntz/Scharpf 1995, 48). Die Beschreibung der institutionellen Designs allein ist jedoch nicht ausreichend, um die Nutzung der Handlungsspielräume durch die Akteur_innen zu erklären, beeinflusst aber deren Handlungsorientierungen.

2.5 Zwischenfazit

Auf Grundlage der beschriebenen Theorie lässt sich somit die Handlungsorientierung von Organisationen innerhalb der jeweiligen gesellschaftlichen Teilsysteme analysieren. Mit Blick auf die Leistungsbezüge zwischen den verschiedenen Teilsystemen und deren Kommunikationszusammenhänge kann nicht nur die Handlungsmotivation der Organisationen in der zivilgesellschaftlichen Umwelt des Bildungssystems betrachtet werden, sondern darüber hinaus auch Themen analysiert, die von den Organisationen der Teilsysteme innerhalb des Bildungssystems aufgeworfen werden. Diese Forschungsheuristik fragt also insbesondere nach der institutionellen Ordnung der Teilsysteme, d.h. nach den dort auffindbaren Organisationen sowie deren Beziehungen zueinander.

Mit der Öffnung der Schule für außerschulische Akteur_innen verändert sich die institutionelle Ordnung des Schulsystems auch durch die Akteurskonstellation, was daher auch die Leistungsherstellung des Bildungssystems berührt. Als Akteur_innen werden vor dem Hintergrund des Akteurzentrierten Institutionalismus und der Akteurzentrierten Differenzierungstheorie jene Organisationen verstanden, welche durch getroffene Entscheidungsprämissen ihrer Organisation in der Umwelt der Schulsysteme auftauchen und mit diesem über außerschulische Angebote in Beziehung treten. Als außerschulische (korporative) Akteur_innen werden somit Organisationen aus der Umwelt der Schule beschrieben. Durch die in der Einleitung beschriebene, durch Europäisierungsimpulse verstärkte Orientierung an Outcome und Leistungseffizienz des Bildungssystems, finden sich insbesondere Einzelschulen in verschärften Wettbewerbssituationen wieder. Hierbei wird um Schüler_innen konkurriert und mit dem entsprechenden Produkt in Form von Schulprofilen geworben. Um den Anforderungen der Ganztagschulbildung innerhalb dieser Konkurrenzsituation nachkommen zu können, konkurrieren Schulen zudem auch um Ressourcen, welche die erweiterten schulischen Angebote ermöglichen. Da den Schulen weder Personal für die Durchführung ganztägiger Angebote noch spürbare finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, sind Schulen auf die Leistungen anderer Organisationen angewiesen. Auf Grundlage der beschriebenen Theorie sind hierbei zwei Szenarien der Leistungsbeziehung der verschiedenen Organisationen denkbar.

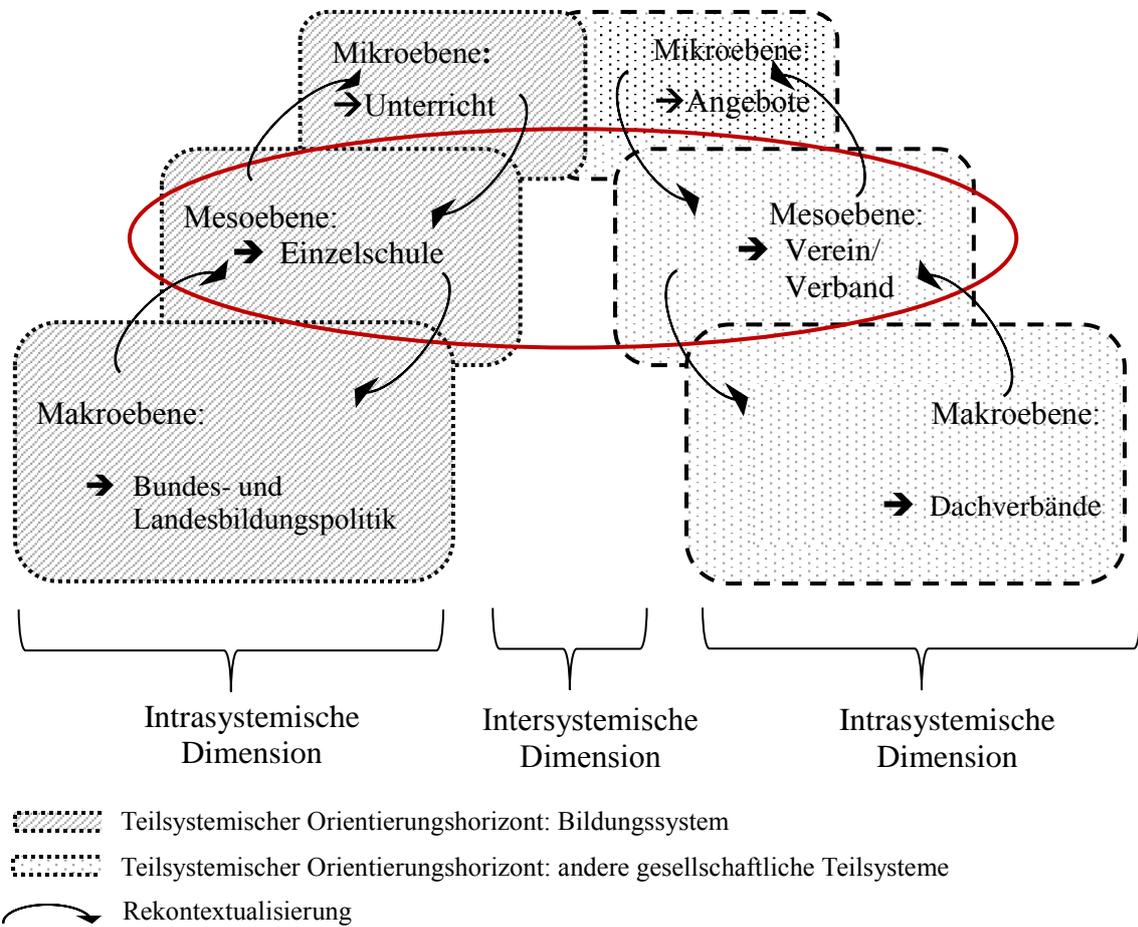
Zum einen sind strukturelle Kopplungen der Organisationen vorstellbar so wie es bereits seit einiger Zeit in allen Schulen zwischen Bildungssystem und Hilfesystem durch die Schulsozialarbeit funktioniert. In Bezug auf die Handlungsmotivation ist aufgrund des bisher

dargestellten Theoriegebäudes davon auszugehen, dass das *Wollen* der Akteur_innen dem binären Code ihrer Teilsysteme entsprechen und aus diesen sich letztlich auch die Handlungsmotivation der Akteur_innen speist. Es wird hierbei also davon ausgegangen, dass das schulische Angebot eines externen Akteurs als Leistung seines gesellschaftlichen Teilsystems für das Teilsystem Bildungssystem zu verstehen ist. Die Leistungsproduktion in Form eines schulischen Angebotes außerschulischer Akteur_innen kann somit als strukturelle Kopplung bezeichnet werden. Hierdurch erklärt sich schließlich die Orientierung der Akteur_innen am binären Code des jeweils produzierenden und strukturell gekoppelten Systems.

Eine zweite Möglichkeit der Leistungsbeziehung zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen bietet die organisatorische Einbettung von Akteur_innen anderer Teilsysteme in das Bildungssystem. Vorstellbar ist dies, wenn Akteur_innen ein dauerhaftes schulisches Angebot innerhalb der schulischen Struktur geben. Hierbei können Organisationen des anbietenden Teilsystems in das Bildungssystem eingebettet werden. Basierend auf den vorgestellten theoretischen Überlegungen ist hierbei die strukturelle Tendenz der Vereinnahmung gegeben, was dazu führt, dass Akteur_innen in der Rangfolge der Orientierungshorizonte stets dem vereinnahmenden Teilsystem Folge leisten. Das Wollen der Akteur_innen richtet sich dieser Annahme zufolge im Falle der organisatorischen Einbettung der Akteur_innen am binären Code des Bildungssystems aus.

Mit den vorliegenden theoretischen Konzepten kann also vor dem Hintergrund der jeweiligen teilsystemischen Orientierungshorizonte beschrieben und analysiert werden, welche Akteur_innen innerhalb der Mesoebene wie interagieren. Somit können Antworten auf die eingangs gestellten Fragen nach dem Zustandekommen der Akteurskonstellationen an Ganztagschulen sowie der Handlungskoordination der beteiligten Akteur_innen gefunden werden. Zudem kann dabei betrachtet werden, in wieweit Themen und Inhalte zivilgesellschaftlicher Akteur_innen über die jeweiligen Kommunikationszusammenhänge anschlussfähig an die Schule und das Bildungssystem sind und somit das Themenrepertoire der Schule erweitern. Dies kann Aufschluss auf die Forschungsfrage nach der Handlungsmotivation außerschulischer Akteur_innen bieten.

Abbildung 6: Intersystemische Kooperation



Quelle: eigene Darstellung

3. Theoretisches Forschungskonzept und Forschungsannahmen

Nachdem ich nun in die wesentlichen Begriffe und das Theoriegebäude der Educational Governance sowie in die dahinterliegende gesellschaftstheoretische Perspektive der Differenzierungstheorie eingeführt habe, werde ich in diesem Kapitel den daraus resultierenden theoretischen Analyserahmen zusammenfassen, um so die aus theoretischen Konzepten und der empirischen Vorstudie gewonnenen Vorannahmen zu explizieren.

3.1 Vorstudie

Ausgangspunkt der dieser Untersuchung vorgelagerten Vorstudie (Hartmann 2011), welche von Prof. Dr. Amos betreut wurde, war die sich aus den politischen Entwicklungen des Bildungssystems nach PISA ergebende Vermutung, dass Schulen einen erhöhten Bedarf an schulexternem Betreuungs- und Bildungspersonal haben, was zur Entwicklung von zivilgesellschaftlichen Netzwerken um Ganztagschulen führe. Hierdurch, so die Ausgangsvermutung, entstünden unterschiedliche Akteurskonstellationen im Umfeld der Schulen. Im Zentrum der Studie stand die Frage, inwiefern durch den Ausbau von Ganztagschulen, wirtschaftliche und zivilgesellschaftliche Akteure in die Bildungs- und Betreuungsangebote der Schule einbezogen werden und wer die jeweiligen Akteure sind. Anhand einer rekonstruktiven Einzelfallstudie konnte beschrieben werden, wie die Schule ihr Betreuungs- und Bildungsangebot finanziert und so die entsprechend beteiligten Akteure identifiziert werden. Die aus dem theoretischen Teil der Arbeit resultierende Vorannahme, dass unter den beteiligten Akteuren verschiedene Akteursformen zu finden seien bestätigte sich zwar, allerdings konnten anhand dieser im konkreten Fall keine Unterschiede in Bezug auf deren Handlungsmotivation beziehungsweise Koordination ermittelt werden. Durch die Zuordnung der im untersuchten Fall beteiligten Akteur_innen zu Akteurskategorien konnte beschrieben werden, dass im Umfeld „Schule“ Akteur_innen auftauchen, die insbesondere durch die Gewährung finanzieller Ressourcen und die Knüpfung von Bedingungen an diese, ihren Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung der Betreuungsangebote sichern. Diese wurden im Folgenden als Finanziere bezeichnet (Hartmann 2011, 45). Um deren Auflagen schließlich umsetzen zu können, ist die „Schule“ wiederum auf außerschulische Akteur_innen angewiesen,

die die fachlichen und pädagogischen Angebote in der Praxis durchführen. Diese wurden aufgrund ihrer ausführenden Tätigkeit im Kontext Schule, Mitarbeiter_innen genannt (Hartmann 2011, 51). Ausgehend von der Einzelfallrekonstruktion konnte so die Annahme formuliert werden, dass Schulen sowohl auf die Kooperation mit Finanziers als auch mit Mitarbeiter_innen angewiesen sind.

3.2 Educational Governance

Für die Beschreibung der Schule als Mehrebenensystem wird die School-Governance herangezogen. Wie oben ausgeführt, beschreibt dieser Ansatz nach Brüsemeister (2007) die jeweils an einem Sachverhalt beteiligten Akteur_innen und entsprechende Akteurskonstellationen, die Verteilung von Verfügungsrechten und die hieraus entstehenden Interdependenzen sowie die Systemebenen, auf welchen schließlich Steuerungsversuche ansetzen. Das Mehrebenenmodell Schule wird dabei unterschieden in zwei Dimensionen, wobei die intra-organisatorische Dimension die inneren Prozesse des Schulsystems beschreibt und die inter-organisatorische Dimension sich auf die Umwelt der Schule (Zivilgesellschaft) bezieht. Durch die aktive Miteinbeziehung außerschulischer Akteur_innen in die organisatorische wie konzeptionelle Arbeit der Schule sind neben Lehrer_innen künftig neue Akteur_innen in der Schule tätig. Sie sollen dabei insbesondere die Aufgabe der Kompetenzvermittlung im außerunterrichtlichen Bereich erfüllen, wie sie von Bund und Ländern, wie oben beschrieben, seit PISA gefordert wird. Zu den traditionell Auftragshandelnden der Schule treten somit weitere Akteur_innen hinzu, die nach Brüsemeister in der inter-organisatorischen Dimension zu finden sind und somit in der Umwelt der Schule. Durch die Schulöffnung verbinden sich diese Dimensionen insofern, als dass die Transformation der auf der Makroebene formulierten Bildungsziele und kulturellen Inhalte nicht nur durch die Auswahl, Deutung und Umsetzung bestimmter Inhalte durch Lehrer_innen im Unterricht erfolgt, sondern ebenfalls durch die an außerunterrichtlichen Angeboten beteiligten Akteur_innen. Die Governance-Perspektive blickt folglich bei der Betrachtung der School-Governance im Rahmen der GTS auf die Muster der Interdependenzbewältigung zwischen außerschulischen und schulischen Akteur_innen (Schimank 2007, 232). Die spezifischen Handlungsbedingungen (Fend 2008, 176) der Handlungsebene „Schule“, auf

welche künftig institutionelle Rahmenbedingungen adaptiert werden müssen, verändern sich somit den Eigeninteressen und Motiven sämtlicher an „Schule“ beteiligter Akteur_innen entsprechend.

3.3 Akteurzentrierter Institutionalismus

Korporative Akteur_innen wie Organisationen handeln laut Mayntz und Scharpf so wie Akteur_innen allgemein, in bedrohlichen Szenarien oder durch Chanceneröffnungen, wobei in beiden Fällen (die jeweils durch institutionelle Anlässe geschaffen sein können) bereits vorhandene „Handlungsorientierungen“ das Handeln der Akteur_innen mitbestimmen. Hierzu gehören neben oben genannten teilsystemischen Orientierungshorizonten auch die Wahrnehmungen der Handlungssituation und ihrer kausalen Strukturen sowie der verfügbaren Handlungsoptionen und erwartbaren Ergebnisse (Mayntz/Scharpf 1995, 53). Differente Wahrnehmung faktischer Ressourcen sowie unterschiedliche „Ziel-Mittel-Hypothesen“, welche zur Erreichung eines Ziels aufgestellt werden, spielen dabei ebenso eine Rolle wie die je antizipierte Handlungslogik der anderen beteiligten Akteur_innen. Nach Mayntz und Scharpf lassen sich die drei Motivationen Interessen, Normen und Identitäten unterscheiden, die zur Wahl einer Handlungsoption beitragen. **Interessen** beziehen sich auf die Überlebenssicherung, die je nach Akteur_in vor allem Handlungsfreiheiten, die Verfügung über lebensnotwendige Ressourcen oder, bei korporativen Akteur_innen, auf die Sicherung des eigenen Bestandes, das heißt die Verfügung über Ressourcen und Autonomie bedeuten. Sowohl die Interessen als auch die **Normen** lassen sich in die funktionalen Imperative (Überleben), in die stabilen Präferenzen und die situativen Handlungsziele untergliedern, die sich je nach Umstand verändern können. **Identität** bezeichnet hier nicht allein die Internalisierung von Normen, sondern umfasst darüber hinaus ebenso Seins- und Verhaltensaspekte (Mayntz/Scharpf 1995, 56).

Akteur_innen agieren in ihrer Handlungsorientierung stets zwischen den Polen der Autonomiemaximierung, welche jede/r anstrebt, und Abhängigkeit, in welche sie sich zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme in der Regel begeben müssen. Während die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur_innen für schulische Akteur_innen aufgrund der institutionellen Struktur unausweichlich ist, verfügen die Akteur_innen anderer Teilsysteme über eine sogenannte Exit-Option (Kussau/Brüsemeister 2007a, 27). Handlungsalternativen

werden vor diesem Hintergrund und aufgrund der jeweiligen Ressourcenverteilung sowie auf Grundlage gegebener Normen abgewogen. Die Befolgung von Normen kann zu einer Beschränkung des Handlungsfeldes führen. Die Mitberücksichtigung der Ressourcen erweitern wiederum die Verfügungsrechte, mit der interdependenten Situationen zu eigenen Gunsten zu beeinflussen sind. Innerhalb dieser Prozesse, der Auslotung der Interdependenzen in einem Handlungsfeld, in welchem die verschiedenen Akteur_innen auf Interaktion und Zusammenarbeit zur Bewältigung eines Problems angewiesen sind, entstehen Interaktionsstrukturen. Diese lassen sich nach Lange und Schimank (2004, 29) in die drei Koordinationsformen Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung unterscheiden. Ausgehend von der in der Vorstudie formulierten Vorannahme und den theoretischen Überlegungen des Governanceansatzes und des akteurzentrierten Institutionalismus kann an dieser Stelle die forschungsleitende Annahme formuliert werden, dass

- außerschulische Akteur_innen der Akteursgruppe *Mitarbeiter_innen* eher den Koordinationsmechanismus der Verhandlung präferieren, da sie auf längerfristige Kooperationen zur Überlebenssicherung angewiesen sind. Dagegen sind außerschulische Akteur_innen der Akteursgruppe *Finanziers* durch die an Projektlaufzeiten geknüpften Finanzarrangements eher am Koordinationsmechanismus Beeinflussung interessiert.

3.4 Akteurzentrierte Differenzierungstheorie

Das schulische Mehrebenenmodell wird (in Anlehnung an Brüsemeister 2007 und Schimank 2007; 2009) aus differenzierungstheoretischer Perspektive betrachtet. Ausgehend von der in Teilsysteme gegliederten Gesellschaft ist anzunehmen, dass die an außerunterrichtlichen Angeboten in der Schule beteiligten Akteur_innen unterschiedlicher Organisationen verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen angehören und somit die innerorganisatorischen Leitdifferenzen die Orientierungspunkte des Handelns der Akteur_innen bilden. Im Bildungssystem treten bisher außerschulische Akteur_innen der verschiedenen Organisationen wie Unternehmen, Jugendverbände, Musik- und Sportvereine sowie Träger der freien Jugendbildung auf und richten ihre Angebote an Schüler_innen auf der Schulebene. Durch die außerunterrichtlichen Angebote von Akteur_innen aus der Umwelt des Schulsystems werden

die in diesen Angeboten enthaltenen „Umweltinformationen“ verarbeitet, wodurch außerschulische Partner_innen die Möglichkeit erhalten, das Themenrepertoire der Schule durch ihre Kommunikation zu erweitern. Organisationen verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme können somit eine Infrastruktur schaffen, mit der schulische Angebote gemacht werden können, die sich in ihrer Zielformulierung an den Leitdifferenzen der Organisationen der Akteur_innen orientieren. Hierdurch kann die zweite forschungsleitende Annahme formuliert werden, dass

- außerschulische Akteur_innen sich motiviert durch die Leitdifferenzen ihrer Mitgliedsorganisationen an schulischen Kooperationsnetzwerken beteiligen.

Die Governanceperspektive blickt somit bei der Beschreibung der School-Governance im Rahmen der GTS auf die Muster der Interdependenzbewältigung zwischen außerschulischen und schulischen Akteur_innen, die ihr Handeln an jeweils unterschiedlichen Leitdifferenzen ihrer Mitgliedsorganisationen ausrichten und somit an verschiedenen teilsystemischen Orientierungshorizonten ausrichten (Schimank 2007, 235). In Bezug auf das Mehrebenensystem führt eben dies zur oben beschriebenen Verbindung der intra- und interorganisatorischen Dimension des Schulsystems, was schließlich zur dritten forschungsleitenden Annahme führt, dass

- außerschulische Akteur_innen durch ihre Handlungsorientierung an den Leitdifferenzen der Mitgliedorganisationen aus diesen gewählte Inhalte in das Schulsystem transportieren. Neben diesem Import sind sie durch die Verbindung von intra- und interorganisatorischer Dimension auch an der Deutung der Inhalte beteiligt.

Teil C - Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt einer jeden Forschungsarbeit ist deren zentrales Erkenntnisinteresse, welches sich in der Forschungsfrage widerspiegelt (Lauth et al. 2009, 60). Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Gestaltung der Akteurskonstellationen an GTS. Ausgehend von den Fragen danach, **welche Akteur_innen an Ganztagschule teilnehmen und welche Koordinationsmechanismen zur Anwendung kommen** sowie danach, **welche Handlungsmotivation die Akteur_innen zur Kooperation bewegt**, werden im folgenden Kapitel zunächst die verwendete Forschungsstrategie und das Forschungsdesign der Arbeit beschrieben. Im Anschluss daran werden die Analysestrategie sowie die verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden vorgestellt und kritisch reflektiert. An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass ich nicht auf den Methoden-Diskurs zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden an sich eingehen werde. Siehe hierzu King/Keohane/Verba (1994) und George/Bennett (2005)/ Gerring (2007). Vielmehr gehe ich davon aus, dass eine bestimmte Forschungsfrage zu einer bestimmten Forschungsstrategie führt, welche sich bestimmter Methoden bedient. Dabei ist die Methode das Mittel zum Zweck (Muno 2009, 124).

1. Forschungsstrategie

In der vorliegenden Arbeit wird nach der Ausgestaltung der Akteurskonstellationen an Ganztagschulen in Baden-Württemberg gefragt. Die Forschungsfragen zielen dabei zum einen auf die Ausprägung der Akteurskonstellationen sowie auf die Prozesse und Ziele der Akteur_innen, die deren Zustandekommen erklären. Auf Grundlage der beschriebenen theoretischen Ansätze wurden von Annahmen aus Theorie und Empirie (Vorstudie) Hypothesen entwickelt. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Setzung der Variablen für die vorliegende Studie definiert, um dann die Forschungsstrategie zu erläutern.

1.1 Explanans und Explanandum

Akteurskonstellationen an GTS sind in dieser Untersuchung das zu erklärende Phänomen, weshalb sie als Explanandum, als die abhängige Variable in dieser Forschung bezeichnet werden könnten.

Die Ganztagschulentwicklung hat in Deutschland vor allem nach der Ratifizierung des Investitionsprogramms Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB) Aufschwung erhalten. So wurden von Bund und Ländern gemeinsame Eckpunkte einer Ganztagschulbetreuung festgehalten und in allen 16 Bundesländern mit unterschiedlichen Landesprogrammen umgesetzt (vgl. hierzu Kap. A 2.3). Trotz des Bildungsföderalismus wurden so in sämtlichen Bundesländern Grundlagen zum Umbau des Schulwesens geschaffen, welche seither in unterschiedlicher Form ausgestaltet werden. Das IZBB wird für die folgende empirische Untersuchung als Kontextvariable begriffen, da es den in Deutschland einheitlichen Impuls zur Ausgestaltung der Ganztagschulentwicklung bot.

Das oben beschriebene Jugendbegleiterprogramm, welches in Baden-Württemberg den Umbau des Halbtagschulwesens zum Ganztagschulwesen in der Hauptsache voranbringen soll, fokussiert hierbei insbesondere das Engagement ehrenamtlicher Akteur_innen. Da durch die Landesbildungspolitik keine umfänglichen Deputatserhöhungen vorgesehen sind und waren, setzte die Politik auf die Beteiligung ehrenamtlicher Kräfte, um die geforderten Betreuungszeiten für Ganztagschulen abdecken konnten. Die Vielfalt der an GTS beteiligten Akteur_innen kann insofern auf den Impuls der Landesbildungspolitik durch das Jugendbegleiterprogramm zurückgeführt werden, weshalb dieses in diesem Zusammenhang als Explanans (unabhängige Variable) beschrieben werden könnte und in einem *most-similar-case-design* untersucht wird. Die Fälle werden somit auf Basis der unabhängigen Variable ausgewählt (Jahn 2013, 236).

Um die Gestaltung der Akteurskonstellationen an GTS und deren Ausprägungen zu untersuchen, ist die Frage nach den beteiligten Akteur_innen unabdingbar. Im Rahmen der durchgeführten Vorstudie konnte die Annahme formuliert werden, dass sich die an Schule beteiligten Akteur_innen in die beiden Akteursgruppen *Finanziers* und *Mitarbeiter_innen* differenzieren lassen und diese über durchaus verschiedene Handlungsmotive verfügen. Es ist somit möglich, dass die Akteursgruppe, der die Mehrzahl der beteiligten Akteur_innen angehört, Einfluss auf die Akteurskonstellation hat, weshalb die Akteursgruppe in dieser Studie als die intervenierende Variable beschrieben werden könnte.

Gleiches gilt für die Schularten. In den statistischen Erhebungen der KMK seit 2010 lassen sich, was den Ausbau der ganztägigen Angebote in den verschiedenen Schularten angeht, deutliche Unterschiede feststellen. So liegen überall im Bundesgebiet, auch in Baden-Württemberg, die Grundschulen im Ausbau der Schulen zu GTS weit vorn. Es ist daher möglich, dass die verschiedenen Schularten unterschiedlich auf den Impuls des Jugendbegleiterprogramms reagieren, was möglicherweise Einfluss auf die Ausgestaltung der Akteurskonstellationen an den Schulen hat. Durch die Untersuchung der Akteurskonstellationen an Schulen verschiedener Schularten (Gymnasium, Haupt-/Werkrealschule und Grundschulen) wird so die experimentelle Varianz gebildet (Jahn 2013, 237;2011, 76).

1.2 Kausalmechanismen

Die empirische Sozialwissenschaft unterscheidet zwei verschiedene Forschungsstrategien, deren Wahl bereits von der Formulierung der Forschungsfrage abhängen kann (Gläser/Laudel 2010, 26; 33). Die „relationsorientierte Forschungsstrategie“⁹ (Gläser/Laudel 2010) fragt nach dem (kausalen) Zusammenhang, der die Ursache und Wirkung der Phänomene einer Korrelation beschreibt. Forschungen auf der Suche nach Kausalzusammenhängen bedienen sich daher häufig quantitativer Tests, die durch deren Generalisierbarkeit verallgemeinerbare Aussagen über eben jenen kausalen Zusammenhang treffen können. Diese Forschungsstrategie wird in der Literatur häufig als „nomothetische“ Forschung bezeichnet (Jahn 2011, 51), die sich theoretisch auf viele Fälle stützt, um so zu verallgemeinerbaren Aussagen zu gelangen. Die nach Abstraktion strebende Forschung bedient sich daher oftmals quantitativer Methoden (Lauth et al. 2009, 60), durch deren Anwendungen Aussagen über das statistisch signifikante

⁹

Ich bediene mich hier der Begrifflichkeit der relationsorientierten Forschung von Gläser und Laudel (2010, 26), möchte deren verwendete Begrifflichkeiten jedoch um die Verwendung des Begriffs Korrelation ergänzen und somit den Begriff des „Kausalzusammenhangs“ von Gläser und Laudel begrifflich präzisieren. Das häufige (statistisch messbare) gemeinsame Auftauchen zweier Phänomene wird als Korrelation bezeichnet, wobei hier noch keine Kausalität vorliegen muss. Der Kausalzusammenhang hingegen bezeichnet bereits das Vorliegen einer Ursache mit einer bestimmten Wirkung. Das heißt, es konnte (in der Regel durch statistische Tests) bereits definiert werden, welches der beiden Phänomene Ursache und welches Wirkung ist.

Auftreten bestimmter Phänomene innerhalb eines definierten Geltungsbereiches getroffen werden können. Unter Hinzuziehung weiterer Informationen lassen sich schließlich auch kausale Zusammenhänge ermitteln. Die auf Grundlage theoretischer Bedingungen formulierten Hypothesen nomothetischer Forschung beschreiben in Form von wissenschaftlichen Gesetzesaussagen jenen vermuteten kausalen Zusammenhang im Sinne einer „Wenn..., dann...“-Formulierung.

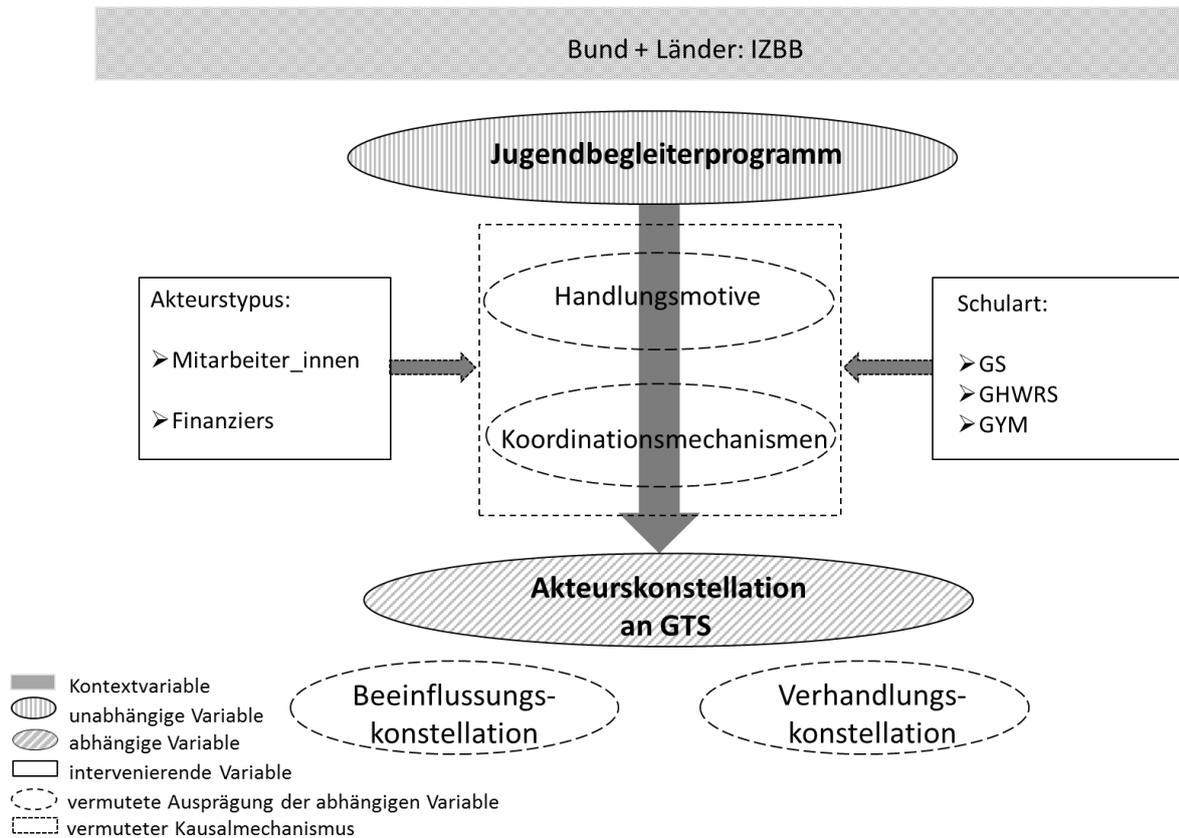
Eine zweite Forschungsstrategie wird mit der mechanismenorientierten Forschung (Gläser/Laudel 2010) beschrieben. Die oftmals als ideographische Forschung bezeichnete Strategie wird als theoriegenerierend beschrieben, die sich mit qualitativen Verfahren auf die deskriptive Beschreibung von Einzelfällen verlagert (Jahn 2011, 51). Somit bleibt die mechanismenorientierte Forschung zwar begrenzt in ihrem Geltungsbereich, bietet aber die Möglichkeit, die kausalen Mechanismen eines Kausalzusammenhangs zu erfassen. Eine mechanismenorientierte Erklärungsstrategie fragt also nicht nach dem Zusammenhang zweier Phänomene, sondern geht einen Schritt weiter, in dem sie nach den Prozessen fragt, die zu dem Zusammenhang führen. So wird nicht der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, sondern das „Ursache-Wirkungs-Ablauf-Muster“ (Schimank 2002, 155) zu erfassen gesucht. Diese Unterscheidung beschreibt Renate Mayntz (in Bezug auf die empirische Analyse von Makrophänomenen): „Die kausale Rekonstruktion sucht keine statistischen Zusammenhänge zwischen Variablen, sondern eine Erklärung des fraglichen Makrophänomens durch die Identifikation der an seinem Zustandekommen beteiligten Prozesse und Interdependenzen“ (Mayntz 2002, 13.).

Mechanismenorientierte Forschungen beschreiben auf der Suche nach Kausalmechanismen somit zunächst die am Zustandekommen des zu erklärenden Phänomens beteiligten Prozesse. Wiederkehrende Prozesse werden nach Mayntz als Mechanismen bezeichnet, wodurch bereits durch die Verwendung des Begriffs Kausalmechanismus die „von der Prozessnatur sozialer Phänomene nahe gelegten Verallgemeinerungen“ inkludiert werden (Mayntz 2002, 24). Mechanismen können insofern als verallgemeinerte Wirkungszusammenhänge begriffen werden, wodurch Mechanismen sich deutlich von Prozessen unterscheiden. Ein Prozess kann nach Mayntz (2002) ein singuläres Ereignis sein und betont stärker den dynamischen Charakter, wohingegen den Mechanismus das „Wie“ also die dahinterliegende Mechanik beschreibt (Mayntz 2002, 25). Hierbei erscheint es mir wichtig, noch einmal die „verallgemeinerten Wirkungszusammenhänge“ von der, in Bezug auf nomothetische Studien, oben benannten Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen zu unterscheiden.

Die auf Grundlage von empirischen Beobachtungen und theoretischen Annahmen formulierten Forschungsannahmen beschreiben hier den vermuteten Kausalmechanismus, der von der Ursache zur Wirkung führt und vermitteln so zwischen unabhängiger Variable „Jugendbegleiterprogramm“ und abhängiger Variable „Akteurskonstellation an GTS“. Beide intervenierenden Variablen „Akteursgruppe“ und „Schularten“ wirken auf den vermuteten Kausalmechanismus. Die Darstellung der Untersuchungsvariablen und ihrer Zusammenhänge bildet ein hypothetisches Modell des gesuchten Kausalmechanismus (Gläser/Laudel 2010, 79). Die in der Geschichtswissenschaft häufig und auch in der Sozialwissenschaft immer öfter gestellte Frage lautet hier: Warum? Die Frage danach wie etwas geschehen ist und wie es dazu kam, macht somit zunächst eine Einzelfallerklärung nötig (Mayntz 2002, 15). „Die allgemein erkannte Achillesferse erklärender Einzelaussagen ist es, dass sie anzweifelbar bleiben, weil immer auch andere als die gerade hervorgehobenen Ursachen entscheidend gewesen sein können und der Gegenbeweis im Rahmen einer Einzelfallstudie nicht lieferbar ist“ (Mayntz 2002, 16).

Dem wird in dieser Studie mit der Verwendung des most-similar-case-designs Rechnung getragen, da eine Untersuchung mit geringer Fallzahl (mit dadurch wenig generalisierbaren Ergebnissen) durchgeführt wird. Durch das most-similar-case-design kann jedoch ein Vergleich von Fällen auch bei geringer Fallzahl zur Reduktion externer Erklärungsfaktoren führen und somit zu verallgemeinerbareren Ergebnissen führen. Diese „theoretisch ambitionierte kausale Rekonstruktion“ unterscheidet sich nach Renate Mayntz von möglichst detaillierten Einzelfallerklärungen vor allem durch den Anspruch, die untersuchten Sachverhalte theoretisch zu erklären und so verallgemeinerbare Schlussfolgerungen ziehen zu können (ebd.) ohne, und dies sei hier nochmals erwähnt, Anspruch auf Generalisierbarkeit in quantitativem Sinne zu erheben. Das Verwenden des most-similar-case-designs für die theoretisch ambitionierte kausale Rekonstruktion erscheint vor diesem Hintergrund ein kongruentes Vorgehen zu sein.

Abbildung 7: Untersuchungsvariablen



Quelle: eigene Darstellung

1.3 Operationalisierung

Nach Helmut Kromrey ist „[u]nter Operationalisierung eines Begriffs [...] die Angabe derjenigen Vorgehensweisen, derjenigen Forschungsoperationen zu verstehen, mit deren Hilfe entscheidbar wird, ob und in welchem Ausmaß der mit dem Begriff bezeichnete Sachverhalt in der Realität vorliegt“ (Kromrey 2009, 173). Operationalisierung wird hier als Verknüpfung von sprachlichen Zeichen mit Sachverhalten verstanden.

Ausgehend vom in Kap. B.3 beschriebenen theoretischen Forschungskonzept werden die zentralen theoretischen Begriffe operationalisiert, das heißt in Kategorien zerlegt, die ihrerseits in der Realität beobachtbar sind. Der Begriff der Handlungsmotive wurde hierbei, dem theoretischen Ansatz nach Mayntz und Schapf (1995) entsprechend, in die Kategorien Identitäten, Interessen und Normen zerlegt, wobei jeder Kategorie verschiedene Indikatoren

zugeordnet werden können. Diese Indikatoren können ihrerseits durch das Vorkommen in der Realität überprüft werden, in dem konkrete Sachverhalte beobachtbar oder erfragbar sind. Einige der Indikatoren können dabei nur indirekt erfragbar sein, so dass in einem solchen Fall eine transparente Übersetzung von Indikator in Fragestellung nötig wäre. Durch die hier vorgenommene Operationalisierung kann die Merkmalsausprägung der abhängigen Variable „Akteurskonstellation an GTS“ erfassbar gemacht werden (siehe hierzu: Jahn 2013, 213), die bisher nicht bekannt ist. In diesem Zusammenhang kann für die hier vorliegende Untersuchung von einem explorativen Vorgehen gesprochen werden. Die abhängige Variable ist zwar als solche bekannt, nicht aber deren mögliche Ausprägungsformen. In der folgenden Tabelle wird die für diese Arbeit vorgenommen Operationalisierung dargestellt.

Abbildung 8: Operationalisierung

Dimension	Theoretischer Begriff	Kategorien	Indikatoren
Strukturen	Akteurskonstellation	Akteurstypus	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiter_in • Finanzier
		Mitgliedschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationen (Sportverein, Musikverein, Unternehmen etc.)
	Handlungssituation	Chancen- eröffnung	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungschancen
		Problem- bewältigung	<ul style="list-style-type: none"> • Drohender Verlust
Prozesse	situative Handlungsmotive	Identität	<ul style="list-style-type: none"> • Sein- und Verhaltensaspekte • besondere Eigenschaften und Tätigkeiten
		Interessen	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationsprämissen • Ressourcen (Macht/ Wissen/ Geld/ Zeit) • Autonomie
		Normen	<ul style="list-style-type: none"> • System und Institutionen übergreifende Erwartungen der eigenen sozialen Rolle entsprechend.
	Koordinierungs- mechanismus	Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> • Einseitige und wechselseitige Anpassung an die Verfügungsrechte anderer Akteure
		Beeinflussung	<ul style="list-style-type: none"> • Einflussnahme durch Mittel wie Geld, Macht, Wissen auf andere Akteure. • Beeinflussungsmoment wird stets aktualisiert
		Verhandlung	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Netzwerke • Durch Verhandlung geschlossene Verträge mit bindender Wirkung.
Inhalte	Re- kontextualisierung	Themen	<ul style="list-style-type: none"> • Curricula • Ziele • Wertvorstellungen

Quelle: eigene Darstellung

2. Analysestrategie

Ausgangspunkt für die Wahl des Forschungsdesigns ist im Sinne der Fragestellung die relationsorientierte oder mechanismenorientierte Erklärungsstrategie. In der Gegenüberstellung von Abstraktion und komplexem Erkenntnisgewinn begründet sich die Wahl für viele oder wenige Fälle und somit für das Forschungsdesign. Was der Fall n in der konkreten Untersuchung ist, hängt ebenfalls vom Erkenntniszweck der Untersuchung ab, wobei es sich „um ein Land, ein politisches System, eine Institution, eine Organisation, einen bestimmten Prozess, ein Ereignis, eine Krise, einen Krieg oder ein spezielles Problem in einem bestimmten Zusammenhang handeln“ kann (Muno 2009, 115). Das Erkenntnisinteresse gilt hier der Gestaltung der Akteurskonstellationen an Ganztagschulen in Baden-Württemberg weshalb, wie oben beschrieben ein für diese Arbeit wird ein Vergleichsdesign gewählt wird, bei dem möglichst ähnliche Fälle verglichen werden (Teune/Przeworski, 1970). Im Folgenden wird zunächst der für dieses Design verwendete Vergleich erläutert, um dann auf die Auswahl Vergleich der Fälle im Einzelnen zu blicken.

2.1 Vergleichende Fallstudie

Der Vergleich als Methode dient (nach Sartori 1994) der Kontrolle von Aussagen und deren Generalisierung, weshalb er darauf besteht, dass „[...] as a ‚one-case‘ investigation the case study cannot be subsumed under the comparative *method*“ (Sartori 1994, 23 Hervorheb. im Orig.). Allerdings weicht er diese sehr scharfe Trennung, dessen was zur vergleichenden Methode zu rechnen ist wieder etwas auf, wenn er sagt, dass Einzelfallstudien sich dann zur vergleichenden Methode rechnen dürften, wenn sie einen „comparative merit“ aufweisen (ebd.). Der Vergleich weniger Fälle, der sich insbesondere bei Forschungen, die nach Kausalmechanismen fragen und teil explorativ sind, anbietet, lässt sich in drei Möglichkeiten des Fallstudienvergleichs differenzieren.

Das Verfahren bei Analysen mit mittlerer Fallzahl (zwischen 10 und 50 Fällen) ist dem der variablenorientierten Analyse ($n = >50$) sehr ähnlich und steht somit zwischen einer Vielländeranalyse und der Analyse kleinerer Fallzahlen (Lauth et al. 2009, 61). Da in der

folgenden Untersuchung keine statistischen Beziehungen durch eine Vielländeranalyse ermittelt werden, ist dieses Verfahren in diesem Zusammenhang nicht relevant.

Eine weitere Variante der Fallstudiendesigns sind die sogenannten Quasi-Experimente, bei welchen das Variieren einer Variablen gezielt untersucht wird. Dies kann jedoch nur unter der Voraussetzung erfolgen, dass alle anderen Bedingungen konstant sind, was auch den Ausschluss bzw. die Kontrolle intervenierender Variablen bedeutet (Lauth et al. 2009, 65; Pickel 2009, 70). Die dritte Möglichkeit der vergleichenden Analyse besteht somit in Einzelfallstudien mit comparative merit (Muno 2009, 113). Comparative Merit zeichnet nach Muno solche Fallstudien aus, die „spezielle Fälle unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Theorien oder Konzepte analysiert (2009, 117).

Zu diesen zählen nach Hague/Harrop and Breslin (1998; 2013) fünf verschiedene Typen von Fallstudien.¹⁰ In die erste Gruppe von Fallstudientypen lassen sich zunächst die archetypischen, prototypischen und repräsentativen Fallstudien zählen. Archetypische Fallstudien dienen der theoretischen Modellentwicklung, die dann Grundlage für weitere vergleichende Untersuchungen sind. Prototypische und repräsentative Fallstudien finden ihre Anwendung in der Weiterentwicklung bereits existierender Modelle und arbeiten das Typische (oder als künftig typisch zu Erwartende) an einem Fall heraus, um so grundlegende Aussagen treffen zu können.

Ein weiterer Fallstudientypus ist nach Hague et al. der Typus des deviant case, bei welchem es um die Untersuchung von theoretisch zu erwartenden und empirisch abweichenden Phänomenen geht.

Der letzte Fallstudientypus beschreibt sogenannte crucial cases, welche als entscheidende Fälle in der Regel Theorien aus verschiedenen Perspektiven testen bzw. in einem most-likely- oder least-likely-design getestet werden (Lauth 2009, 64).

Die vorliegende Studie geht auf Grundlage eines theoretischen Konzepts von einem hypothetischen Modell aus, in welchem Annahmen über die sich perspektivisch an Ganztagschulen etablierenden Akteurskonstellationen enthalten sind sowie über die zu diesen führenden kausalen Mechanismen. Da sich das Bildungssystem in Baden-Württemberg nach wie vor in der Umbauphase befindet und das Jugendbegleiterprogramm noch immer unterstützend auf den Ausbau von Halbtagschulen zu Ganztagschulen wirkt, ist es bisher schwierig, das hypothetische Modell an Fällen zu testen, die als repräsentativ bezeichnet werden können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diejenigen Schulen, welche inzwischen

¹⁰ Siehe hierzu auch eine Übersicht in Lauth et al. 2009.

seit mehreren Jahren am Jugendbegleiterprogramm teilnehmen und somit über diesem entsprechende Akteurskonstellationen aus schulischen und außerschulischen Akteur_innen verfügen, perspektivisch als repräsentative Fälle dienen können. Die hier verwendete Analysestrategie sieht somit die vergleichende Untersuchung prototypischer Fälle in einem most-similar-case-design vor, da bei allen Fällen sowohl die Kontext- als auch die unabhängige Variable konstant gehalten werden. Hierdurch können weitere externe Erklärungsfaktoren minimiert und somit Rückschlüsse auf die Handlungsmotivation außerschulischen Akteur_innen gezogen werden.

2.2 Auswahl der konkreten Fälle

Als Fälle sind in dieser Untersuchung Schulen zu verstehen, an denen sich Akteurskonstellationen schulischer und außerschulischer Akteur_innen bilden. Den oben beschriebenen Faktoren entsprechend orientiert sich die konkrete Fallauswahl an der Grundgesamtheit der für die Untersuchung relevanten Akteurskonstellationen. Für die Untersuchung dieser sind dabei all jene Schulen als Grundgesamtheit zu definieren, die an dem Jugendbegleiterprogramm teilnehmen. Da für die Betrachtung des hypothetischen Modells prototypische Fälle untersucht werden sollen, spielt die Stabilität der Akteurskonstellationen eine entscheidende Rolle. Soll die Fallstudie Aussagen über das zu Grunde liegende Modell treffen können und im Weiteren als repräsentativer Fall zu betrachten sein, so muss die Akteurskonstellation bereits insofern stabil sein, als dass Aussagen über Interdependenzen der Akteur_innen getroffen werden können. Befinden sich die Akteurskonstellationen in instabilem Zustand und verändern sich daher von Jahr zu Jahr oder Halbjahr zu Halbjahr, lassen sich keine Aussagen über das längerfristige Zusammenwirken der Akteur_innen treffen. Daher wurden zunächst sämtliche Schulen in Baden-Württemberg, die seit mindestens zwei Jahren am Jugendbegleiterprogramm teilnehmen, als mögliche Fälle in Betracht gezogen, wobei sich insbesondere die sogenannten Multiplikatoren-Schulen als prototypische Fälle anboten.

Multiplikatoren-Schulen für das Jugendbegleiterprogramm stellen die eigenen Entwicklungen, Erfahrungen und Wissen anderer Schulen, die sich noch im Umbau zur GTS befinden, zur Verfügung. Multiplikatoren-Schulen zeichnen sich in der Regel durch das große Engagement der Schulleitung und Lehrerschaft sowie der zuverlässigen Partnerschaft verschiedener

außerschulischer Akteur_innen aus. Als prototypische Fälle somit bestens geeignet wurden sämtliche Multiplikatoren-Schulen angeschrieben, wobei in der Erhebung letztlich auf ein ausgeglichenes Verhältnis der verschiedenen Schularten geachtet wurde, um so die im hypothetischen Modell beschriebene experimentelle Varianz durch die Beteiligung der verschiedenen Schularten zu erhöhen. Es konnten so die Akteurskonstellationen an je zwei Grundschulen, zwei Haupt/ Werkrealschulen und zwei Gymnasien betrachtet werden. Durch die verschiedenen Schularten konnte die experimentelle Varianz erhöht werden, während die Kontrolle im Sinne des Vergleichs durch die jeweilige Doppelung der Schulart gewährleistet wird. Die Gefahr der Einzelaussage kann hierdurch innerhalb eines small-n-designs minimiert werden.

3. Erhebungsmethode

3.1 Experteninterviews

Interviews im Allgemeinen sind in der qualitativen Sozialforschung eine weit verbreitete Methode, mittels derer den oben genannten Forschungszielen der qualitativen Sozialforschung Rechnung getragen wird. Eine häufig verwendete Variante qualitativer Interviews stellt das sogenannte Experteninterview dar, welches insbesondere in Untersuchungen eingesetzt wird, in welchen „soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen“ (Gläser/Laudel 2010, 13). Vielfach verwendet wird das Experteninterview deshalb in der Bildungsforschung. Sozialwissenschaftler_innen erforschen soziale Kontexte wie Unternehmen, Wohngebiete, Arbeitsprozesse, Biographien usw., deren Mitglied sie in der Regel nicht selbst sind. Um sich dieses Expertenwissen, das Mitglieder über ihre sozialen Kontexte haben, zugänglich zu machen, werden Experteninterviews verwendet (Gläser/Laudel 2010, 11). Diese rekonstruierenden Untersuchungen grenzen sich insofern von anderen Fragestellungen der Sozialforschung ab, als dass hier nicht nach der Deutung, der Meinung oder Sichtweise der Interviewpartner_innen zu einem bestimmten Sachverhalt gefragt werden soll, sondern dieser „Experte“ durch sein spezifisches Wissen zum Medium für den Forscher wird.

Der „Experte“ verfügt nicht aufgrund seiner Person, sondern durch seine Zugehörigkeit zu einem sozialen Kontext über ein Wissen konkreter sozialer Zusammenhänge. Er ist somit nicht Objekt der Untersuchung, sondern lediglich Zeuge des den Forscher interessierenden Prozesses (Gläser/Laudel 2010, 12). Durch die Betrachtung eines sozialen Sachverhaltes aus verschiedenen Perspektiven kann ein komplexer Sachverhalt überhaupt umfänglich erfasst werden (Flick 2007, 29). Das Experteninterview versucht durch Interviews mit Personen, die an entsprechenden Prozessen beteiligt sind und unterschiedliche Blickwinkel auf den Sachverhalt haben, deren Wissen für die wissenschaftliche Untersuchung zugänglich und nutzbar zu machen. Hierbei orientieren sich Forscher_innen an Interviewleitfäden, um unter anderem zu verhindern, sich als inkompetente Gesprächspartner_innen zu erweisen. Gleichzeitig verhindern sie das Entgleiten der Gesprächsverläufe (Meuser/Nagel 2009, 52). Experteninterviews können nach Bogner und Menz einer Typologie geordnet werden, die drei Zielsetzungen von Experteninterviews beschreibt (2009b, 64-66). Das explorative Interview mit Expert_innen kann insofern zur Exploration eingesetzt werden, als es der Orientierung in einem bisher unerforschten sozialen Feld dient und dort zur Generation von Hypothesen

herangezogen werden kann. Es kann beispielsweise im Vorfeld der Erstellung des eigentlichen Leitfadens verwendet werden, mit welchem dann weitere Untersuchungen durchführbar sind. Das systematisierende Interview ist demgegenüber die thematische Vergleichbarkeit zentral. Interviews mit Expert_innen dienen hierbei als Informationsquelle für die Rekonstruktion von Abläufen in sozialen Situationen. Expert_innen fungieren hier „vielmehr als Informanten in Bezug auf die eigentlichen Forschungsobjekte.

Das theoriegenerierende Experteninterview schließlich, welches durch Rekonstruktion des Wissens verschiedener Experten die Grundlage zur Entwicklung einer Theorie bildet (Bogner/Menz 2009, 66), zielt dabei auf die „analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens“ (Bogner/Menz 2009, 66).

Die hier verwendeten Interviews mit Expert_innen sind dem Charakter der Untersuchung entsprechend dem Typus der systematisierenden Interviews zuzuordnen, da die kausalen Mechanismen der Gestaltung von Akteurskonstellationen mit Hilfe der Informationen aus den Interviews rekonstruiert werden sollen.

3.1.1 Expertenbegriff

Möchte man mit Experteninterviews arbeiten, liegt es nahe, sich die Frage zu stellen, was nun in der Wissenschaft überhaupt unter „Experte“ verstanden wird. Die Begriffsbestimmung für den Kontext der Sozialforschung ist hierbei nicht einheitlich und führte in den letzten Jahrzehnten zu vielfältigen Kontroversen, welche im Folgenden kurz dargestellt werden sollen. Bogner und Menz beschreiben in diesem Zusammenhang die Entwicklung der „Soziologie der Expertise“ (Bogner/Menz 2009, 11), die auf dem Weg in die dritte Phase sei. Die erste Phase wird von Bogner und Menz als das „goldene Zeitalter der Experten“ (2009, 11) beschrieben, welches durch ein klares hierarchisches Gefälle zwischen Experten und Laien geprägt sei. Der Experte habe hiernach als Vertreter der Vernunft, der Wahrheit und Autorität gegolten, eine Zuschreibung, die ihm in der zweiten Phase nahezu aberkannt wurde. In der zweiten Phase, die als die konstruktivistische Phase beschrieben wird, wurde das Expertenwissen als solches entmystifiziert. „Erkenntnis wird als soziale Aktivität“ (ebd.) beschrieben und somit jedem, der sozial aktiv, ist die Fähigkeit zugesprochen, Erkenntnisse zu erlangen. Eben dieses habe aber nach Ansicht einiger Forscher_innen jedoch wissenschaftstheoretische Anarchie zur Folge, weshalb sie sich für eine Phase drei, einer autonomen Wissenschaft durch auf Sachverstand beruhender Expertisen, stark machen. Bereits Alfred Schütz hat in den 1970er Jahren auf die Trennung zwischen „Experten“, „dem gut informierten Bürger“ und „dem Mann auf der Straße“

hingewiesen und damit drei Idealtypen des Wissens beschrieben (1972, 89ff zitiert nach Meuser/Nagel 2009, 38). Er bildete damit die Grundlage für die wissenssoziologische Bestimmung des Expertenbegriffs. Diese wurde fortgeführt unter anderem von Sprondel (1979, 141), der eine Unterscheidung in Experten und Laien vornahm. Hiernach verfüge der Experte über ein Sonderwissen, welches er aufgrund der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft über die berufsspezifischen Relevanzen erwirbt. Expertenstatus wird demnach eng an die Berufsrolle gekoppelt (Meuser/Nagel 2009, 38). Durch neue Formen der Wissensbildung jedoch bleibt Sonderwissen nicht allein auf die betriebliche und berufliche Dimension reduziert. So traten in den letzten Jahren zunehmend auch „neue Experten“ den traditionellen gegenüber, die nicht durch ihre berufliche Tätigkeit zu Experten berufen wurden. Auch Nichtregierungsorganisationen (NGOs) konnten so in den Prozess der Wissensproduktion einbezogen werden, womit die scharfe Trennung zwischen Experte und Laie aufgelöst wurde. Nach Meuser und Nagel muss somit zur Eruiierung geeigneter Experten nach Eigentümlichkeiten gefragt werden, die das entsprechende Expertenwissen von anderen Wissensformen unterscheidet. Ob die Experten ein Wissen besitzen, welches anderen im Handlungsfeld Tätigen in der Form nicht zugänglich ist und ob die entsprechenden Personen das Kriterium der aktiven Partizipation erfüllen, sind somit die Kriterien, durch welche ein Experte definiert werden kann. Kneipenwirte, die zwar aufgrund ihres Berufs eine Menge über Strukturen beispielsweise im Stadtteil wissen können, zählen nach Meuser und Nagel (2009, 44) nicht in die Kategorie der Experten, da ihnen die aktive Partizipation an entsprechenden Strukturen fehle.

3.1.2 Gesprächsleitfaden

Das Experteninterview ist eine Form der Leitfaden-Interviews, die insbesondere im deutschen, aber auch im angelsächsischen Sprachraum innerhalb der qualitativen Sozialforschung größere Aufmerksamkeit erfahren (Flick 2007, 194). Dem Leitfaden kommt im Interview eine „Steuerfunktion“ (Flick 2007, 216) zu, durch welche gerade das Experteninterview, das gezielte Informationen zu einem konkreten Sachverhalt erfragt, effizient gestaltet werden kann. Die Fokussierung des Interviews auf bestimmte Themenbereiche, für die der Befragte Experte ist, beschränkt die Auswahl der relevanten Informationen deutlicher als andere Interviewformen, zumal hier sämtliche persönlichen Informationen der Befragten kaum eine Rolle spielen. Zudem dient der Leitfaden der Orientierung im Gespräch, da durch diesen auszuschließen sei,

„dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaub[e] zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren“ (Meuser/Nagel 2009, 52). Durch den halbstandardisierten Fragebogen, der sich direkt aus den oben beschriebenen operationalisierten Indikatoren ableitet, wird ein deduktives Vorgehen um mögliche induktive Kategorien ergänzt. Somit können die in der Realität auftretenden Sachverhalte rückbezogen werden auf die theoretischen Begriffe und diese ergänzen. Gleichzeitig lässt sich überprüfen, inwieweit die in der Operationalisierung angenommenen Begriffe tatsächlich in der Realität finden lassen.

Durch die zur Leitfadenerstellung nötige Einarbeitung in die konkrete Thematik kann überdies verhindert werden, dass der Interviewer als „inkompetenter Gesprächspartner“ auftritt (ebd.).¹¹

¹¹ Siehe zur Gesprächsdurchführung im Rahmen eines ExpertInneninterviews auch Schmid 1995, 316ff.

4. Auswertungsmethode

Inhaltsanalyse ist zunächst als quantifizierendes Verfahren zur Analyse von Texten entstanden¹². Dabei wurden den Texten mit Hilfe geschlossener Kategoriensysteme Informationen entnommen, den Kategorien zugeordnet und somit codiert. Dieses Verfahren ist allen quantitativen Inhaltsanalysen gemein und wird insbesondere für seine hohe Komplexitätsreduktion sozialwissenschaftlicher Sachverhalte kritisiert (Gläser/Laudel 2010, 198). Da in quantitativen Verfahren lediglich die Anzahl der gesuchten Informationen in die Analyse mit einbezogen, nicht aber der jeweilige Kontext betrachtet wird, stehe das Verfahren dem *Prinzip des Verstehens* sozialwissenschaftlicher Forschung entgegen (ebd.). Aus dieser Kritik an quantitativen inhaltsanalytischen Verfahren resultierten Forschungsbemühungen, die sich der Frage stellten, inwieweit durch eine qualitative Inhaltsanalyse eben jener Komplexität sozialwissenschaftlicher Gegenstände Rechnung getragen werden könne. Philipp Mayring hat hierzu in den achtziger Jahren ein Verfahren entwickelt, das diesem Anspruch gerecht zu werden versucht (Gläser/Laudel 2010, 198). Im Folgenden wird daher zunächst auf die von Mayring entwickelte qualitative Inhaltsanalyse eingegangen, um dann das eigene Vorgehen mit dem durch Udo Kuckartz ergänzten Verfahren zu präzisieren.

4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Um dem oben beschriebenen Anspruch an die Komplexität qualitativer Sozialforschung gerecht zu werden, muss die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verschiedenen Grundsätzen folgen (Mayring 2010, 48ff.; zusammenfassend: 2007b, 471). Ebenso wie die quantitative Inhaltanalyse folgt die qualitative Inhaltanalyse, *Gütekriterien*, wobei das Ziel die „Intercoderreliabilität“, die übereinstimmenden Analyseergebnisse verschiedener Sozialforscher am selben Material, ist (Mayring 2010, 51). Dem Text entnommene Informationen werden in ihrem *Kommunikationszusammenhang* betrachtet (Mayring 2010, 48). Es wird nach dem Hintergrund des Autors sowie nach dem Anlass der (verbalen oder schriftlichen) Äußerung gefragt und deren Empfänger betrachtet. Beide Inhaltsanalysen,

¹² Siehe zur historischen Entwicklung der Inhaltsanalyse (Mayring 2007b).

quantitative wie auch qualitative, folgen bei der Auswertung der Informationen einer strengen *Systematik* (ebd.). Die Textanalyse muss zunächst festgelegten Ablaufmodellen folgen, die jeweils an den Forschungskontext angepasst werden müssen. Hierdurch kann die in Interpretationsschritte zerlegte Analyse intersubjektiv überprüfbar werden und dem Güterkriterium der Reliabilität Rechnung tragen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist in diesem Sinne kein Standardinstrument, sondern die einzelnen Analyseschritte müssen vielmehr vorab definiert werden. Die zunächst offenen, theorieabgeleiteten Kategoriensysteme werden durch die schrittweise Zerlegung der Texte in Analyseeinheiten durch induktive Kategorien ergänzt, bis das Kategoriensystem für abgeschlossen befunden und als geschlossenes Kategoriensystem an den Texten abgeglichen wird.¹³

Die Inhaltsanalyse beschreibt insofern die regelgeleitete Interpretation von Texten und deren Analyse auf ihre Grundstruktur hin (Mayring 2007a, 56). Nach Mayring lassen sich dabei drei „Grundformen des Interpretierens“ unterscheiden (Mayring 2010, 64). Ziel der *Zusammenfassung* ist nach Mayring die Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte und der durch Abstraktion gleichzeitigen Abbildung des Grundmaterials (2010, 65)¹⁴.

Die zweite Grundform des Interpretierens und damit der qualitativen Inhaltsanalyse wird mit der *Explikation* beschrieben, wobei diese weiter in die enge und weite Kontextanalyse zu differenzieren ist. Hierbei werden besonders relevant erscheinende Aussagen und Textabschnitte zunächst gezielt im Textkontext betrachtet (enge Kontextanalyse) oder auch zusätzliches Material (weite Kontextanalyse) an das Textmaterial herangetragen.

Die *Strukturierung* schließlich hat das Herausfiltern bestimmter Aspekte unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien zum Ziel. Die strukturierende Inhaltsanalyse ist nach Mayring die zentralste Interpretationsform qualitativer Analysemethoden (Mayring 2010, 92), deren Struktur durch das Kategoriensystem aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet an das Material herangetragen wird (Mayring 2010, 92). Durch das Material wird dieses induktiv weiter spezifiziert, so dass die jeweiligen Ausprägungen erfasst werden und das Kategoriensystem ergänzt werden kann. Diese sehr allgemeine Beschreibung der

¹³ Das Abgleichen der dann geschlossenen Categoriesysteme wurde von Sozialwissenschaftler_innen immer wieder kritisiert, da dies durch die Nähe zum quantitativen Verfahren ebenso wenig wie dieses in der Lage sei, tatsächlich komplexe Informationen aus dem Material zu erfassen (siehe hierzu: Gläser/Laudel 2010, 199).

¹⁴ Für die genaue Beschreibung siehe: Mayring 2007a, S. 67-85 für die Zusammenfassung; 2007a, S. 85-92 für die Explikation und 2007a, S. 92-109 für die Strukturierung.

strukturierenden Inhaltsanalyse lässt sich nach Mayring jedoch weiter in die formale, die inhaltliche, die typisierende sowie die skalierende Strukturierung differenzieren.

Die formale Strukturierung zielt nach Mayring primär auf die Herausarbeitung der inneren Struktur des Textmaterials, wogegen die inhaltliche Strukturierung versucht, Material zu bestimmten Inhalten und Themen aus dem Material zuzuordnen und zusammenzufassen. Die typisierende Strukturierung möchte auffallende Ausprägungen im Textmaterial herausfiltern und mit einer Typisierungsdimension genauer beschreiben, während die skalierende Strukturierung zum Ziel hat, das Textmaterial mit Hilfe einer Skala zu beschreiben. Dabei werden zu bestimmten Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definiert (Mayring 2010, 94).

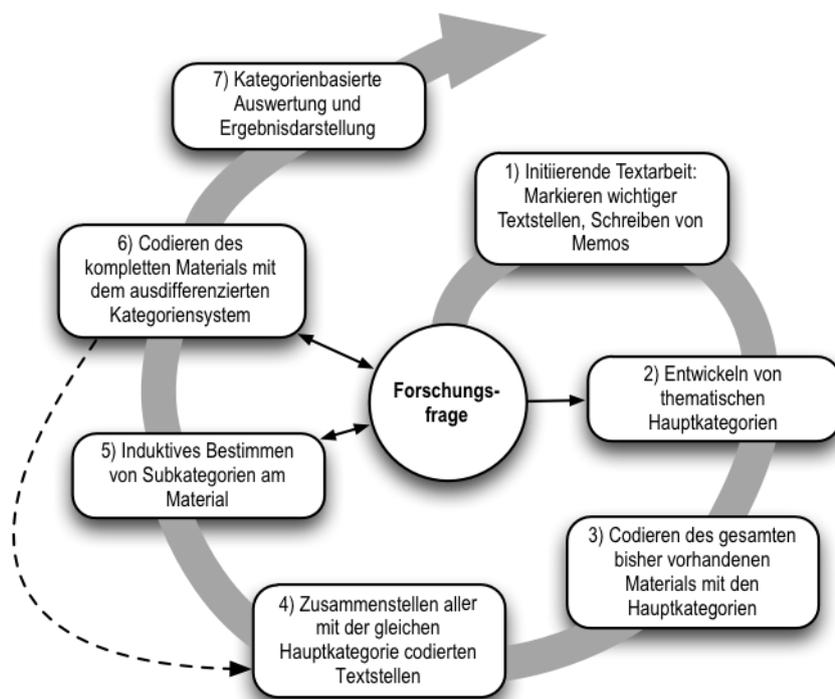
4.1.1 Transkriptionsregeln

Am Anfang einer Inhaltsanalyse steht das Textmaterial. Im Fall der hier geführten Interviews mit Expert_innen lagen zunächst die Audioaufzeichnungen vor, die mit einem digitalen Aufnahmegerät durchgeführt wurden. Diese wurden im Anschluss transkribiert, wobei mit einem unterstützenden Computerprogramm gearbeitet wurde. Es existieren verschiedene Transkriptionssysteme (siehe hierzu auch: Dresing/Pehl 2010, 2013; Höld 2009; Kuckartz 2010), wobei jeweils entscheidend ist, welcher Art das geführte Interview ist. So fragt die Befragung von Interviewpartner_innen in narrativen Interviews ein anderes Wissen ab als Interviews mit Expert_innen. Während im einen Fall die persönliche Sicht, die eigenen Wahrnehmungen und Emotionen der Interviewten relevant sind, so spielen im anderen Fall all jene Faktoren keine Rolle, sondern es interessiert lediglich die Beschreibung der Sachverhalte aus Sicht der Funktion der Expert_innen. Die zu verwendenden Transkriptionsregeln variieren dementsprechend, da Pausen, Lachen oder Stottern für die Analyse von Emotionen ebenso relevant sind wie die verbalen bzw. wörtlichen Äußerungen. Die Transkription selbst erfolgt in Schriftsprache, das bedeutet, es wurden aufgrund der Lesbarkeit Dialekte geglättet. Für diese Studie wurden Interviews mit Expert_innen geführt, in welchen die Expert_innen in ihrer Funktion befragt wurden. Somit wurde lediglich das für die Funktion relevante Wissen abgefragt, weshalb auf die Transkription nonverbaler Äußerungen verzichtet werden konnte. Die Interviews wurden anonymisiert und jegliche Hinweise auf die Identität der Interviewten ebenfalls verschlüsselt.

4.1.2 Inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ist in der Sozialforschung ein viel verwendetes und beschriebenes Auswertungsverfahren und wird sowohl für sehr induktive wie auch eher deduktive Vorgehen verwendet (Kuckartz 2012, 77). Häufig werden dabei zunächst deduktiv gebildete Hauptkategorien mit induktiven Subkategorien durch die Codierung des Materials ergänzt, so dass ein deduktiv-induktiver Zugang zum Material besteht. Das grundlegende Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse kann, je nachdem wie deduktiv oder induktiv die Forscher_innen vorgehen, in seinen Phasen variieren, folgt nach Kuckartz aber grundsätzlich dem Ablaufschema wie in Abbildung C.4 angezeigt.

Abbildung 9: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse



Quelle: Kuckartz 2012, 78.

Durch die zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogenen theoretischen Ansätzen, deren Konzeptualisierung sowie Operationalisierung können im vorliegenden Forschungsprojekt die von Kuckartz beschriebenen Forschungsschritte eins (Initiiierende Textarbeit) und zwei (Entwicklung thematischer Hauptkategorien) übersprungen werden, da die Hauptkategorien deduktiv aus den in der Operationalisierung beschriebenen Kategorien und hieraus resultierenden Indikatoren gebildet werden können¹⁵.

Der Forschungsablauf wird also mit dem Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien: Selbstbild, Organisationsprämissen, Ressourcen, Autonomie, übergreifende Erwartungen, Anpassung, Einflussnahme und Verhandlung begonnen.

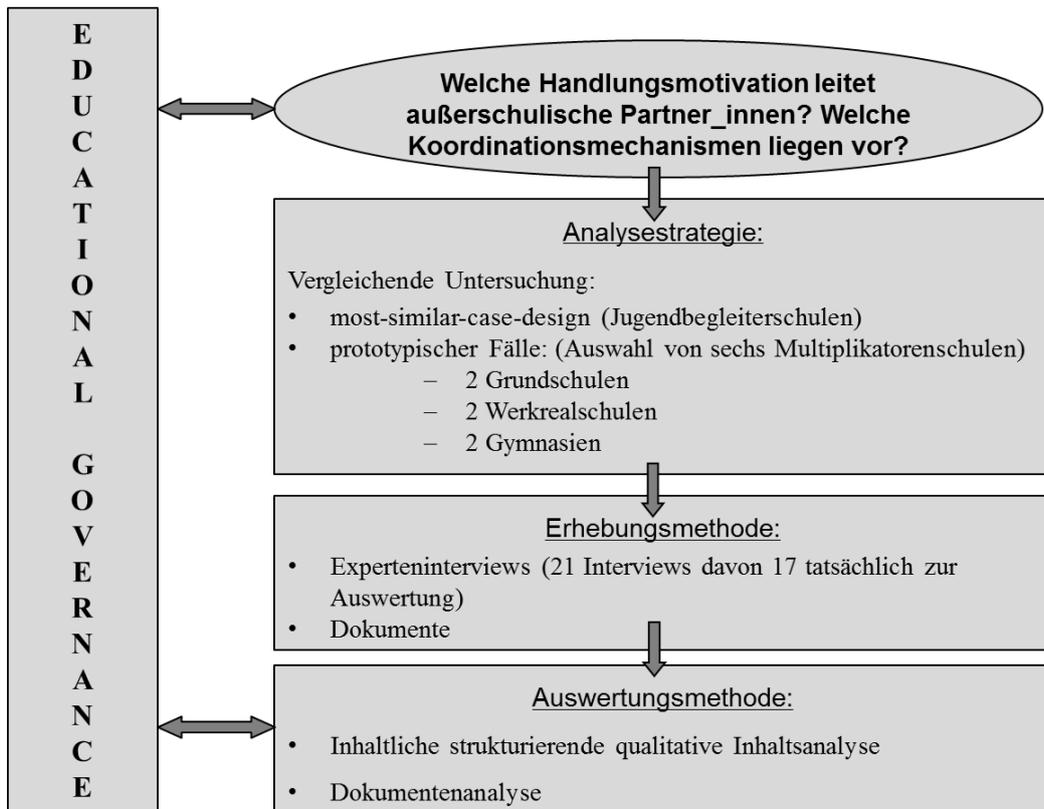
¹⁵ An dieser Stelle ist es entscheidend, die Begriffe Kategorie in der Operationalisierung und Hauptkategorie und Subkategorie von der Analyse zu trennen, da die Hauptkategorien der Inhaltsanalyse den Indikatoren der Operationalisierung entsprechen.

5. Organisation des Vergleichs

Der Vergleich der hier untersuchten prototypischen Fälle beginnt zunächst mit der einheitlich aufgebauten Beschreibung der Einzelfälle. Diese Beschreibungen folgen dem analytischen Forschungskonzept des Textes und orientieren sich somit inhaltlich an den erarbeiteten Analysekatogorien. Für jeden Fall werden zunächst die Kooperationspartner_innen beschreiben, dann deren Handlungskoordination nachgezeichnet sowie im Anschluss die Handlungsmotivation der Akteur_innen untersucht. Jeder Fall schließt mit einer Zusammenschau dieser Analysekatogorien ab, so dass die Fälle nicht für sich zu lesen, sondern darüber hinaus auf einen Blick zusammengefasst sind. Entsprechend dieser Zusammenschau wird im Anschluss an die Einzelfallbeschreibungen der Vergleich der Fälle organisiert. Hierbei folgt der Vergleich zunächst der sich aus der MaxQDA-Analyse ergebenden Daten der Fälle. Tabellarisch werden die zunächst die an den Schulen tätigen Akteurstypen dargestellt, um dann die vorherrschenden Handlungskoordinationen und die zu diesen führenden Koordinationsmechanismen zu vergleichen. Es wird somit auf einer höheren Abstraktionsebene generalisiert. In einem zweiten Schritt wird die Handlungsmotivation der Kooperationspartner_innen ebenfalls tabellarische dargestellt und somit ein Vergleich nicht nur der Fälle, sondern der verschiedenen Kooperationspartner_innen organisiert, was zu einem weiteren Erkenntnisgewinn führt.

Zur Übersicht des methodischen Forschungsdesigns dieser Arbeit, siehe folgende Abbildung:

Abbildung 10: Forschungsdesign



Quelle: eigene Darstellung

Teil D - Akteurskonstellationen an Ganztagschulen in Baden-Württemberg

Von der eingangs formulierten Fragestellung nach der Gestaltung der Akteurskonstellationen hinsichtlich der beteiligten Akteur_innen, den Koordinationsmechanismen sowie von der die beteiligten Akteur_innen leitenden Handlungsmotivation ausgehend, werden im Folgenden zunächst die untersuchten Fälle dargestellt. Hierbei wird insbesondere die jeweilige Akteurskonstellation beschrieben, um diese dann im Anschluss einem Vergleich zu unterziehen. Dabei wird jeweils der Ausschnitt des schulischen Mehrebenenmodells in den Blick genommen, an welchem die intraorganisatorische und interorganisatorische Dimension ineinander übergehen.

Wie oben beschrieben besitzen die folgenden Fallstudien in ihrem Aufbau eine einheitliche Struktur, wodurch der Vergleich im Anschluss organisiert wird. Zunächst werden die Rahmendaten der Schule beschrieben, um dann den Beginn der Kooperationen nachzuzeichnen. Durch die jeweiligen Interviewdaten belegt wird dargestellt, welche außerschulischen Partner_innen Kooperationsbeziehungen mit der entsprechenden Schule eingegangen sind und welche Handlungskoordination diesen Kooperationspartnerschaften zugrunde liegt. Weiter wird untersucht, welche Handlungsmotivation die Kooperationspartner_innen veranlasste, sich im Rahmen der GTS zu engagieren. In Bezug auf die graphische Darstellung (siehe oben) des Schulsystems wird somit die Mesoebene des Schulsystems durch die Einzelfallstudien in den Blick genommen, wobei die Schulebene und die Kooperationen der aus der Umwelt des Schulsystems stammenden außerschulischen Partner_innen betrachtet wird. Die Schulen werden hierbei anonymisiert, da ich den Gesprächspartner_innen Anonymität zusicherte und die Identität der Schulen für die Forschungsergebnisse unerheblich ist. Die untersuchten Fälle werden daher im Weiteren mit der jeweiligen Schulart bezeichnet und nummeriert, da ich jeweils zwei Schulen pro Schulart untersuchte.

1. Fallbeschreibung Grundschule 1

Schuldaten:

Die Grundschule (GS) 1 der Untersuchung ist eine Grundschule mit einer leicht unterdurchschnittlichen Schüler_innenzahl von 220 SuS (durchschnittlich besuchen 386 Kinder eine Grundschule in Baden-Württemberg (Hornberg et al. 2008, 32). Diese SuS werden von ca. 13 festen Lehrkräften unterrichtet, die von einer pädagogischen Assistentin unterstützt werden. Die Schule liegt am Stadtrand einer Kreisstadt in Baden-Württemberg. Die Stadt ist mit knapp 2000 ansässigen Unternehmen von Industrie geprägt, was sich auch im Wohnumfeld der Schule bemerkbar macht. So ist die Umgebung der Schule gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Die GS1 ist seit dem Jahr 2005 offene Ganztagschule und nimmt bereits seit 2006 am Jugendbegleiterprogramm teil. Die Einführung des offenen Ganztagsangebotes geht auf die Initiative der Schulleiterin zurück, die sich sehr für die Einführung einer GTS zunächst in offener Form stark machte. Neben den Lehrkräften sind im Rahmen der ganztägigen Angebote an der Schule ca. 25 Personen zusätzlich an der Schule tätig. Neben Einzelpersonen (z.B. Praktikant_innen, ehemalige Schüler_innen, Eltern) sind an der Schule drei Hauptkooperationspartner im Ganztagsbereich tätig. Die Schule kooperiert mit dem Turnverein, der Musikschule und einem ortsansässigen Unternehmen.

1.1 Kooperationspartner_innen der Schule

Die Organisationen, die Kooperationsbeziehungen zur GS1 eingegangen sind, treten im Rahmen dieser offenen GTS sowohl als Mitarbeiter_innen als auch als Finanziere auf. Der Turnverein war der erste Kooperationspartner der Schule und begann bereits 2004/2005 sportliche Angebote im Rahmen der Nachmittagsbetreuung, bevor die Schule am Jugendbegleiterprogramm teilnahm. Der Kontakt entstand hierbei über die gemeinsame Teilnahme am Sportkongress, auf welchem Vertreter des Sports zur Entwicklung der Vereinslandschaft im Zusammenhang mit der GTS-Entwicklung referierten. Die Schulleiterin der GS1 fragte beim Turnverein an, ob dieser zur Thematik ein Referat an der Schule halten könne, wodurch der Kontakt zustande kam. Gleichzeitig führte der Verein strukturelle Veränderungen durch.

„Parallel hat sich unser Verein in vielfältiger Weise weiterentwickelt. Wir haben eine Service GmbH gegründet, also ausgelagert, durch das wir sehr viel Großveranstaltungen machen. Hatten dadurch auch die Möglichkeit Personal anzustellen. In diesem Zuge wurde ich als Person angestellt, als Sportreferentin, mit der Aufgabe Sportentwicklung und Weiterentwicklung im Verein...“ (GS1-AP-S: 56-60)

Der Verein konnte somit über eine Stellenausschreibung Personal rekrutieren und begann damit sportliche Angebote durchzuführen, angeleitet durch Übungsleiter_innen, die beim Verein bzw. der Service GmbH angestellt waren. Hierbei werden in Klassen eins und zwei jeweils zwei Übungsleiter_innen über das gesamte Jahr hinweg mit einem allgemeinen Sportangebot beschäftigt. Da der Verein ein Mehrspartenverein ist, werden in den Klassen drei und vier Übungsleiter_innen eingesetzt, die unterschiedliche Sportarten einführen. Der Verein rekrutierte somit Mitarbeiter_innen

„das waren mal Studenten, das waren mal Senioren und das waren mal Leute, die im Schichtbetrieb gearbeitet haben und einfach mal vier Wochen oder sechs Wochen nur Frühschicht machen konnten und dann haben die nachmittags dieses Angebot gemacht.“ (GS1-AP-S: 105-109)

Diese Mitarbeiter_innen wurden über den Verein finanziert,

„also das war schon entlohnt auch, also ganz ganz mit null das ging nicht. Also das war auch gleich klar. Also wenn wir Leute haben wollen die über Jahre so was verlässlich anbieten, dann kann man das nicht mit reinem Ehrenamt machen.“ (GS1-AP-S: 112-114)

und sind somit im Sinne der Vorstudie als "Mitarbeiter_innen" zu definieren. Diese Mitarbeiter_innen mussten jedoch gegenfinanziert werden und so werden zunächst Elternbeiträge von drei Euro pro Kind erhoben, wenn ein Kind an einem Nachmittagsangebot des Turnvereins teilnahm (GS1-AP-S: 119-121). Konzeptionell sind an einem Angebot immer zwei Übungsleiter_innen beteiligt, wobei mindestens einer dieser beiden eine Fachkraft sein muss.

„Das war so der Einstieg und eben die Bedingung die Übungsleiter sollen bezahlt werden oder das war von aus vom Konzept her so vorgesehen, dass die Übungsleiter bezahlt werden, wir aber auch im Gegenzug eine gewisse Qualifikation einfordern.“ (GS1-AP-S: 130-132)

Dieses Konzept setzte der Turnverein nun auch an anderen Schulen um, die teilweise vom Verein selbst kontaktiert wurden oder welche beim Verein anfragten, nachdem die Kooperation

mit der GS1 bekannt wurde. Innerhalb eines Jahres ging der Turnverein Kooperationen mit sechs Schulen unterschiedlicher Form ein und hält diese auch heute noch weitgehend.

Auch bei der Musikschule begann die Kooperationsbeziehung mit der Schule durch eine konkrete Anfrage der Rektorin bereits im Jahr 2000, also noch deutlich vor dem Ausbau der Schulen zu GTS in Baden-Württemberg. Da die Musikschule bis zu diesem Zeitpunkt die musikalische Früherziehung in den Räumen der Schule durchführte,

„hat sich natürlich ein bisschen ein gegenseitiges Vertrauen entwickelt, weil durch die räumliche Präsenz die Organisation laufen musste und gemeinsam laufen musste, bis hin dann zu kleinen Vorteilen, die die XY Schule hatte, nämlich, wenn sie mal ein Schulfest hatte oder so, dass dann halt auch unsere Kinder mal dabei waren und das ganze musikalisch noch ein bisschen [...] ergänzt hat.“ (GS1-AP-M: 24-30)

Auch die Musikschule ist seit dem Kooperationsstart mit der GS1 Kooperationsbeziehungen zu mehreren Schulen eingegangen, unterstützt durch eine bildungspolitische Entscheidung des Gemeinderates, der beschloss, dass jede Schule eine Finanzierungshilfe der Stadt für Bildungsangebote außerschulischer Kooperationspartner_innen im Umfang von ein bis zwei Stunden erhält. Die Musikschule stellt den Schulen somit für die Durchführung ihrer Angebote wie Gitarrenkurse, Trommelgruppen u.ä. eine Rechnung, welche diese an die Stadt weiterreichen (GS1-AP-M: 115-126). Somit kann in diesem geringen Umfang gewährleistet werden, dass die in der Regel festangestellten Musiklehrer der Musikschule diese musikalischen Angebote an den Schulen durchführten, was zum Konzept und den Grundsätzen der Musikschule gehört wie mir der Rektor der Musikschule versicherte.

„Aber Entschuldigung, unsere Kinder sind keine Versuchskaninchen, also, wenn wir wirklich mit der Bildung alles ernst meinen, und so wie wir und viele glaub ich die die Bildung haben sehen, dass die Musik wirklich ein Schlüsselfach ist, dann gehört der Musikunterricht schlicht und einfach in Hände von Pädagogen und zwar nicht von ehrenamtlichen, [...], sondern von richtig bezahlten Pädagogen.“ (GS1-AP-M: 454-460)

Die Musikschule stellt somit die Mitarbeiter_innen zur Durchführung von musikalischen Angeboten an den Schulen und ist damit auf eine Gegenfinanzierung angewiesen.

Eine weitere langjährige Kooperation ging die GS1 mit einem ortsansässigen Unternehmen ein. Eine der Mitarbeiter_innen des Unternehmens war zum Zeitpunkt der Einführung der offenen GTS Elternbeiratsmitglied und über diese Funktion im Austausch mit der Rektorin der Schule. Diese sprach daher die Unternehmensmitarbeiterin 2010/11 darauf an, ob es eine Möglichkeit der Kooperation zwischen Schule und Unternehmen zur Durchführung der "Hector-

Kinderakademie“¹⁶ gäbe. Nach Rücksprache mit ihrem Betriebsleiter können so die an der Hector-Kinderakademie teilnehmenden Kinder an einem Nachmittag in der Woche für eineinhalb Stunden in den Betrieb kommen und werden von einem Meister in die Funktionsweisen eines Unternehmens eingeführt (GS1-AP-W: 17-21). Dieses Programm führte das Unternehmen so ein Schuljahr mit Erfolg durch, woraufhin im Betrieb die Idee entstand, dieses Angebot nicht nur begabten Kindern zu unterbreiten, sondern ein allgemeines Angebot außerhalb des Hector-Kinderakademie-Programms anzubieten (GS1-AP-W: 21-25). So entstand ein weiteres Angebot im Rahmen der Kooperation zwischen Schule und Unternehmen im Rahmen der GTS. Hierzu kommt jeweils ein Azubi der Firma im Rahmen seiner Ausbildung beim Unternehmen in die Schule und betreut die Kinder gemeinsam mit einem von der Schule gestellten Jugendbegleiter. Neben der Kooperation mit der GS1 hat das Unternehmen noch Kooperationen mit Förderschulen, hier vor allem in der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Auch weitere Schulen fragen verstärkt nach Kooperationen mit dem Unternehmen an, insbesondere im Nachgang der Jugendbegleiterkonferenz¹⁷.

„Da merkt man dann ganz ganz deutlich die Ballungsraumthematik, also wir haben einen sehr interessanten industriellen Ballungsraum, also Medizintechnik, in XY ist es sehr dünn gesät mit Industrie, die haben dann andere Ausrichtungen, aber da kriegen die Schulen relativ schlecht Kooperationspartner. Es ist also diese Woche wieder ganz deutlich zu Tage getreten.“ (GS1-AP-W-2: 111-114)

Neben den konkreten GTS-Angeboten, die durch Mitarbeiter_innen der Unternehmen durchgeführt werden, ist insbesondere auch das Sponsoring über die Unternehmen für die Schulen interessant. So stellt das Unternehmen der GS1 nicht nur die Azubis zur Verfügung, die ein Nachmittagsangebot an der Schule gestalten, sondern auch Materialien wie z.B. "Tech-Boxen", mit denen auch darüber hinaus im Unterricht gearbeitet wird. In diesen sind neben dem

¹⁶ Hector-Kinderakademien sind neben Kindergärten und Schulen ein zusätzliches Angebot zur Hochbegabtenförderung für Grundschulkinder mit dem Ziel einer ganzheitlichen Förderung. In Baden-Württemberg bestehen derzeit 58 Hector-Kinderakademien mit unterschiedlichen Förderungsmaßnahmen und Bildungsangeboten, die jeweils sehr unterschiedlich durch Sponsoren und teilweise Kommunen finanziert werden. (siehe: <http://www.hector-stiftung.de/wissenschaft-und-bildung/hector-kinder-akademien/index.htm>).

¹⁷ Im Rahmen der jährlichen Evaluationen des Jugendbegleiterprogramms finden in den Regierungsbezirken in Baden-Württemberg Kooperationskonferenzen statt, die sich an Schulen, Verbände, Vereine, Kommunen, Verwaltung und Wirtschaft in den Regierungsbezirken richten. Hierbei sollen bestehende Kooperationen betrachtet und neue geschlossen werden.

Material auch Unterrichtsmaterialien und Schulungen für Lehrkräfte enthalten (GS1-AP-W-1: 213-218). Das Unternehmen tritt damit der Schule gegenüber als Sponsor auf. Es stellt Mitarbeiter_innen zur Verfügung und ist, im Gegensatz zum Turnverein und der Musikschule, nicht auf eine Gegenfinanzierung dieser Mitarbeiter_innen angewiesen. Zuzüglich zu diesen zur Verfügung gestellten Arbeitskräften sponsert das Unternehmen Materialien und Schulungen für Lehrkräfte, so dass es trotz der Entsendung von Mitarbeiter_innen als "Finanzier" zu betrachten ist. In diesem Selbstverständnis sieht sich denn auch das Unternehmen, in dem es davon ausgeht, dass Schulen ohne Sponsoring kaum Angebote im offenen Ganztags schulbereich dauerhaft aufrechterhalten können.

„Ich denk auch diese finanzielle Seite, die darf man nicht so ganz aus den Augen verlieren. Frau G. hat es gerade gesagt, wenn natürlich das Sponsoring wegfällt, dann wird das Ganze irgendwo relativ schnell zu Ende gehen. Also das was in Freiburg, mit denen wenig in Industriebetrieben läuft, das stellt die Schule vor das Problem überhaupt erst mal einen Sponsor zu bekommen.“ (GS1-AP-W-2: 344-348)

1.2 Handlungskoordination der Kooperationspartner_innen

Eine feste Ansprechpartnerin war insbesondere auch dem Turnverein ein großes Anliegen. So ist es für den Turnverein inzwischen zur Bedingung für eine Schulkooperation geworden, dass es einen festen Ansprechpartner an der Schule für den Verein gibt, mit welchem Fragen bezüglich der Angebote, der Schüler und Schülerinnen oder des Materials geklärt werden können (GS1-AP-S: 283ff.). Diese Ansprechpartner_innen, wie im Fall der GS1 die Schulleiterin, sind sowohl für die inhaltlichen wie auch für die organisatorischen Absprachen relevant.

„Meist ist es so, dass wir uns so um die Pfingstferien mit den Schulen treffen und dann das neue Schuljahr besprechen und da auch immer wieder nochmal die Regeln abgleichen. Also was hat sich konzeptionell geändert, was wird anders sein im neuen Schuljahr; so, dass da auch immer ein Abgleich stattfindet und die Übungsleiter von dem ganzen Ablauf der Schule eigentlich auf demselben Stand sind.“ (GS1-AP-S: 278-283)

Um dieses hohe Maß an Übereinstimmung und Absprache inhaltlicher und organisatorischer Art zu gewährleisten, stellt der Turnverein seinerseits eine feste Ansprechpartnerin. So soll

garantiert werden, dass die Angebote entsprechend des Konzepts umgesetzt werden können. Dabei ist die Kooperation mit dem Turnverein eine der wenigen Kooperationen der Schule, die auf vertraglicher Grundlage beruht. Der Verein selbst ist dabei der Kooperationspartner, welcher seine angestellten Übungsleiter_innen mit Angeboten im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an der Schule beauftragt. Hierdurch kann ein hohes Maß an Verlässlichkeit erreicht werden, da der Verein auch im Falle eines Ausfalles der Übungsleiter_innen für Ersatz sorgt. Diese Kooperationsvariante stellt bisher eher die Ausnahme dar, wobei die vertraglichen Kooperationen durch das sogenannte Kooperationsbudget durch das Jugendbegleiterprogramm künftig verstärkt werden sollen. In den Fällen, in welchen die Schule eine Kooperation mit den jeweiligen Jugendbegleiter_innen selbst hat, muss die Schule in der Regel selbst für Ersatz im Falle eines Personalausfalls Sorge tragen.

Diese Verlässlichkeit wird vom Verein auch in der inhaltlichen Planung angestrebt. Die Planungen der jeweiligen Angebote an Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Nachmittagsbetreuung erfolgt immer für ein komplettes Schuljahr, so dass sich hier sowohl Schüler_innen und deren Eltern, als auch Verein und Lehrer_innen auf die Angebote einstellen können.

„Also wenn wir eine Schule annehmen, dann immer für ein komplettes Schuljahr. [...] So, dass wir dann auch als verlässlicher Partner da sein konnten [...].“ (GS1-AP-S: 181-184)

Inwieweit diese Kooperationsbeziehung über die vom Turnverein eingeforderten Treffen einmal im Jahr hinausgeht, ist nach Einschätzung des Vereins stark von den in den Schulen verantwortlichen Personen abhängig. Der Erfolg einzelner Kooperationen wird daher von den jeweilig beteiligten Personen abhängig gemacht.

„Also das ist wirklich, das Ganze ist natürlich immer von den Schulen, von den handelnden Personen abhängig. [...] Und immer von dem Engagement, weil wie weit die Schulen da auch was, sich selber da noch mit einbringen will, ganz klar. [...]Für manche ist es einfach eine Pflichterfüllung, für manche ist da einfach mehr dahinter. [...]Das muss man einfach so sehen.“ (GS1-AP-S: 322-331)

Auch die Musikschule hält das persönliche Engagement der einzelnen Rektor_innen und Lehrkräfte in einer Kooperationsbeziehung für maßgeblich. Die Kooperationsbeziehung zur GS1 erfolgte wie oben beschrieben durch die Kontaktaufnahme der Rektorin der GS1. Da die Musikschule in den Räumen der Schule bereits die musikalische Früherziehung durchführte, hat sich "schon damals hat sich natürlich ein bisschen ein gegenseitiges Vertrauen entwickelt"

(GS1-AP-M: 24-25). Für die Musikschule werden insbesondere zwei Gründe für die erfolgreiche Kooperation angeführt. Neben dem gegenseitigen Vertrauen, einen jeweils verlässlichen Partner zur Seite zu haben, wurde insbesondere die inhaltliche Übereinstimmung im Hinblick auf die Relevanz des Musikunterrichts im Rahmen der Schule als entscheidend für den Erfolg der Kooperation erachtet.

„es geht ganz einfach um die Praktikabilität und auch gegenseitiges Vertrauen, aber der zweite Punkt ist mit Sicherheit, dass auch die Rektorin eine gewisse Affinität hat zur Musik auch und das vermutlich, genauso wie es vorher formuliert habe, ähnlichsieht, dass einfach die Musik einen wesentlicheren Bestandteil haben sollte. Wesentlicher Bestandteil sein sollte, im Angebot einer Schule.“ (GS1-AP-M: 65-69)

Die inhaltliche Auseinandersetzung der Kooperationspartner_innen ist schließlich auch für die Durchführung der Angebote zentral, wenngleich sie nicht zwangsläufig vor Beginn der Kooperation erfolgen muss (GS1-AP-M: 215-216). Für die Musikschule ist dabei vor allem die zeitliche Verortung ihrer Angebote im Rahmen der Schule relevant. Orientiert am Biorhythmus der Kinder, sollen die Angebote der Musikschule so im Stundenplan platziert sein, dass die Kinder in der Lage sind, diese entsprechend aufzunehmen.

„Denn Musikunterricht so wie wir ihn dann machen wollen, geht nicht in einer Zeit, in der [die Kinder] sowieso halb schlafen. Also die biologische Kurve der Kinder sollte man natürlich auch beachten. Naja, ich kenne aber auch natürlich die Schwierigkeiten der Schulen diesbezüglich.“ (GS1-AP-M: 166-169)

Aushandlungsprozesse dieser Art werden dabei in der Regel außerhalb formalisierter Strukturen geführt. Dabei spielt insbesondere der Austausch zwischen den Lehrkräften der Schule und jenen der Musikschule eine tragende Rolle. Neben Tür- und Angelgesprächen "gibt es tatsächlich auch so ein kleines Berichtswesen" (GS1-AP-M: 223-224), in dem die Musikschullehrer_innen die jeweiligen Klassenlehrer_innen über den Ablauf ihrer Angebote berichten. Die inhaltliche Abstimmung sowie deren Organisation vor Ort erfolgt in Absprache mit den jeweiligen Lehrkräften ohne formales Vertragswesen. Auch die Gesamtkoordination der Kooperationen der Musikschule ist bisher überwiegend informell gestaltet und entwickelt sich häufig durch den persönlichen Kontakt der Leitungsebenen.

„Es geht immer nur dann, wenn sich Musikschule und ein Rektor oder Direktor finden. [...] Im Moment ausschließlich über die Personen und die eine gewisse Begeisterungsfähigkeit noch haben [...] etwas anzupacken, wovon sie zumindest, ja überzeugt oder zumindest ein gutes Gefühl haben.“ (GS1-AP-M: 512-521)

Auch hier findet der Austausch in der Regel nicht formal, über den Dienstweg der Institutionen statt, "sondern, wie das häufig so ist, man trifft sich auch sonst wo mal bei einer Veranstaltung und kommt in der Pause wieder zu sprechen auf solche Dinge. Vieles ist auf solche Vernetzungen zurückzuführen" (GS1-AP-M: 216-218).

Das mit der Schule kooperierende Unternehmen betrachtet die Qualität der persönlichen Kontakte ähnlich wie die Musikschule. Auch hier kam die Kooperation durch einen persönlichen Kontakt zustande. In diesem Sinne werden auch die jetzigen Absprachen zwischen Unternehmen und Schule getroffen, so gibt es bisher auch keine vertragliche Grundlage der Kooperation. Gleiches gilt auch für die inhaltlichen Absprachen mit der Schule, die in der Regel zwischen den Beteiligten dann stattfinden, wenn es einen konkreten Bedarf gibt (GS1-AP-W-1: 241). Dabei gibt der Betrieb jedoch die Rahmenbedingungen vor, unter welchen die verschiedenen Angebote durchgeführt werden können (GS1-AP-W-2: 142). Während die groben Inhalte der Angebote in Absprache mit der Schule bestimmt werden, entscheidet der Betrieb über die mögliche Organisationsform der verschiedenen Angebote in Abhängigkeit der vorhandenen Infrastruktur.

1.3 Handlungsmotivation und Ziele der Kooperationspartner_innen

Die Ausgangssituationen der beteiligten Kooperationspartner_innen der Schule und deren Handlungsmotivation waren zum Zeitpunkt der beginnenden Kooperation sehr verschieden. Innerhalb des Turnvereins war die Haltung bezüglich der Anfrage durch die Schulleitung zunächst sehr heterogen. Während Befürworter_innen insbesondere aus einem Gefühl der sozialen Verantwortung heraus motiviert bereit waren, für die Schule entsprechende Angebote zu entwickeln, fürchteten die Skeptiker_innen zunächst, es fänden sich nicht ausreichend Übungsleiter_innen, um ein qualitatives Angebot gewährleisten zu können. Nachdem sich dieses nicht bewahrheitete, sondern der Verein mehr als 30 Übungsleiter_innen rekrutieren konnte, wurde befürchtet, dass die schulischen Angebote den Sportgruppen innerhalb des Vereins Konkurrenz machen würden und die Kinder nicht mehr als Mitglieder in den Verein kämen (GS1-AP-S: 73-74). Diese Bedenken konnten nach dem ersten Durchgang jedoch ausgeräumt werden und tatsächlich setzte der gegenteilige Effekt ein. So konnte der Verein aus den schulischen Sportangeboten heraus Mitglieder gewinnen.

„Das heißt die Kinder, gerade die in diesem Wechselsportangebot, haben Übungsleiter kennengelernt, haben eine Beziehung zu dieser Person knüpfen können, haben Vertrauen zu dieser Person gekriegt, haben Spaß an dieser Sportart gehabt und sind heim und haben gesagt, zu dem Übungsleiter will ich in diese Sportart. [...] Und dann haben wir die in die Sportgruppen vermittelt.“ (GS1-AP-S: 189-206)

Dabei ist die Motivation des Vereins, Angebote im Rahmen der Ganztagschule anzubieten, sowohl am Gemeinwohl im Sinne eines sozialen Engagements als auch an den sportlichen Zielen des Vereins orientiert. Die veränderte Situation des Arbeitsmarktes, welche Eltern zunehmend als Doppelverdiener_innen in Erscheinung treten lässt und somit die Frage der Nachmittagsbetreuung aufwirft, wird von Seiten des Vereins als problematisch wahrgenommen. Entsprechend der Gemeinwohlorientierung wird hier die Grundlage der eigenen Motivation gesehen, sich innerhalb der GTS als Organisation zu engagieren, um für Kinder und Jugendliche im Nachmittagsbereich Betreuungs- und Bildungsangebote zu gestalten. Durch die Einführung der GTS musste sich dieses zunehmend auf Angebote innerhalb der Schule verlagern und somit das bisherige Programm des Vereins ergänzen. Nach den positiven Erfahrungen zu Beginn der Kooperationsbeziehung zur GS1 wird gleichzeitig der konkrete Nutzen für den Verein durch die Rekrutierung von künftigen Mitgliedern gesehen.

„Also es ist ja nicht so, wir machen es schon auch, weil wir eine gewisse soziale Verantwortung haben. Die haben wir uns auf die Fahne geschrieben, aber klar wollen... freuen wir uns auch über jedes Kind, das nachher Lust hat, bei uns mitzumachen und irgendwo beim Sport dabei zu sein.“ (GS1-AP-S. 237-240)

Inhaltlich orientiert sich der Verein bei der Gestaltung seiner Angebote zum einen an den Bedürfnissen der Schulen, in dem sie Inhalte aus dem Unterricht aufgreift und auf Anfragen der Lehrkräfte reagiert. Zum anderen werden inhaltliche Angebote durch die Schwerpunkte des Vereins gestaltet. So wird je nach Schule ein konkretes Konzept für die Angebote des Vereins entwickelt und an den Schulen umgesetzt (GS1-AP-S: 465-471).

Die Musikschule hatte bis zum Zeitpunkt der Anfrage durch die Schulleiterin im Jahr 2000 noch nicht über die Möglichkeit einer Kooperationsbeziehung zu einer Schule nachgedacht, da bis zu diesem Zeitpunkt durch die große Auslastung der Musikschule hierfür keine Notwendigkeit gesehen wurde (GS1-AP-M: 48). Durch das gemeinsame Interesse an der Musik und aufgrund der Wahrnehmung, dass die musikalische Erziehung über den herkömmlichen Musikunterricht nicht in ausreichendem Maße gewährleistet würde, begann die Kooperation. Dabei wurde die Schule von der Musikschule

„nicht einfach als Kunden gesehen, sondern als Kooperationspartner insofern, dass wir eben gesagt haben: die Musik, die im allgemeinen Schulbetrieb völlig unterrepräsentiert ist, bietet die Gelegenheit, die Kinder eben zu musikalizieren und über diesen Weg dann musikpädagogisch anzusprechen.“ (GS1-AP-M: 50-53)

Die grundlegende Motivation, sich im Bereich der GTS zu beteiligen, lag hiernach ganz eindeutig im Bestreben, der Musik im Kontext der staatlichen Schule größeres Gewicht zu verleihen. Insgesamt wird die gesamtgesellschaftliche Lage in Bezug auf die musikalische Bildung der Kinder und Jugendlichen in Deutschland sehr kritisch durch die Musikschule betrachtet. Neben allgemeinen gesellschaftlichen Erscheinungen, die für die mangelnde Förderung der musikalischen Bildung verantwortlich gemacht werden, wie "eine gewisse Übersättigung und Faulheit unserer deutschen Bevölkerung [und] dass halt andere Nationalitäten fleißiger sind" (GS1-AP-M: 396-397), spielt aus Sicht der Musikschule insbesondere die Einführung der Ganztagschule eine hemmende Rolle. Durch den Unterricht am Nachmittag bliebe Kindern weder Zeit, am Musikunterricht in den Musikschulen teilzunehmen, noch ausreichend zu üben, um ein Instrument tatsächlich erfolgreich zu beherrschen (GS1-AP-M: 360ff). Mit der Gestaltung von musikalischen Angeboten im Rahmen der Ganztagschule könne Kindern ein Angebot gemacht werden, die anderenfalls die traditionellen Angebote der Musikschule in Anspruch nähmen. Um das langfristige Ziel zu erreichen, Kinder und Jugendliche im Bereich der Musik auszubilden, betrachtet die Musikschule die Kooperation mit der Schule daher als notwendig.

„Ich sehe Musik eigentlich..., ich bin so ein bisschen ein alter Humanist, hab das ja auch am Gymnasium selber noch mit altgriechisch und Griechisch und ja altgriechisch und Latein und so weiter am humanistischen Gymnasium erlebt. Nicht, dass da alles richtig war, aber ich glaube Musik ist ein Basisfach.“ (GS1-AP-M: 311-314)

Ausgehend von der Grundhaltung, Musik sollte als Basisfach an den Schulen etabliert sein, fordert die Musikschule auch die entsprechende Ausbildung von Musiklehrern bzw. die Einbeziehung von diplomierten Musiker_innen wie sie an der Musikschule angestellt sind. Hier wird jedoch eine große Diskrepanz wahrgenommen, "da die [Ausbildung Richtung Musik] an den allgemeinbildenden Schulen [...] fast gleich Null geworden ist (GS1-AP-M: 322-323). Die bestehende Ausbildung von Musiklehrern im Schulbetrieb wird von der Musikschule scharf kritisiert, weshalb es

„[...] eigentlich fast nur noch den Weg [gibt], der auch nicht mal so dumm wäre meines Erachtens, eben mit kompetenten Lehrern, also diplomierten Lehrern im Bereich der Musik, die ja im Bereich der Musikschulen, gerade in den Städten halt, auch vorhanden sind, da ein gutes Kooperationsmodell zu finden.“ (GS1-AP-M: 324-327)

Neben der grundlegenden Handlungsausrichtung von Musikschulen, Kinder und Jugendliche musikalisch zu bilden, können durch die Kooperationen zwischen Musikschule und Schule auch Kinder an die Musik herangeführt werden, die sonst möglicherweise "[...] nicht richtig in den Genuss von Musikunterricht [kämen]" (GS1-AP-M: 56-57). Durch die zunehmende Einführung von GTS in der Region seit dem Jahr 2003 veränderte sich folglich die Perspektive der Musikschule im Hinblick auf die Kooperationen mit Schulen.

„[D]as ist natürlich auch einer der Beweggründe, das müsste man hier vielleicht ergänzen, dass wir natürlich auch dadurch ein bisschen Nachwuchs akquirieren. [...] Und das ist bei Gott nicht mehr einfach, weil eben durch die GTS-Struktur ein ganz großes Problem entstand.“ (GS1-AP-M: 242-247)

So versucht die Musikschule, neben der ursprünglich handlungsleitenden Motivation, Kinder und Jugendliche zu musikalizieren und somit langfristig an die Musik heranzuführen, auch neue Mitglieder zu gewinnen. Für die Musikschule ist die Kooperationsbeziehung zur GS1 ein somit erfolgreiches Modell, um beiden Zielen, Mitgliedergewinnung für die konkrete Musikschule und Nachwuchs in der Musik im Allgemeinen, näherzukommen. Dabei ist es der Musikschule wichtig, tatsächlich als Partnerin in die Schule integriert zu sein. Dies bedeutet insbesondere die Integration ihrer Angebote in den Stundenplan der Schüler_innen.

„Aber die Musikschulen, die könnten wirklich Kooperationspartner in allen Bereichen der musikalischen, der Musikalisierung sein. Ich glaube nur so geht es und da aber auch dann wirklich voll integriert sein in den Schulen. [D]ass eben dann der ein oder andere Musikunterricht durchaus am Vormittag stattfinden darf.“ (GS1-AP-M: 374-379)

Um ihre inhaltlichen und organisatorischen Ziele zu erreichen, ist die Musikschule also bestrebt, möglichst umfassend in den schulischen Alltag integriert zu werden.

Das mit der GS1 kooperierende Unternehmen handelt motiviert durch den Fachkräftemangel in Deutschland, auch wenn die Problematik heute als noch nicht akut eingeschätzt wird "[sehen wir] in der Zukunft [...] halt das Problem, dass zu wenig Kinder da im technischen Bereich interessiert sind" (GS1-AP-W-1: 35-36). Dieser Fachkräftemangel wird dabei insbesondere für das technische Gewerbe in den technischen Berufen wahrgenommen. Während sich durchaus ausreichend Auszubildende für die Berufe Informatiker_in oder Industriekaufmann/kauffrau finden lassen, sieht die Bewerberlage für Berufe wie Zerspanungsmechaniker schwieriger aus

(GS1-AP-W: 137-38). Um diesem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, bemüht sich das Unternehmen um die Kooperation mit Schulen zur Unterstützung deren GTS-Angebote. Die Ganztagschulen sind für das Unternehmen aus zweierlei Gründen attraktiv und werden als solche aus unternehmerischer Sicht ausdrücklich befürwortet. Zum einen wird mit der Ganztagschule die Frage der Kinderbetreuung gelöst, die insbesondere im ländlichen Raum eine große Problematik darstellt.

„Wir sind hier im ländlichen Raum[...]. Und das ist für uns als Arbeitgeber sehr interessant, [...] weil hier mit Krippenplätzen schaut es ganz mager aus. Jetzt gibt es langsam mehr so einen privaten der das anbietet, aber da schaut es sehr mager aus. Und, ich mein, ich weiß aus meiner Elternbeiratszeit her, dass die Schulgrenzen, also diese Bezirksgrenzen in dem Fall aufgehoben sind, das macht die Sache schon interessant.“ (GS1-AP-W-1: 50-55)

So können künftig die Kinder der Mitarbeiter_innen an der GTS betreut werden, was dazu führt, dass die Eltern zeitlich flexibler für den Betrieb zur Verfügung stehen können. Insbesondere die einheitliche Abschaffung der kostenpflichtigen Angebote ist aus Sicht des Unternehmens sehr interessant (GS1-AP-W-1: 47-48). Neben diesem allgemeinen Interesse an der GTS hat das Unternehmen jedoch auch eine Motivation, selbst konkrete Angebote im Rahmen der Nachmittagsbetreuung der GTS anzubieten. Hier steht vor allem die Akquirierung zukünftiger Auszubildender im Vordergrund. Dem Unternehmen geht es dabei darum, Schülerinnen und Schülern die Alltagsrealität eines Industrieunternehmens zu vermitteln, da "der Realitätsbezug in der Schule häufig etwas zu kurz kommt (GS1-AP-W-2: 87-88). Dabei konzentriert sich das Unternehmen bewusst auf die Zusammenarbeit mit Grund- und Förderschulen. Um das Interesse von Kindern an technischen Berufen zu wecken, versucht das Unternehmen, mit Angeboten in der Grundschule Kinder bereits früh für technische Zusammenhänge zu interessieren und eine Vorstellung davon zu vermitteln, was ein Beruf in diesem Arbeitsfeld ist. Dabei setzt das Unternehmen in der Kooperation mit der GS1 vor allem auf die Förderung von Mädchen, die im Vergleich zu Jungen nach wie vor deutlich seltener an den technischen Angeboten teilnehmen.

„Ein Aspekt ist natürlich auch noch, dass wir immer mehr verstärkt dann auch auf Mädchen setzen wollen [...] im technischen Bereich, was sich zurzeit allerdings noch nicht so ganz deutlich abzeichnet. Also es ist nach wie vor eine männliche Domäne dieser technische Bereich, was schade ist. Weil wir sehr gute Erfahrungen haben, ja? Auch im Ausbildungsbereich gemacht haben mit weiblichen Auszubildenden.“ (GS1-AP-W-2: 59-67)

In der Grundschule soll versucht werden Mädchen, über spezielle Angebote verstärkt für technische Ausbildungsberufe zu interessieren, indem beispielsweise die Materialien

entsprechend aufbereitet werden. Die Durchführung von technischen Angeboten im Rahmen der Nachmittagsbetreuung in der Grundschule entspringt daher der Haltung, dass man "in den Kindertagen [...] da schon tätig werden [muss], um das Interesse zu wecken, auf der anderen Seite ist es so GTS bedeutet für uns auch, die Mutter kann bei uns ganztags arbeiten (GS1-AP-W-1: 40-42). Das Unternehmen hat jedoch neben Grundschulen auch Kooperationsbeziehungen zu Förderschulen. Hierbei steht vor allem die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Realität nach der Schule in einem Industrieunternehmen im Vordergrund. Dabei versucht das Unternehmen, gezielt Kooperationen mit Förderschulen zu etablieren.

"Wir haben sehr gute Erfahrungen gemacht mit Förderschülern, also wir haben sehr viele Förderschüler, die bei uns dann eine Ausbildung gemacht haben" (GS1-AP-W-2: 93-94).

Hierbei ist die Motivation für das Unternehmen, Arbeitskräfte auch für den Schichtbetrieb zu gewinnen, die dann auch langfristig in das Unternehmen eingebunden werden können. Während bei Gymnasiast_innen und Realschüler_innen eher die Gefahr gesehen wird, dass sich diese perspektivisch umorientieren.

„Also wir gehen nicht auf diesen Irrsinn ein und sagen wir brauchen Gymnasiasten und Realschüler, alles andere interessiert uns nicht. [...] Wir brauchen alle. Weil wir brauchen Schichtbesetzungen, wir haben interessierte Facharbeiter, die möchten halt ihr ganzes Leben lang Facharbeiter bleiben.“ (GS1-AP-W-2: 94-100)

Da die Durchführung der Angebote des Unternehmens den Auszubildenden obliegt, ergibt sich aus Perspektive des Unternehmens der positive Nebeneffekt der Förderung von sozialen Kompetenzen der Auszubildenden. Zunehmend stellt das Unternehmen fest, dass es den Auszubildenden an diesen Kompetenzen mangelt, weshalb es für Firmen interessant ist, ihre Auszubildenden in der Ganztagschule Angebote mit Kindern durchführen zu lassen, "weil es natürlich den Auszubildenden auch eine gewisse Professionalität gibt im Umgang mit Kindern" (GS1-AP-W-2: 262-263) und somit auch ein Training für Aufgaben innerhalb des Unternehmens darstellt. Das Unternehmen profitiert folglich in mehrfacher Hinsicht von der Kooperation mit Schulen.

„Also die soziale, die soziale Aufgabenstellung eben an der Ausbildung mitzuwirken und da auch nicht ganz uneigennützig später dann auch Mitarbeiter zu bekommen, das steht natürlich schon im Vordergrund.“ (GS1-AP-W-2: 145-147)

1.4 Zusammenfassung Fallbeschreibung GS 1

Abbildung 11: Tabellarische Zusammenfassung GS1

GS1 GTS seit	Jugend- begleiter- schule	Kooperations- partner_in	Kooperations- beginn	Handlungs- koordination	Handlungsmotivation und Ziele
2005	2006	Turnverein	<ul style="list-style-type: none"> • 2005 • Initiiert durch die SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertragliche Bindung für je ein Schuljahr • Feste Ansprechpartner beiderseits 	<ul style="list-style-type: none"> • soziale Notwendigkeit • durch GTS teilweise Gewinnung neuer Mitglieder
		Musikverein	<ul style="list-style-type: none"> • 2000 • Initiiert durch die SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Vertrag • informelle Absprachen • Persönlicher Kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachwuchsakquirierung für die Musik • Förderung der Kinder im Bereich Musik • Musik als Basisfach
		Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> • 2010 • Initiiert durch die SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Informelle Absprachen • Persönlicher Kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • GTS als familiengerechtes Modell, dass dazu führt, dass insbesondere auch die Mütter arbeiten können • Mitwirkung an der Ausbildung ab der Grundschule • Künftige Mitarbeiterrekrutierung • Sozialkompetenztraining für Azubis

Quelle: eigene Darstellung

2. Fallbeschreibung Grundschule 2

Schuldaten

Die Grundschule (GS2) liegt im Stadtgebiet der Landeshauptstadt Stuttgart in einem der bevölkerungsreichsten Stadtteile, so dass neben der GS2 noch fünf weitere Grundschulen existieren. Auf dem Gelände der Schule steht ein Kinderhaus des Montessori e.V., der neben Angeboten im Rahmen der Kindertagesbetreuung auch zwei Hortgruppen mit insgesamt 35 Plätzen bietet. Diese werden überwiegend, aber nicht ausschließlich von Kindern der GS2 genutzt. So sind auf dem Gelände der Schule neben Lehrkräften auch pädagogische Fachkräfte tätig, die in enger Verzahnung miteinander kooperieren. Seit dem Jahr 2000 ist die GS2 eine verlässliche Grundschule und ging in diesem Zusammenhang bereits im Jahr 2003 eine erste feste Kooperation mit der Jugendkunstschule ein. Seit 2007 arbeitet die GS2 als offene Ganztagschule und nimmt, initiiert durch den ehemaligen Rektor der Schule am Jugendbegleiterprogramm teil. Zur Abdeckung des Ganztages kooperiert die Schule mit verschiedenen Vereinen sowie mit Privatpersonen, die als Jugendbegleiter_innen tätig sind und dabei Angebote wie eine Flöten-AG umsetzen und sich als Lesemütter beteiligen. Inzwischen verfügt die Schule über vier feste Kooperationspartner_innen. So betreut die Schule rund 190 Schülerinnen und Schüler, die nach dem in den letzten Jahren rhythmisierten Pflichtunterricht aus den verschiedenen Angeboten wählen können. Längerfristige Kooperationspartner sind hierbei der Jugendmusikverein, ein Sportverein mit verschiedenen Angeboten, die Jugendkunstschule sowie ein kirchlicher Jugendverband. Die Organisationen, die im Rahmen der GTS als Kooperationspartner_innen in Erscheinung treten, sind in diesem Fall ausschließlich als Mitarbeiter_innen tätig¹⁸.

¹⁸ Die Musikschule stand leider nicht für ein Interview zur Verfügung. Die allgemeinen Daten im Rahmen der Fallzusammenfassungen sind daher der Literatur entnommen.

2.1 Kooperationspartner_innen der Schule

Der Sportverein ist einer der vier Kooperationspartner der GS2, der bereits seit Einführung der „verlässlichen Grundschule“ in Baden-Württemberg im Jahr 2000 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2002, 20ff) an der GS2 sportliche Angebote durchführt. Die Kooperation kam auf Betreiben des ehemaligen Rektors der Schule zustande, der an die verschiedenen Organisationen herantrat und für eine Kooperation zwischen Schule und Verein warb. Neben der Kindersportschule bietet der Verein inzwischen einen SchulSportClub (SSC) an, in welchem kostenfreie Basisangebote an die SuS gemacht werden, die dann um die Neigungsangebote der KinderSportSchule (KISS) gegen Gebühren ergänzt werden können. Die Angebote des SSC werden von hauptamtlichen Übungsleitern des Sportvereins durchgeführt und auch von diesem bezahlt. Denn „[d]adurch, dass wir eben hauptamtliche Leute haben, müssen wir nicht morgens arbeiten gehen und kommen dann als Übungsleiter in die Halle [...] (GS2-AP-S: 26-27), sondern diese hauptamtlichen Mitarbeiter_innen können auch an den Vormittagen eingesetzt werden, so dass der Rhythmisierung der Stundentafel Rechnung getragen werden kann. Das Konzept des SchulSportClubs wird auch an anderen Schulen umgesetzt und es werden jeweils hauptamtliche Sportpädagogen eingesetzt.

„Also, wenn ich keine hauptamtlichen oder professionellen Leute habe, die ich in die Schule schicke, dann verliert doch Schule an Qualität und das wollen wir nicht.“ (GS2-AP-S: 134-136)

Die Jugendkunstschule ist ebenfalls eine Akteurin der ersten Stunde der GS2 und wurde ebenso wie der Turnverein vom ehemaligen Rektor der Schule im Zuge der Einführung der verlässlichen Grundschule ins Boot geholt (GS2-AP-K: 4; 55-57). Die Kooperation mit der GS2 bildet insofern eine Ausnahme für die Kunstschule, als dass sie von der Schule einen eigenen Raum zur Verfügung gestellt bekam, innerhalb dessen sie die Angebote mit den Kindern durchführen kann, ohne dass der Raum von anderen Lehrkräften mitgenutzt wird. In anderen Kooperationen, in welchen die Schulen dies nicht bereitstellen können, „[kommen] die Schüler der Schule [...] in die Jugendkunstschule, in die Räume der Jugendkunstschule (GS2-AP-K: 27-28). Auch die Jugendkunstschule arbeitet mit professionellen Mitarbeiter_innen, die hauptamtlich beim Verein angestellt sind. Die Einschätzung, dass zur Umsetzung qualifizierter Angebote in Schulen für Kinder hauptamtliche Expert_innen herangezogen werden müssen, wird hier ebenfalls geteilt.

„Nur, wenn man qualifizierte Angebote haben will, dann ist das kein Ehrenamt. Dann wird das nämlich gerade auch im bildnerischen Gestalten und in der Musik usw., dann wird das halt ein bisschen Gebäschtel und ein bisschen Gesinge. Das ist ja alles hübsch, nur das ist nicht die Qualifikation, die die Kinder brauchen. Und dann muss man sich überlegen, es ist doch immer die Rede, man will die Kinder fördern und man will die Kompetenzen stärken, die kann man nicht mit Ehrenamtlichen mal ein bisschen machen. Für die Kinder muss das Beste doch gut genug sein. Aber nein, es soll das Billigste sein. Und da ist ja ein ziemlicher Widerspruch.“ (GS2-AP-K: 155-162)

Zur Finanzierung dieser Mitarbeiter_innen wird von den Eltern der für das Angebot der Kunstschule angemeldeten Kindern eine Jahresgebühr in Höhe von 198€ erhoben. Die Jugendkunstschule bietet so drei Kurse pro Jahr an, wobei die Anmeldung der Kinder jeweils für ein Schuljahr verpflichtend ist (GS2-AP-K: 35-37).

Im Bereich der Kooperation zwischen Schule und kirchlichem Jugendverband liegt der Kooperationsbeginn noch weiter zurück. Der Verband begann bereits 1993 mit der Zusammenarbeit mit Schulen der Stadt (GS2-AP-R: 37-38). Ausgangspunkt war der Umzug des Hauptsitzes der Organisation ins Stadtzentrum, welches zwar zentral für alle erreichbar war, wo jedoch relativ wenige Kinder und Jugendliche vor Ort wohnten.

„So hat die schulbezogene Jugendarbeit, Jugendbildung sagen wir, angefangen hier am Standort Haus XY und hat sich dann im Lauf der Jahre auch auf die Jugendarbeit in den Stadtteilen verlagert und in dem Zusammenhang ist dann die Kooperation mit der GS2 entstanden.“ (GS2-AP-R: 49-53)

Die Organisation begann in diesem Zusammenhang mit der Bildung von Netzwerken in den Stadtteilen und gründete im Stadtteil der GS2 ein Stadtteilzentrum, dessen Träger die Gesamtkirchengemeinde ist. Der kirchliche Jugendverband war maßgeblich an der Programmgestaltung des Zentrums beteiligt und bot soziale Schüler_innenbetreuung insbesondere in Form von Hausaufgabenbetreuung an (GS2-AP-R: 68-74). Über diesen Kontext entstand schließlich die konkrete Kooperation zur GS2, deren Schüler_innen dieses Angebot wahrnehmen konnten. Nachdem 2007 schließlich das Jugendbegleiterprogramm ins Leben gerufen wurde und die GS2 als eine der ersten Schulen daran teilnahm, bot die Schule über Jugendbegleiter_innen eine Hausaufgabenbetreuung in der Schule an, so dass die Schüler_innen zur Hausaufgabenbetreuung nicht mehr ins Stadtteilzentrum kamen, sondern in der Schule verblieben (GS2-AP-R: 78-79). Da die Organisation über eine Kletteranlage im Hauptsitz verfügt, verlagerte der kirchliche Jugendverband hieraufhin sein Engagement und bot

der Schule im Rahmen der Nachmittagsangebote eine Kletter-AG an. Insgesamt verfügt der Jugendverband über verschiedene Kooperationsbeziehungen zu zwischen 30 bis 40 Schulen (GS2-AP-R: 96-97), wobei die Kooperationen von punktuellen Projektangeboten bis hin zu dauerhaften Kooperationen wie im Fall der GS2 variieren. Insbesondere in Bezug auf die dauerhafteren Kooperationen bemüht sich der Verband um den Kontakt zu den Schulen.

„Also das ist dann vor allem, da geht es vor allem um das Angebot, was für uns typisch ist: Gruppenarbeit, also eher traditionelle Angebote, Kindergruppengruppen, Jungschaaren usw. projektartige Projektgruppenarbeit...“ (GS2-AP-R: 166-168)

Diese Angebote werden dabei von verschiedenen Mitarbeiter_innen des Verbandes betreut. Es gibt sowohl hauptamtliche Mitarbeiter_innen, insbesondere in der Koordination der Angebote, wie auch auf Honorarbasis Beschäftigte. Im Fall der GS2 wird die Kletter-AG von Fachübungsleiter_innen durchgeführt, die vom Verband finanziert werden (GS2-AP-R: 391-393). Dieser finanziert sich wiederum aus verschiedenen Töpfen, wobei dies von der Finanzierung der hauptamtlichen Stellen über die Kirche (GS2-AP-R: 280), über Stiftungsgelder sowie Spenden des Kirchenkreisrates und der Erwachsenengemeinde reicht (GS2-AP-R: 289-301).

Neben den über den Verband beschäftigte, Mitarbeiter_innen, bietet der Verband auch im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms Nachmittagsangebote an Schulen an. Hierbei ist der Verband 2004, nach der Einführung des Jugendbegleiterprogramms, gezielt auf seine Kooperationschulen zugegangen und bot an, Jugendbegleiter_innen für die Schulen auszubilden (GS2-AP-R: 348-349). Einige der Schulen haben dies in Anspruch genommen und den Verband darüber hinaus gefragt, ob er die Organisation des Programms an der Schule selbst nicht ebenfalls übernehmen könnte. Während der Verband somit an einigen Schulen nur mit Teilangeboten und den hierfür angestellten Übungsleitern tätig ist, organisiert er an anderen Schulen die Nachmittagsangebote im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms komplett (GS2-AP-R: 378).

2.2 Handlungskoordination der Partner_innen

Ähnlich wie die GS1 versucht die GS2 ihre Kooperationen über Verträge zu organisieren und damit einen gewissen Grad an Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit herzustellen. Die vertraglichen Bedingungen variieren dabei in Abhängigkeit von den Anbietern der Ganztagsangebote. Während mit Jugendbegleiter_innen direkte Verträge gemacht werden, die sie beispielsweise im Krankheitsfall dazu verpflichten, persönlich für Ersatz zu sorgen und diesen bei der Schule anzumelden (GS2-AP-S: 70-81), werden mit den Organisationen teilweise Verträge zwischen Schule und Kooperationspartner_innen sowie Verträge zwischen Kooperationspartner_innen und den Eltern geschlossen.

„Und beim Sport ist es so, dass wenn Sie ihr Kind beim KISS anmelden, also bei diesem weiterführenden Angebot, dann geht das auch wieder privat, rechtlich. Während dieser Basissportclub, das ist eine Vereinbarung mit uns als Schule.“ (GS2-AP-S: 92-95)

Während also über die Schule-Organisations-Kooperation konkrete Angebote geregelt werden, können die Vereine über dieses Grundangebot hinaus weitere Angebote an den Schulen anbieten, die dann jedoch über die Finanzierungsmöglichkeiten der Schule (wie das Jugendbegleiterkooperationsbudget) hinausgehen würden. Daher werden für diese Angebote zusätzliche Elternbeiträge fällig. Im konkreten Fall der GS2 gilt dies für drei der vier Kooperationspartner_innen.

Wie oben bereits beschrieben, findet die Kooperation zwischen Sportverein und Schule auf vertraglicher Grundlage statt. Dem Verein ist insbesondere die langfristige Planung seiner Angebote ein Anliegen, da diese abhängig von der jeweiligen Stundentafel und den sich hieraus ergebenden Hallenbelegungszeiten sind. Um die Dienstpläne der entsprechenden Übungsleiter erstellen zu können, benötigt der Verein eine Planungssicherheit, die mindestens ein Schuljahr umfasst, da die Beschäftigungsverhältnisse zwischen Verein und Übungsleiter auf dieser Grundlage reguliert werden.

„Wir können nicht jedes Jahr die, die Basisangebote sind montags im Moment in der [GS2], die können nicht mittwochs landen und dann nächstes Schuljahr freitags und dann wieder dienstags. Da müssten wir jedes Jahr eine neue Lehrkraft einsetzen und da um planen. Also das sollte schon das Ziel sein, dass man solche Planungen langfristig macht und sagt, zumindest 'mal der Tag ist immer fix.“ (GS2-AP-S: 61-65)

Hierbei wird deutlich, dass die Perspektive der Kooperation aus Sicht des Sportvereins eine recht langfristige ist, was auch das Bedürfnis nach festen Ansprechpartner_innen in der Schule

unterstreicht. Von Seiten des Sportvereins ist dies bisher so geregelt, dass ein fest angestellter Mitarbeiter als Leiter der SchulSportClubs SSC-Angebote in den Schulen und damit für die Kooperationen zuständig ist und der Leiter für die Kindersportschule (KISS) eben diese an den Schulen koordiniert. In Ermangelung fester Ansprechpartner in der Schule sind die Leitungen der jeweiligen Fachbereiche somit auch zuständig für die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und Schulen.

„Damit man einfach sozusagen Bescheid weiß, was ist da gerade in der Schule. Was ist wenn die Lehrkraft fünf Minuten zu spät kommt oder einen Unfall hat oder die U-Bahn ausfällt. Dann müssen die sich immer an mich wenden und ich muss dann schnell was organisieren, aber wenn die sich direkt an die Schule wenden könnten und da einen Ansprechpartner vor Ort hätten wäre immer gut.“ (GS2-AP-S: 100-104)

Gleichzeitig wird in diesem Kontext die Relevanz der Handlungskoordination zu den weiteren Kooperationspartner_innen deutlich. So bemängelt der Sportverein die unzureichenden Kontakte zu den anderen Kooperationspartner_innen.

„Im Moment gibt es da noch zu wenig Kontakte. Also mir wurde auch von meinen Lehrkräften gesagt, die in der Kooperation drin sind, dass es ganz geschickt wäre, wenn man wüsste, wer jetzt gerade im Hort ist oder, also von den Lehrkräften, oder wer jetzt gerade noch Angebote macht.“ (GS2-AP-S: 97-100)

Der Sportverein strebt somit eine langfristige auf festen und langfristigen Verträgen beruhend Kooperation an, die auch die weiteren Kooperationspartner_innen der Schule miteinschließt, um gemeinsam ein stabiles Kooperationsnetzwerk zu etablieren.

Die Jugendkunstschule hingegen sieht derlei Kooperationsgedanken eher skeptisch. Zwar werden die anderen Kooperationspartner_innen der Schule wahrgenommen, es gibt jedoch kein Interesse an inhaltlicher Kooperation oder Absprache.

„Ja, doch man sieht sich hier und kennt sich und sagt ‚Hallo‘ und so weiter, aber es gibt jetzt keine... Das macht ja auch keinen Sinn, dass man da mit dem Sport irgendwas macht oder mit einer Hausaufgabenbetreuung. Also wir machen hier unsere Kurse und dann müssen wir ja auch schon wieder weg, weil wir woanders was zu tun haben. Also wir haben nicht die Zeit, um uns hier jetzt noch zu einem Kaffee zu treffen, das ist nicht drin.“ (GS2-AP-K: 69-73)

In Bezug auf die Handlungskoordination zwischen Schule und Jugendkunstschule sieht die formale Kooperation ebenfalls etwas anders aus als im Fall des Sportvereins. Zwar besteht die Kooperation bereits seit der Einführung der verlässlichen Grundschule (siehe oben), dennoch wurde hier kein „[...] Vertrag gemacht, sondern das wird halt besprochen“ (GS2-AP-K: 32).

Dies gilt auch für andere Kooperationen der Jugendkunstschule, die in der Regel über persönliche Kontakte zu Stande kommen und im Verlauf der Kooperation als persönliche Netzwerke bestehen bleiben.

„Es ist immer alles persönlich. Immer da wo man mit Menschen zu hat eben, wenn das funktioniert oder es funktioniert nicht. [...] Und wenn das funktioniert, ist es immer eine Sache, die dann lockerer geht.“ (GS2-AP-K: 253-256)

Dies gilt insoweit für die Schule-Organisations-Kooperation. Im Fall der Jugendkunstschule wie auch beim Musikverein und bei den weiterführenden Angeboten des Sportvereins, treten neben den jeweiligen Kooperationspartner_innen und der Schule die Eltern der Kinder als weitere Kooperationspartner_innen hinzu. Da diese die kostenpflichtigen Nachmittagsangebote direkt bei den jeweiligen Kooperationspartner_innen buchen und einen Vertrag abschließen. Dabei bestehen in der Regel Vertragslaufzeiten für ein Schuljahr, so dass sich die Kooperationspartner_innen wie Sportverein, Jugendkunstschule und Musikschule verpflichten, ihre Angebote in diesem Zeitraum durchzuführen. Gleichzeitig bietet diese vertragliche Grundlage den Vereinen eine organisatorische wie auch finanzielle Sicherheit.

Für den kirchlichen Jugendverband sind Verlässlichkeit und klare Absprachen zentrales Kriterium für die Kooperationsbeziehungen zu Schulen (GS2-AP-R: 263-266). Um diese zu gewährleisten und damit den Umfang, Zeitraum und die Inhalte festzulegen, strebt der Verband eine vertragliche Grundlage für die Zusammenarbeit an (GS2-AP-R: 245-246). So sollen die Kooperationen auf Dauer angelegt werden, wobei sich der Verband, ähnlich wie der Sportverein, eine tatsächliche Einbindung in die schulischen Strukturen wünscht. Diese sollte mit festen Ansprechpartner_innen in der Schule beginnen und bis zur Teilnahme an Schulkonferenzen reichen.

„[...] dass praktisch von schulischer Seite eine Ansprech- also nicht nur eine Ansprechperson gibt, sondern eine oder mehrere Personen sind, die sich aktiv auseinandersetzen mit dem, mit dem was sie in der Kooperation mit uns wollen und mit dem, was dann im Vollzug so alles kommt und bereit sind, gemeinsam immer Lösungen für irgendwelche auftauchenden Schwierigkeiten zu entwickeln und so weiter. Also, das ist so die Kommunikation. Wir möchten auch gar, also eine, das ist nicht unbedingt Bedingung und Voraussetzung, aber für uns immer wünschenswert, dass wir in die Kommunikationsstrukturen der Schule der mit eingebunden werden. Dass wir z.B. auch in der GLK, Gesamtlehrerkonferenz, [...] vorkommen, ob das jetzt einmalig, einmal im Jahr oder häufiger der Fall ist, das kommt dann drauf an.“ (GS2-AP-R: 232-240)

Für den Verband ist insbesondere die Kommunikation auf Augenhöhe eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation. Als gleichberechtigter Partner in Schulen tätig zu sein, beinhaltet für ihn dabei den Respekt vor der jeweilig anderen Profession, welcher sich auch durch regelmäßige gemeinsame Veranstaltungen wie Schulkonferenzen ausdrücken könnte.

2.3 Handlungsmotivation und Ziele der Kooperationspartner_innen

Für den Sportverein sind in der Zusammenarbeit mit den Schulen insbesondere die Hallenzeiten ein zentrales Argument für die Kooperationen. Dies wird sowohl von Seiten der Schule (siehe oben) als auch von Seiten des Vereins als einer der grundlegenden Punkte erwähnt.

„Und das ist auch eigentlich eins der großen Themen, die Hallenkapazitäten, an die wir rankommen wollen über die Schulkooperationen [...], weil die Schulen oft ihre eigene Halle gar nicht voll belegen über den Vormittag und dann nachmittags noch Unterricht in den Hallen haben und wir als Verein kommen nicht an diese Hallenzeiten ran.“ (GS2-AP-S:12-17)

Dabei ist für den Verein auch entscheidend, dass durch die Beschäftigung von fest angestellten Lehrkräften die Hallenzeiten für den Verein auch nutzbar wären, weshalb, wie oben beschrieben, der Verein ein großes Interesse hat, in den Ganztage der Schulen miteingebunden zu werden. Die Motivation, als langfristiger Partner in der Schule tätig zu sein, äußert sich auch in der Etablierung der SchulSportClubs, die neben den KISS-Angeboten dauerhaft in den Schulen verankert werden sollen (GS2-AP-S: 75-79). Mit der auch nach außen sichtbaren Kooperation von Verein und Schule könnte so eine langfristige Partnerschaft entstehen, die es letztlich ermöglicht die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler in die Schule zu integrieren (GS2-AP-S: 284-285).

„Wäre interessant und wäre auch so eine Identifikationssache, dann hätte jede Schule ihr Trikot mit dem Schulsportclub XYSchule, Verein steht drauf und dann kann man sich messen mit anderen Schulen und anderen Vereinen. Das ist, glaube ich, ein interessanter Gedanke, das so umzusetzen oder weiter zu entwickeln.“ (GS2-AP-S: 89-92)

Neben der Integration des Vereins in den regulären Schulbetrieb spielt hier auch die Abgrenzung zu anderen Vereinen eine Rolle bei der Motivation des Vereins. Der

Leistungsgedanke in Bezug auf den sportlichen Wettkampf findet insofern auch in der Motivation des Vereins Niederschlag. Gleichzeitig spielt die Thematik des Sieges oder Niederlage in Bezug auf die inhaltlichen Angebote des Vereins weniger eine tragende Rolle. So wird hier von Seiten des Sportvereins vor allem die Erziehung zur Teamfähigkeit und der Entwicklung der Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler betont. Insbesondere in der Beschreibung dessen, was eine Schule heutzutage leisten sollte, wird eine kompetenzorientierte Haltung des Vereins deutlich.

„Schule müsste meiner Ansicht nach Persönlichkeiten und Menschen bilden und nicht wie es im Moment der Fall ist, die Fähigkeiten in Mathe, die Fähigkeiten in Deutsch und die Fähigkeiten in Englisch zu üben, sondern man müsste da tiefer gehen und überlegen, welche Fähigkeiten kann ich denn mit Mathe erwerben? Oder auch, jetzt auf den Sport bezogen bei uns, es geht bei uns in diesem Sportangebot nicht darum, dass ein Kind einen Handstand kann. Oder dass ein Kind eine Rolle vorwärts kann oder dass ein Kind besonders toll ein Fußballtor schießen kann, sondern es geht viel weiter darum, was lernt denn ein Kind, wenn es einen Handstand kann? Körperspannung. Es lernt seinen Körper kennen.“ (GS2-AP-S: 192-200)

Zur grundlegenden Kritik am zertifikatorientierten Schulsystem, tritt hier die Orientierung an der „physical activity“ im Gegensatz zu „sports“ (Michelini 2015) als zentrale Handlungsorientierung innerhalb des Sportsystems stärker hervor. Dabei ist es ein Ziel des Sportvereins, diesen Ansatz der ganzheitlichen Förderungen im Sinne einer Gesundheitsbildung in der Schule durch die Kooperation zu etablieren. Dies geschieht nicht nur durch die vom Sportverein angebotenen Aktivitäten sondern auch durch die direkten Kooperationsbeziehungen zu Sportlehrern.

„[...] [I]ch habe ja auch viel Kontakt mit einem Lehrer an der Schule, [...] selbst dieser Lehrer war von unserer Kooperation, war von unserer Arbeit so begeistert, [...] der hat die Kinder zu KISS mitgebracht und ist dann die ganze Stunde geblieben und hat mitgeschrieben, wenn ich Sportunterricht gemacht habe.“ (GS2-AP-S: 230-234)

Durch die Übernahme der Ansätze und Umsetzung sportlicher Inhalte des Sportvereins seitens des Sportlehrers werden die Inhalte des Vereins auch in den Sportunterricht der Schule getragen und wirken somit in das Schulsystem weiter. Der Verein erreicht so eines seiner Handlungsziele, da dies „[...] einfach eine andere Art und Weise [ist] wie halt in der Schule Sport unterrichtet und wie im Allgemeinen unterrichtet wird“ (GS2-AP-S: 259-260).

Auch für den Kunstverein geht es in erster Linie darum, die Inhalte der ästhetischen Bildung im Rahmen der Schule zu platzieren. In der Wahrnehmung des Vereins ist es so,

„dass die bildende Kunst, also die ästhetische Bildung doch wahrscheinlich noch hinter Sport und Musik liegt und man das nicht so wichtig findet. Obwohl da die Persönlichkeit sehr stark damit gefördert wird. Sehr viel mehr als in anderen Bereichen, weil die Kinder eben eigen-schöpferisch tätig sind. [...] Und das ist in den anderen Bereichen nämlich nicht so.“ (GS2-AP-K: 302-309)

Diese Haltung führt zu dem Anspruch, die ästhetische Bildung für die Kinder zugänglich zu machen und dies insbesondere im Rahmen der Ganztagsbetreuung an Schulen. Dabei möchte die Jugendkunstschule ein Angebot stellen, welches in dieser Art nicht im klassischen Unterricht abgedeckt werden kann. In den Angeboten geht es der Jugendkunstschule insbesondere darum, Kinder für die Ästhetik zu sensibilisieren, in dem der Raum und die Zeit zur Verfügung gestellt werden, genau hinzusehen. Die Förderung der für die Kunst relevanten Kompetenzen ist die Grundlage des Handelns der Jugendkunstschule im Rahmen der Schule und diese zu fördern deren erklärtes Ziel.

„Na ich kann immer nur aus meinem Bereich reden, ich bin ja keine Lehrerin, sondern ich bin ja Künstlerin, und uns liegt natürlich die bildende Kunst, die ästhetische Bildung liegt uns natürlich am Herzen, dass dort die Kinder differenzieren lernen, auch differenziert wahrnehmen lernen und eigene Formulierungen, bildnerische, ästhetische Formulierungen erfinden können. Das bedeutet natürlich auch, dass ein gewisses Ausdauer- und Ruhepotenzial erst mal entwickelt werden muss, damit eben auch wirklich ein konzentriertes Arbeiten möglich ist.“ (GS2-AP-K: 78-84)

Durch intensive und konzentrierte Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen und der Förderung der Eigeninitiative der Kinder soll so die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auf eine Weise vorangetrieben werden, wie sie im klassischen Schulunterricht nicht gefördert werden kann. Die Jugendkunstschule strebt zur Förderung der für die Kunst nötigen Fähigkeiten vielfältige Kooperationen mit Schulen an, ist allerdings selten in der Schule vertreten. Im Gegenteil ist die Kunstschule daran interessiert, dass die Kinder in die Räumlichkeiten der Jugendkunstschule kommen, da dort eine andere Ausstattung und andere räumliche Bedingungen herrschen als in den Schulen. Auch der Ortswechsel spielt für die Wahrnehmung von Ästhetik eine tragende Rolle, weshalb die Jugendkunstschule Kritik an der verpflichtenden Ganztagschule übt und die Befürchtung äußert, dass die Kinder somit weniger Zeit haben, tatsächlich diejenigen Dinge zu tun, die im Rahmen der Halbtagschule an den freien Nachmittagen stattfanden (GS2-AP-K: 120ff). Dass die räumliche Ausstattung ähnlich der in der GS2 ist, sei die absolute Ausnahme, weshalb diese Kooperation ebenfalls eine besondere Kooperation ist.

Für den kirchlichen Jugendverband ist die Motivation vielschichtig. Die grundlegende Haltung der kirchlichen Jugendgemeinde in Bezug auf die Ganztagschule ist die Überzeugung, dass durch die Ganztagschulentwicklung ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit erreicht wird. Ausgangspunkt hierfür bildet „[...] sozusagen das theologische Verständnis, das wir als XYJugend vertreten, dass alle Kinder [...] das gleiche Recht auf Entwicklung ihrer Persönlichkeit, ihrer sozialen Fähigkeiten und ihrer Bildungschancen usw. haben“ (GS2-AP-R: 184-188). Diese Grundüberzeugung vertrat die Jugendgemeinde auch innerhalb der Erwachsenengemeinde, wo nun ein gemeinsames Positionspapier erarbeitet wurde. Die Ganztagschule wird hier somit als der Lebensraum der Kinder und Jugendlichen betrachtet, der immer stärker an Bedeutung zunimmt und an dessen Gestaltung die Kirchengemeinde deshalb auch teilhaben will (GS2-AP-R: 201-202). Gleichzeitig gibt es insbesondere in der Erwachsenengemeinde immer noch Vorbehalte gegen die Arbeit der Gemeinde in der Ganztagschule, da diese Konkurrenz zur bisher traditionellen kirchlichen Jugendarbeit darstellen könnte. Dies gilt insbesondere für diejenigen Distrikte, in welchen die Ganztagschulen erst zaghaft zunehmen und die Bevölkerungsstruktur der Stadtteile eher mittelschichtorientiert ist. Die Befürchtungen bezögen sich dabei insbesondere auf die Durchführung der bisherigen Jugendangebote wie Jungscharen aber auch auf Nachmittagsangebote wie Musikschule und dergleichen (GS2-AP-R: 215ff.).

„[...] aber auch dort ändert sich halt die Situation, auch dort wird die GTS eingeführt. Manche Grundschulen haben auch im XY-Bezirk [...] also in solchen Wohngebieten beschlossen, dass sie GTS werden wollen. Und dann ist bei denen natürlich das Geschrei groß, dass bei denen das alles nicht mehr stattfinden kann und die ganzen Angebote gefährdet sind und dann ist das für uns eigentlich naheliegend, dass wir sagen 'Also nein, die sind nicht gefährdet, wir müssen das nur anders strukturieren und gucken, dass wir da auch reinkommen.'“ (GS2-AP-R:218-224)

Ausgehend von der am Gemeinwohl orientierten Grundhaltung einer höheren Bildungsgleichheit und -gerechtigkeit, ist der kirchliche Jugendverband motiviert, im Rahmen der Ganztagschule die bisher stattfindende Jugendarbeit fortzuführen, um so den Verbandzielen zu entsprechen. Um dies tatsächlich auch umsetzen zu können, ist für den Verband die Einbindung in die Schulen wichtig und fordert von Seiten der Kirchengemeinde die entsprechenden Veränderungen in Programm und Struktur der Angebote (GS2-AP-R: 681-685). Gleichzeitig macht sich der Verband auch innerhalb der Kommune dafür stark, dass der kirchlichen Jugendarbeit und anderen Anbietern der Nachmittagsangebote entsprechende Zeiten innerhalb der Ganztagschule zugestanden werden. Dies sei insbesondere in der

Auseinandersetzung mit der gebundenen Ganztagschule der Fall. Diese würde von Seiten des Verbandes im Sinne einer höheren Bildungsgerechtigkeit begrüßt, welche eher im Rahmen einer gebundenen Ganztagschule stattfinden könne (GS2-AP-R: 647-648). So solle es „dann [...] auch in der rhythmisierten GTS trotzdem Korridore geben [...], z.B. die letzte Stunde am Nachmittag, die außerschulischen Angeboten vorbehalten bleibt, die von uns aus aber dann künftig auch als GTS-Angebot angesehen werden kann“ (GS2-AP-R: 649-652). Neben dieser sich auf die Kinder als Zielgruppe der Angebote konzentrierenden Handlungsmotivation, tritt eine weitere Komponente hinzu. Der kirchliche Jugendverband betrachtet es als eine seiner Kernaufgaben, Ehrenamtliche auszubilden. Insofern erschloss sich für den Verband durch das Jugendbegleiterprogramm eine weitere Schnittstelle zu den Schulen. Der Verband bot „gezielt Schulen, zu denen wir entweder Kooperationsbeziehungen hatten oder zu denen wir Kontakt hatten an, [...] ihre Jugendbegleiter, -begleiterinnen auszubilden“ (GS2-AP-R: 367-369). Die Kirchengemeinde ist so in zweierlei Hinsicht an der Ausgestaltung und Organisation der Ganztagschulbetreuung beteiligt und so auch in der Lage, mit ihren Positionen und ihrer theologischen Haltung in die Schulen hineinzuwirken.

2.4 Zusammenfassung Fallbeschreibung GS 2

Abbildung 12: Tabellarische Zusammenfassung GS2

GS2 GTS seit	Jugend- begleiter- schule	Kooperations- partner_in	Kooperations- beginn	Handlungs- koordination	Handlungsmotivation und Ziele
2007	2007	Sportverein	<ul style="list-style-type: none"> • 2000 • Initiiert durch die SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Verträge 	<ul style="list-style-type: none"> • Verankerung des Vereins in der Schule (SchulSportClub) • Vermittlung sportlicher Grundkenntnisse • Sozialkompetenz
		Jugendmusik- schule	<ul style="list-style-type: none"> • 2000 • Initiiert durch die SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Verträge 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühzeitige Heranführung an Musik • musikalische Grundausbildung
		Jugendkunst- schule	<ul style="list-style-type: none"> • 2000 • Initiiert durch die SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Vertrag → nicht erwünscht • Informelle Absprachen • Persönlicher Kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • Ästhetische Bildung fördern • Raum für Konzentration schaffen
		Kirchlicher Jugend- verband	<ul style="list-style-type: none"> • 2000 • Initiiert durch den Verband 	<ul style="list-style-type: none"> • verfestigte und etablierte Kooperations- struktur → Vertrag erwünscht 	<ul style="list-style-type: none"> • Christliche Wertevermittlung • Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen von SuS

Quelle: eigene Darstellung

3. Fallbeschreibung Grund-/Werkrealschule 1

Die Grund- und Werkrealschule (GWRS 1) liegt am Rand einer Großstadt in Baden-Württemberg. Neben 62 Lehrkräften sind über 50 externe Partner_innen an der Bildung, Erziehung und Betreuung der 500 Schüler_innen im Alter von sechs bis 17 Jahren beteiligt. Die Schüler_innen stammen aus über 25 Nationen und gehören 12 verschiedenen Religionsgemeinschaften an, wodurch die Schülerschaft durch Heterogenität geprägt ist. Mit dem Bau einer Mensa, gefördert durch die Investitionshilfe des IZBB, startete die GWRS1 als eine der ersten Schulen der Stadt als offene Ganztagschule im Grundschulbereich, was sie bis zum Schuljahr 2014/2015 auch blieb. Mit der Eröffnung der offenen Ganztagschule nahm die Schule auch am Jugendbegleiterprogramm teil. Seit dem Schuljahr 2014/2015 ist die GWRS1 die erste Gemeinschaftsschule der Stadt und bietet den Ganztag in rhythmisierter Form und verbindlich an. Neben dem durch Lehrkräfte organisierten Unterricht haben die Schüler_innen die Möglichkeit, im Rahmen der Ganztagschulbetreuung in den Bereichen Sport, Theater, Musik, Kunst, Sprachen, Medien, Umwelt und Soziales verschiedene Arbeitsgemeinschaften zu besuchen, die überwiegend von außerschulischen Partner_innen angeboten werden. Zu den verbindlichen Kooperationspartner_innen gehören hierbei Wirtschaftsunternehmen, der Sportverein, der Musikverein sowie ein Umweltbildungszentrum. Es sind hierbei sowohl Finanziers als auch Mitarbeiter_innen in die Ganztagschulbetreuung eingebunden.

3.1 Kooperationspartner_innen der Schule

Die Kooperation zwischen dem Musikverein und der Schule ist eine bereits sehr langjährige, die weit vor der Umstrukturierung der Schule hin zur Ganztagschule begann. Der erste Kontakt zur Schule entstand bereits mit der Gründung des Vereins 1984 (GWRS1-AP-M: 14), da eines der Gründungsmitglieder des Vereins zugleich Lehrer der Schule war. So fanden in den letzten Jahrzehnten immer wieder Kooperationen im Rahmen einzelner Veranstaltungen statt, seit ca. 2003 jedoch in Form regelmäßiger Angebote an die Schüler_innen der Schule. Der Verein spezialisierte sich auf Angebote an Kinder und Jugendliche, die ohne Vorkenntnisse gerne musizieren möchten und entwickelte insbesondere Know-how auf dem Gebiet der Musikpädagogik im Bereich von Trommel- und Percussionangeboten.

„Mit Anfängern sofort loszulegen, ohne dass man jetzt jahrelang Akkorde paukt. Und das hat sich dann halt super ergänzt, weil viele Schüler gerade an der [...] [GWRS1] jetzt nicht so wahnsinnig viel Geduld mitbringen und da erstmal drei Jahre üben, bevor sie irgendwas machen... Das muss schnell gehen, das muss erfolgsorientiert sein, das braucht ein Ziel, damit die bei der Stange bleiben.“ (GWRS1-AP-M:22-26)

Mit diesen Angeboten knüpft der Verein an die Interessen vieler Schüler_innen der GWRS1 an, weshalb bereits der ehemalige Schulleiter an regelmäßigen Kooperationen zwischen Schule und Musikverein interessiert war.

„Das waren so die Anfänge [...] Seit ein paar Jahren ist ja jetzt ein neuer, [...] [Schulleiter] und der hat auch ein starkes Interesse daran, dass die Kooperation bestehen bleibt und nur deshalb kann es funktionieren.“ (GWRS1-AP-M: 26-29)

Die Angebote des Musikvereins werden von ausgebildeten Musikpädagog_innen durchgeführt und erstrecken sich von einzelnen Trommelworkshops bis zur Leitung der Schulband über ein breites musikalisches Angebot in den letzten Jahren. Um diese Mitarbeiter_innen zu finanzieren, ist der Musikverein auf die Akquise von Drittmitteln angewiesen, die er in der Regel selbst betreibt.

„Man muss aber dazu sagen, dass die Kooperation an der [GWRS1] auch oft nur deshalb funktioniert, weil wir von der Musikwerkstatt, also gerade auch in den letzten Jahren in klammen Zeiten, immer wieder Anträge gestellt haben bei irgendwelchen Töpfen, um ein Projekt zu machen. Und uns dann die [GWRS1] als Kooperationspartner ins Boot geholt haben. Wir haben also so gesehen auch schon oft der Schule das ermöglicht, ohne dass es die Schule einen Pfennig gekostet hat. [...] Das kippt dann natürlich manchmal wieder. Dann läuft ein Projekt aus und dann ist mal ein halbes Jahr nicht finanziert und dann springt der Förderverein ein von der Schule und finanziert. Und so ist immer quasi ein Geben und Nehmen.“ (GWRS1-AP-M: 103-113)

Das kooperierende Wirtschaftsunternehmen ist Kooperationspartner der Schule im Rahmen eines Schulprojekts, welches durch die hauseigene Stiftung des Industrieunternehmens gefördert wird. Die Schule gewann 2009/2010 den von der Stiftung ausgeschriebenen Bildungspreis, um welchen sich die Schule mit vielen anderen Schulen bewarb. Die Schulen bewerben sich mit einer Projektidee ihrer Schüler_innen und werden dann von einer Jury gewählt. Jedes Jahr werden sechs Schulen ausgewählt und dann für ein Jahr bei der Umsetzung ihrer Projektidee durch das Unternehmen bzw. dessen Stiftung beratend und finanziell

unterstützt. Im der Abschlussphase werden die verschiedenen Projekte schließlich mit dem Bildungspreis des Unternehmens ausgezeichnet und können für zwei weitere Jahre Mitglied im Förderkreis der Stiftung bleiben.

*„Der Preis ist so konzipiert, dass die Schulen, sobald sie aufgenommen sind, ein Projektkonto zur Verfügung gestellt bekommen mit insgesamt 5.000€, wobei man allerdings dazu sagen muss, dass ein Teil von diesem Geld eigentlich schon fest für Beratungstermine auch einkalkuliert werden muss.“
(GWRS1-AP-W: 75-78)*

Neben der Präsentation ihres Projekts bei einer Kick-off-Veranstaltung müssen die Schüler_innen zwei verpflichtende Beratungstermine mit einem kooperierenden Beratungsunternehmen im ersten Projektjahr wahrnehmen, einen Zwischenbericht über die Fortschritte der Projektumsetzung anfertigen und zuletzt eine Abschlusspräsentation durchführen. Die sechs teilnehmenden Schulen führen dann um die Platzierung der Gewinner einen Wettbewerb gegeneinander. Je nach Platzierung erhalten die Schulen ein weiteres Preisgeld, dessen Höhe von 4000 € für den ersten Platz und 1000 € für die Plätze vier bis sechs variiert. Über die Platzvergabe entscheidet eine Jury. Die GWRS1 bewarb sich im Schuljahr 2009/2010 mit der Idee einer Schüler_innenfirma im Bereich Schreibwaren. Sämtliche für den Schulbedarf nötigen Schreibwaren sollten so direkt innerhalb der Schule zum Verkauf stehen (GWRS1-SP: 266-275). Nachdem die Schüler_innenfirma die Projektvorgaben befolgte und zu den sechs teilnehmenden Schulen gehörte, erhielt sie die Anschubfinanzierung von 5.000 € und trägt sich seither selbst. Das Unternehmen tritt hier durch die eigene Stiftung ganz traditionell als Finanzier auf.

Die Kooperation zum Umweltbildungszentrum begann ebenfalls mit der Anfrage durch die Schule. Hierbei wurden zunächst jedoch nicht die außerschulischen Partner_innen in die Schule geholt, sondern eine Lehrkraft besuchte einmal pro Woche im Rahmen eines Ganztagsangebots der Schule mit einer Schüler_innengruppe das Umweltbildungszentrum und nahm dort an den Angeboten des Zentrums teil. So entstand der Kontakt und wurde über die Schuljahre hinweg intensiviert.

„Und darauf aufbauend ist es dann irgendwann zu dem Schulhofprojekt gekommen. [...] ein ehemaliger Lehrer und Pfarrer, also Religionslehrer, der uns kannte, der hat das ein bisschen initiiert so. Und hat uns [...] mal gefragt: „wär' sowas denkbar?“ Er fände das gut. Und das war so, denke ich, die treibende Kraft [...].“ (GWRS1-AP-UB:76-82)

Dieses Schulhofprojekt begann 2011/2012 und erweiterte die Kooperation über das Ganztagsangebot hinaus. Schüler_innengruppen von 10-12 Kindern der fünften und sechsten

Klasse nehmen hierbei jeweils zweimal pro Schuljahr für vier Wochen 23 Stunden ihrer Unterrichtszeit auf dem Gelände des Umweltbildungszentrums. Hier arbeiten sie mit Mitarbeiter_innen des Zentrums sowie ihren Lehrkräften an unterschiedlichen Projekten. Um diese Kooperation zu finanzieren, ist auch das Umweltzentrum auf weitere Finanzquellen angewiesen.

„[...] wir haben bei Umweltpreisen bei der Stadt mitgemacht, wir haben von der XY-Stiftung Gelder gekriegt, [...] wir haben von der Jugendstiftung, [und] von der Kinderland Baden-Württemberg [...] haben wir Gelder gekriegt und damit praktisch Anerkennung.“ (GWRS1-AP-UB: 373-379)

In einem relativ engen Betreuungsverhältnis können die Schüler_innen so verschiedene Projekte während ihrer Anwesenheit im Umweltbildungszentrum realisieren, die sowohl von den hauptamtlichen Mitarbeiter_innen des Zentrums als auch durch ehrenamtliche Kräfte begleitet werden (GWRS1-AP-UB: 445-447).

3.2 Handlungskoordination der Partner_innen

Die Handlungskoordination zwischen Schule und außerschulischen Partner_innen gestaltet sich an der GWRS1 sehr unterschiedlich, je nachdem auf welche Zeiträume die Kooperationen ausgerichtet sind. Zunächst gilt für sämtliche Kooperationen, dass sie durch die Initiative der Schule, entweder durch engagierte Lehrkräfte oder durch den Schulleiter persönlich, zustande kamen. Die Hinzuziehung außerschulischer Partner_innen im Rahmen des Ganztags, insbesondere, wenn diese auch in die unterrichtlichen Zeiten eingebunden werden, macht eine genaue Koordination dieser Partner_innen nötig. Daher wurde durch den aktuellen Schulleiter die Struktur eines sogenannten Jour-fixe eingeführt (Hartmann 2011). Mit den unterschiedlichen Kooperationspartner_innen wird so versucht, in regelmäßigen Abständen ins Gespräch zu kommen und über aktuell anstehende Fragen, Veranstaltungen oder Schwierigkeiten zu sprechen.

Mit dem Musikverein finden einmal im Jahr Planungsgespräche für das kommende Schuljahr statt.

„[...] es gibt ca. einmal im Jahr ein persönliches Treffen zwischen mir als Durchführendem, meiner Kollegin, die Bereichsleitung der Musikwerkstatt ist, dem Schulleiter und vielleicht noch die Lehrerin, die die GTS-Betreuung organisiert und macht. Und da wird besprochen, so wie war das jetzt im letzten Jahr? Was war gut, wo können wir weitermachen? Was wäre vielleicht eine Möglichkeit? Oder wir sagen wir haben ein neues Projekt oder wir sagen wir haben kein neues Projekt. Wo man einfach guckt und austariert, welches Angebot kann die Schule sich dann leisten im nächsten Schuljahr.“ (GWRS1-AP-M: 301-307)

Da der Musikverein keine längerfristigen Verträge mit der Schule hat, sind diese Gespräche für die weitere Zusammenarbeit zentral. Wie im Zitat des außerschulischen Partners deutlich wird, sind insbesondere die finanziellen Mittel der Schule oder mögliche Projektgelder, für den jeweiligen weiteren Verlauf der Zusammenarbeit ausschlaggebend. Neben diesen Planungsgesprächen finden weitere informelle Gespräche zwischen den Kooperationspartner_innen statt.

„[...] Es gibt [...] immer mal wieder Vernetzungstreffen, wo die Kooperationspartner dann in die Schule kommen, wo man Organisatorisches bespricht. [...] Das ist nochmal ein persönliches Treffen. Dann natürlich nach Bedarf, wenn es irgendein Problem gäbe, würde man sich sofort zusammensetzen.“ (GWRS1-AP-M: 309-313)

Durch die langjährige Kooperation hat sich inzwischen eine routinierte Zusammenarbeit der Partner_innen eingestellt, die von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt ist, was sich auch durch die relativ große Bewegungsfreiheit des außerschulischen Partners äußert. Der Musikverein hat uneingeschränkten Zugang zu den Räumen der Schule, so dass der Musikpädagoge seine Angebote mit den Schüler_innen eigenständig und eigenverantwortlich durchführen kann.

„Ich habe einen Schlüssel, ich komme überall hin. Also es wird mir auch ein großes Vertrauen entgegengebracht. Das ist ja auch nicht...Ich weiß nicht mal, ob das so ganz legal ist. Dass ein Nicht-Lehrer irgendwie quasi einen Schlüssel hat? Das ist aber nicht anders machbar, weil ich eben oft in den Musiksaal muss, um eine Conga zu holen. Und wenn ich da ständig irgendwie nach einem Lehrer gucken muss, das macht es einfach... So das erleichtert mir vieles.“ (GWRS1-AP-M: 87-92)

Der Musikverein ist dadurch seit Jahren als fester Bestandteil des Schulnetzwerkes im Rahmen der GTS-Betreuung zu betrachten. Die langfristige Perspektive, mit welcher die Kooperationspartner_innen diese Zusammenarbeit betrachten, wird auch deutlich an der Verständigung über Equipment und Örtlichkeit für die Angebote durch die Musikwerkstatt.

Während die Schulband zeitweise außer Haus in den Räumen des Musikvereins ausgebildet und betreut wurde, finden die Angebote heute in den Räumlichkeiten der Schule statt.

„Und im Zuge davon haben sie auch Equipment angeschafft. Man braucht ja, wenn man irgendwie Musik macht, braucht man ja Gitarren, Schlagzeug, Gesangsanlagen etc. Früher war das Zeug natürlich nicht so super. Nachdem dann der letzte Musiklehrer in Ruhestand ist, hatte er, weil er viel Privates dort hatte, [alles] mitgenommen und die Schule musste neue Sachen anschaffen. Da haben sie dann natürlich selber angeschafft, aber bei ein paar Sachen haben sie auch gefragt, was sie anschaffen sollen. Das [...] erleichtert mir es natürlich, weil ich sagen kann, kauft doch das und das, weil ich das kenne, weil ich von der Qualität überzeugt bin. Mittlerweile hat die Schule also einen vollausgestatteten Proberaum. Das heißt, ich muss nichts mitbringen. Ich komme nur dorthin, stöple ein und fange an zu spielen. Das ist eine super Infrastruktur.“ (GWRS1-AP-M: 73-85)

Ganz anders gestaltet sich die Kooperationsbeziehung zwischen der Stiftung des Industrieunternehmens, welche als Finanzier in der Schule auftritt. Nachdem sich die Schulen bei der Stiftung um die Teilnahme am Projekt bewerben, gelten für die Kooperationszeit die Richtlinien des Projektes. Das bedeutet, die Zusammenarbeit findet nach den klar definierten Projektvorgaben statt und beruht somit auf vertraglicher Grundlage über den definierten Zeitraum des ersten Projektjahres und zwei Folgejahren, in welchen die Schule als Förderkreismitglied ebenfalls zu definierten Rahmenbedingungen mit der Stiftung kooperiert. Während dieser maximal drei Jahre der Förderung sind jeweils feste Ansprechpartner_innen für die Abwicklung der Kooperation verantwortlich. Von Seiten der Stiftung ist die Leiterin des Bereichs für Schule und Wirtschaft die Ansprechpartnerin für die Schulen und in diesen wird ebenfalls ein/e feste/r Ansprechpartner_in benannt.

„In der Regel gibt es einen Projektkoordinator oder Projektleiter [...] von Schulseite. Also meistens der Lehrer, der das Fach betreut oder eben die Arbeitsgemeinschaft, wie auch immer das verankert ist an der Schule. Mit den Schulleitern habe ich operativ relativ wenig Kontakt. [...] Wenn wir natürlich einladen oder auch zurückmelden, schreibe ich immer auch die Schulleiter an, was aber wirklich was das Projekt angeht, so das reguläre Tagesgeschäft, findet meistens über die projektleitenden Lehrer statt.“ (GWRS1-AP-W: 173-180).

Dies gilt insbesondere für das erste Jahr der Projektlaufzeit. Während des zweiten und dritten Jahres kann sich der Kontakt zwischen Schule und Stiftung verändern, sofern dies auch von der Schule gewollt ist.

„[W]enn einfach dieser Wettbewerbscharakter nicht mehr ganz so stark im Fokus ist im zweiten Jahr, ist es dann so, dass wir die Schulen dann hierher einladen. Meistens eine Klassenstufe oder eine Klasse. [...] Die kommen auch immer ganz hier ins Unternehmen. Und diese Tage gestalten wir dann so, dass wir ihnen zum einen natürlich das Unternehmen auch präsentieren, besonders den Lager- und Logistikbereich, weil das ist bei uns ganz anschaulich gestaltet. Im Büro kann man natürlich nicht ganz so viel sehen, aber sie sehen natürlich hier die Gebäude und auch das Museum. Und wir haben dann auch immer unsere Azubis bisher gebeten, dass sie einzelne Themen vorbereiten [...] in Workshop-Form. Also da unterteilen wir die Gruppe dann meistens in Kleingruppen und die Auszubildenden haben Präsentationen vorbereitet zum Thema Ausbildung bei XY z.B. oder auch Bewerbung. Einfach Felder, die für die Schüler auch interessant sind, sich da auch mal auf Augenhöhe auch mal mit Auszubildenden auszutauschen und die Fragen zu können: ‚Wie habt ihr das gemacht?‘ Die Berufswahlentscheidung zu treffen...ja.“ (GWRS1-AP-W: 186-202)

Dieser Erfahrungsaustausch ist folglich als Angebot der Stiftung und des Unternehmens an die Schulen zu verstehen, das über die eigentliche Projektlaufzeit hinausgeht und nicht an harte Projektvorgaben geknüpft ist. Mit Ablauf der drei Jahre endet die Kooperation über das Projekt. Neben den Kooperationen über die Projektausschreibung und den zugehörigen Bildungspreis unterhält das Unternehmen selbst auch Bildungspartnerschaften zu Schulen.

„[...] da sehe ich dann natürlich, dass es einen engen Austausch gibt und dass Unternehmensvertreter dann in die Schulen gehen. Und so was versuchen wir eben vor Ort auch zu forcieren“. (GWRS1-AP-W: 298-300)

Dies gilt allerdings lediglich für die Schulen im Umkreis, mit welchen das Unternehmen direkte Kooperationen pflegt. Da sich Schulen aus ganz Baden-Württemberg um den Bildungspreis bewerben, kann dies in diesem Rahmen nicht gewährleistet werden, so dass sich die Handlungskoordinationen an den Rahmenbedingungen der Projektvereinbarung orientieren. Die Stiftung des Industrieunternehmens legt deshalb auch im Rahmen des Projekts großen Wert darauf, dass sich die Schule im Zuge der Durchführung Kooperationspartner_innen aus der Wirtschaft vor Ort sucht, so dass eine längerfristige Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft gewährleistet sein kann (GWRS1-AP-W: 286-292).

Eine enge Kooperation pflegt die GWRS1 hingegen mit dem Umweltbildungszentrum, in welcher die Handlungskoordinationen durch häufigen persönlichen Austausch auf verschiedenen Ebenen organisiert wird, nicht aber durch eine vertragliche Übereinkunft reguliert ist. Um dieses Kooperationsprojekt zu verwirklichen, musste es auf den verschiedenen Ebenen der Schule vorgestellt und befürwortet werden. Die Kooperationspartner des

Umweltzentrums nahmen zu diesem Zweck sowohl an Konferenzen als auch an Elternabenden teil, um für die gemeinsame Idee zu werben.

„Also es waren meine härtesten Sitzungen da in der Stufenkonferenz zu sitzen. [...] Und da einfach so den Gegenwind hier tüchtig zu spüren. [...] Es gab einfach kritische Stimmen. Und Meinungen so, was bringt das? Und wie nimmt das jetzt in den Stundenplan auf? Muss es ja auch geben. Wenn da jetzt alle rufen Hurra und alle rennen hinterher, dann wäre es auch ein bisschen merkwürdig.“ (GWRS1-AP-UB:468-474)

Doch nicht nur im Kollegium musste für diese Idee der Kooperation geworben werden, sondern auch bei Eltern. Da das Projekt mit den Zeiten in den bisherigen Unterrichtsverlauf eingriff, war es für die Schulleitung wichtig, Lehrkräfte und Eltern am Entscheidungsprozess teilhaben zu lassen, so dass es viele Verhandlungen zwischen den Beteiligten gab.

„[...] dann hat man zwei Termine hier gemacht mit den Eltern, dass die Eltern das hier vor Ort sehen und die Schüler hier vor Ort sehen. [...] [I]n die Richtung war ziemlich viel Vorarbeit nötig, um da die Bedenken oder die Sachen auszuräumen.“ (GWRS1-AP-UB: 173-192)

Die Skepsis bei Lehrkräften und Eltern, für ein solches Projekt tatsächlich Unterrichtszeit zu verwenden, war für Schulleitung und Kooperationspartner_innen deutlich spürbar und bedurfte einer Vorarbeit von ca. einem Jahr, ehe das Projekt tatsächlich durchgeführt werden konnte (GWRS1-AP-UB: 119-120).

„Ich denke jetzt, durch die dauerhafte Arbeit werden solche kritische Stimmen, die es sicher immer noch gibt und die wird es sicher immer geben, aber sie werden geringer.“ GWRS1-AP-UB: 483-485)

Seither findet weiter regelmäßiger Austausch zwischen den durchführenden Lehrkräften und der Schulleitung statt. Neben der Kooperation zwischen Schule und Umweltbildungszentrum werden an der Schule auch die Handlungskoordinationen zwischen den verschiedenen Kooperationspartner_innen forciert, so dass diese auch von der gegenseitigen Anwesenheit an der Schule profitieren können.

„Also es gibt ein regelmäßiges Treffen oder Schulfest, so ein Engagementfest und da bin ich die letzten Jahre praktisch immer gewesen und lerne da einfach auch andere Leute, die Sprachförderung oder die Theater AG anbieten [und] die mit der Foto AG [kennen].“ GRWS1-AP-UB: 235-238)

3.3 Handlungsmotivation und Ziele der Kooperationspartner_innen

Die GWRS1 begann als eine der ersten Schulen in der Region mit dem Ausbau der Schule zur Ganztagschule. Diese Bestrebungen sind insbesondere auf das Engagement des Schulleiters zurückzuführen, der ein großes Interesse daran hatte, Schule als Lebensraum und nicht nur als Lernort für Schüler_innen zu gestalten.

„[...] in der Grundschule hat sich das natürlich dahingehend vollzogen, dass man versucht hat, ähnlich wie nach dem Vorbild wie es in der Hauptschule war, Lernzeit auszuweiten, aber auch, wie sagt man, eine gewisse Rhythmisierung reinzubringen. Und natürlich in dem Bereich die Lernzeit nicht als die Zeit zu definieren, die mit Deutsch, Mathe, Englisch, Sachkunde zu tun hat, sondern auch Lernzeit im sozialen Bereich, Lernzeit im kreativen Bereich, im sportlichen Bereich. Das sind alles diese Dinge, die uns sehr am Herzen liegen auch im Rahmen einer Persönlichkeitsbildung, wo wir sehr gute Erfahrung auch im Hauptschulbereich gemacht haben, die aber auch die Leute von außen notwendig machen, also einfach, weil Kompetenzen in die Schule gebracht werden müssen, die nicht alle Lehrerinnen und Lehrer mitbringen. Und da sind, wie gesagt zu nennen, das ist im Bereich Umweltschutz beispielsweise wo wir da tätig, sind wo wir die Fachleute brauchen, im Bereich Medienerziehung, wo wir mit Medienpädagogen arbeiten, eine Theaterpädagogin haben wir an der Schule, das sind einfach im sportlichen Bereich, wenn das jetzt Sachen sind wie Klettern, Triathlon, Yoga als Entspannungsübung, alles das sind Angebote, wo externe Personen hier ihre Kompetenzen mit einbringen, weil wir das von Lehrerseite nicht abdecken können.“ (GWRS1-S: 18-34)

Die Suche nach Kooperationspartner_innen wurde somit an der GWRS1 bewusst und in den verschiedenen Bereichen forciert, um dem durch die Schulleitung formulierten Ziel des ganzheitlichen Lernens Rechnung zu tragen. Zum einen versuchte die Schule, dauerhafte Kooperationen zu Expert_innen für diejenigen Angebote zu finden, deren Kompetenzen die Schule zur Durchführung der Angebote benötigte, zum anderen mussten Finanzressourcen gefunden werden, mit welchen diese Fachleute zum Teil gegenfinanziert werden konnten.

Die Kooperation des Musikvereins mit der GWRS1 blickt inzwischen auf eine langjährige Bildungspartnerschaft zurück.

„Wir machen es aus dem Grund: Ich habe ein persönliches Interesse daran, weil ich einfach den Schulleiter gut finde und sein Konzept gut finde. Er bietet mit einem Rahmen, in dem ich mich wohlfühle, in dem ich arbeiten kann.“ (GWRS1-AP-M: 60-68)

Der Musikverein betrachtet sein Engagement im Rahmen der Ganztagschule als einen Teil seiner Arbeit, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Musik und zur eigenen Musikalität zu ermöglichen.

„Aber was jetzt ein Einrichtungsziel generell von uns ist, ist natürlich unser Know-how auch nach außen zu tragen und auch für andere nutzbar zu machen. [...] Schule ist da nur ein Baustein [...] Ich mache auch viel Kitas und so. Also Schule ist ein Baustein, der wichtig ist.“ (GWRS1-AP-M: 60-62)

Im Zentrum steht dabei für den Musikverein ein Angebot zu schaffen, das tatsächlich von allen Kindern genutzt werden kann. Die Vereinssatzung sieht daher einen maximalen Monatsbeitrag von 35€ als Vereinsmitglied vor (GWRS1-AP-M: 255). Die Musikangebote des Vereins an Kinder und Jugendliche ist zudem auf Zielgruppen abgestimmt, welche ohne große Vorkenntnisse oder Ausstattung an den Angeboten teilnehmen und setzt daher niedrigschwellig an. Dies gilt auch für die Angebote im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an der GWRS1.

„Für die Schüler ist das Angebot kostenlos. Sie müssen nichts anschaffen. Es ist jemand da, der über die Hürde der Anfangsschwierigkeiten hinweghilft. [...] Wir bieten hier unsere ganze Infrastruktur, unsere Anleiter, unser Equipment, um eben auch Jugendlichen und Kindern, die nicht die Möglichkeit haben, sich ein Schlagzeug zu kaufen hier bei uns Musik zu machen.“ (GWRS1-AP-M: 248-249)

Diesem Angebot liegt die Haltung zu Grunde, Musik sei in der Gesellschaft heute in ihrer Bedeutung unterrepräsentiert. Musik als Teil der kulturellen Errungenschaft zu betrachten und daher als einen Grundbestandteil der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen, sei in den letzten Jahren völlig in den Hintergrund getreten.

„Wir sind ja, Jugendkulturarbeit machen wir. Die Kulturarbeit ist ein Luxus. Also es sagt einem niemand, dass es notwendig ist, dass man Streetworker hat und es sagt einem niemand, dass es notwendig ist, dass man Sozialpädagogen hat, die sich um Drogensüchtige kümmern und so weiter. Aber wenn man sagt, es ist notwendig, dass Menschen und Kinder ihre musikalischen Fähigkeiten entwickeln, dass das wichtig ist für die ganzheitliche Entwicklung, dann ist das schon schwieriger. [...] [A]ber dafür gibt es halt im Moment kein Geld. Und das ist halt das Problem was ich sehe. Aber nicht nur an Schulen, sondern generell. Das ist ein politisches Problem. [...] Und da hängt es ein bisschen, finde ich. Weil es gab Kulturen, es gab Hochkulturen in denen hatte Musikkreativität einen wahnsinnig hohen Stellenwert und das war eingebettet in alles andere.“ (GWRS1-AP-M: 221-237)

Der Musikverein betrachtet die Angebote in der Schule als einen Ansatzpunkt, Musikkreativität in Schüler_innen zu wecken und somit den Stellenwert der Musik gleichrangig zu anderen

Angeboten in der Schule zu verankern. Durch das Fehlen von Leistungsdruck und durch niedrigschwellige Angebote hoffen die Anbieter des Vereins auf nachhaltige Effekte bezüglich der musikalischen Interessen und Fähigkeiten der Kinder.

„Das ist so eine spezielle Nische sage ich mal. Mit Anfängern sofort loszulegen, ohne dass man jetzt ein Jahr lang Akkorde paukt. Und das hat sich dann halt super ergänzt, weil viele Schüler, gerade an der XY jetzt nicht so wahnsinnig viel Geduld mitbringen und da erstmal drei Jahre üben, bevor sie irgendwas machen. Das muss schnell gehen, das muss erfolgsorientiert sein, das braucht ein Ziel, damit die bei der Stange bleiben.“ (GWRS1-AP-M: 21-26)

In der Setzung der konkreten Inhalte der Angebote ist die Musikschule völlig frei, d.h. es finden hier keine konzeptionellen Vorüberlegungen zwischen Schule und Verein statt, sondern die konkreten Themen werden durch den Anbieter in Absprache mit den Schüler_innen besetzt (GWRS1: AP-M: 94). Durch die auf diese Weise gelingenden Angebote an die Schüler_innen, kann der Musikverein im Bereich der musikalischen Erziehung, den Musikunterricht in der Schule ergänzen und somit den Stellenwert der eigenen Angebote im Rahmen der GTS verdeutlichen.

„Weil wir ein bestimmtes Know-how mitbringen, das die Musiklehrer nicht haben. Die Musiklehrer können mit denen natürlich Instrumenteneinführung machen und singen. Aber die können jetzt nicht innerhalb von ein paar Proben eine Rockband aus dem Boden stampfen, wo irgendwelche Leute, die noch nie an der Gitarre saßen, irgendwie ein Lied spielen. [...] Das ist nutzbar. Das ist nicht nur einfach irgendwie ein Angebot, das man durchführt und das verpufft [...]. Schule verändert sich. [...] Und davon profitiert natürlich auch unsere Einrichtung. Durch diese Entwicklung.“ (GWRS1-AP-M:32-50)

Die Handlungsmotivation des Unternehmens und der unternehmenseigenen Stiftung setzt zunächst weniger auf der Schulebene konkret an, sondern resultiert vielmehr aus einer übergeordneten Analyse des Schulsystems und dessen vom Unternehmen wahrgenommenen Defizite im Bereich der ökonomischen Bildung allgemein. Ausgehend vom aktuellen Eigentümer des Familienunternehmens wurde 1987 die Stiftung des Unternehmens gegründet. Stiftungszwecke waren bis 2005 zunächst die Förderung von Wissenschaft und Forschung sowie Kunst und Kultur. Im Jahr 1999 wurde ein durch die Stiftung getragener Lehrstuhl an einer Universität eingerichtet (GWRS1-AP-W: 24). Im Rahmen der Stiftungsprofessur und der dort stattfindenden Lehrveranstaltungen fiel dem Stiftungseigner verstärkt mangelndes Vorwissen seiner Student_innen im Bereich der Wirtschaft auf, woraufhin der Gedanke

entstand, eben diese Kompetenzentwicklung im Bereich der Schulen zu fördern. Hierzu berief der Unternehmenseigner einen wissenschaftlichen Beirat, bestehend aus Experten aus der Schulwelt und Lehrer_innenfortbildung ein, welcher auch heute noch die Stiftung aktiv berät (GWRS1-AP-W: 29-36). Im Zuge dieser Entwicklung wurde im Jahr 2005 Bildung und Erziehung in die Stiftungszwecke mit aufgenommen und das sogenannte Kompetenzzentrum gegründet, welches sich auf drei Säulen in der Arbeit stützt mit dem Ziel, Schule näher an die Wirtschaft heranzuführen. Neben dem Bildungspreis, welcher wie im Fall der beschriebenen Kooperation an Schulen mit dem Ziel der Förderung von ökonomischer Bildung im Kontext der Schule vergeben wird, werden seit 2006 einmal pro Jahr Führungskräfte-symposien durchgeführt. Auf diesen Symposien sollen Führungskräften aus Schule und Wirtschaft zu verschiedenen Themen der Bildungspolitik diskutieren. Zudem wurde im Jahr 2009 das Wirtschaftspraxisprogramm ins Leben gerufen, welches Fortbildungen für Lehrkräfte aus allgemeinbildenden Schulen anbietet.

„Und [es] ist [so], [...] beim Wirtschaftspraxisprogramm [...], dass wir [...] zu Beginn eine Zielvereinbarung schon gleich von den Lehrkräften erwarten. Also es soll nicht so sein, wie ich das aus der Wirtschaft übrigens auch kenne, [...], dass man halt mal an einer Fortbildung teilnimmt und zwei Wochen später war es zwar schön, aber umgesetzt ist wenig. Das wollen wir vermeiden mit dieser Zielvereinbarung. Und das ist schon was, wo ich einfach merke, das ist den Lehrkräften schon fremd. Also es wird immer angenommen und viele finden es dann auch positiv, dann nach der ersten Irritation. [...] Die müssen auch die Lehrer definieren, müssen einfach niederschreiben, darum geht es uns eigentlich, dass sie das schriftlich fixieren, was sie dann im Anschluss an die Fortbildung umsetzen möchten. [...] Und da ist es eigentlich auch ähnlich wie beim Bildungspreis, dass das jeder Lehrer für sich definiert. [...] Und dass wir dann im Nachgang auch sagen können, Ziel erreicht, oder...es ist auch nicht schlimm wenn es Anpassungen gegeben hat, aber dass man dann einfach wirklich ansetzen kann.“ (GRWS1-AP-W: 437-460)

Durch diese Form der Fortbildung werden den Lehrkräften somit zum einen Inhalte aus dem Bereich der ökonomischen Bildung nahegebracht, zum anderen werden sie in methodischer Hinsicht geschult. Die für das Unternehmen relevanten Inhalte können so über die Lehrkräfte in die Schulen getragen werden. Die dem Unternehmen zu Grunde liegende Handlungsmotivation der Stärkung der ökonomischen Bildung wird neben der Durchführung von Führungssymposien, Lehrkräftefortbildung und der Förderung ökonomischer Inhalte und

Fertigkeiten durch Schulprojekte im Rahmen des Bildungspreises zudem durch die Förderung der Initiative für das Fach Wirtschaft¹⁹ deutlich.

„So ist das einfach alles entstanden, weil er eben gesehen hat, da sollte man aktiv werden und deswegen haben wir eben auch das Thema Wirtschaft wirklich im Fokus. Das heißt die Schulen, die sich beim Bildungspreis beworben haben, der auch ein Ökonomiepreis ist, die haben sich auch auf das Thema dann fokussiert.“ (GWRS1/2-AP-W: 36-40)

Neben dem allgemeinen Streben des Unternehmens, ökonomische Inhalte in Schulen zu implementieren, unterstützt es insgesamt die Ganztagschulentwicklung.

„Also aus unternehmerischer Sicht denke ich, ist es vor allem so, dass wir natürlich alle Fachkräfte brauchen, alle Mitarbeiter und dass es dadurch Frauen auch erst ermöglicht wird, auch wieder adäquat in ihren Beruf einzusteigen, wenn sie nämlich wissen, dass ihre Kinder gut versorgt sind. [...] und aus Unternehmenssicht ist es dann aber auch so, dass ich Fachkräfte habe. Das ist aus meiner Sicht sogar das Wichtigste.“ (GWRS1/2-AP-W: 363-376)

Auch hier ist die Fachkräftegewinnung, insbesondere weiblicher Fachkräfte, Handlungsmotivation zur Unterstützung der GTS.

Für das Umweltbildungszentrum ist die Kooperation mit Schulen insbesondere aufgrund der zurückgehenden Schüler_innenzahl interessant. Als Bildungszentrum ist die Organisation auf die Belegung durch Schüler_innen-, Freizeit- und Jugendgruppen angewiesen, um ihre Inhalte vermitteln zu können und als Bildungszentrum zu überleben.

„Erstens im Rahmen, wenn man sagt die Schülerzahlen gehen zurück. [...] Und dann, denke ich, sind feste Bindungen zu festen Schulen gut. Es muss ja nicht nur die [GWRS1] sein, das ist klar. Aber so ein festes Standbein und dann kommen Siebener.“ (GWRS1-AP-UB:279-283)

Insbesondere aufgrund der zurückgehenden Schüler_innenzahl sind nicht nur die Kontakte zu mehr Schulen interessant, sondern es sind auch die verschiedenen Altersgruppen, die durch die Arbeit an Schulen erreicht werden können.

¹⁹ Die „Initiative für ein Fach Wirtschaft in der Sekundarstufe I“ entstand aus einem Grundsatzpapier des DBG und BDA in Zusammenarbeit mit Eltern- und Lehrerverbänden sowie der Wissenschaft in einem Memorandum im Jahr 2000 und hatte die Implementierung eines Unterrichtsfaches „Wirtschaft“ in der Sekundarstufe I zum Ziel.

„Es sind die Fünfer, Sechser hier beim Schulhof und dann kommen die Siebener zur Gewässeruntersuchung, weil sie jetzt [das Bildungszentrum] kennen, weil sie wissen wie man hierherkommt. [Und] dann kommen wir da in den Biounterricht mit der Gewässeruntersuchung.“ (GWRS1-AP-UB: 283-285)

Die konkrete Kooperation mit der GWRS1 ist vor allem deshalb so interessant, weil die Schule durch die relative Vielzahl an Kooperationspartnern über ein recht großes Netzwerk von verschiedenen Organisationen verfügt.

„Aber [das Umweltbildungszentrum] wird bekannt auch bei ehrenamtlichen Leuten, weil wir da auch vorgestellt werden oder ich war beim Konzept der Ganztags- oder bei der Gemeinschaftsschule und da konnte man Fragen stellen. Und da waren auch andere Lehrer oder Eltern oder die sich sonst irgendwie mit der Schule beschäftigen und die können dann auch irgendwann wieder auf uns zu kommen. [...] Und das sind dann einfach Medien oder Räume, an die wir sonst nicht rankommen.“ (GWRS1-AP-UB: 268-272)

Durch die Kooperation mit Schulen kann eine kontinuierliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stattfinden, die im Vergleich der sonst eher punktuellen Besuche durch verschiedene Gruppen weniger gegeben ist. Diese Kontinuität der Arbeit wird vom Bildungszentrum in Bezug auf die inhaltliche Arbeit des Zentrums positiv bewertet. Gerade im Vergleich auch zur Schule, die nach wie vor eher fächergebunden unterrichtet, könne hier im Zentrum das ganzheitliche Lernen im Vordergrund stehen und im Bereich der nachhaltigen Entwicklung Wissen in verschiedenen Bereichen vermittelt werden (GWRS1-AP-UB: 225).

„Weil wir einen Teil abdecken, den [die Schulen] vielleicht nicht abdecken können. [...] Also einfach den handwerklichen, praktischen, ganzheitlichen, umfassenden... Weil wir einfach unterschiedliche Lebensräume zusammenbringen. Also sonst macht man die Wiese, die Blüte, oder [man] macht den Baum, aber dass dann die Hecke vor dem Wald steht oder dass es eine Waldwiese gibt oder so was, das gibt es nicht. Das Ökosystem oder die Artenvielfalt, Biodiversität, solche Sachen sind in der Schule auch schwieriger zu vermitteln.“ (GWRS1-AP-UB: 396-401)

3.4 Zusammenfassung Fallbeschreibung GWRS 1

Abbildung 13: Tabellarische Zusammenfassung GWRS1

GWRS1 GTS seit	Jugend- begleiter- schule	Kooperations- partner_in	Kooperations- beginn	Handlungs- koordination	Handlungsmotivation und Ziele
2007	2007	Musikverein	<ul style="list-style-type: none"> • Ca. seit 2000 • Initiiert durch SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Verlässlichkeit wird gewünscht und durch Jour-Fixe geleistet • Persönlicher Kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • Musikalische Fähigkeiten als kulturelle Kernkompetenzen fördern • Schulen kulturell beleben
		Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> • 2009/2010 • Schulen bewerben sich 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektvorgaben vertraglich geregelt • Klare Laufzeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • GTS als Stütze der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, um vor allem Frauen berufstätig sein können. • Ökonomie in die schulischen Inhalte integrieren • Vermittlung von ökonomischen Kenntnissen an Lehrkräfte
		Umweltbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Ca. 2010 • Initiiert durch Lehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbindung in Schulstrukturen • Verlässliche Ansprechpartner 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung für Nachhaltige Entwicklung • Förderung von Sozialkompetenzen durch gemeinschaftliche Übernahme von Verantwortung

Quelle: eigene Darstellung

4. Fallbeschreibung Grund-/Werkrealschule 2

Während die GWRS1 eine Grund- und Werkrealschule in einer Großstadt ist, ist die GWRS2 eine ländliche Mittelpunktschule. Mit der zweizügigen Grundschule und der einzügigen Werkrealschule umfasst die Schule ca. 90 Schülerinnen und Schüler und ist damit eine relativ kleine Schule. Das Einzugsgebiet besteht aus vier Gemeinden und den Kindern und Jugendlichen wird der Schulweg mit Schulbussen erleichtert. Diese zum Teil recht langen Schulwege waren ursächlich für die Umstrukturierung der Schule hin zur offenen Ganztagschule. Da sich das Einzugsgebiet auf verschiedene Teilgemeinden erstreckt, die zum Teil ca. 12 km von der Schule entfernt liegen, war es insbesondere für die Schülerinnen und Schüler der höheren Klassen, die regelmäßig Nachmittagsunterricht hatten, kaum zumutbar, diese Strecken viermal täglich zurückzulegen, um die Mittagspause und ihr Mittagessen zu Hause zu verbringen. Der Schulleiter reagierte nach seinem Amtsantritt im Jahr 2000 auf diese Situation und engagierte sich für den Ausbau der Schule. Neben dem Mittagessen wurden weitere, über den Pflichtunterricht hinausgehende Angebote durch Lehrbeauftragte gemacht und mit dem Schuljahr 2001/2002 konnte die Schule als offene Ganztagschule starten. Die Lehrbeauftragten wurden über das Lehrbeauftragtenprogramm²⁰ finanziert.

Die Schule nahm mit der Einführung des Jugendbegleiterprogramms 2006 am Programm teil und beschäftigt inzwischen 27 Jugendbegleiter_innen. Zu den Jugendbegleiter_innen kommen etliche „Lese-Frauen“, die vorwiegend zur Leseförderung der Grundschüler_innen in die Schule kommen. Zudem hat die Schule Kooperationsbeziehungen mit verschiedenen Vereinen, die aus den umliegenden Gemeinden stammen. Hierbei sind teilweise mehrere Vereine der gleichen Sparte vertreten, da es in den verschiedenen Gemeinden und Teilgemeinden des Einzugsgebiets in der Regel jeweils eigene Vereine gibt. Die Schule hat somit die Möglichkeit, aus einer reichen Vereinslandschaft Angebote im Nachmittagsbereich anzubieten. Ebenfalls seit 2006 ist die Schule eine Schule mit bewegungserzieherischem Schwerpunkt, was bedeutet, dass zum Unterricht, der in rhythmisierter Form stattfindet, in der Woche 200 Minuten Bewegung verbindlich etabliert wurde. Um dies zu gewährleisten, hat die Schule im Sportbereich je ein Angebot für Handball, Fußball, Basketball, Golf und allgemeinen Breitensport, welches von

²⁰ Über das Lehrbeauftragtenprogramm soll das pädagogische Profil von Schulen ausgeformt werden können. Insgesamt dürfen an einer Schule max. 300 Stunden im Jahr und acht Stunden in der Woche durch Lehrbeauftragte durchgeführt werden. (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2012)

jeweils unterschiedlichen Vereinen durchgeführt werden kann. Neben Anbietern aus dem Sportbereich sind an der Schule zwei fest verankerte Bläserklassen, die durch einen Musikverein aus der Region organisiert und durchgeführt werden. Auch mit verschiedenen Unternehmen bzw. Gewerken geht die Schule im Rahmen von Projekte, immer wieder Kooperationen ein.

4.1 Kooperationspartner_innen der Schule

Die Kooperationen mit verschiedenen Sportvereinen der Region entstanden vor allem im Rahmen der Profilierung der Schule zu einer Schule mit bewegungserzieherischem Schwerpunkt. Die Schule kooperiert hier mit insgesamt sechs Sportvereinen, die in unterschiedlichem Umfang und Rahmen ihre Angebote in der Schule machen und die von Breitensport bis hin zu Golfprojekten reichen. Hierbei ist die Schule in fast allen Fällen Initiator der Kooperationen, getragen durch den Konrektor, der als Leiter der Bildungsplankommission für das Fach Bewegung, Spiel und Sport eine besondere Affinität zum Sport und der Bewegungserziehung hat. Schon seit dem Jahr 2003 begann die Schule damit, sich mit der Profilbildung im Bewegungserzieherischen auseinanderzusetzen.

„Die neueren Erkenntnisse der Hirnforschung in Bezug auf das Lernen waren schon vor der Veröffentlichung des Bildungsplanes 2004 bis ins XY-tal vorgedrungen. So gab der Förderverein der XYSchule bereits 2003 den Startschuss für die „Bewegte Schule“. (GWRS2-SP-D: 272)

Der reguläre Sportunterricht wird durch die verschiedenen Angebote von Sportvereinen ergänzt, so dass die Schüler_innen je nach Klassenstufe zwischen verschiedenen Sportangeboten wählen können. An sogenannten Wahlsporttagen finden die jeweiligen Kurse für die Schüler_innen der verschiedenen Altersstufen an vier Tagen in der Woche statt.

„Die einen sind zum Golfen [...] (finanziert vom Golfverband) unterwegs, die anderen tanzen im Rahmen der HipHop-Lernwerkstatt der Jugendbegleiterin im Musiksaal, den die Gruppe selbst mit Spiegelfliesen versehen hat. Zwei weitere Gruppen haben sich für Fußball auf dem neuen Kunstrasenspielfeld oder Hallensport [...] entschieden. So hat jeder die Möglichkeit, neben zwei Doppelstunden „klassischen“ Sportunterrichts seinen Neigungen nachzugehen.“ (GWRS2-SP-D:273)

Die Schule arbeitet im Bereich der Sportförderung sowohl mit Einzelpersonen, die als Jugendbegleiter_innen in die Schule kommen, als auch mit Vereinen zusammen. Die Angebote der Vereine finden zum Teil als Workshop, in Projektform oder als dauerhafte Schul-AGs statt. Finanziert werden die Angebote zum Teil aus dem Kooperationsbudget des Jugendbegleiterprogramms sowie durch die Vereine selbst. So wird das Golfprojekt „Abschlag Schule“, welches jeweils eine zwölfmonatige Laufzeit hat und bereits zum dritten Mal an der Schule durchgeführt wird, komplett vom Deutschen Golf Verband getragen. Auch der Tischtennisverein sponserte den Jugendleiter zur Durchführung des schulischen Angebotes über zwei Jahre hinweg auf eigene Rechnung. Die Sportvereine sind demnach sowohl als Mitarbeiter_innen als auch als Financiers in der Schule tätig.

Da die Mitarbeiter_innen der Vereine teilweise auch als Einzelpersonen in der Schule sind und somit nicht über das Kooperationsbudget finanziert werden, verfügt die Schule über eine beträchtliche Anzahl an Jugendbegleiter_innen, gleichwohl diese zum Teil als Vereinsvertreter_innen betrachtet werden. Um diese Anzahl an Mitarbeiter_innen sinnvoll zu organisieren, ist an der Schule eine sogenannte Jugendbegleitermanagerin tätig, die die verschiedenen Angebote der Mitarbeiter_innen koordiniert. Die Angebote der Jugendbegleiter_innen umfassen dabei verschiedene Inhalte, die nicht nur im Nachmittagsbereich angesiedelt sind, sondern auch im Rahmen des Unterrichts Zusatzangebote bereitstellen. Die Schule deckt somit das vorgesehene schulische Curriculum vor allem über Jugendbegleiter_innen ab, wohingegen das durch den Bildungsplan bestimmte Kerncurriculum ausschließlich durch Lehrkräfte abgedeckt werden darf²¹. Die Angebote an der GWRS2 im Vormittagsbereich umfassen insbesondere naturwissenschaftliche Angebote, die im Fächerverbund MENEK (Mensch-Kultur und Natur) projektorientiert zwei Schulstunden pro Woche unterrichtet werden.

„Immer freitags von 8.15 – 9.45 Uhr; wenn die Sekundarstufe ihren Religionsunterricht genießt, sind alle Fachräume frei, die Klassen werden halbiert und so kann im Physiksaal, in der Küche, im Werkraum etc. ‚mit der Hand am Arm‘ agiert werden. Eingesetzt werden, neben den Fachleuten aus der Werkrealschule, auch Jugendbegleiter, die über spezifisches Fachwissen verfügen.“ (GWRS2-SP-JuBe-D: 2)

²¹ Das Kerncurriculum umfasst die in den Bildungsstandards verbindlich vorgegebenen Inhalte, die zu einem Kerncurriculum geformt wurden. Das Kerncurriculum wird durch das Schulcurriculum, welches von der Schule selbst erarbeitet wird, ergänzt und vertieft und sichert dessen Freiraum. Das Verhältnis von Schulcurriculum und Kerncurriculum ist ein Drittel zu zwei Drittel.

In vier Lernwerkstätten werden hier je 12 Bausteine unterrichtet, wobei eine Gruppe immer sechs Wochen an einem Themenbaustein arbeitet. Diese Angebote erstrecken sich somit über zwei Schuljahre hinweg, was für die Jugendbegleiter_innen und die Schule eine längerfristige Zusammenarbeit voraussetzt.

Neben diesen in den Vormittag integrierten Angebote in Kooperation mit Lehrkräften vor Ort, führen Jugendbegleiter_innen auch am Nachmittag Angebote für die Schüler_innen durch. Hierbei werden insbesondere im Sportbereich die verschiedenen AG's angeboten (Basketball, Fußball, Handball, Tischtennis) wie auch im Musikbereich verschiedene Angebote gemacht.

„Dann haben wir einen sehr großen Bereich musisch, was Musik betrifft. Wir haben hier drei Chor-AG's, die von der ersten bis zur achten Klasse laufen. Wir haben Percussion-AG's auch [...] über die Grundschule bis in die Werkrealschule hinein.“ (GWRS2-AP-JuBe: 23-26)

Insgesamt werden folglich durch organisierte Jugendbegleiter_innen entweder im Vormittagsbereich Angebote von Fachexpert_innen im Rahmen des Projektunterrichtes gemacht oder am Nachmittag im Bereich Sport und Musik durch in Vereinen organisierte Jugendleiter_innen. Weitere Angebote werden von Einzelpersonen mit dem Schulgarten, einer Zeichen-AG und einer Fahrrad-AG gemacht. Diese Vielzahl an Jugendbegleiter_innen, die als Mitarbeiter_innen bei der Schule beschäftigt sind, erklärt sich auch durch das Finanzierungssystem der Schule. So ist diese nicht allein auf die Aufwandsentschädigungen aus dem Jugendbegleiterprogramm angewiesen, sondern erhält einen Zuschuss von der Kommune. Im Bereich Musik gibt es eine weitere langjährige Kooperation mit einem Musikverein. Im Jahr 2012 stellte der Musikverein an der GWRS2 eine Bläserklasse. Diese Bläserklasse bestand jahrgangsübergreifend zunächst aus Kindern der dritten und vierten Klasse. Konzeptionell ist angelegt, diesen Kurs über zwei Jahre hinweg durchzuführen, weshalb sich der Weggang einiger Schüler_innen nach der vierten Klasse sich als problematisch herausstellte. Das altersgemischte Projekt Bläserklasse findet seither beginnend mit der zweiten und dritten Klasse statt und aufgrund der hohen Zahl an Anmeldungen für das Projekt wurde eine zweite Bläserklasse eingerichtet. Die Kinder erhalten durch den Musikverein Instrumente als Leihgabe für den Zeitraum des Angebots und erlernen ihre Instrumente im gemeinsamen Gruppenunterricht sowie in Einzelunterrichtseinheiten. Die Kooperation kam durch die Initiative des damals neuen Dirigenten des Musikvereins zustande.

„Wir haben uns früher so an das Thema gar nicht herangewagt [...] du weißt ja nicht was an Kosten auf dich zukommt, du weißt nicht was man alles machen muss. Ja und der hat halt die Erfahrung mitgebracht und dann sind wir auf die Schule zugegangen und haben gefragt, ob wir das bei ihnen anbieten können. Weil wir halt gewusst haben, dass die schon mit anderen Vereinen solche Kooperationen machen [...]. Dann sind wir auf die zugegangen, die waren gleich ziemlich begeistert und ja, dann haben wir in relativ kurzer Zeit das Projekt dann auch gestartet. Also das ging innerhalb von zwei Monaten waren wir startklar.“ (GWRS2-AP-M: 20-28)

Zu Beginn der Kooperation war der Musikverein noch unsicher, wie viele Kinder das Angebot überhaupt annehmen würden, weshalb der Verein beschloss, das Angebot zunächst aus eigenen Mitteln und Elternbeiträgen zu finanzieren. Die Eltern finanzieren so mit 25 € Beitrag und zusätzlichen 8€ für die Instrumentenleihe einen Teil der Kosten für die Musiklehrkräfte und die Overheadkosten des Vereins. Die zusätzlichen Gelder hat der Verein zunächst aus eigener Kasse finanziert, so dass auch eine Mischform von Mitarbeiter_innen und Sponsoring vorliegt. Zukünftig wird der Verein sich selbst jedoch um weitere Sponsoren bemühen müssen, da mit dem Aufbau der zweiten Bläserklasse die vereinsinternen Ressourcen erschöpft sind.

„[D]ass man da auch den ein oder anderen Euro investieren ist klar, aber Instrumente sind nicht gerade billig, das geht dann schon die höheren Summen und wir wissen auch von anderen, die fangen so Bläserklassen gar nicht erst an, ohne dass sie den Rückhalt haben, dass sie mal geschwind 15000 Euro von der Stadt kriegen oder sonst irgendwoher. Von einem Sponsor oder sonst irgendwas. Und wir haben gesagt, wir wollen erst die Kinder haben und dann können wir uns Gedanken machen, wie wir da drankommen.“ (GWRS2-AP-M: 305-311)

Seit 2004 bewirtschaftet die Schule neben dem Schulgarten auch einen eigenen Weinberg. Die Schule trat hierbei in Kooperation mit den örtlichen Weinbauern und realisierte mit Hilfe der Kommune das Weinbergprojekt.

„Nach Verhandlungen mit der Stadt [...], den örtlichen Weingärtnern [...], dem Regierungspräsidium (Grundstück liegt außerhalb des Pflanzrechtes) konnte im Frühjahr 2004 gepflanzt werden. Es hat sich als überaus positiv gezeigt, dass sich die Schule geöffnet hat und der Kontakt zu den Weingärtnern hergestellt wurde.“ (GWRS2-SP-D-KIS: 1)

Um den Wein zu vertreiben, gründete die Schule 2007 eine Schülerfirma, mit der sie an verschiedenen Projektausschreibungen teilnahm, wodurch immer wieder auch kurzfristigere Kooperationen mit den jeweiligen Sponsoren zustande kamen. 2009 nahm die Schule mit der Schüler_innenfirma, ebenso wie die GWRS1, an der Ausschreibung einer Stiftung eines großen

Industrieunternehmens teil und erhielt hier den ersten Platz. Mit dem Preisgeld konnte die Schule weitere Rebstöcke pflanzen und eine Weinberghütte errichten.

„Mit den Handwerksbetrieben haben wir eine intensivere Kooperation ausgebaut. Gemeinsam mit den örtlichen Handwerkern wurde ein Weinberghaus geplant und gebaut [...].“ (GWRS2-SP-D-KIS: 3).

Neben den Handwerksbetrieben vor Ort kooperiert die Schule also mit verschiedenen Finanziers im Rahmen von Projektanträgen.

4.2 Handlungskoordination der Partner_innen

Mit denjenigen Kooperationspartner_innen, die nicht finanziert werden müssen bzw. deren Finanzierung nicht über die Schule organisiert ist, wie im Falle der Weinbauern oder auch dem Musikverein, gibt es mündliche Absprachen. Um diese Vielzahl an verschiedenen Jugendbegleiter_innen zu organisieren, wurde eigens die Stelle der Jugendbegleitermanagerin geschaffen, welche die Zeiten, Angebote und Arbeitsabläufe der verschiedenen Kooperationspartner_innen organisiert.

„Wir sind eine Schule, die sehr viel anbietet über Jugendbegleiter. Ich bin auch immer einmal im Jahr in einer Gruppe drin, die sich... Jugendbegleiterbetreuer, die sich treffen und austauschen, die sagen immer: 20, 22, 25 Jugendbegleiter. Wie schafft ihr das?“Ja? Es geht. Aber gut, da braucht man dann eben eine Managerin, die eben das auch ein bisschen zusammenhält, Termine weitergibt, an Dinge erinnert. Das schafft die Schulleitung und das Sekretariat nicht mehr. Da braucht man dann wieder eine Zwischenstation. Was ich dazu bilde.“ (GWRS2-AP-JuBe: 110-116)

Sämtliche Kooperationspartner_innen betrachten Verlässlichkeit als grundlegende Bedingung für ihre Kooperationen. Hierbei spielt es keine Rolle, ob die Kooperationsbeziehung vertraglich geregelt ist oder durch mündliche Absprachen zustande kam. Beides wird als gleichermaßen verbindlich betrachtet. Um diese Verlässlichkeit zu gewährleisten, legen die verschiedenen Partner_innen Wert auf verfügbare Ansprechpartner_innen. Mit der Stelle der Jugendbegleitermanagerin wurde eine solche Anlauf- und Kontaktstelle für die außerschulischen Partner_innen geschaffen. Die Kontakte werden dabei überwiegend durch sogenannte Tür-und-Angel-Gespräche gepflegt (GWRS2-AP-M: 83-85). Neben diesen finden in der Schule zweimal im Jahr Feedback-Gespräche statt. Diese werden jeweils vor den

Sommerferien und vor den Weihnachtsferien abgehalten, wobei alle Kooperationspartner_innen eingeladen werden. (In einem festlichen Rahmen werden den Partner_innen zur Anerkennung ihrer Leistungen Qualitätszertifikate durch die Schulleitung verliehen.

Neben diesen offiziellen Festlichkeiten und den Tür-und-Angel-Gesprächen vereinbaren die Kooperationspartner_innen jedoch auch immer wieder Einzeltermine mit den Verantwortlichen der Angebote. So schreibt die Jugendbegleitermanagerin die Kooperationspartner_innen alle sechs bis acht Wochen an, um nachzufragen, ob sich Fragen, Bedürfnisse oder Wünsche ergeben haben. Somit haben die Kooperationspartner_innen auch über das Jahr hinweg immer wieder die Möglichkeit, mit der Schule Rücksprache zu halten.

„[A]ber das Kernige, wo es wirklich drum geht, was man macht. Das geht dann schon... also da gibt es separate Termine und da wird das besprochen mit dem Rektor und mit dem Konrektor und von unserer Seite dann mit dem Dirigenten und mit mir.“ (GWRS2-AP-M: 91-94)

Viele der Kooperationspartner_innen der GWRS2 stammen aus dem Sportbereich, so auch die Kooperation mit einem Golfclub. Diese Kooperation unterscheidet sich insofern von den anderen mit Sportvereinen, als dass hier der Golfclub selbst die Initiative übernahm, um mit der Schule in Kooperation zu treten. Die Schule-Golfclub Kooperation findet im Rahmen eines Projektes des Deutschen Golfverbandes statt. Mit dem Projekt „Abschlag Schule“ treten lokale Golfclubs im gesamten Bundesgebiet an benachbarte Schulen heran und bieten über ein Jahr hinweg kostenloses Training für Schüler_innen an. Dabei werden den Schulen die Ausrüstung, der Transport zum Golfclub sowie die Trainer_innen für die Projektlaufzeit zur Verfügung gestellt. Die Kooperation findet im Rahmen des Projekts nach klaren Projektrichtlinien statt, die die gemeinsame Programmentwicklung von Schule und Club vorsehen (GWRS2-AP-S-D: 10). Nachdem zu Projektbeginn klare Ansprechpartner_innen, im Fall der GWRS2 die Schulleitung und Verantwortliche im Golfclub, definiert werden, wurde gemeinsam über Art und Umfang des Projekts entschieden. An der GWRS2 findet das Projekt nun im Rahmen der beiden Wahlpflichtstunden im Fach Sport statt, in welchen sich die Schüler_innen nach Interesse zwischen verschiedenen Sportarten entscheiden können.

4.3 Handlungsmotivation und Ziele der Kooperationspartner_innen

In der vom Deutschen Golf Verband herausgegebenen Broschüre zum Projekt „Abschlag Schule“ wird deutlich die Relevanz des Projekts für den deutschen Golfsport herausgehoben. Das Projekt soll demnach, neben der Gewinnung von Kindern und Jugendlichen für den Golfsport und der Talentrekrutierung für den Leistungssport, auch die Familien und das Umfeld der Schüler_innen auf diese Weise für den Golf interessieren und „durch die richtige Kommunikation geeigneter Angebote die verschiedenen Zielgruppen langfristig an [...] [die] Golfanlage zu binden“ (GWRS2-AP-S-D: 12). Das Projekt, welches in dieser Form bundesweit bereits seit 1999 durchgeführt wird, kann entsprechende Erfolge aufweisen. So haben deutsche Golfanlagen nach eigenen Angaben über das Projekt „Anschlag Schule“ allein im Jahr 2013 13.000 € an Mitgliedsbeiträgen einnehmen können (GWRS2-AP-S-D: 6). Dabei treten im Jahr 13% der teilnehmenden Schüler_innen in einen Golfclub ein (GWRS2-AP-S-D: 6). Auch im Musikbereich spielt die Mitgliederwerbung eine tragende Rolle bei der Durchführung schulischer Angebote.

*„[...] wir haben uns Gedanken gemacht, wie wir Jugendliche noch an die Musik rankriegen können, wie wir unseren, Nachwuchswerbung möchte ich jetzt nicht direkt sagen, aber wie wir halt an die Jugendlichen kommen.“
(GWRS2-AP-M: 16-19)*

Hierbei spielt insbesondere die Organisation der Jugendlichen im Verein die ausschlaggebende Rolle und weniger finanzielle Erträge. Jugendliche über die Bläserklasse für Musik zu begeistern und für den konkreten Verein zu begeistern, steht somit deutlich im Vordergrund des Angebots. Dabei wird insbesondere die Gemeinschaft beim Musizieren innerhalb des Vereins hervorgehoben. Da der Musikverein mit zwei Bläserklassen-Angebote im Bereich des Orchesters macht, steht hier neben dem Erlernen des Instrumentes auch die Sozialkompetenz im Vordergrund auf die anderen hören zu können (GWRS2-AP-M: 136-138).

„Also klar, für uns ist auf jeden Fall klar, dass wir auch in die Jugend investieren wollen, dass muss nicht so sein, dass wir da Mords den Ertrag raushaben, das wollen wir eigentlich gar nicht. Wir wollen nur die Kinder an die Musik bringen, dass sie vielleicht bei uns einfach weitermachen, weil die Kameradschaft Spaß macht, weil das Musikmachen Spaß macht.“ (GWRS2-AP-M: 300-305)

Neben dem regulären Unterricht unternimmt der Musikverein auch Freizeiten mit den Schüler_innen, um das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken. Dieses sei beim Musizieren im Orchester besonders wichtig und könne durch Freizeiten über den schulischen Rahmen

hinaus gefördert werden. Gleichzeitig erhöhe sich mit derlei Aktivitäten sowohl die Motivation zum Musizieren als auch die Verbundenheit zum Verein (GWRS2-AP-M: 148-156).

Im Bereich der Kooperationsbeziehungen zu verschiedenen Unternehmen ist die Motivation, sich im Bereich der GTS zu engagieren, jeweils abhängig von der Art der Kooperation. Finanziers, die die Schule in der Regel mit Einmalzahlungen im Rahmen von Projektausschreibungen unterstützen, verfolgen in der Regel mit den Projektausschreibungen die grundlegende Förderung der Ganztagschulen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, um somit letztlich insbesondere Frauen die Rückkehr ins Berufsleben zu ermöglichen (GWRS1/2-AP-W: 363-376). Hierbei zielt das Engagement der Firmen vor allem auf die Bekämpfung des Fachkräftemangels in verschiedenen Branchen. Dies spielt auch eine entscheidende Rolle bei Projekten wie „Starke Schule“ der Hertie-Stiftung, welches die Vermittlung von Jugendlichen in Ausbildungsberufe zum Ziel hat. Die GWRS2 beteiligte sich mit dem Weinbergprojekt auch an dieser Ausschreibung und erhielt mit 3000 € Preisgeld einen beachtlichen Zuschuss zum Schulprojekt. Konkreter sind die Interessen der Handwerksbetriebe vor Ort. Durch die „Bildungspartnerschaften“ zwischen Schule und verschiedenen Betrieben erhoffen sich Schule und Betriebe die Vermittlung von Jugendlichen in Ausbildungsplätze der Betriebe. Um diese Vermittlungsquoten in Ausbildung zu erreichen und zu halten, war die Schulleitung der GWRS2 bestrebt, die Kooperationen zu ortsansässigen Betrieben zu festigen und auszubauen. Neben der Kooperation mit Winzern ist die Schule speziell zu diesem Zweck eine Kooperation mit einer Zimmerei eingegangen und strebt Kooperationen mit weiteren Unternehmen an.

„Daher wollten wir auch Bildungspartnerschaften mit ortansässigen Handwerksunternehmen eingehen und unsere enge Verbundenheit mit ihnen signalisieren. Beide Seiten sollen davon profitieren können.“ (GWRS2-SP-W-D2: 15-18)

Dies geschieht durch die Vermittlung von Schüler_innen im Rahmen zweier Praktika an die Betriebe, welche so die Möglichkeit erhalten, die Schüler_innen kennenzulernen. Dies stellt für die Betriebe im Rahmen der Auszubildendensuche einen großen Vorteil dar.

„Wir haben bereits Bildungspartnerschaften mit anderen Schulen und stellen jährlich einen Lehrling ein, der immer von einer dieser Partnerschulen kommt. Auf diese Weise können wir uns schon vor dem eigentlichen Start der Ausbildung intensiv kennen lernen.“ (GWRS2-AP-W-D2: 24-26)

4.4 Zusammenfassung Fallbeschreibung GWRS 2

Abbildung 14: Tabellarische Zusammenfassung GWRS2

GWRS2 GTS seit	Jugend- begleiter- schule	Kooperations- partner_in	Kooperations- beginn	Handlungs- koordination	Handlungsmotivation und Ziele
2001	2006	Sportvereine	<ul style="list-style-type: none"> • Beginnend 2003 • Überwiegend initiiert durch Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertragliche Grundlage entweder über Schule-Verein, oder Jugendbegleiter • Persönlicher Kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • Talentrekrutierung • Mitgliedergewinnung
		Musikverein	<ul style="list-style-type: none"> • 2012 • Initiiert durch den Verein 	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Absprachen 	<ul style="list-style-type: none"> • Musikalische Grundbildung • Mitgliedergewinnung
		Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> • 2009 • Schulen bewerben sich 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektvorgaben vertraglich geregelt • Klare Laufzeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • GTS als Stütze der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, um vor allem Frauen berufstätig sein können. • Ökonomie in die schulischen Inhalte integrieren • Vermittlung von ökonomischen Kenntnissen an Lehrkräfte
			<ul style="list-style-type: none"> • 2004 • Initiiert durch SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Absprachen • Bildungspartnerschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeitergewinnung

Quelle: eigene Darstellung

5. Fallbeschreibung Gymnasium 1

Das GYM1 stellt eine Ausnahme zu den anderen Fällen dar. Das Gymnasium ist eine allgemeinbildende weiterführende Schule, die in acht Jahren zum Abitur führt. Die Schule liegt ländlich und ist von mittelständischer Sozialstruktur umgeben. Zu Beginn des letzten Jahrhunderts entwickelte sich die Region um die Schule zu einem Zentrum für Leistungssport, was immer auch die Schule im Rahmen der Nachwuchskaderbetreuung betraf. Lange Zeit blieb das Verhältnis von schulischer Bildung und sportlichen Erfolgen schwierig. So waren lange eine hohe Kaderzugehörigkeit und eine weiterführende Schulbildung nicht vereinbar (GYM1-AP-S-D: 2). Erst in den 1980er Jahren veränderte sich dies, mit der Einführung der Kooperation von Schule und Sportverein. Seit 2006 arbeitet die Schule als Ganztagschule und nahm als eine der ersten Jugendbegleiterschulen am Programm teil. Dies war nach dem Anbau einer Aula und von Aufenthalts- und Arbeitsräumen gefördert durch Mittel des IZBB möglich. Seither kann an vier Tagen in der Woche ein Mittagstisch angeboten werden, der von einem Großteil der Schüler_innen in Anspruch genommen wird. Die Angebote im Rahmen der Mittagsbetreuung werden über ehrenamtliche Mitarbeiter_innen im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms abgedeckt.

5.1 Kooperationspartner_innen der Schule

Das GYM1 zeichnet zum einen die intensive Schule-Verein-Kooperation und zum anderen die extrem hohe Zahl an Jugendbegleiter_innen, die an der Schule tätig sind, aus. Die Kooperation zwischen Schule und Verein hat sich in Folge der großen Schwierigkeiten ergeben, eine weiterführende Schullaufbahn mit einer Karriere im Leistungssport zu verbinden.

„Also, zunächst mal ist die Notwendigkeit entstanden auf der Seite tatsächlich der Schüler. Schüler haben Defizite und dann suchen sie Lösungen danach. Und von denen aus hat dann eine oder andere sich ergeben. Und wenn sie wollen ist nicht der Verein im Mittelpunkt gestanden, sondern zunächst einmal der Schüler. Und irgendwann mal gab es dann gewisse Verbindungen über die Schüler und über Personal an der Schule zum Verein.“ (GYM1-SP: 26-31)

Die schulischen Defizite der Schüler_innen ergaben sich insbesondere aus den großen Fehlzeiten, die für die höheren Kader im Leistungssportbereich entstehen. Schule und Verein entwickelten gemeinsam ein Modell, welches auf die besonderen Bedürfnisse von Leistungssport betreibenden Schüler_innen eingeht. Hierzu erhält die Schule Förderstunden für die Schüler_innen, so dass sie den versäumten Unterrichtsstoff durch Nachhilfeunterricht aufholen können. Jährlich neu werden hierzu vom Kultusministerium Deputatsstunden zur Verfügung gestellt, die in Abhängigkeit von Region, Kaderanzahl an der Schule sowie deren Kaderhöhe steht. Diese Stunden werden direkt an die Schüler_innen kostenfrei weitergegeben (GYM1-AP-S: 3). Zudem geht die Schule flexibel mit durch Wettkämpfe bedingte Fehlzeiten der Schüler_innen um.

Ihre Mittagsangebote deckt die Schule über ehrenamtliche Jugendbegleiter_innen ab. An der Schule sind insgesamt zwischen 100 und 120 Jugendbegleiter_innen beschäftigt, was eine absolute Ausnahme im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms darstellt. Die Jugendbegleiter_innen sind dabei in drei verschiedenen Bereichen der Ganztags schulbetreuung tätig.

*„[...] wir haben 100 - 120 Ehrenamtliche im Haus, [...] eine richtige Nummer, die hier mitarbeiten. Und ganz früh haben wir [...] eins gemacht, wir haben Netzwerke gebildet. Wir haben gesagt, wir brauchen eine Küche, wir brauchen eine Bibliothek und wir brauchen Hausaufgabenbetreuung.“
(GYM1-SP: 76-82)*

5.2 Handlungskoordination der Partner_innen

Die Kooperation zwischen Schule und Verein wird durch den stellvertretenden Schulleiter koordiniert, der zugleich auch Abteilungsleiter innerhalb des Vereins ist. Auch der Schulleiter selbst ist im Vorstand des Vereins tätig und neben dieser personalen Verbindung auf Leitungsebene finden sich etliche weitere innerhalb der Lehrer- bzw. Trainerschaft. Die konzeptionelle Ausrichtung der Kooperation sieht dies explizit mit sogenannten „Trainer-Lehrern“ vor (GYM1-AP-S-D: 1). Durch diese Verbindungen von Schule und Verein soll ein immanenter Meinungs-austausch stattfinden, der die Koordination der Zusammenarbeit nicht über zusätzlich zu etablierende Strukturen ermöglicht. „Ich bin beiden Welten zu Hause, mein ehemaliger Stellvertreter war auch in beiden Welten zu Hause“ (GYM1-SP: 25-35).

Durch diese Verbindungen findet ein Großteil der Kommunikation nicht über formale Wege statt, sondern vielfach werden anstehende Fragen auf dem „kleinen Dienstweg“ geklärt. Dabei reichen die Angebote von Sportverein in die Schule, aber umgekehrt von werden von der Schule Angebote an den Verein gemacht.

„[...] das ist erst in den letzten fünf bis sieben Jahren entstanden, weil es hier Personen gab, die sich da nicht nur innerhalb der Schule eingebracht haben, sondern auch, dass sie Know-how in den Verein transferiert haben, sportliches Know-how, ja.“ (GYM1-SP: 37-41)

Die Koordination dieser wechselseitigen Angebote, die sich entlang der konkreten Bedürfnisse in Schule und Verein entwickeln, findet daher ebenso wie die Betreuung der Nachwuchskader auf personaler Ebene statt.

„Und jetzt müssen sie so sehen, das ist jetzt ganz schwierig das systemisch zu beschreiben, wie das funktioniert. Das hat tatsächlich mit Personen und ihren Bindungen zu tun. Da wird gesteuert, aber das ist ganz schwierig zu steuern. Zum Beispiel, es steht gerade ein Gespräch aus auf der sportstrukturellen Seite mit dem Leiter des Stützpunktes Baden-Württemberg [...]. Das hat nichts direkt mit dem Verein zu tun, aber es tangiert den indirekt. [...] da greift irgendjemand dann steuernd ein und das hat ganz viel mit persönlichen Bindungen zu tun. Systemisch das zu beschreiben, warum das gelingt, finde ich schwierig.“ (GYM1-SP: 43-50)

Die Kooperationsbeziehung ist somit stark von persönlichen Beziehungsgeflechten geprägt. Anders verläuft die Koordination der Jugendbegleiter_innen. Um die Vielzahl an Mitarbeiter_innen zu koordinieren wurde hier, ähnlich wie in der GWRS2 auch, eine Jugendbegleitermanagerin eingestellt, die die Gesamtabwicklung der Ehrenamtlichen übernimmt.

„Dafür kriegen wir auch die Gelder und wir haben da immer Personen, die hinter diesen Bereichen stehen. Mit denen habe ich das damals angefangen. Und die haben ihre Mitarbeiter und ich würde nicht eingreifen, wie [die] [...] ihren Dienstplan für die Küche macht [...] das macht sie. Wie Frau [XZ] ihre Bibliotheksaufsichten coacht, damit habe ich nichts zu tun. Und bei der Hausaufgabenbetreuung werde ich nicht eingreifen. [...] Aber ich greif auf das System direkt zu, wenn wir Fortbildungen haben im Haus, dann greif ich auf die Mitarbeiter zu, deren Datei habe ich [...] das ist ein über Email aufgebautes Netzwerk [...].“ (GYM1-SP: 86-96)

Es gibt am GYM1 drei verschiedene Varianten der Mitarbeiter_innenbeschäftigung mit drei verschiedenen Entlohnungsstrukturen. Angestellte Mitarbeiter_innen erhalten vertraglich vereinbart 11€ pro Stunde und gehen mit dem Angestelltenverhältnis alle üblichen Verpflichtungen ein. Des Weiteren verfügt die Schule über angestellte Mitarbeiter_innen, die

mit sieben Euro pro Stunde weniger verdienen, dennoch eine vertragliche Übereinkunft mit der Schule schließen und somit auch Verpflichtungen eingehen, wie beispielsweise für Ersatz im Krankheitsfalle zu sorgen. In die letzte Kategorie der Mitarbeiter_innen zählen die sogenannten ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen, die für einen Stundenlohn, der in diesem Falle dann Aufwandsentschädigung heißt, von vier Euro tätig sind, hierbei aber keine vertraglichen Verpflichtungen eingehen. So müssen die Netzwerkverantwortlichen in diesem Fall selbst für Ersatz bei Krankheit oder sonstigen Ausfällen sorgen (GYM1-SP: 106-119).

5.3 Handlungsmotivation und Ziele der Kooperationspartner_innen

Das Engagement der Schulleitung beim Umbau von Halbtagschule zu Ganztagschule des GYM1 resultiert aus der Analyse wahrgenommener gesellschaftlicher Veränderungen. So wird durch die Schulleitung die sich verändernden familialen Rahmenbedingen als eine Kernproblematik heutigen Aufwachsens beschrieben (GYM-SP: 317-324). Der Schule fällt demnach die Aufgabe zu, die hier entstehenden Lücken in Erziehung und Betreuung aufzufangen.

„Die fachlichen Kompetenzen sind klar, es geht drum, dass wir die Kinder zu einem Bildungsziel führen, das ist unser Auftrag. Und da gilt es natürlich Rahmenbedingungen zu schaffen. Deshalb haben wir nicht nur eine offene Betreuung, sondern auch eine gebundene. Wenn es Probleme gibt, können wir Kinder strukturell so unterstützen, dass sie regelmäßig begleitet und strukturiert werden.“ (GYM1-SP: 328-331)

Um diese Begleitung von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schule zu gewährleisten, hat sich die Schulleitung zur Teilnahme am Jugendbegleiterprogramm entschieden, da der Betreuungsumfang allein mit hauptamtlichen und festangestellten Kräften in der Form nicht machbar wäre.

„[S]ie müssen momentan die Rahmenbedingungen einfach nüchtern wahrnehmen. Wenn wir das was wir hier leisten, runter gebrochen in professionelle Strukturen hätten, ist das ein Kostenvorteil, der ist unermesslich. Also unsere Stadt hätte nie zugestimmt, wenn ich gesagt hätte, wir brauchen das professionell.“ (GYM1-SP: 176-179)

Gleichzeitig bietet die Arbeit mit Ehrenamtlichen der Schule auch gewisse Entscheidungsspielräume. Bedingt durch den geringen Ausbau an Ganztagschulen in Baden-

Württemberg, fehlen in vielen Regionen die Erfahrungswerte mit ganztägigen Angeboten. Die durch das Ehrenamt suggerierte geringere Verbindlichkeit macht es der Schulleitung sowohl der Gemeinde, den Eltern als auch den Lehrkräften gegenüber leichter, einen solchen Umbau vorzunehmen.

„Da bietet die ehrenamtliche Struktur einen Freiheitsgrad, weil ich keine Verträge hab. [...] Das Leitmotiv für die ehrenamtliche Struktur ist eigentlich im positiven Sinne auch die Bildung eines Netzwerkes, das Verantwortung übernimmt.“ (GYMI-SP: 200-204)

In der Region um die Schule ist der Leistungssport sehr stark verankert. Die Schule-Verein-Kooperation liegt zunächst im Interesse der Region, eigene Leistungssportler_innen zu fördern.

„[A]ber diese Schule hier kam eigentlich woanders her. Die kam von dem her, in dieser Region gab es ganz viel Hochleistungssportler. [...] damit diese schulische Ziele erreichen, haben wir gewisse Strukturen aufgebaut [...]. Im letzten Jahr hat einer der beste alpinen Rennläufer Deutschlands Abitur hier gemacht, in einem ganz ordentlichen Umfang, 2,1 als Schnitt, also überdurchschnittlich gut. und bei 70 Fehltagen pro dem Schuljahr. 70 Fehltag, der war ein Drittel des Schuljahres gar nicht da und trotzdem hat er Abitur gemacht. Und momentan haben wir [...] den Weltbestjahrgang 94 im Speedbereich [...] der hier ist. Das wird noch spannender, [...] ob das klappt. Aber, das ist unsere Aufgabe, das machen wir.“ (GYMI-SP: 566-576)

Dabei steht für die Schulleitung nicht nur der sportliche Erfolg im Zentrum der Handlungsmotivation. Vielmehr sieht die Schulleitung durch die Angebote im Sportbereich und den sportlichen und schulischen Erfolg von Leistungssportler_innen eine Außenwirkung auf andere Schüler_innen.

„Wir bemühen uns, eine Schulatmosphäre zu schaffen, die dem Leistungssport positiv gegenübersteht und erwarten im Gegenzug von den Leistungssportschülern, dass sie als Vorbilder für die Schulgemeinschaft wirken. So können wir für unsere Schule ein ganz besonderes Profil finden.“ (GYM-AP-S-D: 3)

Die Vorbildfunktion der Leistungssportler_innen sieht die Schulleitung weniger tatsächlich in Bezug auf die sportlichen Ambitionen der Gesamtschüler_innenschaft als auf eine Haltung gegenüber Anstrengung im Allgemeinen.

„[W]as tatsächlich eine große Rolle spielt, wie sie das schaffen, eine gewisse Leistungsbereitschaft zu realisieren und irgendwie hinzukriegen, damit das aus dieser [...] zuvorkommenden Unterstützungsstruktur nicht eine relaxte Zurücklehnstruktur entsteht, dass der Support, der geliefert wird nicht dazu führt, zu sagen, „die werden es schon richten“, sondern dass tatsächlich

dann darin auch ein Eifer entsteht und eine Energie und eine Motivation, ich nehme mein Leben in die Hand und ich regele das. Der Punkt hat sehr wohl mit dem Sport was zu tun, aber das ist eine ganz andere Ebene.“ (GYM1-SP: 581-589)

Hier werden wieder die beiden Bezugssysteme der Schulleitung und vieler Lehrkräfte deutlich. So wird hier versucht, die dem Sport immanente Leistungsbereitschaft als Grundhaltung der Schüler_innen auch in Bezug auf schulische Leistungen fruchtbar zu machen, in dem Leistungsträger im Sport innerhalb der Schule so gestützt werden, dass sie auch Erfolge in der Schule aufweisen und somit zum Vorbild für alle Schüler_innen werden können.

5.4 Zusammenfassung Fallbeschreibung GYM 1

Abbildung 15: Tabellarische Zusammenfassung GYM1

GYM1 GTS seit	Jugend- begleiter -schule	Kooperations- partner_in	Kooperations- beginn	Handlungskoordination	Handlungsmotivation und Ziele
2006	2006	Sportverein	1987	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarung Schule-Verein • Keine zusätzlichen Verträge • Abstimmung durch personale Doppelfunktion und Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Leistungssportler zur besseren Vereinbarkeit sportlichen und schulischen Erfolgs
		Jugendbegleiter_innen	2006	<ul style="list-style-type: none"> • Vertragliche Anstellung mit Entlohnung • Ehrenamtliche Tätigkeit ohne vertragliche Verpflichtung 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement für eigene Kinder • Erziehung und Betreuung von Kindern

Quelle: eigene Darstellung

6. Fallbeschreibung Gymnasium 2

Das GYM2 liegt am Rand einer Großstadt und verfügt über ein weitläufiges und heterogenes Einzugsgebiet. An der Schule werden seit 2010 ca. 600 Schüler_innen ganztägig in offener Angebotsform betreut, wobei der Unterricht rhythmisiert wird. Mit dem Bau eines zusätzlichen Neubaus sollte insbesondere Inklusion in der Schule möglich gemacht werden. Das Gymnasium ist das erste der Stadt, welches sich im Rahmen der Ganztagschule am Jugendbegleiterprogramm beteiligte. Durch den Neubau konnte auch die Kooperation zur Musikschule aufgebaut werden, die die Räumlichkeiten innerhalb der Schule mit nutzen kann. Über den Neubau der Schule entstand auch eine Kooperation mit einem Unternehmensverband in Form eines Schulhofprojektes, bei welchem der Schulhof gemeinsam mit den Schüler_innen neugestaltet wurde. Über das Netzwerk Schule-Wirtschaft finden insbesondere im Bereich des NTW-Unterrichts Kooperationen mit der Wirtschaft statt. Beides ist vorwiegend innerhalb des Unterrichtes und somit der Pflichtstunden der Schüler_innen angesiedelt. Im Bereich der Nachmittagsbetreuung sind überwiegend Anbieter_innen aus dem Sport mit Angeboten an der Schule tätig. Was den Ausbau der Nachmittagsangebote angeht ist die Schule noch in der Aufbauphase und stets auf der Suche nach neuen Partner_innen.

6.1 Kooperationspartner_innen der Schule

Das GYM2 ist das erste Gymnasium, welches im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms offene Ganztagschule in der Stadt wurde. Hierbei hat jedoch nicht wie in den anderen Fällen die Schulleitung die Initiative ergriffen, sondern die Stadt trat an Schulen und außerschulische Partner_innen heran, um so Kooperationen zu forcieren (GYM2_AP_S).

Nachdem die Stadt das Jugendbegleiterprogramm an den Schulen vorstellte, begann die Schule mit der Umstellung hin zur Ganztagschule in offener Angebotsform und mit der Suche nach ehrenamtlichen Kooperationspartner_innen. Dabei gestaltete sich die Suche nach geeigneten Kooperationspartner_innen schwierig, da durch den bereits erfolgten Ausbau der Ganztagsangebote an Grundschulen bereits viele Vereine und Organisationen ihre vorhandenen Kapazitäten ausgeschöpft hatten.

Trotz der Schwierigkeiten ausreichende Anbieter_innen für die Ganztagsschulangebote zu finden, kamen auf Initiative der Stadt schließlich doch einige zustande. So trat die Stadt bereits im Jahr 2006 an den Sportverein heran.

„[...] sie wollen aufgrund der Vorgaben des Landes mehr [...] in den Ganztagsschulbetrieb einsteigen und ob wir nicht Interesse hätten, mehr als die beiden Schulkooperationen zu machen, die wir bis dahin hatten. Wir hatten glaub ich 20 Jahre lang mit zwei Schulen eine Schulkooperation und mehr gab es eben nicht und wir haben dann natürlich überlegt, dass das eigentlich eine gute Idee ist [...].“ (GYM2-AP-S: 17-21)

Problematisch war allerdings auch hier die Situation, keine Trainer_innen zur Verfügung zu haben, die im erforderlichen Ausmaß in der Lage gewesen wären, Angebote im Rahmen der Ganztagsbetreuung an Schulen machen zu können.

„Wir haben ja keine Leute. [...] das können im Prinzip ja nur Studenten machen, Rentner, Arbeitslose oder wenn es keiner von denen macht, dann bleibt ja nur die Möglichkeit, eine hauptamtliche Kraft einzusetzen.“ (GYM2-AP-S: 28-30)

Der Verein stellte einen hauptamtlichen Trainer ein, der sich zu einem Drittel durch die Schul-AGs über das Jugendbegleiterprogramm, zu einem Drittel über den Verein und das Vereinstraining sowie durch Mittel über die Talentförderung finanzieren ließ (GYM2-AP-S: 32-40). So begann der Verein 2006 mit zunächst einem Trainer, der fünf Schul-AGs im Rahmen von Ganztagsschulangeboten leitete. In den folgenden Jahren bis 2011 steigerte der Verein die Angebote auf ca. 40 AGs in 41 Schulen, die von 30 Trainer_innen durchgeführt wurden. Nach den anfänglichen Schwierigkeiten ehrenamtliche Kräfte zur Durchführung der Ganztagsschulangebote zu finden, stockte der Verein nun neben dem hauptamtlichen Trainer sein Personal mit FSJ-Kräften und weiteren Übungsleiter_innen auf (GYM2-AP-S: 46-60). Das gesamte Personal zu koordinieren und zu verwalten, wurde mit zunehmender Personalgröße jedoch derart komplex, dass die Verwaltung nicht weiter in ehrenamtlicher Tätigkeit zu bewältigen war. Gleichzeitig blieben die Mitgliedszahlen des Vereins jedoch relativ konstant, so dass keine weiteren Festanstellungen durch Mitgliedszahlungen möglich waren. Der Verein reduzierte hieraufhin sein Engagement im Bereich der Ganztagschulen wieder.

Die Kooperation kam auf Initiative des Musikschulrektors zustande und umfasst neben dem GYM2 und der Musikschule selbst auch die benachbarte Grund- und Werkrealschule, welche die neu geplanten Räumlichkeiten gemeinsam nutzen können. Die Musikschule kann so Angebote für Kinder und Jugendliche beider Schulen entsprechend ihres Alters machen (GYM2-AP-M-D: 2).

Der Kontakt zum Unternehmensverband entstand ebenfalls im Rahmen des Neubaus und der beauftragten Gewerbe. Gemeinsam mit Schüler_innen wurde der Schulhof neugestaltet. Im Kontext des Projekts „XY macht Schule“ führte der Unternehmensverbund ein Projekt über ein Schuljahr hinweg durch. „XY macht Schule“ ist eine Initiative des Unternehmensverbundes, welcher, angeregt durch ähnliche Bestrebungen im Ausland, 2007 initiiert wurde und seither mit der Vermittlung von Kooperationspartner_innen, Projektvorschlägen und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte Inhaltsvermittlung in der Schule vorantreibt. Im Rahmen der Berufsorientierung Gymnasium (BOGY) hat die Schule im Kontext des Programms „SchuleWirtschaft“ der „Südwestmetall“²² zudem Kooperationen zu einer Bank und einem freien Bildungsträger. Das Programm behandelt vier inhaltliche Schwerpunkte, welche neben der Berufsorientierung und Berufswegeplanung in den Schulen die Qualitätsentwicklung und Selbstständigkeit von Schulen unterstützen sollen, die ökonomische Bildung und unternehmerisches Denken und Handeln fördern sowie für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) begeistern sollen (Schulewirtschaft, 3).

6.2 Handlungskoordination der Partner_innen

Im Fall des GYM2 übernahm zunächst die Stadt die Handlungskoordination zwischen Schule und Vereinen, indem sie auf beide zugeht und Kontakte vermittelt. Die Schule ist bestrebt, verlässliche Kooperationen zu etablieren und diese Verlässlichkeit mit Verträgen zu gewährleisten.

Auch für die Vereine spielt diese Verlässlichkeit der Kooperation eine große Rolle. So hat auch der Sportverein einen Vertrag mit der Schule geschlossen. Die Kinder und Jugendlichen mussten sich hierbei jeweils für ein Halbjahr verpflichten, an der entsprechenden AG teilzunehmen und hierfür einen Beitrag von ca. 20€ pro Halbjahr zu bezahlen (GYM2-AP-S: 99). Da die Stadt in diesem Fall der Kooperation eine Zwischenstellung einnahm, wurde der Beitrag an die Stadt gezahlt, die wiederum die Schule finanziell unterstützte, welche dann schließlich den Verein finanzierte. Der Verein bezahlte dann seine festangestellten Mitarbeiter_innen, FSJ-Kräfte sowie weitere Übungsleiter. Die Kooperationen bestanden auf

²² Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V.

diese Weise von 2006 bis 2011, die Kooperation mit dem GYM2 seit 2010. Im Jahr 2011 wurde der Verein darauf aufmerksam gemacht, dass die Einnahmen, die durch die AG-Angebote im Rahmen der Ganztags schulbetreuung eingenommen wurden, umsatzsteuerpflichtig seien (GYM2-AP-S: 116). Da der Verein keinen Hauptamtlichen-Apparat hat und auch die Verwaltung durch ehrenamtliche Mitglieder geleitet wurde, war der Verein verunsichert und wandte sich an die Jugendstiftung in der Hoffnung, hier Hilfe zu bekommen. Hierbei stellte sich jedoch zudem heraus, dass der Verein die Gelder aus dem Jugendbegleiterprogramm nicht hätte für FSJ-Kräfte verwenden dürfen und eine mögliche Rückforderung durch das Land stand im Raum.

„[...] wir hatten die Gelder natürlich von 2006 bis 2012 fürs Gehalt [...] für unsere FSJler verwendet. Dann kam die Jugendstiftung und hat natürlich gesagt, wenn das Land da prüft, [...] fordern [die] wieder das Geld zurück. [...] dann haben wir halt gesagt, wenn das so aussieht, dann müssen wir halt die AGs ganz lassen, weil wir können, wenn man das doppelt zurückzahlen müssen und eh noch das ganze versteuert haben, dann [...] ist [das] ja dann hoffnungslos.“ (GYM2-AP-S: 193-199)

Der Verein bietet seitdem nur noch die AGs an, welche von den Übungsleiter_innen direkt mit der Schule verrechnet werden und somit unter den Grundsatz des Ehrenamtes fallen. Von den einstmalen 40 Schul-AGs wurden im Jahr 2013 noch fünf weitergeführt worden.

„Und ich muss auch sagen, die Lösungen, die die mir angeboten wurden, waren auch alle Schrott. Die von der Jugendstiftung haben dann gemeint, man könnte das ja so machen, dass der FSJler das außerhalb seines Dienstes weitermacht und das Geld das er bekommt spendet. Dann sag ich, der macht 40 Stunden für uns, ich kann ihm nicht sagen, arbeite noch 20 Stunden ehrenamtlich und gebe uns das Geld. Also das ist ja idiotisch, also so eine Lösung kann ja nicht sinnvoll sein.“ (GYM2-AP-S: 234-238)

Die Kooperation mit der Musikschule findet über die Schulleitung statt. Nach der Initiative durch den Rektor der Musikschule wurde schließlich ein Musikschulkooperationskonzept entwickelt und durch die jeweilige Schulleitung unterzeichnet. Die Kooperation ist eine auf Langfristigkeit angelegte Kooperation, die ihren Niederschlag in der Planung der Räumlichkeiten der Musikschule wie der Profilbildung der Schulen findet und somit auf unbestimmte Zeit geplant ist.

„Das neue Modell bedeutet, dass eine Außenstelle der Stadtteilmusikschule [...] entsteht, die mehrere Schulen und die Kinder und Jugendlichen in diesem Quartier mit Musikunterricht versorgen kann.“ (GYM2-AP-M-D: 1)

Für den Unternehmensverband hängt die Handlungskoordination jeweils von der Art des Projektes ab. Im vorliegenden Fall handelte es sich um ein Schulhofprojekt, das im Rahmen des Neubaus des Schulgebäudes entstand und als Einzelmaßnahme Unternehmensverband begleitet wurde. Der Unternehmensverband ist Initiator des Programms „XY macht Schule“ und koordiniert im Rahmen dessen die verschiedenen Kooperationen zwischen Schulen und Verbandsmitgliedern. Zu Beginn des Programms hat der Verband verschiedene Mitglieder angesprochen und potentielle Partner_innen in einer Liste zusammengefasst.

„Also es kommen immer wieder Schulen auf uns zu. Das landet dann sehr oft bei mir. [...] [Es] gibt viele Schulen, die sich dann zunächst an mich wenden und wir dann eben sozusagen weiter verweisen auf die Möglichkeiten, die wir Ihnen bieten können.“ (GYM2-AP-W1: 161-182)

Die Kooperationen variieren zwischen Einzelmaßnahmen, die teilweise nur ein bis zwei Stunden umfassen und längeren Projekten. Inwieweit die konkreten Kooperationen vertraglich festgehalten werden, hängt stark von Art und Umfang des Projektes ab. Zwar haben Unternehmensverband und Kultusministerium eine Vereinbarung über die Zusammenarbeit geschlossen, diese beschreibt aber lediglich die Zusammenarbeit der Kammer mit Schulen im Allgemeinen. Über Form und Umfang entscheiden bei den Kooperationen die Partner_innen vor Ort.

„Oft ist es auch davon abhängig, wer da Initiative ergreift. Also wenn es irgendwie so eine Kunstlehrerin ist, dann habe ich immer so das Gefühl, das bleibt doch eher wahrscheinlich klein das Ganze. Also eher so konkret ein Projekt und das wird mit jemand gemeinsam ausbaldowert, also aus der XY. Jetzt neulich hatten wir mal von einem Rektor eine Anfrage und der hat es wirklich sehr fundiert aufgezogen und hat mir da im Vorfeld nochmal sein Grobkonzept zugeschickt [...]. Wo ich dann im Nachgang erfahren habe, dass zumindest der, der fotografiert hat, früher auch Schüler bei ihnen an der Schule war. Das waren doch auch wieder sehr viele persönliche Verbindungen.“ (GYM2-AP-W1: 174-182)

Es zeigt sich also auch in diesem Fall, dass ein Großteil der Kooperationen letztendlich über persönliche Kontakte entsteht.

Die Kooperationen mit Unternehmen sind am GYM2 durch die Kooperation „SchuleWirtschaft“ zustande gekommen. Die Kooperationen wurden, wie auch die Bildungspartnerschaften im Fall der GWRS2, durch die „Vereinbarung über die Weiterentwicklung von Bildungspartnerschaften zwischen Schule und Unternehmen in Baden-Württemberg 2012“ in einen verbindlichen Rahmen überführt.

„Also als das angefangen hat mit den Bildungspartnerschaften gab es eine sehr klare Vorgabe von Seiten des Ministeriums. Jede Schule mindestens eine Bildungspartnerschaft. Da waren Schulen stärker in der Pflicht [...].“ (GYM2-AP-W2: 222-225)

Da durch die Weisungsbefugnis des Ministeriums Schulen in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen zunächst im Zugzwang waren, gehörten überwiegend Schulen zu den Initiatoren konkreter Bildungspartnerschaften. Im Laufe der Zeit veränderten sich diese zunächst recht einseitig forcierten Kooperationsbemühungen.

„Inzwischen mache ich die Erfahrung, wobei das noch nicht unbedingt ein flächendeckendes Phänomen sein muss, aber ich mache die Erfahrung, dass jetzt verstärkt auch Firmen gezielt auf bestimmte Schulen zugehen und sagen: ‚Wir würden gern mit euch in eine Bildungspartnerschaft gehen, wir haben das und das Thema, wir haben die und die Berufe und hier könnten wir euch unterstützen.‘ Und dass Schulen auch teilweise auswählen können. Ich glaube schon, dass da allmählich...ganz allmählich dreht sich das. Also es sind nicht mehr nur Schulen, die händeringend nach Firmen suchen, sondern Firmen, die von sich aus auf Schulen zu gehen. In der Regel wird das aber auch gerne angenommen von den Schulen.“ (GYM2-AP-W2: 232-239)

Die Schulen und die kooperierenden Unternehmen unterzeichnen dabei zu Beginn der Partnerschaft eine Vereinbarung. Bestandteil dieser Vereinbarung sind die Ansprechpartner_innen in Schule und Unternehmen, die Ziele beider Partner_innen, die zu vermittelnden Inhalte sowie die geplanten Aktivitäten. Im Falle des GYM2 wurde der Schwerpunkt auf das Bewerbungstraining sowie die Berufsorientierung gelegt. Der Zeitraum der Kooperationen von in der Regel mindestens einem Jahr wird bei guter Zusammenarbeit und Bedarf aber auch verlängert.

„Das Entscheidende ist, dass es feste Strukturen gibt auf beiden Seiten, klare Ansprechpartner. Und verlässliche, ich nenne es mal Termintreue, aber Verlässlichkeit in der Zusammenarbeit. Und das erreiche ich natürlich, wenn ich da etwas formalisierter da durch so eine Vereinbarung, wenn ich das sogar noch öffentlich mache. Wobei ich auch sehr offen sage, so wie das teilweise am Anfang gelaufen ist und möglicherweise auch jetzt manchmal noch läuft, dass sich die IHK hinstellt und sagt: ‚Jetzt haben wir die 100.000...‘, also jetzt übertreibe ich, ‚die 150. Bildungspartnerschaft geschlossen mit einer Schule.‘ Das ist nicht zielführend. Zielführend ist es dann, eigentlich sollte die Vereinbarung am Ende eines erfolgreichen Projekts stehen, um dann den Einstieg zu geben für weitere Arbeit.“ (GYM2-AP-W2: 141-250)

6.3 Handlungsmotivation und Ziele der Kooperationspartner_innen

Die Handlungsmotivation des Sportvereins, die verschiedenen AGs im Rahmen der Ganztagschule aufzubauen, resultiert letztlich aus der Sorge, durch die Ganztagschule für viele Kinder als Freizeitbeschäftigung nicht attraktiv zu sein und somit langfristig einen massiven Mitgliederschwund zu verzeichnen. Handlungsleitend ist durch den Satzungszweck des Vereins eindeutig der Aufbau, der Ausbau und die Aufrechterhaltung des Sportvereins mit dem Ziel, sowohl im Breitensport als auch im Leistungssport als Anbieter zu bestehen.

„Naja, zum einen war es schon so, dass wir dachten, wir sind irgendwann mal außen vor durch die Ganztagschule. Wenn die Kinder bis 17.00 Uhr in der Schule sind, wer kommt dann noch ins Training? [...] [Und] natürlich auch, dass wir ja immer Talente brauchen wieder. Wir haben ja, wie gesagt, 10/15 Mannschaften im Jugendbereich (teilweise 15) und da brauchst du immer wieder neue Kinder und wenn keine mehr kommen in den Verein, dann hast du halt keine. Also das heißt Talentsichtung, [...] und eben Kontakt an die Schulen und die Schüler [...].“ (GYM2-AP-S: 283-290)

Hierbei spielt sowohl die Talentsichtung als auch die Zahl der Mitglieder an sich eine entscheidende Rolle, da die Zahl an Mitgliedern und deren Beiträge, in einem ausgewogenen Verhältnis zu Größe des Vereins stehen müssen.

„Ich mein, wir haben das Glück noch, dass wir in Württemberg glaub ich mindestens einer der drei größten Vereine in Baden-Württemberg [...] sind, ich weiß gar nicht, ob wir der größte sind [...] und jeden Tag Jugendtraining haben. [...] Das heißt in der Leistungsspitze sollte es erst mal kein Problem geben. Klar im Talentbereich müssen wir halt gucken, dass wir an Schulen wieder Schulmeisterschaften durchführen, wie früher halt auch. Und das ist sicher nicht so einfach, aber das ist nicht so dramatisch kurzfristig sag ich mal, mittel- und langfristig vielleicht schon.“ (GYM2-AP-S: 400-407)

Die Musikschule ist ebenfalls von der Situation betroffen, tendenziell weniger Kinder und Jugendliche im Rahmen des klassischen Musikschulunterrichts zu unterrichten, da viele Kinder länger in der Schule sind. Die ohnehin problematische Situation der Rekrutierung musischen Nachwuchses, welcher sich in der Regel auf bildungsnahe Schichten reduziert, wird durch die Ganztagschule verschärft.

„[...] der Zugang zu Musikunterricht für Schülerinnen und Schüler immer schwieriger wird und zu oft bildungsnahen Schichten vorbehalten bleibt. Zusätzlich erschwert der Aufenthalt im Ganztage die Organisation von Musikunterricht und Übungszeiten. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, braucht es Modelle der Kooperation und früh ansetzenden Breitenförderung, um eine Basis für qualifiziertes Musizieren zu legen und Talente rechtzeitig zu erkennen und zu fördern. Das sehen wir als unsere Aufgabe.“ (GYM2-AP-M-D: 1)

Auch hier ist die Breitenförderung zur Talentsichtung Teil der Motivation zur Kooperation. Ein weiterer Grund für die Kooperation mit den Schulen ist die Nutzung der neuentstandenen Räumlichkeiten, die der Musikschule nun zur Verfügung stehen. So kann die Musikschule ihre Angebote erweitern, ohne hierbei das Quartier verlassen zu müssen.

Die Handlungsmotivation des Unternehmensverbundes zur Entwicklung des Programms „XY macht Schule“ resultiert aus der Wahrnehmung mangelnden Sachverständnisses vieler Kunden und der nicht Ausschöpfung des Potentials für die umbaute Welt.

„Die Erkenntnis bei uns lag daran, dass wir gesagt haben, also, wenn wir verständige Kunden in Zukunft haben wollen, dann müssten wir eigentlich auch die erziehen. Es war ja der mündige Bürger das Thema und in diesem Zusammenhang wollten wir halt auch XY in die Ausbildung hineinbringen.“ (GYM2-AP-W1: 48-52)

Nachdem der zunächst eingeschlagene Weg über die Bildungsarbeit im Rahmen der Lehramtsausbildung nicht die gewünschten Erfolge erzielte und in den 1990er Jahren zunächst im Sande verlief, entschied sich die Kammer 2007 dazu, direkt bei den Kindern und Jugendlichen anzusetzen.

„[...] aber es hat sich [...] sehr durchgesetzt, dass man weiß, [...] wenn man Ansprüche hat und wenn man auch gewisse Ansprüche durchsetzen will, dass man schon frühzeitig beginnen [muss]. Und das könnte schon im Kindergarten sein.“ (GYM2-AP-W1: 95-98)

Um Kinder und Jugendliche also zu verständigen Bauherrschaften zu erziehen, ist die Vermittlung von Baukultur unerlässlich. Hierbei stellte der Unternehmensverbund im Jahr 2007 fest, dass viele der von ihnen als relevant erachteten Themen und Inhalte bereits Bestandteil des aktuellen Bildungsplans waren und sich somit weniger die Frage nach der Platzierung von Inhalten stellte als vielmehr nach der geeigneten Vermittlung dieser.

„Unser Ziel ist eigentlich eine Bildungsaufgabe, nicht? Dass wir gesagt haben: XY vermitteln. Das soll keine Werbung sein für den XYberuf. Wir haben eigentlich genügend [...], jedenfalls heute noch. Bei den Ingenieuren ist das durchaus noch anders kritisch zu sehen. Die haben Nachwuchsschwierigkeiten wie das Handwerk auch, aber bei uns ist es noch nicht das Thema, da achten auch unsere Kollegen darauf, dass wir ihnen nicht zu viel Konkurrenz produzieren.“ (GYM2-AP-W1: 137-142)

Die Handlungsmotivation des Unternehmensverbandes resultiert folglich allein aus dem Bestreben die eigenen Inhalte zu vermitteln. Doch spielt ein Verständnis für die Inhalte des Unternehmens und Kunst nicht nur im privaten Bereich eine Rolle, sondern ist im Sinne des Unternehmensverbandes insbesondere auch im öffentlichen Raum von Bedeutung, der geprägt von ökonomischen und politischen Bewusstsein ist.

„Hauptaufgabe ist Bildung der Jugend, um morgen den verständigen Bauherrn zu haben, ja? Also das ist eher eine langfristige Perspektive. Das ist nicht ganz uneigennützig, dass wir dieses machen. [...] Das soll auf Dauer gesehen dann tatsächlich in Aufsichtsräten oder Gemeinderäten auch junge Leute, die schon mal oder mehrfach während ihrer Ausbildung mit solchen Themen konfrontiert wurden, befähigen, so etwas qualitativvoller zu sehen als wie wir es heute meistens erfahren müssen. Leider.“ (GYM2-AP-W1: 305-311)

Diese langfristigen Ziele sind für den Unternehmensverband bei der Entwicklung und Umsetzung des Programms handlungsleitend. Für Verbandsmitglieder vor Ort, welche die konkrete Kooperation mit den Schulen umsetzen, spielen jedoch durchaus auch kurzfristigere Interessen eine Rolle.

„Also die [Kollegen], die so was machen berichten, dass [...] Kontakt bekommen zu Eltern, die evtl. auch Bauherrn sind, was auf dem Land durchaus sehr wichtig sein kann. Das ist eine Akquise für die, ja?“ (GYM2-AP-W1: 405-409)

Der Arbeitgeberverband engagiert sich in den letzten Jahren im Bereich der Bildungspartnerschaften verstärkt auch im Ganztagschulbereich. Dies fußt insbesondere auf der Situation der Nachwuchskräfteerkrutierung in den verschiedenen Berufsfeldern.

„[...] weil wir seit etwa zehn Jahren, seit etwa fünf Jahren feststellen, dass wir deutlich weniger Bewerber in bestimmten Berufsgruppen bekommen, vor allem weniger geeigneter Bewerber. Also die Zahl für die Metall- und Elektroindustrie ist noch ganz in Ordnung. Wenn wir aber ins Handwerk gucken, und jetzt spreche ich als Arbeitgebervertreter, dann ist es so, dass sie in manchen Berufsfeldern gar keine Bewerber mehr haben oder nur noch komplett ungeeignete Bewerbungen.“ GYM2-AP-W2: 31-36)

Um Schüler_innen für entsprechende Berufsfelder zu begeistern, zielt der Verband auf die Technikförderung durch gut ausgebildete Lehrkräfte entlang der gesamten Bildungsbiographie von Schüler_innen.

„Deswegen muss man das von Anfang an immer im Blick haben. Deswegen engagieren wir uns auch über die gesamte Bildungsbiografie hin und sagen, je mehr ich am Anfang investiere, umso weniger muss ich am Ende an Reparaturkosten zahlen. [...] Und das ist dann schon wieder ein volkswirtschaftliches Thema. Weil die Gelder, die wir in Übergangsbereiche und in Harzt IV, gut das nimmt ja jetzt ab, aber, wenn wir Gelder, die wir da reinstecken verstärkt in den frühen Bildungsbereich rein geben, wäre die Rendite bestimmt hoch.“ (GYM2-AP-W2: 577-585)

Kinder und Jugendliche in ihrer gesamten Schullaufbahn inhaltlich für bestimmte Berufsfelder zu begeistern, setzt neben entsprechend ausgebildeten Lehrkräften auch die inhaltliche Verankerung der Themen in den Lehrplänen voraus. Um dies zu realisieren, engagiert sich der Verband für die Unternehmen massiv im Bereich der Schulentwicklung.

„Wir wollen nicht punktuell arbeiten und dann schön in der Presse stehen, das wollen wir natürlich auch, aber unsere Sachen sind nachhaltig angelegt und das Erfolgskriterium für uns ist, dass die Dinge, die wir machen, später entweder im Bildungsplan auftauchen, in der Lehrerausbildung auftauchen oder im Schulentwicklungsplan auftauchen. Also das ist unser Anspruch. Und dafür muss man manchmal sehr viel Zeit, also das geht nicht in ein oder zwei Jahren, sondern übersteigt auch häufig diese normalen Projektlaufzeiten, die ja drei Jahre oft sind, also, wenn man jetzt mit dem ESF was macht. Nach drei Jahren soll man wieder was innovatives Neues machen. Halte ich für Quatsch im Bildungsbereich, da muss man längerfristig drangehen und wir haben hier eben den Vorteil, dass wir einen starken Verband haben, der seit 1998 jedes Jahr erheblich Geld investiert, um so was langfristig zu ermöglichen.“ (GYM2-AP-W2: 134-144)

Um dem bestehenden und perspektivisch weiterhin zu erwartenden Fachkräftemangel zu begegnen setzt der Arbeitgeberverband explizit auch auf die Förderung und Motivation von Mädchen im Technikbereich.

„Besonderes Augenmerk haben wir jetzt insbesondere auf den Mädchen, weil wir feststellen, Mädchen sind eigentlich in einem bestimmten Alter gleich viel oder gleich wenig interessiert wie Jungs, also Kindergarten/Grundschule sind die Interessen sehr ähnlich und es gibt dann einen Bruch, meistens beim Übergang in die weiterführende Schule. Wenn wir dann ein Technikangebot machen, sind mit einem Schlag die Jungs in der Überzahl, die Mädchen nehmen da kaum noch daran teil. Das ist ein Punkt, der uns zu schaffen macht, weil wir sagen, wir brauchen alle Potentiale in einer schrumpfenden Bevölkerung. Gerade bei Frauen glauben wir liegen viele Möglichkeiten, auch diese für technische Berufe zu interessieren. Die Begabungen sind auf jeden Fall da und die Talente auch. Die Frage, ist ob die Motivation und die Vorstellung von diesen Berufen dort die ist, die aktuell ist. Oftmals wird hier damit Dreck und Öl und Schrauben und laut und Lärm verbunden.“ (GYM2-AP-W2: 42-51)

Mädchen und Jungen sollen daher jeweils unterschiedlich für die Berufe motiviert werden. Gerade bei der Mädchenförderung soll so zunächst der Einblick in die Berufsfelder ermöglicht werden, um mögliche Vorurteile abzubauen. Zudem geht der Verband davon aus, dass die Grundhaltung, aus welcher heraus sich Jungen und Mädchen für bestimmte Berufe entscheiden, variiert.

„[...] bei den Jungs kann man Werbung für MINT-Berufe machen, in dem man Technik an sich anspricht. Also wie etwas funktioniert, wie so ein Motor funktioniert und wie ein Getriebe funktioniert. Wir stellen fest, dass man bei Mädchen oder Frauen hier den Nutzen den dann diese Maschine, die man dann so konstruiert, für die Menschheit hat. Dass das eher im Mittelpunkt steht und das muss man eigentlich bei diesen Strategien mitberücksichtigen, dass man hier mehr vom Ende her denkt. Dass man sagt, wenn wir hier eine saubere Wasseraufbereitungspumpe haben oder eine ordentliche Papiermaschine, die möglichst umweltverträglich ist, dann nutzt das allen und dafür brauchen wir gute Leute, die solche Maschinen entwickeln und produzieren. Also das ist so die Herangehensweise.“ (GYM2-AP-W2: 52-63)

Ein weiterer Grund des Arbeitgeberverbandes, insbesondere auch die Bildungspartnerschaften im Rahmen der Ganztagschulen zu fördern, unterliegt einer deutlich kurzfristigeren, wenn auch auf den Fachkräftemangel bezogenen Motivation.

„Also das ist der Hauptausgangspunkt. Ich glaube auch, dass Gemeinden, dass Schulträger ein Interesse haben, dass [...] in ihrem Bereich gebundene GTS bestehen, weil das macht eine Stadt, einen Ort attraktiv. Auch für höher oder Hochqualifizierte, wie wir sowieso jetzt bemerken. Dass Schulstandort gleich Wirtschaftsstandort, also ich will es jetzt nicht 100% gleichsetzen, aber ein guter Schulstandort ist auch immer eine wichtige Grundlage für eine Wirtschaftsentscheidung, für eine Standortentscheidung eines Unternehmens. Wenn ich, (wir haben ja so ganz viele mittelgroße Firmen, die über das ganze Land [...] verteilt sind) die Spezialisten aus der ganzen Welt anlocken muss, wenn ich da kein vernünftiges Schulwesen habe, dann kommen die Leute nicht. Warum sollen die dann nach [...] [hier] gehen, wenn Sie vielleicht in München oder in Paris oder wo auch immer bessere Möglichkeiten finden? [...] Und dann brauch ich eben auch in [hier] ein gut ausgebautes schulisches Angebot. Und wenn beide Elternteile arbeiten auch so ein Angebot, dass sie mit gutem Gewissen das den ganzen Tag der Bildungseinrichtung überantworten können.“ (GYM2-AP-W2: 390-410)

Auch engagiert sich der Verband im Bereich des Gemeinschaftsschulwesens. Mit der Perspektive, dass in sämtlichen Bereichen der Industrie und des Handwerks Fachkräfte benötigt werden, bietet die Gemeinschaftsschule als Kooperationspartner für Unternehmen die Möglichkeit, sämtliche Zielgruppen zu erreichen.

„Wir haben immer neben der Förderung der guten und sehr guten, haben wir immer auch die Schwachen im Blick gehabt. Einmal aus gesellschaftspolitischer Verantwortung heraus, aber auch weil wir sagen da liegen Potentiale, die wir brauchen. Wir brauchen nicht nur Häuptlinge. Wir brauchen auch gut ausgebildete Facharbeiter, die gerne und auch über lange Jahre eine Facharbeit durchführen. Die nicht nach drei Jahren auf dem Sprung sind zum Studium. Sondern wir brauchen ein solides Fundament an Facharbeitern. Das wird zukünftig aus einem Bereich zu rekrutieren sein, der jetzt vielleicht vor sechs, sieben Jahren noch nicht im Fokus war für unsere Industrie und der jetzt in den Fokus rückt. Wir wissen natürlich, dass wir dem Handwerk schwer Konkurrenz machen. Die brauchen die Leute auch. Es ist also durchaus...wobei wir versuchen, das schon auszutarieren, weil wir uns als Arbeitgeber insgesamt verstehen. Aber es gibt auch Grenzsituationen, muss man ganz klarsehen.“ (GYM2-AP-W2: 162-172)

6.4 Zusammenfassung Fallbeschreibung GYM 2

Abbildung 16: Tabellarische Zusammenfassung GWRS2

GYM2 GTS seit	Jugend- begleiter- schule	Kooperations- partner_in	Kooperations-beginn	Handlungskoordi- nation	Handlungsmotivation und Ziele
2010	2010	Sportvereine	<ul style="list-style-type: none"> • 2010-2012 • Initiiert durch Verein 	<ul style="list-style-type: none"> • Verträge mit je einem halben Jahr Laufzeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Breitensport • Mitgliederrekrutierung zur Überlebenssicherung • Talentrekrutierung für den Leistungssport
		Musikverein	<ul style="list-style-type: none"> • 2013 • Initiiert durch Musikschulrektor 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertragliche Grundlage 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitgliedergewinnung • Musikalische Grundbildung
		Unternehmen 1	<ul style="list-style-type: none"> • 2012 • Initiiert durch SL 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektvereinbarungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung ästhetischer Grundbildung • Kontakt zu Eltern, die potentielle Kunden sind
		Unternehmen 2	<ul style="list-style-type: none"> • Beginnend 2010 • Initiiert durch Arbeitgeberverband 	<ul style="list-style-type: none"> • Absprache und Verpflichtung im Rahmen der Bildungspartnerschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Ökonomische Bildung • Unterstützung der Ganztagsbildung zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts

Quelle: eigene Darstellung

Teil E - Theoriegeleiteter Vergleich

Im folgenden Teil der Arbeit werden die im empirischen Teil des Forschungsprojekts dargestellten Ergebnisse verglichen, analysiert und hinsichtlich der gestellten Forschungsfragen geprüft. Hierbei werden in Kapitel 1 zunächst die operationalisierten theoretischen Begriffe anhand der ermittelten empirischen Befunde beschrieben und verglichen. Der Vergleich folgt dabei der Logik der Fallbeschreibungen, wodurch die Spezifika der Mesoebene herausgearbeitet werden können. Im Anschluss hieran werden in Kapitel 2 die Ergebnisse des Vergleichs auf das theoretische Analysekonzept angewendet und somit auf die Governance-Dimensionen Strukturen, Prozesse und Inhalte rückgeführt. Hierdurch wird schließlich ein höchstmögliches Generalisierungsniveau erreicht, welches Aussagen über den Einzelfall hinaus zulässt und somit im Zuge der Überprüfung der in Kapitel B 4.4 entwickelten theoretischen Annahmen zur Theoriebildung beitragen kann.

1. Bestimmung und Vergleich der Inhalte, Prozesse und Strukturen

Analog zu der in Teil D entwickelten Struktur der Fallbeschreibungen werden nun die empirischen Ergebnisse mit Hinblick auf die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen verglichen. Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit sind die Fragen:

Wie gestalten sich Akteurskonstellationen an Ganztagschulen?

- *Wie kommen Kooperationsbeziehungen an offenen GTS zustande?*
- *Welche Koordinierungsmechanismen liegen vor?*
- *Welche Handlungsmotivation besitzen die Akteur_innen?*

Um die verschiedenen strukturellen wie auch inhaltlichen Ebenen dieser Ausgangsfragen zu erfassen, wurde in Kapitel B ein Theoriekonzept entwickelt, welches die Betrachtung der verschiedenen Aspekte auf Mesoebene zulässt, ohne hierbei relevante Kontexte der anderen Ebenen aus den Augen zu verlieren.

1.1 Vergleich der Dimension Strukturen

Der Vergleich der Governance-Dimension Strukturen umfasst den wahrgenommenen Handlungsrahmen, welcher den beteiligten Akteur_innen der empirisch untersuchten Fälle zur Verfügung steht. Zu diesem gehört sowohl die Akteurskonstellation mit beteiligten Organisationen und deren handelnden Mitglieder als auch die durch die Akteur_innen wahrgenommene Handlungssituation.

1.1.1 Akteurskonstellationen im Vergleich

In der vergleichenden Betrachtung der empirisch untersuchten Fälle interessiert zunächst die Zusammensetzung der beteiligten Akteur_innen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die an GTS teilnehmenden Akteur_innen aus den vier gesellschaftlichen Teilsystemen Sportsystem, Wirtschaftssystem, Kunstsystem und Religionssystem stammen. Dabei gehen in vier von sechs Fällen Unternehmen Kooperationen mit Schulen ein, in allen Fällen beteiligen sich Sportvereine an Kooperationen im Rahmen der Ganztagschule und in ebenfalls jedem Fall sind Musik- und oder Kunstvereine aus dem Kunstsystem an Kooperationen beteiligt. Beteiligungen von Akteur_innen aus anderen Bildungsbereichen oder Organisationen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme sind nur in je einem Fall, mit der Kooperation mit einem kirchlichen Jugendverband und einem Bildungszentrum aufgetreten. Interessant ist hierbei, dass insbesondere diejenigen Akteur_innen Angebote im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an Schulen machen, deren Inhalte zwar bereits durch ein entsprechendes Unterrichtsfach an Schulen etabliert sind, diese aber in der Wahrnehmung der Akteur_innen sowohl qualitativ als auch quantitativ unterrepräsentiert sind.

Eindeutig sind die Ergebnisse in Bezug auf den Akteurstypus. In allen Fällen dominieren im Rahmen der Kooperationen Mitarbeiter_innen. Hierbei sind jeweils von den verschiedenen Organisationen angestellte oder durch diese beauftragte Mitarbeiter_innen in den Schulen tätig. Diese Mitarbeiter_innen werden teilweise durch die Vereine und andere Organisationen selbst finanziert oder aber durch das Jugendbegleiterprogramm gegenfinanziert bzw. bezuschusst. Als Finanziere treten der Sache gemäß überwiegend Unternehmen und Unternehmensverbände auf, wobei es hier in zwei Fällen Akteur_innen gibt, welche sowohl Mitarbeiter_innen stellen wie auch als Finanziere tätig sind. Insgesamt sind in sechs untersuchten Fällen von 19 außerschulischen Partner_innen 14 dem Akteurstypus Mitarbeiter_in zuzurechnen, drei dem Typus des Finanziers und zwei Akteur_innen erfüllen beide Kriterien. Es lässt sich dabei kein

Unterschied zwischen den Schularten feststellen. So sind in allen drei Schularten sowohl Mitarbeiter_innen als auch Finanziers anzutreffen.

Abbildung 17: Vergleich des Akteurstypus

Akteurstypus	GS 1	GS 2	GWRS 1	GWRS 2	GYM 1	GYM 2
Mitarbeiter_innen	83,3%	94,1%	66,7%	60%	75%	75%
Finanziers	16,7%	5,9%	33,3%	40%	25%	25%

Quelle: eigene Darstellung

Dies lässt sich auch in Bezug auf die Relevanz von Mitarbeiter_innen und Finanziers für außerschulische Akteur_innen nachzeichnen. Betrachtet man die numerische Analyse der entsprechend codierten Segmente in Interviews und Dokumenten im Vergleich der Fälle, so zeigt sich, dass sich beteiligte Akteur_innen in allen Schularten jeweils auf Mitarbeiter_innen und Finanziers beziehen. Die Betonung des jeweiligen Akteurstypus im Sinne der Häufigkeit, mit welcher Akteur_innen sich auf den einen oder anderen beziehen, macht deren Bedeutung in der Wahrnehmung der Akteur_innen deutlich. Die Analyse der hier verwendeten Daten bezieht sich auf die in den Dokumenten und Interviews codierten Segmente. Die Zahlen spiegeln insofern nicht die zahlenmäßigen Verhältnisse zwischen Finanzier und Mitarbeiter_innen an der jeweiligen Schule wider, sondern vielmehr deren Relevanz in Bezug auf die Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und außerschulische Partner_innen aus Sicht der Kooperationspartner_innen selbst. Die Auswertung der Daten erfolgte computergestützt durch die Analysesoftware MAXQDA. Dabei zeigt sich, dass nicht nur faktisch, sondern auch in der Wahrnehmung der beteiligten Kooperationspartner_innen aller drei Schularten beide Akteurstypen eine signifikante Rolle in Bezug auf die Kooperationen spielen. Dass trotzdem beide Akteurstypen folglich für alle Schularten eine Rolle spielen, spiegelt die Häufigkeit, mit welcher sich die beteiligten Kooperationspartner_innen auf die Akteurstypen beziehen, eine Varianz in deren Bedeutung für die verschiedenen Schularten wider. So spielt der Akteurstypus „Finanzier“ für Grundschulen eine scheinbar geringere Rolle als für die Grund- und Werkrealschulen, in welchen sich die Kooperationspartner_innen mit zwischen 30% und 40% relativ häufig auf Finanziers beziehen. Die Gymnasien finden sich hierbei im Mittelfeld. Dabei stehen die Verweise der Akteur_innen teilweise direkt in Verbindung mit vorhandenen Finanziers (*„Wir haben die Vorgänger-Fortbildung [...] da auch*

mit einer erklecklichen Summe finanziert.“ (GYM2-AP-W: 118-119) oder beziehen sich bemängelnd auf die Abwesenheit dieser.

„Und das schaffe ich nicht mal bei Sponsoren, weil auch die müssen sich unter Umständen Gedanken darüber machen...dann musst du dein Konzept genau vorstellen...das sind alles so Sachen, ja, wo einfach lange Wege sind, wo wir jetzt einfach vorher gar nicht gehabt haben.“ (GWRS2-AP-M: 329-332)

Das so gezeichnete Bild der Relevanz des Akteurstypus „Finanzier“ an den verschiedenen Schulen zur Durchführung gelingender Kooperationsbeziehungen lässt möglicherweise darauf schließen, dass insbesondere an den Schulen, an welchen sich traditionell bisher mehr Unternehmen und Firmen engagiert haben, auch die Bedeutung dieses Engagements schwerer wiegt als an jenen Schulen, an denen bisher eher weniger mit Finanziers gearbeitet wurde, wie dies in der Regel in Grundschulen der Fall ist.

1.1.2 Handlungssituation im Vergleich

In Bezug auf die Handlungssituation außerschulischer Akteur_innen lässt sich zunächst festhalten, dass die Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und außerschulischen Akteur_innen mehrheitlich durch die Initiative schulischer Akteur_innen zustande kamen. In 14 von 19 Kooperationen ging die Schulleitung (bei zwei Kooperationen die Lehrkräfte) auf außerschulische Akteur_innen zu und machte diesen das Angebot, im Rahmen der Nachmittagsbetreuung ihrer Schulen ein inhaltliches Angebot an die Kinder und Jugendlichen zu richten. Dabei sind Schulleitungen stets bemüht, Kooperationen mit außerschulischen Partner_innen einzugehen, die bereits über andere Kanäle mit der Schulleitung selbst oder mit der Schule stehen. Hierbei ist, ebenso wie in Bezug auf die Akteurskonstellation, kein Unterschied zwischen den Schularten wahrnehmbar. Bei fünf von 19 Kooperationen waren es außerschulische Akteur_innen, welche auf die Schule zuzugingen und diesen ihrerseits das Angebot machten, ein inhaltliches Angebot für Schüler_innen zu organisieren. Für die untersuchten Fälle lässt sich dabei kein Zusammenhang zwischen Schulart und Initiative der Kooperationen feststellen. In jeder Schulart finden sich sowohl schulische als auch außerschulische Initiatoren der Kooperationen. Die Mehrzahl außerschulischer Akteur_innen nahmen die Anfragen der schulischen Akteur_innen als Chance wahr, ihre Organisationen inhaltlich und organisatorisch weiter zu etablieren. Lediglich ein Akteur nahm die GTS-Entwicklung insgesamt als potentiell bedrohlich in Bezug auf künftige Mitgliedszahlen wahr. In einer frühzeitigen Kooperation sah er jedoch die Möglichkeit, einem künftig möglicherweise

drohenden Mitgliederverlust vorzubeugen. Die überwiegende Mehrheit der außerschulischen Kooperationspartner_innen bewertet somit die Möglichkeit, innerhalb von Schulen Angebote im Rahmen der Ganztagsbetreuung machen zu können, als zusätzliche Rekrutierungsoption der Organisationen.

Der sich durch die sich entwickelnden Strukturen geprägte Handlungsrahmen außerschulischer Akteur_innen im Kontext der Ganztagschule in Baden-Württemberg lässt sich über die Schularten hinweg als eher chanceneröffnend beschreiben. Hierbei werden Kooperationen in der Regel durch schulische Partner_innen initiiert, welche ihrerseits durch das Jugendbegleiterprogramm und entsprechende KMK-Vorgaben animiert werden. Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der codierten Segmente zur Chanceneröffnung und Problemwahrnehmung wider. Die Akteur_innen beschreiben die bestehenden Kooperationsbeziehungen durchweg als chanceneröffnend in Bezug auf den jeweils eigenen Organisationserhalt. Verweise auf Problemwahrnehmung sind hierbei tatsächlich lediglich in einem Fall zu finden.

Abbildung 18: Vergleich der Handlungssituation

Handlungssituation	GS 1	GS 2	GWRS 1	GWRS 2	GYM 1	GYM 2
Chanceneröffnung	100%	100%	100%	100%	100%	75%
Problemwahrnehmung	0%	0%	0%	0%	0%	25%

Quelle: eigene Darstellung

1.2 Vergleich der Dimension Prozesse

Durch die Beschreibung und den Vergleich der Handlungskoordination und Handlungsmotivation kann näher an die vermuteten Kausalmechanismen herangeführt werden. Die Governance-Dimension der Prozesse beschreibt somit sowohl die Willensbildung als auch die Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Gestaltung der Nachmittagsbetreuung an Ganztagschulen durch außerschulische Akteur_innen.

1.2.1 Koordinierungsmechanismen im Vergleich

Die Handlungskoordinationen zwischen außerschulischen und schulischen Akteur_innen gestaltet sich über alle untersuchten Fälle hinweg, ungeachtet der Schulart und des Akteurstypus, relativ homogen. In allen Fällen dominiert das Interesse der beteiligten Akteur_innen an langfristigen und verlässlichen Kooperationsbeziehungen. Insgesamt neun der Kooperationsbeziehungen liegen feste Verträge zu Grunde, die zwischen jeweiliger Schule und außerschulischem/r Kooperationspartner_in geschlossen werden. Diese finden innerhalb des Jugendbegleiterprogramms über die Verträge zwischen Schule und den jeweiligen Mitarbeiter_innen, dann offiziell definiert als Jugendbegleiter_innen oder zwischen Schule und Organisation im Rahmen des Kooperationsbudgets Anwendung. In beiden Fällen erhalten entweder die Mitarbeiter_innen direkt oder die Organisation als solche kleinen Aufwandsentschädigungen für die Mitarbeit im Rahmen der Ganztagschulbetreuung sowie die Möglichkeit, in festen Zeiträumen Angebote an die Schüler_innen zu machen. Im Gegenzug verpflichten sich die Kooperationspartner_innen, verlässliche Angebote für den definierten Zeitraum zu gestalten. Hierbei orientieren sich alle Vertragslaufzeiten am Schuljahresrhythmus und umfassen mindestens ein halbes, häufig aber ein ganzes Schuljahr. Außerschulische Akteur_innen, die im Rahmen von festen Verträgen an Schulen tätig sind, betonen hierbei stets an Kooperationsbeziehungen interessiert zu sein, die insgesamt langfristig angelegt sind. Bis auf einen außerschulischen Partner haben alle ihre jeweiligen Verträge für weitere Schuljahre unterzeichneten.

An dieser Langfristigkeit sind auch diejenigen Akteur_innen interessiert, die keinen offiziellen Vertrag eingegangen sind, sondern die Kooperationen über informelle Absprachen zwischen Schule und außerschulischem/r Partner_in gestalten. Bei insgesamt 19 außerschulischen Akteur_innen gilt dies für sieben der Kooperationspartnerschaften. Informelle Absprachen finden sich über die Schularten wie Akteurstypen hinweg und werden überwiegend als zufriedenstellend beschrieben. Die Akteur_innen, deren Angebote über die persönliche und informelle Absprache zwischen außerschulischen Partner_innen und Schule koordiniert werden, äußern das Bestreben, keine weiteren bürokratischen Hürden verursachen zu wollen. Lediglich ein Kooperationspartner formulierte den Wunsch nach einem Vertrag, der insbesondere für die Sicherheit der konkreten Mitarbeiter_innen in Bezug auf die Verlässlichkeit der Beschäftigung sorgen sollte (GS2-AP-R: 245-265). Für alle der 16 Kooperationsbeziehungen gilt, dass sich die beteiligten Akteur_innen jeweils ein hohes Maß an Verlässlichkeit und Planungssicherheit wünschen.

Abbildung 19: Vergleich der Handlungskoordination

Handlungskoordination	GS 1	GS 2	GWRS 1	GWRS 2	GYM 1	GYM 2
Verhandlung	88%	100%	90,3%	88,2%	100%	100%
Beeinflussung	12%	0%	9,7%	11,8%	0%	0%

Quelle: eigene Darstellung

Neben diesen eher nach Langfristigkeit strebenden Kooperationsbeziehungen stehen die Akteurskonstellationen, die durch Projekte entstehen. Drei der 19 Kooperationen finden im Rahmen von Projekten statt, die sich zum einen durch einen klaren inhaltlichen Auftrag sowie durch klare zeitliche und formale Vorgaben auszeichnen. Zwei dieser drei Projektpartner_innen lassen sich dem Akteurstypus Finanzier zuordnen, einer der drei stellt jedoch Mitarbeiter_innen, welche innerhalb von Projekten zeitlich begrenzte Angebote an Schüler_innen im Rahmen der Ganztags schulbetreuung machen. In diesem Fall spielen die jeweiligen Projektlaufzeiten in der Bewertung der Handlungskoordination eine entscheidende Rolle. Bei langen Projektlaufzeiten von beispielsweise einem Schuljahr beschreibt die Akteurin/der Akteur die Handlungskoordination zwischen den Mitarbeiter_innen und der Schule vielmehr als Verhandlung denn als Beeinflussung. Dies spiegelt sich auch in der numerischen Analyse der codierten Segmente wider. In allen Schularten überwiegt die Relevanz der durch Verhandlung koordinierten Kooperationsbeziehungen.

Alle Kooperationspartner_innen betonen zudem die zentrale Relevanz von festen Ansprechpartner_innen für die Kooperationspartner_innen. Hierbei wird insbesondere der direkte, persönliche und unbürokratische Kontakt zwischen den Beteiligten hervorgehoben, ohne welchen eine Kooperation für die meisten nicht denkbar wäre. Da in der Regel die Kontaktaufnahme und Kooperationsinitiierung durch die Schulleitungen erfolgte, wird von den meisten Kooperationspartner_innen diese auch als die zentrale Figur in Bezug auf die Handlungskoordinationen zwischen den Akteur_innen wahrgenommen. In nur einem Fall wurde diese Aufgabe von schulischer Seite an eine eigens hierfür geschaffene Stelle delegiert, in einem weiteren Fall übernahm eine Lehrkraft die Koordinationsfunktion.

1.2.2 Handlungsmotive im Vergleich

Bei allen befragten Akteur_innen lässt sich in Bezug auf ihre Handlungsmotivation der deutliche Verweis auf die jeweiligen Organisationsprämissen finden. Neben diesen finden sich bei einigen Akteur_innen Verweise auf eine gesellschaftliche Verantwortung und auf die Ressourcen der Kooperationspartner_innen.

In sechs der 19 Kooperationsbeziehungen nennen die Akteur_innen ihre persönlichen Beziehungen als entscheidenden Beweggrund, eine Kooperation mit der Schule einzugehen. In diesen Fällen bestand über private oder andere professionelle Zusammenhänge bereits Kontakt zwischen den Kooperationspartner_innen, welcher dann im Zuge der Ganztagschulentwicklung der jeweiligen Schule in diesem Kontext zu einer Kooperationsbeziehung ausgebaut wurde. Die persönliche Beziehung spielt dabei explizit nicht nur im Zusammenhang der Handlungssituation eine Rolle, sondern auch bei der hierauf folgenden dauerhaft wirkenden Motivation der Akteur_innen, sich auf eine längerfristige Kooperation einzulassen.

Drei außerschulische Akteur_innen rekurrieren in der Beschreibung ihrer Handlungsmotivation auf eine allgemeine gesellschaftliche Verantwortung, sich an der Erziehung und Betreuung junger Menschen zu beteiligen. Hierbei wurde insbesondere auf die durch die Ganztagschule gestiegenen Anforderungen der Schulen verwiesen, die es mit der Durchführung von Angeboten zu unterstützen gelte.

Ebenfalls drei der außerschulischen Akteur_innen benannten spezifische Ressourcen der schulischen Akteur_innen als Handlungsmotiv, eine Kooperation mit schulischen Akteur_innen einzugehen.

Bei der vergleichenden Betrachtung der Handlungsmotive von Akteur_innen wird deutlich, dass alle beteiligten Akteur_innen, unabhängig sonstiger benannter Motive, ihre Anwesenheit im Schulkontext mit Verweis auf den Organisationserhalt ihrer Mitgliedsorganisation argumentieren. Hierbei kann jedoch differenziert werden, in welcher Weise die Akteur_innen auf die Organisationsprämissen in der Kooperation mit Schulen rekurrieren. Unabhängig von Schulart und Akteurstypus liegt bei zehn Akteur_innen die Motivation insbesondere in der Vermittlung von Wissen. So versprechen sich die Akteur_innen hier durch die Kooperation mit Schulen die Setzung organisationsrelevanter Themen bei Schüler_innen und Lehrer_innen, was langfristig den Überlebensinteressen der Organisationen dient. Ebenfalls zehn der Akteur_innen verweisen weniger auf die Vermittlung bestimmter Themen, sondern betonen vielmehr das Interesse an der Mitgliederrekrutierung. Über die Kooperationen mit Schulen

sollen langfristig neue Mitglieder in die Organisationen aufgenommen werden, was schließlich auch dem Überlebensinteresse der Organisationen dient. Wissensvermittlung und Mitgliederrekrutierung bilden somit die zentralen Handlungsmotive und zielen letztlich gleichsam auf die grundlegend handlungsrelevanten Organisationsprämissen der verschiedenen Organisationen.

1.3 Vergleich der Dimension Inhalte

Mit der Beschreibung der Governance-Dimension Inhalte erfolgt schließlich die Beschreibung der Handlungsziele der außerschulischen Akteur_innen. Durch die an Schüler_innen gemachten Angebote, sollen hier die für Akteur_innen relevanten Inhalte innerhalb des Bildungssystems vermittelt werden. Mit der Beschreibung dieser Inhalte können somit die jeweiligen Kommunikationszusammenhänge nachvollzogen werden. Durch den Nachvollzug der relevanten Themen und Inhalte ist ein Rückschluss über eine mögliche Rekontextualisierung in Schulsystem zu ziehen.

Wie zu erwarten war insgesamt lässt sich, lässt sich insgesamt feststellen, dass die Inhalte und Themen der Angebote außerschulischer Akteur_innen stark an den Organisationsinhalten ihrer Mitgliedsorganisationen selbst und weniger an den Inhalten des Bildungssystems orientiert sind. Die überwiegende Mehrzahl der Akteur_innen entstammt wie schon beschrieben dem Sport-, Kunst- und Wirtschaftssystem. Dementsprechend finden sich in den Angeboten der Kooperationspartner_innen insbesondere die Inhalte des Sports, der Kunst und Musik sowie der Ökonomie wieder. Bei insgesamt fünf Sportvereinen lässt sich dabei eine interessante Varianz aufzeigen. So wird von zwei Vereinen die Förderung des Breitensports und somit die sportliche Grundbildung zum inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit im Rahmen der Ganztagschule erklärt. Hier bilden die körperliche Fitness sowie die Grundkenntnisse der verschiedenen Sportarten die inhaltlichen Eckpfeiler der Angebote.

Weitere zwei Vereine fokussieren die Inhalte ihrer Angebote derart, dass sie insbesondere für die Talentsichtung im Kontext des Leistungssportes geeignet sind. Ein fünfter Verein versucht beides in der inhaltlichen Ausrichtung seiner Angebote abzubilden. Drei der fünf Vereine betonen, neben den an körperlicher Fitness und kompetitiver sportlicher Leistung orientierten Inhalten ihrer Angebote, die Förderung von Sozialkompetenz als inhaltlichen Schwerpunkt

ihrer Tätigkeit. Nachrangig zu den Inhalten des Sportsystems treten hier also auch die Inhalte des Erziehungs- und Bildungssystems hinzu. Ähnlich wie die Sportvereine sind auch Musik- und Kunstvereine insbesondere an der Vermittlung organisationsrelevanter Inhalte interessiert. Die Vermittlung von musikalischen und künstlerischen Fertigkeiten und Fähigkeiten wird dabei direkt rückbezogen auf die Bedeutung der kulturellen Errungenschaften einer Gesellschaft. Diese gesellschaftliche Dimension der „Kulturerziehung“ durch musikalische und ästhetische Bildung sei dabei im Rahmen der Schulbildung aus Sicht der Akteur_innen aus Kunst- und Musikvereinen ebenso unterrepräsentiert, wie der Sport an sich aus Sicht der Sportvereine unterrepräsentiert ist. Diese Haltung vertreten auch die Unternehmen, die im Rahmen der Ganztagschule Angebote für Schüler_innen gestalten oder finanzieren. Interessanterweise sind die hierbei forcierten Inhalte deutlich heterogener, als jene der Organisationen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme. So benennen drei von sechs Unternehmen die ökonomische Grundbildung als zentrale Angebotsinhalte.

Ein Unternehmen stellt die Mädchenförderung in der Technik als zentralen Inhalt seiner Angebote heraus, welcher mit entsprechendem Material vermittelt werden soll. Ein Unternehmen ist bestrebt, handwerkliche Grundfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler auszubilden und wieder ein anderes versucht ebenso wie die Kunstvereine durch die verschiedenen Angebote an Schulen den Schüler_innen, deren ästhetische Bildung zu unterstützen. Unabhängig von konkreten Angebotsinhalten fokussieren die Unternehmen letztlich entweder langfristige Mitgliedergewinnung im Sinne künftiger Arbeitnehmer_innen (in besonderem Maße gilt dies für die Mädchenförderung) oder eine grundlegende ökonomische Bildung.

Gerade durch die Varianz der Themen wird die grundlegende Orientierung an den jeweiligen Kommunikationszusammenhängen der gesellschaftlichen Teilsysteme deutlich. So zeigt auch die numerische Analyse der empirischen Daten die Orientierung an den Leitdifferenzen der jeweiligen Herkunftssysteme der Akteur_innen. Codiert wurden die Textstellen, an welchen sich die Akteur_innen auf ihre Inhalte bzw. die Ziele ihrer Angebote beziehen. Dabei wird deutlich, dass sich alle an Schulen tätigen Kooperationspartner_innen mehr oder weniger auch auf Themen beziehen, die in klassischer Weise im Schulsystem verankert sind. Insbesondere werden hierbei Themen wie das Allgemeinwissen, Kulturwissen sowie Sozialkompetenzen durch außerschulische Kooperationspartner_innen als Inhalte ihrer Angebote benannt. Dabei ist jedoch das Verhältnis, in welchem die Orientierung an Inhalten des Bildungssystems und der Orientierung an Leitdifferenzen der jeweiligen Herkunftssysteme der Organisationen

zueinander stehen bei der Mehrzahl der Akteur_innen eindeutig. So ist für die Kooperationspartner_innen die Orientierung an teilsystemischen Leitdifferenzen maßgeblich handlungsleitend. Die Orientierung an Inhalten der Bildung und Erziehung im Allgemeinen wird dagegen als die Arbeit für das Gemeinwohl nämlich im Sinne einer gesellschaftlichen Verantwortung wahrgenommen.

„Und wir haben uns damit beschäftigt, weil wir einfach die soziale Notwendigkeit auch gesehen haben. [...] Weil wir einfach gesehen haben, dass Kinder auf der Straße sind, unbetreut sind, dass, ja, das Arbeitszeitmodell der Eltern sich einfach verändert hat und dadurch, ja, gewisse Probleme einfach auftreten und ja, dann haben wir begonnen, dass mit der, also in unserem Rahmen im Verein uns Gedanken zu machen, wollen wir das? Wie wohl, wie könnte so was umgesetzt werden?“ (GS1-AP-S: 39-46)

Insbesondere für die Sportvereine scheint die Bedeutung gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme im Sinne der Bildung und Erziehung von größerer Bedeutung zu sein. Dies gilt vor allem für diejenigen Vereine, welche sich im Rahmen der Breitensportförderung engagieren. In noch stärkerem Maße findet sich eine solche Argumentation im kirchlichen Jugendverband, der sich immer wieder auf Bildung und Erziehung in Inhalten und Zielen seines Engagements im Rahmen der Ganztags schulbetreuung verweist.

Abbildung 20: Vergleich der Inhalte

Inhalte	AP Sport	AP Wirtschaft	AP Religion	AP Kunst
Bildung+Erziehung	40%	10,9%	60%	8,3%
Sport	60%	0%	0%	0%
Wirtschaft	0%	89,1%	0%	0%
Religion	0%	0%	40%	0%
Kunst	0%	0%	0%	91,7%

Quelle: eigene Darstellung

Interessant ist zudem, wie die Akteur_innen die von ihnen zu vermittelnden Inhalte verorten. Während schulische Partner_innen insbesondere Inhalte vermitteln müssen, welche durch Bildungspläne und -standards durch die Bildungspolitik festgelegt sind, also überwiegend Top-down von einer Ebene des Schulsystems auf der nächsten rekontextualisiert werden (vgl. Kap.3.1.3.2), gilt dies für die von außerschulischen Akteur_innen zu vermittelnde Inhalten

weniger. Im Gegenteil gehen außerschulische Kooperationspartner_innen vielmehr davon aus, dass ihre Inhalte auf der Mikroebene ihrer Organisationen definiert und von dieser im Rahmen der Schule auf Mikroebene des Bildungssystems rezipiert werden. Die Kooperationspartner_innen beschreiben diesen Prozess als einen bottom-up Prozess.

„Und bei der R-Schule ist es ja so, dass da erfreulicherweise eine Erziehungs-... immer dabei ist, aber sehr häufig eine Lehrerin dabei ist und dann sieht die das, wie wir mit den Kindern umgehen und wie wir denen das beibringen und das setzt sich dann, das wirkt ganz stark auch auf das, auf die Einsicht von Lehrkräften.“ (GS2-AP-R: 423-427)

Gleichzeitig nehmen die Kooperationspartner_innen auch top-down Prozesse wahr, welche sie insbesondere innerhalb des Bildungssystems problematisieren.

„Ich möchte es mal so behaupten ja, dass das, solange das nicht ganz klar strukturiert vom Kultusministerium kommt, die Schulen eigentlich nur bedingt aufnahmefähig und aufnahmebereit sind.“ (GS1-AP-M: 508-510)

Im Vergleich der numerischen Analyse der entsprechend codierten Segmente zeigt sich jedoch, dass die Wahrnehmung und Zielsetzung zu vermittelnder Inhalte außerschulischer Partner_innen sich deutlich auf bottom-up Prozesse richten. Es lassen sich dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Organisationen bzw. deren teilsystemischer Zugehörigkeit feststellen.

Abbildung 21: Vergleich der Rekontextualisierung

Rekontextualisierung	AP Sport	AP Wirtschaft	AP Religion	AP Kunst
Bottom-up	66,7%	80%	87,5%	66,7%
Top-down	33,3%	20%	12,5%	33,3%

Quelle: eigene Darstellung

1.4 Vergleichende Zusammenschau

Abbildung 22: Vergleichende Zusammenschau

		Strukturen		Prozesse		Inhalte
		Akteurs-konstellation	Handlungs-situation	Handlungs-koordination	Handlungs-motivation	Re-kontextualisierung
Fälle	GS 1	Sportverein MA	2005 → initiiert durch SL	Vertragliche Grundlage	Gemeinwohl - Mitgliedergewinnung	Breitensport/ Erziehung/
		Musikverein MA	2000 → initiiert durch SL	Langfristige informelle Absprachen	Personale Beziehungen/ Mitgliedergewinnung	Musikalische Grundbildung
		Unternehmen MA/FIN.	2010 → initiiert durch SL	Langfristige informelle Absprachen	Personale Beziehungen/ Mitgliedergewinnung/	Mädchenförderung Technik
	GS 2	Sportverein/ MA	2000 → initiiert durch SL	Vertragliche Grundlage	Ressourcen/ Mitgliedergewinnung	Breitensport/ Erziehung
		Musikverein/ MA	2000 → initiiert durch SL	Vertragliche Grundlage	Wissensvermittlung/ Themensetzung	Musikalische Grundbildung
		Kunstverein/ MA	2000 → initiiert durch SL	Langfristige informelle Absprachen	Wissensvermittlung/ Personale Beziehungen	Ästhetische Grundbildung
		Kirchl. Jugend-Verband/MA	2000 → initiiert durch AP	→ Vertrag erwünscht	Wissensvermittlung/ Gemeinwohl	Christliche Wertevermittlung
	GWRS 1	Musikverein/ MA	2000 → initiiert durch SL	Langfristige informelle Absprachen	Wissensvermittlung/ Personale Beziehungen	Musikalische Grundbildung
		Firma/ FIN.	2009 → initiiert durch SL	Projekt	Wissensvermittlung	Ökonomische Grundbildung
		Umweltbildung/MA	2010 → initiiert durch LK	Vertragliche Grundlage	Gemeinwohl/ Wissensvermittlung	Umweltbildung/
	GWRS 2	Sportvereine MA/FIN.	2003 → initiiert durch SL/LK	Vertragliche Grundlage	Mitgliedergewinnung/ Personale Beziehungen/	Talentförderung/ Leistungssport
		Musikverein MA	2012; → initiiert durch AP	Langfristige informelle Absprachen	Mitgliedergewinnung/ Wissensvermittlung	Musikalische Grundbildung
		Unternehmen 1/MA	2004 → initiiert durch SL	Langfristige informelle Absprachen	Mitgliedergewinnung	Handwerkliche Grundbildung
		Unternehmen 2/FIN	2009 → initiiert durch SL	Projekt	Wissensvermittlung	Ökonomische Grundbildung
	GYM 1	Sportverein MA	1987 → initiiert durch LK	Vertragliche Grundlage	Personale Beziehungen/ Mitgliedergewinnung	Leistungssport/ Erziehung
	GYM 2	Sportverein MA	2010 → initiiert durch AP	Vertragliche Grundlage	Mitgliedergewinnung/ Ressourcen	Sportliche Grundbildung/ Talentsichtung
Musikverein MA		2013 → initiiert durch AP	Vertragliche Grundlage	Mitgliedergewinnung/ Ressourcen	Musikalische Grundbildung	
Unternehmen 1/MA		2012 → initiiert durch SL	Projekt	Wissensvermittlung	Ästhetische Grundbildung	
Unternehmen 2 /FIN.		2010 → initiiert durch AP	Vertragliche Grundlage	Wissensvermittlung	Ökonomische Grundbildung	

Quelle: eigene Darstellung

2. Theoretischer Rückschluss

Entlang der Governance-Dimensionen werden im folgenden Kapitel die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund des Theoriekonzepts analysiert. Mit dieser Analyse wird ein höheres Abstraktionsniveau erreicht, als dies in der vergleichenden Betrachtung der empirischen Daten der Fall gewesen ist.

Entsprechend des theoretischen Forschungskonzepts bedient sich hierbei die Analyse der zentralen analytischen Kategorien der Governance sowie des akteurzentrierten Institutionalismus, um die Akteurskonstellationen, Handlungssituationen, Handlungskoordinationen und entstehenden Interdependenzen zu beschreiben. Zur Analyse der bestehenden Handlungsmotivationen außerschulischer Kooperationspartner_innen wird zudem auf die hinter beiden theoretischen Ansätzen liegende akteurzentrierte Differenzierungstheorie zurückgegriffen.

2.1 Analyse der Dimension Strukturen

Der Handlungsrahmen der schulischen und außerschulischen Akteur_innen im Sinne der Governance-Dimension Strukturen, bedingt sich durch die Kooperation der Organisationen verschiedener Teilsysteme. Ausgehend von der Grundsituation des mangelnden Personals zur Durchführung außerunterrichtlicher Angebote im Rahmen der GTS, ist die Organisation Schule auf eine Öffnung angewiesen, da die Organisation ihre Personalkompetenzen zur Lösung ihres Bedarfs weder, wie in B 2.4 beschrieben, durch die Rekrutierung neuen Personals noch durch Belohnung oder Weiterbildung beeinflussen kann. Die Organisation Schule ist somit auf die Kooperation mit anderen Akteur_innen angewiesen. Die auf Mesoebene so entstehende Akteurskonstellation ist somit durch die Beteiligung von Leistungsorganisationen mit jeweils unterschiedlichen institutionellen Ordnungen und ihren teilsystemischen Orientierungshorizonten geprägt. Der Handlungsrahmen der Akteur_innen ist folglich durch die unterschiedlichen institutionellen Ordnungen geprägt, welche jeweils als Umwelt wahrgenommen werden.

Durch die institutionellen Regelungen des Bildungssystems mit dem IZBB sowie dem Jugendbegleiterprogramm sind Schulen perspektivisch auf die Gewinnung von Kooperationspartner_innen angewiesen. Durch einen solchen institutionellen Anlass zur Öffnung gezwungen, tritt die Schule in Interdependenz zu anderen Organisationen, da sie auf die Ressourcen der Organisationen ihrer Umwelt sowohl in personaler als auch in finanzieller Hinsicht angewiesen ist. Gleichzeitig verfügt jedoch die Schule über die faktische Ressource „Schüler_innen“, welche von der Mehrzahl der kooperierenden Organisationen in Bezug auf ihre Existenzsicherung als langfristig relevant betrachtet wird. Durch die Kooperation mit Schulen maximieren die beteiligten Organisationen somit ihre Autonomie in der Hinsicht, als dass sie ihre Existenz, deren Grundlage bei den Vereinen in der Regel auf ausreichenden Mitgliedszahlen beruht, mit der Gewinnung der Schüler_innen als Mitglieder sichern. In Konkurrenz zu anderen Organisationen der jeweils gleichen institutionellen Ordnungen bzw. gesellschaftlichen Teilsysteme verfügen die Organisationen neben personellen somit auch über größere finanzielle Ressourcen, da Mitgliedszahlen stets auch Mitgliedsbeitragszahlen bedeuten. Da dies für die meisten Akteur_innen jedoch erst in langfristiger Perspektive in den Bereich der Überlebenssicherung reicht, betrachten die Organisationen die Schulkooperationen bisher überwiegend als gute Möglichkeit, ihre Autonomie zu maximieren bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Exit-Option. Während sich die Schule von der Bearbeitung der Problematik „Nachmittagsbetreuung“ aufgrund institutioneller Regelungen nicht zurückziehen kann, ist dies den Organisationen außerhalb des Bildungssystems sehr wohl möglich. Eine Interdependenz zeichnet sich somit innerhalb des Handlungsrahmens „Jugendbegleiterprogramm“, welcher durch die Definition des Ehrenamtes Schulen daran hindert, zu anderen Kooperationspartnern durch ein „ordentliches“ Dienstleistungsverhältnis tatsächlich in Interdependenz auf Augenhöhe zu treten, erst in langfristiger Perspektive ab. Zunächst stehen Schulen mit ihrem Bedarf an ehrenamtlichem Engagement anderer Organisationen in Dependenz zu diesen. Diese Dependenz unterstreicht die sich vollziehende Verbindung von intra- und interorganisatorischer Dimension des Schulsystems. So bilden die Kooperationsbeziehungen neue Akteurskonstellationen, welche sich zwar in Bezug auf ihr Wirken innerhalb des Schulsystems finden, nicht aber durch dieses steuerbar sind. Akteurskonstellationen im Rahmen der Ganztagschule bilden somit aus der Steuerungsperspektive ein interessantes Phänomen.

Die Governance-Perspektive blickt in der Bildungsforschung auf das

- *„Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistung im Bildungswesen*

- *unter der Perspektive der Handlungskoordination*
- *zwischen verschiedenen Akteur_innen*
- *in komplexen Mehrebenensystemen (vgl. Schimank 2007a; Altrichter und Heinrich 2007; Kussau und Brüsemeister 2007b; Altrichter 2011).“ (Altrichter/Merki 2016, 8).*

Dabei wird in der Literatur davon ausgegangen, dass sich die Akteur_innen auf die Regelwerke ihrer Institutionen stützen, was in Form der Orientierung an den Organisationsprämissen der untersuchten Empirie bestätigt wurde. Gleichsam wirft dies Fragen insbesondere bezüglich künftiger Steuerungsbemühungen auf. Dass sich die beteiligten Akteur_innen in den untersuchten Fällen nicht innerhalb eines Mehrebenensystems im Kontext einer institutionellen Ordnung befinden, sondern vielmehr jeweils unterschiedlichen Ordnungssystemen mit je eigenen Regelwerken angehören, macht den vorliegenden Fall insbesondere für künftige Steuerungsbemühungen interessant.

2.2 Analyse der Dimension Prozesse

Die Wahrnehmung dieser (Inter-)Dependenzen durch die beteiligten Akteur_innen spiegelt sich auch in den Handlungskoordinationen wider und determiniert die Koordinationsmechanismen. So nehmen beide Seiten der Kooperationen, die schulischen Partner_innen wie außerschulische Kooperationspartner_innen, bestehende sowie antizipierte Interdependenzen wahr und richten ihr Handeln diesen entsprechend aus, in dem sie sich jeweils um langfristige Kooperationsbeziehungen bemühen und diese, dort wo es geht, auf vertragliche Grundlage stellen. Die Koordinationsmechanismen entsprechen damit dem Koordinationsmodus „Verhandlung“. Entsprechend der Definition durch Mayntz und Scharpf zeichnen sich die geschlossenen durch bilateralen Abkommen aus, die zeitlich und inhaltlich begrenzt sind (1995, 61). Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass sich die Vertragslaufzeiten in der Regel an den Schuljahren orientieren. Trotz dieser inhaltlichen und zeitlichen Begrenzung kann in den vorliegenden Fällen davon gesprochen werden, dass die in der Empirie vorfindlichen Verhandlungssysteme der Unterform „Netzwerke“ zuzuordnen sind, da die beteiligten Akteur_innen ihr Interesse eindeutig an der Langfristigkeit ihrer Kooperationsbeziehungen äußern.

Die Ausnahme bilden hierbei diejenigen außerschulischen Akteur_innen, welche im Kontext der Projektarbeit über sehr begrenzte Zeiträume in der Regel über finanzielle Zuwendung für Schulen, in Kooperation mit diesen treten. Hierbei müssen die Schulen innerhalb vorgegebener Zeiträume klar definierte Inhalte umsetzen, wofür sie durch externe Partner_innen Gelder erhalten. Außerschulische Kooperationspartner_innen beeinflussen hierbei Schulen mit Geld, wodurch sich die Partner_innen in einer Beeinflussungskonstellation befinden, innerhalb derer das Beeinflussungsmoment „Geld“ jeweils aktualisiert werden müsste.

In den jeweiligen Koordinationsmechanismen der Akteur_innen spiegelt sich deren Handlungsmotivation wider. Der Vergleich der empirischen Ergebnisse zeigt deutlich den einheitlichen Verweis auf die Organisationsprämissen der beteiligten Akteur_innen. In Erfüllung ihrer Kontingenz und Komplexitätsbewältigung verweisen sämtliche Kooperationspartner_innen der Schulen auf die jeweiligen Organisationsprämissen. Diese Organisationsprämissen spiegeln sich in ihren Entscheidungsprogrammen nicht nur im Sinne der Zweckprogramme und der damit verbundenen Inhalte organisationaler Kommunikation wider, sondern vielmehr auch in den, durch das Anbieten außerunterrichtlicher Angebote im Rahmen der Ganztagschule, Konditionalprogrammen der Organisationen. Die diese außerunterrichtlichen Angebote durchführenden Mitarbeiter_innen sind dabei, zwar in der Regel als Jugendbegleiter_in definiert, in ihrer Rolle aber als Mitglied der Organisationen zu betrachten. Sie folgen somit der die durch Organisationsprämissen determinierten Handlungsmotivation, Handlungslogik ihrer Mitgliedorganisation. Hierbei beziehen sie sich in ihrer Kommunikation auf die teilsystemischen Leitdifferenzen der Herkunftssysteme und orientieren sich nicht an der teilsystemischen Leitdifferenz des Bildungssystems. In diesem Sinne lassen sich die Kooperationsbeziehungen als strukturelle Kopplungen zwischen den jeweils beteiligten gesellschaftlichen Teilsystemen definieren.

Neben dieser für alle beteiligten Kooperationspartner_innen gültigen Handlungslogiken, wird auch die Dimension der persönlichen Beziehungen jenseits der Mitgliedsrollen der Kooperationspartner_innen thematisiert. Der Verweis auf die emotionalen und sozialen Aspekte von Handlungsmotivation findet bei Mayntz und Scharpf zwar Erwähnung (1995, 54), findet aber im Kontext der Betrachtung korporativer Akteur_innen, wozu Organisationen wie Vereine zu rechnen sind, kaum Berücksichtigung. Diese personalen Beziehungen spielen jedoch in der untersuchten Empirie nicht nur im Kontext der Handlungssituation eine entscheidende Rolle, sondern auch in Bezug auf die Handlungsmotivation an sich. So sehen sich die Akteur_innen durch die personalen Beziehungen stärker als dies allein durch den Verweis auf die

Organisationsprämissen der Fall ist verpflichtet, die Kooperationsbeziehungen dauerhaft und erfolgreich zu gestalten. Während der Bezug auf die organisationsrelevanten Entscheidungsstrukturen vielmehr generell Kooperationsbeziehungen zu Schulen adressiert, hat die personale Ebene starke Bedeutung für die jeweils konkreten Kooperationsbeziehungen. In Bezug auf die Tragfähigkeit der Kooperationsbeziehungen ist die Betrachtung von emotionalen Bezügen, wie sie durch personalen Beziehungen hergestellt werden, daher im Kontext der Handlungsmotivation eine bedeutende Größe. An dieser Stelle lohnt ein Blick auf das in den Wirtschaftswissenschaften beheimatete Promotoren-Modell. Das auf Grundlage der Gedanken Schumpeters zur Trennung von Funktion und Rolle und durch Witte weiterentwickelte Modell²³ wurde von Jürgen Hauschildt insbesondere für das Innovationsmanagement fruchtbar gemacht und abermals weiterentwickelt. Mit der Trennung von Funktion und Rolle wurde so die Beschreibung von Leistungsbeiträgen etabliert. Innovation im Sinne von Arbeitsprozessen finde so durch die Leistungsbeiträge entsprechender Manager statt, welche ihrerseits entsprechende Verfügungsrechte besitzen (Hauschildt 1997, 157). Der prozesshaften Untergliederung der einzelnen Arbeitsschritte auf dem Weg zur Innovation, vom Anstoß über die Entwicklung einer Problemlösung, über die Prozesssteuerung, die Entscheidung bis hin zur Realisierung, werden entsprechende Rollen zugeordnet und somit gleichsam personifiziert (Hauschildt 1997, 157). So werden den benannten Arbeitsschritten die Rollen des „initiator“, „information source“, „process helper“, „decision maker“ und des „realisators“ zugewiesen (Hauschildt/Chakrabarti 1988, 383; Hauschildt 1997, 159). Die an Innovationsprozessen beteiligten Manager stützen sich dabei auf ihre jeweiligen Verfügungsrechte, die in der Innovationsforschung gemeinhin als Machtquellen beschrieben werden. Nach Hauschildt und Chakrabarti werden dabei die Machtquellen Fachwissen, Hierarchie, materielle Ressource, Organisationskenntnis und Kommunikationspotential sowie Netzwerkkenntnis und Interaktionspotential unterschieden (1988, 383; Hauschildt 1997, 159). Diesen wiederum entsprechen die Rollen des Fachpromotors, Machtpromotors, Sponsors, Prozesspromotors und des Beziehungspromotors. Dabei wird insbesondere dem Umstand Rechnung getragen, dass sich Innovationsprozesse in einer hochgradig arbeitsteiligen Gesellschaft zunehmend in Kooperationen realisieren. Durch die Kooperation mit anderen Organisationen verliert der Machtpromotor, dessen Hierarchie-Kompetenzen in der Regel intraorganisatorischer Natur ist, an Bedeutung und der Beziehungspromotor gewinnt an Relevanz für den Innovationsprozess (Hauschildt 1997, 182ff).

²³ Vgl. hierzu: (Josef Schumpeter 1926) und (Eberhard Witte 1973)

Für die vorliegende Untersuchung ist daher die Rolle des Beziehungspromotors interessant, da dieser insbesondere dann an Bedeutung gewinnt, wenn autonome Kooperationspartner_innen zur gemeinsamen Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben herausgefordert sind. Bei derartigen inter-organisatorischen Kooperationen bestehen nach Hauschildt (1997) vier spezielle Barrieren, die der Beziehungspromotor in besonderer Weise überwinden kann. Die Widerstände in der Zusammenarbeit reichen dabei vom „Nicht-Voneinander-Wissen“ über das „Nicht-Miteinander-Arbeiten-Können, -Wollen und -Dürfen“ (Hauschildt 1997, 184). Um diese Widerstände zu überwinden, bedarf es eines Beziehungspromotors, welcher zunächst durch ihre/seine Expertise und Kenntnis der vorherrschenden Netzwerkstrukturen Kontakte herstellt. Dabei ist oftmals diplomatisches Geschick gefordert, mit welchem soziale, kulturelle und räumliche Distanzen überbrückt werden sowie soziale Kompetenzen zur Schlichtung motivationaler und normativer Widerstände der beteiligten Partner_innen.

Insbesondere in kleineren Organisationen, wie in der vorliegenden Untersuchung, gibt es im Sinne eines Beziehungspromotors häufig keine spezifische Position hierfür. Vielmehr ist zu beobachten, dass die Kooperationsinitiator_innen in Personalunion als Fachpromotor, Beziehungspromotor und Prozesspromotor verantwortlich sind. Die im Vorstand oder als Führungskraft in den Organisationen tätigen Initiator_innen vereinen dabei in der Regel Fachkenntnisse, intra-organisationale Kenntnisse und Koordinationsfähigkeit sowie eine solide Netzwerkkennntnis im entsprechenden sozialen Raum.

2.3 Analyse der Dimension Inhalte

Diese strukturellen Kopplungen zwischen Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen durch die Kooperation der jeweiligen Organisationen lassen sich insbesondere bei der Betrachtung der Leistungsbezüge der Organisationen nachvollziehen. Mit der vergleichenden Beschreibung der empirischen Ergebnisse in Bezug auf die von den Organisationen vermittelten Inhalte konnte gezeigt werden, dass überwiegend Inhalte vermittelt werden, welche bereits im Rahmen eines Schulfaches im Schulsystem verankert sind. Dies gilt für die Vermittlung sportlicher Grundfertigkeiten durch Sportvereine, die an das Schulfach „Sport“ anknüpfen, für die Vermittlung von ästhetischer/musikalischer Grundbildung durch Musik- und Kunstvereine, welche an die Fächer Musik und Kunst anknüpfen oder die Stärkung

christlicher Werte durch kirchliche Jugendverbände, was wiederum an das Schulfach Religion anknüpft.

Die Themen, die durch die verschiedenen Organisationen in der Umwelt der Schule aufgeworfen werden, werden durch ihre Anschlussfähigkeit an bereits bestehende Inhalte innerhalb des Schulsystems von diesem als zumutbar begriffen, wodurch die Akzeptanz dieser Kommunikation zur Kooperationshandlung mit den Organisationen führt. Eine Kooperationsbeziehung im Sinne struktureller Kopplung lässt sich somit als die handelnde Beteiligung des Schulsystems an Kommunikation beschreiben. Die Anschlussfähigkeit der Inhalte, welche durch die außerschulischen Akteur_innen im Rahmen des Schulsystems vermittelt werden sollen, ist somit eine zentrale Grundlage für das Zustandekommen und den Erfolg der Kooperation. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Kooperation zu Wirtschaftsunternehmen, welche die ökonomische Grundbildung als zentrales Thema ihrer Kooperationsbemühungen benennen und was als einziges Thema der in der Empirie vorfindlichen im Rahmen eines Unterrichtsfaches, bisher nicht bereits innerhalb des Schulsystems verankert ist.²⁴ Dass sich dies nun mit der Einführung des neuen Bildungsplans 2016 geändert hat und das Fach Wirtschaft-/ Berufs- und Studienorientierung im Rahmen der Sekundarstufe 1 eingeführt wird, ist ein Verweis auf die Erweiterung des Repertoires des Schulsystems durch in der Umwelt aufgeworfene und als zumutbar betrachtete Kommunikation „ökonomische Bildung“. Aber auch Inhalte wie die „Umweltbildung“ sind insofern anschlussfähig, als dass sie fächerübergreifend an Inhalte der Biologie, Chemie und des Sachunterrichts anknüpfen.

Die empirischen Daten zeigen somit die strukturelle Kopplung der verschiedenen Organisationen durch die Anschlussfähigkeit der zu vermittelnden Inhalte, was zur Erweiterung der Kommunikation und somit der Sinn Grenzen des Schulsystems führt. Vor diesem Hintergrund ist die Vermittlung der durch die außerschulischen Akteur_innen aufgeworfenen Inhalte ebenso als Rekontextualisierung zu beschreiben wie dies bisher beispielsweise im Rahmen neuer Curricula innerhalb des Bildungssystems der Fall war.

Die von Fend beschriebene Rekontextualisierung bildungspolitischer Inhalte innerhalb des Mehrebenensystems „Bildungssystem“ durch die Vorgabe von Inhalten einer Ebene und deren

²⁴ Die Implementation wirtschaftlicher Inhalte im Kontext eines Schulfaches ist seit geraumer Zeit Bestreben der deutschen Wirtschaft und wird seit über zehn Jahren beispielsweise von der Bundesarbeitsgemeinschaft *SchuleWirtschaft* oder führenden Unternehmensstiftungen wie dem Kompetenzzentrum Ökonomische Bildung Baden-Württemberg in der Zusammenarbeit mit der Landesbildungspolitik gefordert.

Umsetzung durch die nächst darunterliegende, kann in diesem Sinne ebenfalls als strukturelle Kopplung beschrieben werden. So werden hierbei Themen in der Umwelt der jeweiligen Organisationssysteme auf Makro- Meso- und Mikroebene aufgeworfen und entsprechend als anschlussfähig und zumutbar wahrgenommen, wodurch sie in der je eigenen Autopoiesis operationalisiert werden. Diese von Fend als Rekontextualisierung bezeichnete Erweiterung von Kommunikationszusammenhängen kann folglich auch für die Rekontextualisierung von Themen und Inhalten der außerschulischen Organisationen, als Umwelt, durch das Schulsystem beschrieben werden. Hierbei ist für die Beschreibung des Mehrebenensystems relevant, dass die so stattfindende intersystemische Rekontextualisierung nicht hierarchisch von höherer Ebene auf die jeweils darunterliegende stattfindet, sondern im vorliegenden Fall zunächst von Mikroebene zu Mikroebene.

Teil F – Fazit

1. Ergebnisse der Arbeit

In diesem letzten Abschnitt der Arbeit geht es nun darum, die zu Beginn der Untersuchung getroffenen Forschungsannahmen auf Grundlage der theoretischen Analyse empirischer Daten zu überprüfen. Die zentralen Analysekatoren der Governance und des akteurzentrierten Institutionalismus konnten durch die hinter beiden liegende Perspektive der akteurzentrierten Differenzierungstheorie ergänzt werden, wodurch in der Schlussbetrachtung ein Vorschlag eines Analyseinstruments beschrieben wird.

1.1 Überprüfung der Forschungsannahmen und Beantwortung der Forschungsfragen

Im Zentrum dieser Untersuchung stehen zum einen die Koordinationsmechanismen, welche zu entsprechenden Akteurskonstellationen führen, zum anderen die Handlungsmotivation von außerschulischen Akteur_innen, sich im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an Ganztagschulen zu engagieren. Das Schulsystem wird dabei aus Perspektive der Educational Governance als Mehrebenensystem beschrieben, wobei dieses vor dem Hintergrund einer differenzierungstheoretischen Perspektive betrachtet wird.

Auf Grundlage der theoretischen Prämissen des Governance-Ansatzes und des AI sowie den im Rahmen der Vorstudie gewonnenen Vorannahmen bezüglich der Akteursgruppen in Akteurskonstellationen an Ganztagschulen konnte so die forschungsleitende Annahme formuliert werden, dass *außerschulische Akteur_innen der Akteursgruppe Mitarbeiter_innen eher den Koordinationsmechanismus der Verhandlung präferieren, da sie auf längerfristige Kooperationen zur Überlebenssicherung angewiesen sind*. Dagegen, so wurde weiter angenommen, seien *außerschulische Akteur_innen der Akteursgruppe Finanziere durch die an Projektlaufzeiten geknüpften Finanzarrangements eher am Koordinationsmechanismus Beeinflussung interessiert*.

Vor dem theoretischen Hintergrund der akteurzentrierten Differenzierungstheorie wurde in Bezug auf die Handlungsmotivation der Akteur_innen davon ausgegangen, dass sich *außerschulische Akteur_innen motiviert, durch die Leitdifferenzen ihrer Mitgliedsorganisationen, an schulischen Kooperationsnetzwerken beteiligen.*

Dies führt wiederum zu der Annahme, dass *außerschulische Akteur_innen ihrerseits durch die Handlungsorientierung an den Leitdifferenzen ihrer Mitgliedorganisationen Inhalte in das Schulsystem transportieren und somit ebenfalls an der Auswahl und Deutung von Inhalten beteiligt sind.*

Durch die empirischen Ergebnisse der Untersuchung konnte nun bestätigt werden, dass Akteur_innen der Akteursgruppe Mitarbeiter_innen die Handlungskoordination „Verhandlung“ präferieren, da sie überwiegend an längerfristigen Kooperationsbeziehungen interessiert sind. Weniger eindeutig sind die Ergebnisse in Bezug auf die Akteursgruppe der Finanziers und deren präferierten Handlungskoordination. So konnte in zwei Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Finanzier der Koordinationsmechanismus Beeinflussung nachgewiesen werden. Die dritte Kooperation zwischen Schule und Finanzier folgt jedoch, ebenfalls wie Kooperationen zu Mitarbeiter_innen, dem Koordinationsmechanismus der Verhandlung.

Bezüglich der eingangs gestellten Fragestellung nach dem Zustandekommen der Akteurskonstellation, der vorliegenden Handlungskoordination sowie der Handlungsmotivation der beteiligten Akteur_innen können somit folgende Antworten formuliert werden. Das Zustandekommen von langfristigen Kooperationsbeziehungen schulischer und außerschulischer Akteur_innen im Rahmen der GTS ist zum einen durch den persönlichen Kontakt der jeweiligen Entscheidungsträger_innen sowie von der Wahrnehmung außerschulischer Akteur_innen geprägt, durch Kooperationen einen Chancenzuwachs für die eigene Organisation zu gewinnen.

Eindeutig sind die empirischen Ergebnisse in Bezug auf die Handlungsmotivation der Akteur_innen. In allen untersuchten Kooperationsbeziehungen bildet die Orientierung an den Leitdifferenzen der Mitgliedorganisationen der Akteur_innen die zentrale Handlungsmotivation. Somit bestätigt sich die Annahme, dass die Bezüge auf die jeweiligen teilsystemischen Orientierungshorizonte in der Analyse intersystemischer Kooperationsbeziehungen auf der Mesoebene eine relevante Größe darstellen. Die sich hieraus ableitende Annahme, dass außerschulische Akteur_innen an den Leitdifferenzen der Mitgliedsorganisationen orientierte Inhalte in das Schulsystem transportieren und diese vor

dem Hintergrund organisationaler Handlungslogik deuten, ließ sich bei der Analyse der Inhalte ebenfalls bestätigen.

Die so entstehenden Akteurskonstellationen sind überwiegend durch Verhandlungen geprägt. In Verträgen oder auch festen persönlichen Absprachen sichern sich die Kooperationspartner_innen gegenseitige Pflichterfüllung und Zuverlässigkeit zu. Die Planbarkeit der Angebote ist dabei sowohl für schulische wie außerschulische Partner_innen relevant.

Die Handlungsmotivation der Akteur_innen speist sich dabei aus den Organisationsprämissen der Organisationen und somit aus den diesen zugrundeliegenden teilsystemischen Orientierungshorizonten.

1.2 Zusammenfassung und Analysekonzept

Durch die so deduktiv und induktiv ermittelten Ergebnisse der Untersuchung lassen sich insbesondere

- die Handlungssituation,
- die Handlungskoordination,
- die Handlungsmotivation,
- der emotionale Bezug,
- die Anschlussfähigkeit der Inhalte und
- die Rekontextualisierung

als die zentralen Kategorien zur Analyse intersystemischer Akteurskonstellationen begreifen. Hierbei lassen sich diesen Kategorien jeweils verschiedene Indikatoren zuordnen. Je nach Ausprägung dieser, antizipieren die beteiligten Akteur_innen die bestehenden Kooperationen als mehr oder weniger dauerhaft und nehmen sie somit als mehr oder weniger erfolgreich wahr. So lassen sich der Kategorie „Akteurskonstellation“ die Indikatoren Mitarbeiter_in und Finanzier zuordnen. Sowohl Mitarbeiter_innen, die zur täglichen Umsetzung der anfallenden Aufgaben im Rahmen der GTS-Betreuung benötigt werden als auch Finanziers, durch welche diese Mitarbeiter_innen zuverlässig finanziert werden können, spielen eine tragende Rolle für die langfristige funktionierende Kooperation und damit für die Bearbeitung der gesellschaftlichen Problemlage.

In Bezug auf die Kategorie „Handlungssituation“ konnte ermittelt werden, dass die Akteur_innen diese als entweder bedrohlich oder chanceneröffnend wahrnehmen. Hierbei bewegte sie insbesondere die Chanceneröffnung in Bezug auf ihre Organisationsinteressen zur Kooperation. Für die Kategorie „Handlungskoordination“ ergibt sich aus der Untersuchung ebenfalls ein klares Bild. Sämtliche Kooperationsbeziehungen, abgesehen von eindeutig als kurzfristige Projekte gekennzeichneten Kooperationen, folgen dem Koordinationsmechanismus der Verhandlung.

Bezüglich der Kategorie „Handlungsmotivation“ der Akteur_innen sind zwei zentrale Einsichten für die Untersuchung derartiger Akteurskonstellationen relevant. Zunächst orientieren sich Akteur_innen in ihrer Handlungsausrichtung maßgeblich an den je vorherrschenden Organisationsprämissen des jeweiligen teilsystemischen Orientierungshorizonts. Damit findet der Verweis auf das Gemeinwohl zur gemeinsamen Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen nur in wenigen Fällen statt und bildet somit nicht die grundlegende Handlungsmotivation der Akteur_innen. Der Handlungsmotivation lassen sich somit die Indikatoren Organisationsprämissen und Gemeinwohl zuordnen. Trotzdem diese dauerhafte Handlungsorientierung der Akteur_innen als hochgradig generalisiert betrachtet werden kann, gilt es in einem zweiten Schritt, die emotionalen Bezüge der organisationalen Entscheidungsträger_innen zu betrachten.

Diese sind zunächst für das Zustandekommen der Kooperation relevant, da eine Vielzahl der Kooperationspartnerschaft überhaupt erst durch den persönlichen und teilweise privaten Kontakt der Entscheidungsträger_innen innerhalb der beteiligten Organisationen zustande kam. Weiter spielt das Verhältnis der Entscheidungsträger_innen zueinander in Bezug auf die Stabilität der Kooperationsbeziehungen eine bestimmende Rolle. Bestehen über den konkreten professionellen Kontakt bereits personale Bezüge, führt dies zu einer größeren Verbindlichkeit der beteiligten Akteur_innen. Während also die Orientierung der Akteur_innen an teilsystemischen Leitdifferenzen und entsprechenden Organisationsprämissen generell die Grundlage für eine Kooperationsbeteiligung liefert, ist zu beobachten, dass emotionale Bezüge wie personale Beziehungen letztlich zu dauerhafteren Kooperationsbeziehungen führen.

Neben der Handlungsmotivation der Akteur_innen bezüglich der Organisationsziele ist für die Kooperation vor allem die Anschlussfähigkeit ihrer Inhalte relevant. Dabei ist eine Kooperation für die Akteur_innen insbesondere dann interessant, wenn die eigenen Inhalte an die Kommunikation der kooperierenden Organisation auf Mikroebene anschlussfähig sind und diese somit ihr Themenrepertoire erweitert. Ist dies der Fall, können die Inhalte schließlich

innerhalb des jeweiligen Mehrebenensystems rekontextualisiert werden. Die Inhalte der Akteur_innen können so durch eine bottom-up Rekontextualisierung auch in den Mehrebenensystemen anschlussfähig werden, was zu einer erneuten strukturellen Kopplung führt. Werden innerhalb der Kooperation prinzipiell anschlussfähige Themen und Inhalte im Rahmen Vorgaben von der Meso- und Makroebene definiert, kann diese Art von Rekontextualisierung nicht stattfinden, was die Attraktivität der Kooperation für die Kooperationspartner_innen mindert. Die Wahrnehmung der Indikatoren bottom-up und top-down in Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte ist folglich für die Langfristigkeit der Kooperation von Relevanz.

Den oben genannten Kategorien lassen sich also jeweils Indikatoren zuordnen, die sich in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen. Dabei geht es in diesen Spannungsfeldern nicht um die Frage, ob eine Kooperation zustande kommt, sondern vielmehr darum zu ermitteln, wie tragfähig die Akteur_innen bestehende Kooperationen wahrnehmen.

Abbildung 23: Kategorien intersystemischer Akteurskonstellationen

Dimension	Theoretischer Begriff	Kategorien	
Struktur	Handlungssituation	<u>Chanceneröffnung</u> • Handlungschancen	<u>Problembewältigung</u> • Drohender Verlust
		<u>Organisationsprämissen</u> • Themensetzung • Mitgliedergewinnung • Ressourcengewinnung	<u>Gemeinwohl</u> • Allgemeine Kompetenzvermittlung
Prozesse	situative Handlungsmotive	<u>Verhandlung</u> • Persönliche Netzwerke • Durch Verhandlung geschlossene Verträge mit bindender Wirkung.	<u>Beeinflussung</u> • Einflussnahme durch Mittel wie Geld, Macht, Wissen auf andere Akteure. • Beeinflussungsmoment wird stets aktualisiert → Projekte
	Koordinierungsmechanismus	<u>Persönliche Kontakt</u> • Kontakte als Privatpersonen außerhalb der jeweiligen Mitgliedsrolle	<u>Professionelle Kontakt</u> • Kontakt nur über Mitgliedschaft
	Emotionaler Bezug	<u>Bottom-up</u> • Themen und Inhalte werden von Mikroebene zu Mikroebene transportiert.	<u>Top-down</u> • Themen werden durch Vorgaben der Meso- oder Makroebene definiert
Inhalte	Re-kontextualisierung	<u>Themensetzung/-erweiterung</u> • Setzung eigener anschlussfähiger Inhalte	<u>Themenbearbeitung</u> • Übernahme anschlussfähiger Inhalte
	Anschlussfähigkeit		
Kooperationspropensität		↓ hoch	↓ niedrig

Quelle: eigene Darstellung

Mit der durchgeführten Analyse unter Verwendung der verschiedenen theoretischen Ansätze und Kategorien konnte somit das Phänomen intersystemischer Kooperationsbeziehungen nachvollzogen werden. Gleichzeitig liefert die Verwendung der zentralen Analysekategorien ein mögliches Analyseinstrument für ähnliche empirische Phänomene und trägt somit zur Weiterentwicklung des Governance-Ansatzes bei.

2. Schlussbemerkung und Ausblick

Ausgangspunkt für die durchgeführte Untersuchung war die Frage nach der Ausgestaltung der Akteurskonstellationen an Ganztagschulen in Baden-Württemberg im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms. Damit schließt die Untersuchung an eine lebhaft und teilweise emotionale geführte Debatte um die pädagogisch und moralisch richtige Kinderbetreuung im deutschen Bildungswesen an. In einem Bundesland, in welchem Fachkräftemangel und traditionelles Familienbild in besonderer Weise konfliktieren, sah sich die Bildungspolitik mit der durch die KMK beschlossene Einführung der GTS konfrontiert. Als dasjenige Bundesland, welches mit Sachsen-Anhalt das Schlusslicht bei der Umstrukturierung des Halbtagschulwesens hin zum Ganztagschulwesen im bundesdeutschen Vergleich bildet (KMK 2015), steht die Landesbildungspolitik seit 2003 mit der Einführung des IZBB vor einer besonderen Herausforderung. Bei der Bewältigung dieser stützen sich die Landesregierungen bisher auf das Jugendbegleiterprogramm, welches an die Ehrenamtstradition in Baden-Württemberg anknüpft und gleichsam die Ganztagschulbetreuung kostengünstig abdecken soll.

Durch diese Öffnung der Schule für „[...] Frauen und Männer aus Vereinen, Verbänden und Kirchen [...]“ (Oettinger 2006) entstehen im Rahmen der Schule neue Akteurskonstellationen, die mit Kooperationen zu Organisationen des Sports, der Musik oder Kirchen über das Bildungs- und Erziehungssystem hinausgehen. Ausgehend von der Frage nach der Gestaltung dieser auf Freiwilligkeit und Ehrenamtlichkeit basierenden, intersystemischen Akteurskonstellationen, wurde in dieser Arbeit die Handlungskoordination und Handlungsmotivation der Akteur_innen untersucht. Durch die Verwendung des Governance-Ansatzes bzw. der School-Governance, die beschreibt in wieweit dieses „multiakteurielle“ (Kussau/Brüsemeister 2007b, 13) Zusammenwirken „Schule“ produziert, konnte gezeigt werden, wie sich die intra- und interorganisatorische Dimension des Schulsystems und anderer gesellschaftlicher Teilsysteme durch die Kooperation der Organisationen verbinden und zu einer Rekontextualisierung der Inhalte führen können.

Hierbei lässt die Governance-Analyse jedoch mit ihrem Verweis auf das Gemeinwohl die Frage nach der Handlungsmotivation der Akteur_innen offen. Zur Beschreibung komplexer sozialer Phänomene genüge es nach Scharpf nicht, Theoreme mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu verwenden, sondern müsse vielmehr „die verschiedenen theoretischen ‚Module‘ miteinander kombinieren und verbinden, um komplexe und möglicherweise

einzigartige empirisch beobachtbare Phänomene und Ereignisse verständlich zu machen“ (Scharpf 2006, S. 65f.). So konnte dem „blinden Fleck“ der Governance-Forschung mit der Ergänzung der Analysekatoren des AI sowie der akteurzentrierten Differenzierungstheorie begegnet werden. Dies lieferte in Anwendung auf die Empirie interessante Einsichten und führte zur Beschreibung eines Analysekonzepts, welches die umfassende Analyse intersystemischer Akteurskonstellationen auf Mesoebene erlaubt.

Hierbei könnten die in dieser Studie ermittelten Analysekatoren vor allem in Bezug auf die Analyse von intersystemischen Kooperationsbeziehungen ein geeignetes Instrument darstellen. Orientiert an systemischen Verfahren könnte die Wahrnehmung betroffener Akteur_innen in Hinblick auf bestehende oder bevorstehende Kooperationen ermittelt und mit Zuhilfenahme eines Radar-Charts ausgewertet werden. Exemplarisch sei dies für den Fall GS1 unter Einbeziehung von Schätzwerten²⁵ veranschaulicht.

Abbildung 24: Fall-Radar-Chart



Quelle: eigene Darstellung

²⁵ Die im Schaubild angegebenen Werte sind wie gesagt Schätzwerte. Das bedeutet, dass die Radar Chart Darstellung in diesem Fall nicht den Selbsteinschätzungen der Akteur_innen in Bezug auf genannte Werte entspricht, sondern lediglich der Veranschaulichung des Instruments für künftige Studien dient.

Wie in der systemischen Beratung, Therapie und Analyse üblich, könnten die beteiligten Akteur_innen zu den jeweiligen Kategorien um eine Einschätzung ihrer Kooperationen auf einer Skala von 0-10 gebeten und diese Daten in ein Radar-Chart überführt werden. So wäre eine Aussage zur Wahrscheinlichkeit erfolgreicher und stabiler Kooperationsbeziehungen anhand einer Skalierung der Kategorien zu intersystemischen Akteurskonstellationen möglich. Ein solches Vorgehen könnte insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Relevanz personaler Bezüge der Akteur_innen interessant sein, da sich diese Analysekatgorie nicht durch theoretische Vorüberlegung und Dokumentenanalyse ermitteln lässt. Für die Analyse intersystemischer Akteurskonstellationen ist daher ein methodisches Vorgehen gefragt, welches - trotzdem eine Untersuchung auf Mesoebene stattfindet und der Fokus daher auf die organisationale Ebene gerichtet ist - Rollen- und Entscheidungsträger_innen innerhalb kollektiver und korporativer Akteur_innen als Personen mit persönlichen Befindlichkeiten in den Blick nimmt.

Literaturverzeichnis

- Abs, H.J./ Brüsemeister, T./ Schemmann, M./ Wissinger, J. [Hg.] (2015): *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Educational Governance 26. Wiesbaden.
- Allmendinger, J./ Nikolai, R. (2010): *Bildungs- und Sozialpolitik: Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich*. In: Soziale Welt (61. Jg.) H. 1-2 S. 105-119.
- Allmendinger, J. (2009): *Der Sozialstaat braucht zwei Beine*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 45. S. 3-5.
- Allmendinger, J./ Leibfried, S. (2003): *Bildungsarmut*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ) S. 21-22.
- Allemann-Ghionda, C. (2009): *Ganztagsschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren - durch Vergleich Standards setzen?* In: Stecher, L. [Hg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Zeitschrift für Pädagogik. 54. Beiheft. Weinheim. S. 190-208.
- Althoff, M./ Beck, A. (2012): *Kooperation, ja klar? Ergebnisse aus dem Projekt Hilfen zur Erziehung und erzieherische Förderung in der Offenen Ganztagsschule. Modelle der Kooperation*. In: Institut für soziale Arbeit e.V. [Hg.]: *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2012*. Münster. S. 71-85.
- Altrichter, H./ Maag Merki, K. (2016): *Steuerung der Entwicklung des Schulwesens*. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. [Hg.]: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. S. 1-27.
- Altrichter, H. (2015a): *Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen*. In: Abs, H.J./ Brüsemeister, T./ Schemmann, M./ Wissinger, J. [Hg.]: *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Educational Governance 26. Wiesbaden. S. 21-63.
- Altrichter, H. (2015b): *Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education*. In: Schrader, J./ Schmid, J./ Amos, K./ Thiel, A. [Hg.]: *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden S. 25-44.
- Altrichter, H. (2008): *Veränderung der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards*. In: Brüsemeister, T./ Eubel, K.-D. [Hg.]: *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden. S. 75-115.
- Altrichter, H./ Heinrich, M. (2007): *Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Steuerung in Österreich*. In: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. [Hg.]: *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden. S. 55-103.
- Amos, S. K./ Schmid, J./ Schrader, J./ Thiel, A. [Hg.] (2013): *Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Baden-Baden.

- Amos, S. K./ Meseth, W./ Proske, M. [Hg.] (2011): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden.
- Amos, S. K./ Schmid, J./ Schrader, J./ Thiel, A. (2011): *International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat: Grundlagen und Perspektiven*. In: Amos, S. K./ Schmid, J./ Schrader, J./ Thiel, A. [Hg.]: *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden. S.7-10.
- Andresen, S./ Richter, M./ Otto, H.-O. (2011): *Familien als Akteure der Ganztagschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse*. In: Stecher, L./ Krüger, H.-H./ Rauschenbach [Hg.]: *Ganztagschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Sonderheft 15, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. S. 205-219.
- Appel, S./ Rutz, G. (2009): *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Schwalbach, Taunus.
- Appel, S./ Ludwig, H./ Rother, U./ Rutz, G. [Hg.] (2006): *Schulkooperationen*. Schwalbach, Taunus. S. 6-8.
- Arnoldt, B./ Rauschenbach, T./ Stolz, H.-J. (2010): *Ganztagschulen und außerschulische Partner. Kooperationen lohnen sich*. In: Buchen, H./ Horster, L./ Rolff, H.-G. [Hg.]: *Ganztagschule - Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe*. Stuttgart. S. 95-110.
- Arnoldt, B./ Züchner, I. (2008): *Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen*. In Coelen, T./ Otto, H.-U. [Hg.]: *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden. S. 633-644.
- Augsburg, R./ Zickgraf, P. (2008): *Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten*. In: Appel, S. et al. [Hg.]: *Leitthema Lernkultur*. Schwalbach, Taunus. S. 214-221.
- Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. [Hg.] (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- Baumheier, U./ Fortmann, C./ Warsewa, G. (2013): *Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken*. Educational Governance 19. Wiesbaden.
- Baumheier, U./ Fortmann, C./ Warsewa, G. (2010): *Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. Schlussbericht*. Schriftenreihe Institut Arbeit und Wirtschaft, 7. <http://www.iaw.uni-bremen.de/downloads/SRNR7-FortmannWarsewaSchuleninlokalenBildungs.pdf>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Bellmann, J. (2016): *Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem*. In: Heinrich, M./ Kohlstock, B. [Hg.]: *Ambivalenzen des Ökonomischen Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. Wiesbaden. S. 13-34.
- Benz, A. (2009): *Politik in Mehrebenensystemen*. Wiesbaden.
- Benz, A./ Lütz, S./ Schimank, U./ Simonis, G. (2007): *Einleitung*. In: Benz, A./ Lütz, S./ Schimank, U./ Simonis, G. [Hg.]: *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden. S. 9-25.

- Benz, A. (2004a): Einleitung: *Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept?* In: Benz, A. [Hg.]: *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung.* Wiesbaden. S. 11-28.
- Benz, A. (2004b): *Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen.* In: Benz, A. [Hg.]: *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung.* Wiesbaden. S. 125-146.
- Berkemeyer, N./ Bos, W./ Manitus, V./ Hermstein, B./ Khalatbari, J. (2013): *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag.* Gütersloh.
- Berkemeyer, N. (2010): *Die Steuerung des Schulsystems Theoretische und praktische Explorationen.* Wiesbaden.
- Bernstein, B. (1973): *On the classification and framing of educational knowledge.* In: Brown, R. [Hg.]: *Knowledge, Education, and Cultural Change.* London. S. 363-392.
- Bischof, L.M./ Hochweber, J./ Hartig, J./ Klieme, E. (2013): *Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts - Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels.* In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 59,* S. 172-199.
- Bleckmann, P./ Durdel, A. (2009): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganzttagsschulen und Kommunen.* Wiesbaden.
- Bogumil, J. (2009): *Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz.* Berlin.
- Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (2009a): *Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte.* In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. [Hg.]: *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder.* Wiesbaden. 3. grundlegend überarbeitete Aufl. S. 7-34.
- Bogner, A./ Littig, B./Menz, W. (2009b): *Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion.* In: Bogner, A./ Littig, B./Menz, W. [Hg.]: *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder.* Wiesbaden. 3. grundlegend überarbeitete Aufl. S. 61-98.
- Bolay, E./ Gutbrod, H. (2007): *Sozialraumbezogene Ganzttagsschule und Jugendhilfe – Empirische Zugänge und Forschungsperspektiven.* In: Bettmer, F./ Maykus, S./ Prüß, F./ Richter, A. [Hg.]: *Ganzttagsschule als Forschungsfeld Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung.* Wiesbaden. S. 271-284.
- Bormann, I./ Hamborg, S./ Heinrich, M. (2016): *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen.* Wiesbaden.
- Borowsky, P. (1998): *Sozialliberale Koalition und innere Reformen.* In: Bundeszentrale für politische Bildung (IZPB) [Hg.]: *Zeiten des Wandels: Deutschland 1961-1974.* Heft 258. S. 31-38.
- Bourdieu, P. (1999): *Die Regeln der Kunst.* Frankfurt a. M.

- Böttcher, W./ Maykus, S./ Altermann, A./ Liesegang, T. (2014): *Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Münster.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) [Hg.] (2002): *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Leipziger%20Thesen2002.pdf>
Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): *Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz*. http://www.ganztagschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): *Nationaler Beitrag zur Fortschrittsberichterstattung im Rahmen der europäischen Bildungszusammenarbeit "ET 2020"*. <https://www.kmk.org/themen/internationales/eu-zusammenarbeit/strategischer-rahmen-et-2020.html>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [Hg.] (2013): *14. Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Rostock.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [Hg.] (2006): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Rostock.
- Bradna, M./ Stolz, H.-J. (2011): *Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften*. In: Speck, K. et al. [Hg.]: *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Basel. S. 138-153.
- Breuer, A. (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden.
- Brüsemeister, T. (2016): *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ [Hg.] (2016): *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. Wiesbaden. S. 211-236.
- Brüsemeister, T. (2012): *Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem*. In: Ratermann, M./ Stöbe-Blossey, S. [Hg.]: *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden. S. 27-44.
- Brüsemeister, T. (2007a): *Disziplinäre Sichtweisen zur Governance*. In: Kussau, J./Brüsemeister, T. [Hg.]: *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden. S. 23-61.
- Brüsemeister, T. (2007b): *Steuerungsakteure und ihre Handlungslogik im Mehrebenensystem Schule*. In: Kussau, J./Brüsemeister, T. [Hg.]: *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden. S. 63-95.

- Brüsemeyer, T. (2007c): *Analysemittel der Governanceforschung*. In: Kussau, J./ Brüsemeyer, T. [Hg.]: *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden. S. 97-120.
- Brüsemeyer, T. (2003): *Beobachtung von Akteurskonstellationen. Methodisches*. In: Brüsemeyer, T./Eubel, K.-D. [Hg.]: *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld. S. 281-284.
- Busch, C./ Dethloff, M. (2010): *Ganztagsschulen und dörflicher Sozialraum*. In: *Ländlicher Raum*, 2. S. 12-17.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) 2003-2009*. http://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Programme-2007-2014/Weiterbildung-Qualifizierung/2008_08_26-Verwaltungsvereinbarung%20IZBB.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Coleman, J. S. (1974): *Power and the Structure of Society*. New York.
- Commission on Global Governance (1996): *Nachbarn in einer Welt*. Bonn.
- Damaschke-Deitrick, L. (2015): *Die Europäisierung der Bildungs-Armutspolitik auf lokaler Ebene: die Umsetzung des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ in ost- und westdeutschen Kommunen*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-671757>. Zuletzt geprüft: [05.02.2017].
- Dale, R. (2009): *Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy*. In: Dale, R./ Robertson, S. [Hg.]: *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford. S. 23-43.
- Dederich, K. (2014): *Das Potenzial von Fallstudien für die Erforschung externer Beratung in der Schulentwicklung*. In: Maag Merki, K./ Langer, R./ Altrichter, H. [Hg.]: *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden. S. 299-320.
- Dresing, T./ Pehl, T. (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. 5. Aufl. www.audiotranskription.de/praxisbuch. Zuletzt geprüft: [23.01.2017]
- Dresing, T./Pehl, T. (2010): *Transkription*. In: Mey, G./ Mruck, K. [Hg.]: *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden. 1. Aufl. S. 723-733.
- Dieminger, B./ Wiezorek, C./ Stark, S./ Busch, C./ Dethloff, M. (2013): *Ganztagsschule in ländlichen Räumen - Ein Forschungsbericht*. In: Appel, S./Rother, U. [Hg.]: *Jahrbuch Ganztagsschule 2013. Schulen ein Profil geben - Konzeptionsgestaltung in der Ganztagsschule*. Schwalbach, Taunus. S. 98-114.
- Dzierzbicka, A./ Horvath, W. (2008): *Diskursanalyse zu „Ganztagsbildung“*. In: Otto, H.-W./ Coelen T. [Hg.]: *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: S. 878-888.

- Eckpunkte zum Jugendbegleiterprogramm (2006). <http://jugendbegleiter.jugendnetz.de/fileadmin/bilder/Eckpunkte%20Internet%202010.pdf>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Ehmke, T./ Hohensee, F./ Heidemeier, H./ Prenzel, M. (2004): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: Prenzel, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Lehmann, R./ Leutner, D./ Neubrand, N./ Pekrun, R./ Rolff, H.-G./ Rost, J./ Schiefele, U. [Hg.]: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster. S. 225–254.
- Ehmke, T./Siegler, T./Hohensee, F. (2005): *Soziale Herkunft im Ländervergleich*. In: Prenzel, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Lehmann, R./ Leutner, D./ Neubrand, N./ Pekrun, R./ Rolff, H.-G./ Rost, J./ Schiefele, U. [Hg.]: PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster. S. 235–268.
- Eisnach, K. (2011): *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden.
- Esser, H. (2000): *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 5: Institutionen. Frankfurt/ New York.
- Europäische Kommission (2007): *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf. Zuletzt geprüft: [17.07.2012].
- Fend, H. (2014): *Die Wirksamkeit der neuen Steuerung Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation*. In: Maag, K./Langer, R./Altrichter H. [Hg.]: Educational Governance als Forschungsperspektive Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden. S. 27-50.
- Fend, H. (2008a): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden. 2. durchgesehene Aufl.
- Fend, H. (2008b): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim.
- Finegold, D. (1996): *Market failure and government failure in skills investment*. In: Booth, A.L./ Snower, D.J. [Hg.]: Acquiring skills. Market failure, their symptoms and policy responses. Cambridge. S. 233-254.
- Fischer, N./ Holtappels, H. G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Züchner, I. [Hg.] (2011): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnitbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*. Weinheim, Basel.
- Flad, C./ Bolay, E. (2005): *Expertise zur Kooperation von Ganztagsschulen und Jugendhilfeangeboten in Baden-Württemberg*. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47473>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Hamburg. 5. Aufl.

- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg.
- Floerecke, P./ Eibner, S./ Pawicki, M. (2011): *Ganztagschulen in der sozialraumorientierten Kooperation. Gelingens- und Mislingensbedingungen*. In: Speck, K et al. [Hg.]: *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim. S. 182-196.
- Förster, C. (2012): *Nationale Hochschulpolitik im europäischen Hochschulraum: Studiengebühren und Hochschulgovernance in Deutschland, England und Österreich*. Baden-Baden.
- Friedberg, E. (1995): *Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns*. Wien.
- Fuchs, H.-W./ Reuter, L. L. (2000): *Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklung, Probleme, Reformbedarfe*. Opladen.
- George, A. L./ Bennett, A. (2005): *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge.
- Gerring, J. (2001): *Social Science Methodology. A Criterial Framework*. Cambridge.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden. 4. Aufl.
- Greve, J./ Kroneberg, C. (2011): *Herausforderungen einer handlungstheoretisch fundierten Differenzierungstheorie – zur Einleitung*. In: Schwinn, T./ Kroneberg, C./ Greve, J. [Hg.]: *Soziale Differenzierung. Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion*. Wiesbaden. S. 7-23.
- Häder, M. (2006): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden.
- Herrlitz, H.-G. (1998): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim, München.
- Hangartner, J./Heinzer, M. (2016): *Einleitung: Die Gemeinde in der Educational Governance*. In: Hangartner, J./ Heinzer, M. [Hg.]: *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch*. Wiesbaden. S. 1-29.
- Hagemann, K./Mattes, M. (2011): *Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren - Historische Fallstudien. Ein Projektbericht*. In: Appel, S./ Rother, U. [Hg.]: *Jahrbuch Ganztagschule 2011* (S. 203-207). Schwalbach, Taunus.
- Hague, R./Harrop, M. (2013): *Comparative government and politics: an introduction*. Basingstoke. 9.Aufl.
- Hahl, M. (2011): *Ganztagschulentwicklung Baden-Württemberg*. In: Appel, S./Rother, U. [Hg.]: *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach, Taunus. S. 152-158.

- Hartmann, N. (2013): *Ganztagsschulentwicklung in Deutschland. Zur Veränderung der Akteurskonstellation und des schulischen Selbstverständnisses*. In: Amos, K./ Schmid, J./ Schrader, J./ Thiel, A. [Hg.]: *Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Baden-Baden. S. 233- 262.
- Hartmann, N. (2011): *Educational Governance. Akteursanalyse am Fallbeispiel*. Unveröffentlicht.
- Hauschildt, J. (1997): *Innovationsmanagement*. München. 2. Aufl.
- Hauschildt, J./ Chakrabarti, A. (1988): *Arbeitsteilung im Innovationsmanagement – Forschungsergebnisse, Kriterien und Modelle*. In: *ZfO*, Jg. 57. S. 378-388.
- Hega, G. M. (2011): *Wohlfahrtsstaaten und Bildungspolitik. Nachzügler, Vorreiter oder Ausreißer? Die Schweiz und die Vereinigten Staaten in vergleichender Perspektive*. In: Schmid, J./Amos, K./Schrader, J./Thiel, A. [Hg.] (2011): *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden. S. 53-100.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Nr. 32, S. 325-338.
- Höld, R. (2009): *Zur Transkription von Audiodaten*. In: Buber, R./ Holzmüller, H. [Hg.]: *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden. 2. überarbeitete Aufl.
- Holtappels, H. G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. [Hg.] (2008): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG)* Weinheim, Basel. 2. Aufl.
- Holtappels, H. G. (2005). *Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland*. In: Otto, H.-U./ Coelen, T. [Hg.]: *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster. S. 123-143.
- Husfeldt, V. (2011): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. S. 259-282.
- Idel, T.-S./ Rabenstein, K./ Reh, S. (2013): *Transformation der Schule - praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken*. In: Rürup, M./ Bormann, I. [Hg.]: *Innovationen im Bildungswesen*. Wiesbaden. S. 249-265.
- Ioannidou, A. (2010): *Steuerung im transnationalen Bildungsraum Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld.
- IZBB, 2003: *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007 von Bund und Länder*. http://www.esf.de/portal/generator/5364/property=data/2008_08_26-Verwaltungsvereinbarung+IZBB.pdf. Zuletzt geprüft: [28.02.2013].
- Jahn, D. (2013): *Einführung in die vergleichende Politikwissenschaft*. Wiesbaden.

- Jahn, D. (2011): *Vergleichende Politikwissenschaft*. Wiesbaden.
- Jebe, F. (2007): *Bericht zur Evaluation der künstlerischen Angebote im Rahmen der Offenen Ganztagschule im Primarbereich in Düsseldorf*.
- Jennessen, F. (2012): *Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung gestalten*. In: Ratermann, M./ Stöbe-Blossey, S. [Hg.]: *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden. S. 295-302.
- Jerzak, C./ Laskowski, R. (2010): „*In Schule nur zu Gast?!“ Zur Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern im Freistaat Sachsen. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH & der Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen*. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/mikro/forsch/gta/Studie_Kooperation_Schule_GTA_Externe. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Jugendstiftung Baden-Württemberg (2012): *Rahmenkatalog Jugendbegleiterprogramm. Sersheim*.
- Jugendstiftung Baden-Württemberg (2011): *Daten, Entwicklungen, Zusammenhänge. Fünfte Evaluation von Schulen im Jugendbegleiter-Programm*. Sersheim.
- Kielblock, S./ Fraij, A./ Hopf, A./ Dippelhofer, S./ Stecher, L. (2014): *Wirkungen von Ganztagschulen auf Schüler/innen*. In: Coelen, T./Stecher, L. [Hg.]: *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim, Basel.
- King, G./ Keohane, R.O./ Verba, S. (1994): *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton.
- Klemm, K./ Zorn, D. (2016): *Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich*. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-landesseitige-ausstattung-gebundener-ganztagschulen-mit-personellen-ressourcen/>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Klieme, E./ Fischer, N./ Holtappels, H. G./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. [Hg.] (2010): *Ganztagschule – Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Frankfurt a. M.
- Klieme, E./ Holtappels, H. G./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (2007): *Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven*. In: Holtappels, H. G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. [Hg.]: *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* Weinheim, Basel. S. 354-381.
- Koalitionsvertrag Baden-Württemberg (2011): *Der Wechsel beginnt*. <https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Koalitionsvertrag-web.pdf>. Zuletzt geprüft: [23.01.2017].
- Kotthoff, H.-G./ Böttcher, W./ Nickel, J. (2016): *Die „Schulinspektion“ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit*. In: Altrichter, H/ Maag Merki, K. [Hg.]: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. S. 325-359.

- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden. 3. Aufl.
- Kuhlmann, C. (2012): *Bildungspolitik und Leistungsvergleichsstudien PISA 2000 und die Ganztagsschulentwicklung*. Wiesbaden.
- Kunz Heim, D./ Rindlisbacher, S. (2014): *Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien. Das Beispiel der Institutionalisierung des Qualitätsmanagementverfahrens Q2E*. In: Maag Merki, K./ Langer, R./ Altrichter, H. [Hg.]: *Educational Governance als Forschungsperspektive Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden. S. 323-350.
- Kussau, J. (2008): *Governance der Schule im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen*. In: Brüsemeister, T., Eubel, K.-D. [Hg.]: *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden. S.203-232.
- Kussau, J./ Brüsemeister, T. (2007a): *Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule*. In: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. [Hg.]: (2007): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden. S. 15-44.
- Kussau, J./ Brüsemeister, T. (2007b): *Einleitung: Von unilateraler Steuerung zu Handlungskoordination und Governance*. In: Kussau, J./ Brüsemeister, T. [Hg.]: *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden. S. 9-19.
- Kromrey, H. (2009): *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart. 12. Auflage.
- Krieger, W./ Ludwig, M./ Schreiner, H. (2005): *Ganztagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern*. http://www.ganzttag-blk.de/ganztagsbox/cms/upload/koop_mitarbeiter/pdf/KurzberichtSchreiner.pdf. Zuletzt geprüft: [23.01.2017].
- Landesinstitut für Schulentwicklung [Hg.] (2012): *Leitfaden „Ganztagsschulen in Baden-Württemberg“*. http://www.bildungsbuero-ravensburg.de/site/LRA-RV-Bildungsbuero/get/documents_E518082327/chancenpool/Mediathek/Dokumente/Downloads%20%26%20Links/Ganztagsschule/Leitfaden%20zur%20Ganztagsschule.pdf. Zuletzt geprüft: [23.01.2017].
- Lange, S./ Schimank, U. (2004): *Governance und gesellschaftliche Integration*. In: Lange, S./ Schimank, U. [Hg.]: *Governance und gesellschaftliche Integration*. Wiesbaden. S. 9-44.
- Langer, R. (2015): *Educational Governance und Theoriebildung*. In: Schrader, J./ Schmid, J./ Amos, K./ Thiel, A. [Hg.]: *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden S. 45-64.

- Laskowski, R./ Weinhold, K. (2011): *Kritische Distanz. Zur Kommunikation und Kooperation von Familie und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Sachsen*. In: Soremski, R./ Urban, M./ Lange, A. [Hg.]: *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim, München. S. 129-145.
- Lauth, H.-J./ Pickel, G./ Pickel, S. (2009): *Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Lindemann, S./ Glesemann, B./ Jäger, D. J. (2014): *Individuelle Förderung als Entwicklungsaufgabe für Ganztagsgymnasien*. *Die deutsche Schule*, 106 (2). S. 141-149.
- Lipski, J. (2005): *Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren?* In: Appel, S. et al. [Hg.]: *Schulkooperationen*. Schwalbach, Taunus. S. 38-43.
- Ludwig, H. (2008): *Geschichte der modernen Ganztagschule*. In: Coelen, T./ Otto, H.-U. [Hg.]. *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden. S. 517-526.
- Ludwig, H. (2003): *Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert*. In: Appel et al. [Hg.]: *Jahrbuch Ganztagschule 2004*. Schwalbach/Ts. S. 25-41.
- Luhmann, N. (2011): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden. 3. Aufl.
- Luhmann, N. (2008): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1999): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1996): *Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt*. In: Luhmann, N./ Schorr, K.-E. [Hg.]: *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M. S.14-52.
- Luhmann, N. (1986): „*Distinctions Directrices*“. *Über Codierung von Semantiken und Systemen*. In: Friedhelm N./Rainer L. [Hg.]: *Kultur und Gesellschaft*. Opladen. S. 145-161.
- Magnus, C. D. (2016): *Hochschulprojektmanagement. Individuelle Akteure gestalten Educational Governance und Management*. Wiesbaden.
- Martens, W./ Ortmann, G. (2006): *Organisationen in Luhmanns Systemtheorie*. In: Kieser, A./ Ebers, M. [Hg.]: *Organisationstheorien*. Stuttgart. 6. Aufl. S. 427-461.
- Marx, K. (1962): *Das Kapital. Bd. I. Kritik der politischen Ökonomie. Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals*. In: Marx-Engels-Werke Bd. 23. Berlin/DDR 1962.
- Mayntz, R. (2004): *Governance im modernen Staat*. In: Benz, A. [Hg.]: *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden. S. 65-76.

- Mayntz, R. (2004): *Governance als Steuerungstheorie?*
<http://www.mpifg.de/pu/workpap/wp04-1/wp04-1.html>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Mayntz, R. (2002): *Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*. In: Mayntz, R. [Hg.]: *Akteure-Mechanismen-Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*. Frankfurt/M. S. 7-43.
- Mayntz, R./ Scharpf, F. W. (1995): *Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus*. In: Mayntz, R./ Scharpf, F. W. [Hg.]: *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung*. Frankfurt/M. S. 39-72.
- Mayntz, R. (1997): *Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodische Überlegungen*. Frankfurt/M., New York.
- Mayntz, R. (1987): *Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme*. In: Mayntz, R. [Hg.]: *Soziale Dynamik und politische Steuerung*. Frankfurt/M. S. 186-208.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. Weinheim, Basel. 11. aktualisierte und überarbeitete Aufl.
- Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. [Hg.]: *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Hamburg. 5. Aufl. S.468-475.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. Weinheim, Basel. 8. Aufl.
- Meuser, M./ Nagel, U. (2009): *Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion*. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. [Hg.]: *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden. 3. grundlegend überarbeitete Aufl. S. 35-60.
- Meuser, M/ Nagel, U. (2005): *Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. [Hg.]: *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden. 2. Aufl. S. 71-93.
- Michelini, E. (2015): *The Role of Sport in Health-Related Promotion of Physical Activity. The Perspective of the Health System*. Wiesbaden.
- Münch, R. (2011): *Die Weltgesellschaft im Spannungsfeld von funktionaler, stratifikatorischer und segmentärer Differenzierung*. In: Albert, G./ Sigmund, S. [Hg.]: *Soziologische Theorie Kontrovers*. Wiesbaden. S. 283-298.
- Muno, W. (2009): *Fallstudien und die vergleichende Methode*. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./ Jahn, D. [Hg.]: *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden. S. 113-131.
- Niedlich, S./ Linder, M./ Brüsemeister, T. (2016): *Hierarchie und gleichberechtigte Kooperation im Schmelztiegel lokaler Governance*. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ [Hg.] (2016): *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. Wiesbaden.
- Oelkers, J./ Reusser, K. (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin.

- Oerke, B./ McElvany, N./ Horz, H./ Ullrich, M./ Schnotz, W. (2016): *Verbessert sich die diagnostische Urteilsfähigkeit von Lehrkräften bei längerem Kontakt mit der Klasse?* In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 63 (1). S. 34-42.
- Oettinger, G. (2006): *Rahmenvereinbarung unterzeichnet*. <http://www.jugendbegleiter.de/das-programm/presse/rahmenvereinbarung-unterzeichnet/>. Zuletzt geprüft: [02.02.2017].
- Offe, C. (20018): *Governance - Empty signifier" oder sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm?* In: Schuppert, G. F. [Hg.]: *Governance in einer sich wandelnden Welt*. Wiesbaden. 1. Aufl. S. 61-76.
- Opielka, Michael (2011): *Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik. Eine neue Form der Wohlfahrtsstaatlichkeit?* In: Schmid, J./ Amos, K./ Schrader, J./ Thiel, A. [Hg.]: *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden. S. 29-52.
- Opielka, M. (2008): *Bildungspolitik als Sozialpolitik*. In: Otto, H.-W./ Coelen T. [Hg.]: *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden. S. 841-850.
- Otto, J./ Sendzik, N./ Berkemeyer, N./ Manitius, V. (2012): *Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung?* In: Ratermann, M./ Stöbe-Blossey, S. [Hg.]: *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden. S. 193-211.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. Glencoe.
- Parsons, T. (1937): *The structure of social action*. New York.
- Parreira do Amaral, M. (2016): *Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente*. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. [Hg.]: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. S. 455-477.
- Parreira do Amaral, M. (2011): *Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie*. Münster, New York, München, Berlin.
- PISA-Konsortium Deutschland (2008): *PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche*. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugend in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster.
- Pickel, G. et al. [Hg.]: (2009): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden.

- Prenzel, M. (2006): *Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres: Die Ergebnisse von PISA-I-Plus im Überblick*. In: Pisa-Konsortium Deutschland [Hg.]: *Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster. S. 15-28.
- Preuß, B. (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden.
- Prüß, F./ Kortas, S./ Richter, A./ Schöpa, M. (2007): *Die Praxis der Ganztagschulforschung – Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagschulentwicklung*. In: Bettmer, F./ Maykus, S./ Prüß, F./ Richter, A. [Hg.]: *Ganztagschule als Forschungsfeld Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden. S. 109-152.
- Radisch, F./ Klieme, E. (2004): *Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung*. In: DDS (96). S. 153-169.
- Randhahn, S. (2011): *Bildungspolitik im deutschen Sozialstaat. Die soziale Dimension bildungspolitischer Programme und Prozesse in vier Bundesländern*. Baden-Baden.
- Rat der Europäischen Union (2009): *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_bildungspolitik/2009_05_et2020.pdf. Zuletzt geprüft: [23.10.2012].
- Ratermann, M./ Stöbe-Blossey, S. (2012): *Einleitung: Elementarbildung und Schule - Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien*. In: Ratermann, M./ Stöbe-Blossey, S. [Hg.]: *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden. S. 9-28.
- Rauschenbach, T./ Züchner, I. (2011): *Bewegung, Spiel und Sport im aktuellen Bildungsauftrag der Ganztagschule*. In: Naul, R. [Hg.]: *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektiven*. Aachen. S. 14-29.
- Rollett, W./ Spillebeen, L./ Holtappels, H. G. (2012): *Schulentwicklungsprozess an Ganztagschulen. Bedeutung von Formen systematischer Qualitätsentwicklung und der Nutzung externer Unterstützung*. *Journal für Schulentwicklung*, 16 (2). S. 8-18.
- Sachsen-Anhalt (2014): *Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule der Schulformen Sekundarschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule und Gymnasium*. <http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-ganztagschule.pdf>. Zuletzt geprüft: [23.01.2017].
- Sartori, G. (1994): *Compare Why and How. Comparing, Miscomparing and the Comparative Method*. In: Dogan, M./ Kazancigil, A. [Hg.]: *Comparing Nations, Concepts, Strategies*. Oxford/Cambridge. S. 14-34.
- Scharpf, F.W. (2006): *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden.

- Schavan, A. (2005): *Antrag der Fraktion der CDU und der Fraktion der FDP/DVP und Stellungnahme des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport. Aktuelle bildungspolitische Schwerpunkte*. Drucksache 13/4382. http://www2.landtag-bw.de/wp13/drucksachen/4000/13_4382_d.pdf. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Schemmann, M. (2014): *Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung*. In: Maag Merki, K. et al. [Hg.]: *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Educational Governance 17. Wiesbaden. S.108-126.
- Schiene, C./ Schminank, U. (2007): *Research Evaluation as Organisational Development: The Work of the Academic Advisory Council in Lower Saxony (FRG)*. In: Richard Whitley/ Jochen Gläser (eds.), *The Changing Governance of the Sciences – The Advent of Research Evaluation Systems*. Dordrecht. S. 171-190.
- Schimank, U. (2011a): *Gesellschaftliche Differenzierungsdynamiken – ein Fünf-Fronten-Kampf*. In: Schwinn, Th/ Kroneberg, C./ Greve, J. [Hg.]: *Soziale Differenzierung. Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion*. Wiesbaden. S. 261-282.
- Schimank, U. (2011b): *Wie Akteurkonstellationen so erscheinen, als ob gesellschaftliche Teilsysteme handeln – und warum das gesellschaftstheoretisch von zentraler Bedeutung ist*. In: Albert, G./ Sigmund, S. [Hg.]: *Soziologische Theorie Kontrovers*. Wiesbaden. S. 462-471.
- Schimank, U. (2010): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim, München.
- Schimank, U. (2009): *Wie sich funktionale Differenzierung reproduziert – eine akteurtheoretische Erklärung*. In: Hill, P./ Kalter, F./ Kopp, J./ Kroneberg, C./ Schnell, R. [Hg.]: *Hartmut Essers Erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven*. Frankfurt, New York. S. 201-226.
- Schimank, U. (2008): *Polykontexturale Eskalationsdynamik: Die IRA im Lichte einer akteurzentrierten Differenzierungstheorie*. In: Bonacker, Th./ Greshoff, R./ Schimank, U. [Hg.]: *Sozialtheorien im Vergleich. Der Nordirlandkonflikt als Anwendungsfall*. Wiesbaden. S. 205-228.
- Schimank, U. (2007a): *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. Wiesbaden. 3. Aufl.
- Schimank, U. (2007b): *Die Governanceperspektive: Analytisches Potential und anstehende konzeptionelle Fragen*. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. [Hg.]: *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden. S. 231-260.
- Schimank, U. (2002): *Theoretische Modelle sozialer Strukturodynamiken: Ein Gefüge von Generalisierungsniveaus*. In: Manytz, R. [Hg.]: *Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*. Frankfurt/M. S. 151-178.
- Schmid, J./Amos, K./Schrader, J./Thiel, A. [Hg.] (2011): *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden.

- Schmid, J. (2010): *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme*. Wiesbaden. 3. Aufl.
- Schmid, J. (2008): *Der Wohlfahrtsstaat in Europa – Divergenz und Integration*. In: Gabriel, O. W./ Kropp, S. [Hg.]: *Die EU-Staaten in Vergleich*. Wiesbaden.
- Schmid, J./ Amos, K./ Schrader, J./ Thiel, A. (2008): *International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat an der Universität Tübingen*. Antragsskizze. <http://www.wiponline.org/public/494710d7edad3Antragsskizze.pdf>. Zuletzt geprüft: [15.06.2011].
- Schmid, J. (1995): *Expertenbefragung und Informationsgespräch in der Parteienforschung: Wie föderalistisch ist die CDU?* In: Alemann, U. von [Hg.]: *Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriss für Studium und Forschung*. Opladen. S. 293-326.
- Schmitt von Sydow, H. (2001): *Governance im europäischen Mehrebenensystem*. In: Magiera, S./ Sommermann, K.-P. [Hg.]: *Verwaltung und Governance im Mehrebenensystem der Europäischen Union*. Berlin. S. 171-185.
- Schneider, V./ Janning, F. (2006): *Politikfeldanalyse. Akteure, Diskurse, und Netzwerke in der öffentlichen Politik*. Wiesbaden.
- Schnitzer, A. (2008): *Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Abschlussbericht*. <http://www.dji.de/index.php?id=618&type=260>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].
- Scholz, J./ Reh, S. (2009): *Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800*. In: Kolbe, F.-U./ Reh, S./ Idel, T.-S./ Fritzsche, B./ Rabenstein, K. [Hg.]: *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden. S.159-177.
- Schöps, K./ Walter, O./ Zimmer K./ Prenzel, M. (2006): *Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen in der mathematischen Kompetenz*. In: PISA-Konsortium Deutschland [Hg.]: *PISA 2003 – Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahrs*. Münster. S. 209-224.
- Schumpeter, J. (1926): *Theorie der Wirtschaftlichen Entwicklung*. Leipzig, München. 2. überarbeitete Aufl.
- Schüpbach, M. (2010): *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden.
- Schützeichel, R. (2011): „*Doing Systems*“ – *Eine handlungstheoretische Rekonstruktion funktionaler Differenzierung*. In: Schwinn, T./ Kroneberg, C./ Greve, J. [Hg.]: *Soziale Differenzierung. Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion*. Wiesbaden. S. 73-92.
- Schwanenberg, J./ Krinecki, J. (2014): *Gemeinsam mit Eltern. Elternpartizipation in der Ganztagsschule*. *Die Grundschulzeitschrift*, 28 (274). S. 20-23.

Schwinn, Thomas (2011): *Brauchen wir den Systembegriff? Zur (Un-)Vereinbarkeit von Akteur- und Systemtheorie*. In: Albert, G. / Sigmund, S. [Hg.]: *Soziologische Theorie Kontrovers*. Wiesbaden. S. 447-461.

Soremski, R. (2013): *Keine Zeit für Freizeit? Ganztagschule im Alltag Jugendlicher*. <http://www.ganztagschulen.org/de/6543.php>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].

Sprondel, W. (1979): „*Experte*“ und „*Laie*“: zur Entwicklung von Typenbegriffen in der *Wissenssoziologie*. In: Sprondel, W./ Grathoff, R. [Hg.]: *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart. S. 140-154.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2011 bis 2015*. Bonn. <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2009 bis 2013*. Bonn. <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2004 bis 2008*. Bonn. <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2002 bis 2006*. Bonn. <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].

StEG-Konsortium (2016a): *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. http://www.projektsteg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].

StEG-Konsortium (2016b). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt, Dortmund, Gießen, München. http://www.projektsteg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf. Zuletzt geprüft: [10.01.2017].

- Steiner, C./ Tillmann, K. (2011): *Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams*. In: Speck, K. et al. [Hg.]: *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, München. S. 48-68.
- Stichweh, Rudolf (2011): *Funktionale Differenzierung der Weltgesellschaft*. In: Albert, G./ Sigmund, S. [Hg.]: *Soziologische Theorie Kontrovers*. Wiesbaden. S. 299-306.
- Stolz, H.-J. (2010): *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse*. Bamberg.
- Stolz, H.-J./ Arnoldt, B. (2007): *Ansätze zur empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule*. In: Bettmer, F./ Maykus, S./ Prüß, F./ Richter, A. [Hg.]: *Ganztagschule als Forschungsfeld Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden. S. 213-238.
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. [Hg.] (2011): *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, München.
- Speck, K./ Olk, T./ Stimpel, T. (2011): *Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschule. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. In: Speck, K. et al. [Hg.]: *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Basel. S. 69-84.
- Stecher, L./ Krüger, H.-H./ Rauschenbach, T. [Hg.] (2011): *Ganztagschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Wiesbaden. S. 1-9.
- Terhart, E. (2009): *Theorie der Schule. Ein Phantom?* In: Wischer, B./ Tillmann, K.-J. [Hg.]: *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim, München. S. 35-50.
- Teune, H./ Przeworski, A. (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York.
- Theobald, U. (2013): *Gestaltungsmöglichkeiten für Eltern im Schulsystem: Voraussetzungen für Partizipation im europäischen Vergleich*. In: Amos, K./ Schmid, J./ Schrader, J./ Thiel, A. [Hg.]: *Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Baden-Baden. S. 263- 283.
- Tillmann, K./ Rollett, W. (2014): *Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung*. *Die Grundschulzeitschrift*, 28 (274). S. 14-16.
- Urban, M./ Meser, K./ Werning, R. (2011): *Elterneinbindung oder Elternausschluss? Differentielle Formen in der Ausdifferenzierung ganztägiger Schulorganisation an der Ganztagsförderschule. Schwerpunkt Lernen*. In: Soremski, R./ Urban, M./ Lange, A. [Hg.]: *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim, München. S. 92-110.

- van Ackeren, I./ Brauckmann, S./ Klein, E.D. (2016): *Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen*. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. [Hg.]: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl. S. 29-51.
- van Ackeren, I./ Klemm, K. (2011): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden. 2. aktualisierte und überarbeitete Aufl.
- von Blumenthal, J. (2014): *Governance im und durch den Staat. Politikwissenschaftliche Perspektiven der Governance-Forschung*. In: Maag Merki, K. et al. [Hg.]: *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Educational Governance 17. Wiesbaden, S. 85-108.
- von Salisch, M. (2013): *Peer-Beziehungen in der Ganztagschule: Vielfalt - Entwicklung - Potenzial. Ergebnisse der Studie zu Peers in Netzwerken. Lüneburg*. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/psych/files/PeerBroschuere.pdf. Zuletzt geprüft. [10.01.2017].
- Wetzel, K. [Hg.] (2015): *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen*. Wiesbaden.
- Wiezoreck, C./ Dieminger, B./ Hörnlein, S./ Stark, S. (2013): *Ganztagschule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen. Zur (Un-)Möglichkeit von Kooperation*. Opladen.
- Willke, H. (2006): *Systemtheorie I: Grundlagen*. Stuttgart. 7. überarbeitete Aufl.
- Willke, H. (2005): *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. Stuttgart. 4. Aufl.
- Witte, E. (1973): *Organisation für Innovationsentscheidungen*. Göttingen.
- Wolf, A. (2002): *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London.
- Züchner, I./ Arnoldt, B. (2013): *Sport von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschule und Sportverein*. In: Hildebrandt-Stramann, R./ Laging, R./ Moegling, K. [Hg.]: *Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion*. Immenhausen. S. 121-135.
- Züchner, I./ Arnoldt, B. (2012): *Sport von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschule und Sportverein*. In: *Schulpädagogik heute. Körper, Bewegung und Schule*, 6, 3. Jg. S. 1-13.
- Züchner, I./ Rauschenbach, T. (2011): *Der Sport in der Ganztagschule. Empirische Befunde zur Kooperation von Sportvereinen und Schulen in der Ganztagschule*. In: Naul, R. [Hg.]: *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektiven*. Aachen. S. 183-197.
- Zürn, M. (2008): *Governance in einer sich wandelnden Welt – eine Zwischenbilanz*. In: Zürn, M./ Schuppert, G.F. [Hg.]: *Governance in einer sich wandelnden Welt*. Wiesbaden. S. 553-579.