

Bildungsteilhabe und die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule

Pia Rother

Zusammenfassung

Externe Kooperationen von Schulen werden mit dem Ziel verbesserter Bildungsteilhabe *aller* Kinder verbunden. Wie Bildungsteilhabe in Kooperationen hervorgebracht wird, ist bisher ungenügend in Deutschland erforscht. Dazu befasst sich dieser Beitrag exemplarisch mit der Kooperation einer Schule und einer Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit (OKJA-Einrichtung) in einem sozial belasteten Stadtteil. Im Ergebnis der qualitativen, organisationstheoretischen Studie kann als Umgang mit Bildungsteilhabe seitens der Schule eine Orientierung am *Delegieren* und seitens der OKJA-Einrichtung am *Reparieren* von als defizitär gerahmten Kindern rekonstruiert werden.

Schlagwörter: Kooperation, Schule, Teilhabe, Kinder- und Jugendarbeit, Organisationstheorie

Educational participation and cooperation between child and youth work and school

Abstract

External cooperation of schools is associated with the goal of improved educational participation for *all* children. So far, there has been insufficient research in Germany on how educational participation is brought about in cooperation. For this purpose, the article examines the example of the cooperation between a school and an institution for child and youth work in a socially disadvantaged area. As a result of the qualitative, organization-theoretical study, an orientation towards *delegating* can be reconstructed as dealing with educational participation on the part of the school and on the part of the institution for child and youth work towards *repairing* children framed as deficient.

Keywords: Cooperation, School, Child and Youth Work, Participation, Organizational Theory

1 Einleitung

Für den Wandel von Schulen zu Ganztagschulen¹ stellen externe bzw. außerschulische Kooperationen ein wichtiges Mittel der Organisationsentwicklung dar (Arnoldt & Züchner, 2020, S. 1091) und sie werden eng mit dem Ziel der Herstellung von Bildungsteilhabe *aller* Kinder verbunden (Täubig, 2011). Insbesondere durch externe Kooperationspartner:innen wird der Ganztagschulausbau als Chance für eine verbesserte Bildungsteilhabe und mehr Chancengleichheit von Kindern angesehen, weil diese einerseits ein erweitertes Bildungsverständnis (BMFSFJ, 2005, S. 107; Rauschenbach, 2009) und andererseits sozialpädagogische Expertise (zu schul- und sozialpädagogischen Unterschieden: Coelen, 2020, S. 1289–1291; Graßhoff et al., 2019) einbringen. Diese Hoffnung auf mehr Chancengleichheit wird u.a. durch die schulische Persistenz von Bildungsungleichheiten² (Bettmer, 2007; Steiner, 2016) gestützt. Dieser schulische Wandel führt auch im Sozialraum zu Veränderungen und innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe nicht mehr zu der Frage, ob, sondern *wie* in Kooperationen mit Schule agiert wird (Zipperle, 2015, S. 323). Dabei wird das kooperative Ineinandergreifen und Zusammenwirken außerschulischer Organisationen mit Schule als ein Beitrag zur Ermöglichung von (mehr) Bildungsteilhabe markiert (Täubig, 2011).

Bisher wurde jedoch kaum erforscht, wie diese organisationsübergreifenden außerschulischen Kooperationen bzw. Bildungs- und Betreuungs-Settings hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsteilhabe von Kindern kooperieren (Beispiele: Chiapparini, 2019; Zipperle, 2015) und wie dies insbesondere in benachteiligten sozialräumlichen Kontexten ausgestaltet wird. In diesem Beitrag ist daher die Frage leitend, wie in der Kooperation zwischen einer Schule und einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA-Einrichtung³) Bildungsteilhabe von Kindern ermöglicht wird.

Dazu werden der (2) Forschungsstand zur externen Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule sowie die (3) theoretischen Bezugspunkte und Methoden erörtert. In Abschnitt (4) werden dann die Teilergebnisse der hier zugrundeliegenden Studie zu Kooperation und Bildungsteilhabe am Beispiel gleicher Hausaufgabenangebote zwischen

¹ Ganztagschulen sind laut bundesweiter Definition Schulen, die über den Unterricht hinaus täglich ein Mittagessen bereitstellen sowie an mindestens drei Wochentagen und täglich mindestens sieben Zeitstunden ein Ganztagsangebot machen, das konzeptionell mit dem Unterricht in Zusammenhang steht (KMK, 2021, S. 4). Andere Definitionsansätze richten sich eher nach der Art der konzeptionellen Verbindung, wie additive Modelle, wo der Fachunterricht am Vormittag und das Ganztagsangebot danach stattfindet, oder Rhythmisierung, bei der Fachunterricht und Lern-/Freizeitphasen alternieren (vbw, 2013, S. 32–34.).

² Unter *Bildungsungleichheit* in Schule fasse ich *Ergebnisse* von benachteiligenden *Prozessen*, die entlang verschiedener Dimensionen von Ungleichheit, wie nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund etc., für die Chancengleichheit bzw. die Bildungsteilhabe bedeutsam werden (Rother, 2019, S. 23; Rother & Buchna, 2020).

³ Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit machen informelle und non-formale Bildungsangebote und sind z. B. Kinder- und „Jugendzentren, Jugendtreffs, Bauwagen und Jugendräumen über Aktiv- und Abenteuerspielplätze, Jugendfarmen, Jugendinformationszentren, Jugendkunstschulen [...] (sowie) mobile Jugendarbeit“ (Peucker et al., 2021, S. 480). Sie haben ein sehr breites mobiles oder einrichtungsbezogenes Angebotsspektrum und dieses ist vor allem von den Arbeitsprinzipien Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation geprägt (Deinet et al., 2020).

Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule dargelegt. In (5) Diskussion und Fazit wird das Hervorbringen von Bildungsteilhabe in dieser Kooperation dahingehend diskutiert, inwiefern Bildungsteilhabe ermöglicht oder verhindert wird.

2 Forschungsstand – Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Kontext von Bildungsteilhabe

Externe Kooperationen⁴ bilden einen wichtigen Teil alltäglicher Praxis in Schulen. So wird der ‚Ganztag‘ von Schulen u.a. mit außerschulischen Organisationen gestaltet (Coelen, 2014). Die Ziele der jeweiligen Organisationen unterscheiden sich jedoch: Ein Ziel von Ganztagschulen ist die Verbesserung der Teilhabechancen von Schüler:innen (Stötzel & Wagener, 2014, S. 57) und eines der Kinder- und Jugendhilfe, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (Zipperle, 2015, S. 29–30).

Somit kommt (externen) Kooperationen im Ganztagschul-Diskurs bei der Herstellung von Bildungsteilhabe⁵ (resp. dem Abbau von Benachteiligungen) besondere Aufmerksamkeit zu. Denn es gibt deutliche Hinweise darauf, dass strukturelle Bedingungen und Voraussetzungen die Bildungsteilhabe beeinflussen: So sind Bildungsorganisationen maßgeblich an der Persistenz von Ungleichheiten beteiligt (Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Gomolla & Radtke, 2009) und die Kompensation von sozialen Ungleichheiten ist aufgrund von mangelnder Passung zwischen den Lernausgangslagen der Kinder und schulischen Anforderungen nicht unbedingt gegeben (Steiner, 2016, S. 88–89). Die Teilhabe an Bildung wird im Diskurs jedoch weniger als kooperativ zu erreichendes Ziel auf der Mesoebene markiert, sondern eher als eine von Individuen zu erbringende Leistung verhandelt (Rother, 2019, S. 22; Chiappari, 2019; Maykus, 2009, S. 40). Dies spiegelt sich auch in den Forschungen zur Bildungsteilhabe wider, indem individuelle Bildungskompetenzen in den Blick genommen werden (ebenso kritisch: Dollinger, 2010) und Nicht-Teilhabe bzw. Benachteiligung eher weniger als ein Organisations- oder Strukturproblem untersucht wird (s. a. Dietrich et al., 2013).

Die Umsetzung von Kooperationen in Ganztagschulen wird zum Teil unter strukturellen Herausforderungen (Speck, 2020) zu einer genuinen Aufgabe eines multi-professionellen Teams (Idel et al., 2012; Reinert, 2020) in und um Schule. In der praktischen Umsetzung von Kooperation werden dahingehend vielfältige Probleme konstatiert: Schulen können nicht genügend externe Kooperationspartner:innen gewinnen (StEG-Konsortium, 2019, S. 36) und viele Kooperationskonstellationen gelangen nicht über ein geringes Niveau der

⁴ *Kooperation* verweist in diesem Beitrag analog zu Coelen (2014) darauf, dass nicht nur diverse Personalgruppen zusammenarbeiten, sondern auch die Mesoebene von Organisationen selbst involviert ist (Coelen, 2014, S. 39) und eine geteilte Zielsetzung mit Blick auf Problemlösungen angestrebt wird (van Santen & Seckinger, 2003, S. 29).

⁵ *Bildungsteilhabe* wird in diesem Beitrag nicht nur über formale Bildungsprozesse und -Outcomes (also Kompetenzen oder Zertifikate) definiert, sondern über eine erweiterte Perspektive auf Bildung (Andresen, 2016; Coelen, 2020; Graßhoff et al., 2019) gefasst, die auch informelle Bildungsprozesse sowie non-formale Settings (BMFSFJ, 2005) beinhaltet, und eine Subjektbildung über eine „eigenständig[e] und selbsttätig[e] [...] Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt“ (ebd., S. 107) und damit gleiche Teilhabechancen für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht.

Zusammenarbeit (Altermann et al., 2018, S. 23–25.; Rehm, 2018, S. 48–57 u. 296; Steinert et al., 2006), sind wenig formalisiert, dienen der Ablaufsicherung oder folgen aus der Perspektive von Lehrkräften der „Logik der Entlastung“ (Tulowitzki et al., 2019; siehe auch Spies, 2019, S. 293) bzw. dem kompensatorischen Ausgleich von Defiziten, z. B. im Sozialverhalten (Baumheier et al., 2013; Zipperle, 2015, S. 77). Auf Seiten der Schule wird dies deutlich, indem Lehrkräfte Delegationsbedarfe betonen und Strukturen anstreben, die es ihnen ermöglichen, sozialpädagogischen Mitarbeiter:innen Anweisungen zu geben statt in Aushandlung über Deutungen pädagogischen Handelns zu treten, und sich eine Reduktion ihrer Arbeitsbelastung erhoffen, so die Ergebnisse einer evaluativen Kooperationsentwicklungsstudie von Spies (2019, S. 293).

Dennoch werden Kooperationen zu institutionalisierten Erwartungen bzw. zum *Mythos* (näher dazu siehe 3.1 Theoretische Bezugspunkte) für Organisationen wie der Schule oder der Kinder- und Jugendarbeit und positiv konnotiert (z. B. Tulowitzki et al., 2019; Ahlgrimm et al., 2012, S. 20; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 21; Idel et al., 2012) mit Blick auf das Ziel der kooperativ zu erreichenden verbesserten Bildungsteilhabe von Kindern (Täubig, 2011). Dabei wird seitens der Schulen den Kooperationspartner:innen eine „starke pädagogische Funktion“ (Speck, 2020, S. 1456), z. B. bezüglich gelingender Bildungsbiografien von Kindern, zugeschrieben.

Aus der Perspektive von außerschulischen Organisationen, wie Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Deinet et al., 2020, S. 879; Pluto et al., 2020, S. 322), veränderte sich die Kooperationsbereitschaft u.a. durch die zeitlichen Umgestaltungen des Schultages (z. B. Arnoldt & Züchner, 2020), werden aber auch als ambivalent, bspw. hinsichtlich dieses *Kooperationsmythos* (Baumheier et al., 2013; van Santen & Seckinger, 2003), angesehen. Defacto stellen aber OKJA-Einrichtungen als dritthäufigster Kooperationspartner (nach Vereinen und kultureller Bildung; StEG-Konsortium, 2019, S. 3) Angebote der Nachmittagsbetreuung im ‚Ganztag‘ sicher (Pluto et al., 2020, S. 317). In der OKJA bilden schulbezogene Angebote einen wichtigen Bestandteil der Arbeit (Deinet et al., 2020, S. 10) und der Großteil der Einrichtungen kooperiert mit Schule (in dieser Befragung: über 80 Prozent der Einrichtungen in NRW; Deinet et al., 2020, S. 24).

So werden auch an die OKJA-Einrichtungen Kooperationserwartungen herangetragen sowie von diesen ebenfalls ein Interesse an Kooperationen formuliert (Pluto et al., 2020a, S. 317). Die Kooperation von OKJA mit Schule wird im Diskurs Sozialer Arbeit angesichts einer befürchteten Unterordnung – vor allem der Arbeitsprinzipien – unter das Schulsystem kritisch (Pluto et al., 2020b, S. 389; siehe auch Zipperle, 2021), aber auch als Chance zur Neupositionierung erörtert (Graßhoff et al., 2019).

Mit Blick auf Bildungsteilhabe lohnt es sich, die Angebote anzuschauen: Es werden seitens der Kooperationspartner der OKJA zumeist eine Übermittagsbetreuung sowie schulunterstützende Angebote realisiert – insbesondere um Schüler:innen mit sozialer Benachteiligung und besonderem Förderbedarf zu unterstützen: 93 Prozent der Einrichtungen in NRW bieten diese Angebote an (Deinet et al., 2020, S. 47–48), wie z. B. Hausaufgabenbetreuung (Studien zu Hausaufgaben in OKJA: Gosse, 2020; Rother, 2019). Hier kann also in gewisser Weise von Parallelsystemen ausgegangen werden, die von „schulisch normierte[n] Regeln des pädagogischen Handelns im Sinne der Wahrung symbolischer Ordnungen, die dem Unterrichtsgeschehen zuarbeiten“ (Spies, 2019, S. 293), geprägt sind.

Zipperle (2015, S. 251) fasst dies als „eine Verschiebung der Aufgabenzuweisungen zu einer kompensatorischen Kinder- und Jugendhilfe“ zusammen und konstatiert eine inhaltliche „Schulorientierung“ (S. 257).

Hinzu kommt, dass Organisationen wie die Schule in ihren Abläufen in bestimmter Weise prädisponiert sind und Herausforderungen sich auf der Mesoebene potenzieren können. So sind Kooperationen von Professions- (Coelen, 2020, S. 1291), Organisations- (Spies, 2019, S. 292) und Statusunterschieden (Spies, 2019; Arnoldt & Züchner, 2020; Buchna et al., 2016) zwischen den Kooperationspartnern geprägt und Veränderungen von diesen ‚geordneten‘ Abläufen werden als Zusatzbelastung erlebt (Schwab, 2012, S. 42).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass in externen Kooperationen auf den unterschiedlichsten Ebenen das Funktionieren bzw. die Reibungslosigkeit schulischer Belange mehrheitlich im Vordergrund steht (z. B. Rother et al., 2021; Spies, 2019, S. 293). Mit Blick auf die Kooperationen wird zudem deutlich, dass die Kooperationskontexte in und mit Schule stark von der bildungspolitischen Erwartung zu kooperieren durchdrungen sind und eher im „Modus des Müssens“ stattfinden (Tulowitzki et al., 2019, S. 140–141), auch wenn kooperierende Einrichtungen davon profitieren (wenn auch fremdbestimmt durch Schule). Am Dilemma der eingeschränkten Freiwilligkeit (Sauerwein, 2018) oder eben der normativen Kooperationserwartung und des Kooperierenmüssens zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich auch eine Skepsis mit Bezug auf die Adressat:innen, da die Beziehung der pädagogischen Akteur:innen zu ihnen bei einer Ausrichtung auf schulbezogene Angebote beeinträchtigt werden kann (kritisch zu schulischen Leistungsanforderungen in Hausaufgabenbetreuungen: Gosse, 2020, S. 284).

3 Theoretische Bezugspunkte und Methoden

Der Beitrag befasst sich damit, wie in einer Kooperation zwischen einer Schule und einer OKJA-Einrichtung mit der Bildungsteilhabe von Kindern umgegangen – bzw. wie diese ermöglicht oder auch verhindert – wird. Zur Beantwortung dieser Frage fokussiere ich über eine multiperspektivische Analyse empirische Beispiele dieser Kooperationskonstellation aus der Studie „Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung“ (Rother, 2019).

3.1 Theoretische Bezugspunkte

Um die Kooperation zwischen Schule und OKJA-Einrichtung methodologisch zu fassen, ohne dass eine Engführung auf die eine oder die andere Organisation erfolgt, sondern vielmehr die gemeinsamen zu organisierenden Aspekte – also die Praktiken der Kooperation – im Vordergrund stehen, wird dieses Kooperations-Setting über die Heuristik eines *virtuellen organisationalen Rahmens* (Rother, 2019, S. 43–44; Maykus, 2020, S. 1129) konzeptualisiert.

Dazu wird auf zwei Theorien zurückgegriffen (siehe auch Rother, 2019, S. 71–79): die Systemtheorie von Luhmann (2000) und den organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus (Meyer & Rowan, 1977). Systemtheoretisch betrachtet kann eine *Organisation* als Zweck – also Funktion – suchendes, soziales System betrachtet werden, da sich

Systeme dadurch kennzeichnen lassen, dass sie sich vor allem in Abgrenzung zur Umwelt selbst aufrechterhalten. Allerdings kann damit nichts darüber ausgesagt werden, wie sich die Operationsweisen bzw. die Praktiken der Akteur:innen in Organisationen vollziehen. Eine neo-institutionalistische Perspektive kann hier ergänzen, da sie es vermag, die Verhaltenserwartungen an die Organisationsmitglieder zu fassen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 64 mit Bezug auf Weick, 1976). Im Anschluss an Weick kann davon ausgegangen werden, dass pädagogisch Tätige vor allem nach Routinen und nicht rational (also entsprechend der Außenlegitimation) handeln (Weick, 1976). Mit dieser organisationstheoretischen Ergänzung wird es möglich, die *Aktivitätsstruktur* in ihrem Verhältnis zur *Formalstruktur* zu verstehen, wobei die Aktivitätsstruktur von der Formalstruktur entkoppelt sein kann (Weick, 1976). D. h. der bereits erwähnte *Mythos* bzw. die institutionalisierte Erwartung zu kooperieren wird nicht zwangsläufig auf der Ebene der Aktivitätsstruktur in den Organisationen umgesetzt (Meyer & Rowan, 1977, S. 341) und eine Kooperationsbereitschaft ist nicht zwingend gegeben.

D. h., dass das Kooperieren für Organisationen bedeutet, dass die rational institutionalisierten Erwartungen (Mythen) weiter institutionalisiert werden und damit zugleich ihre Außenlegitimation – z. B. gegenüber Geldgebern – sichern. Dadurch kommt es zu einer Angleichung (Isomorphie) von Organisationen (DiMaggio & Powell, 1983) dahingehend, dass Organisationen kooperieren (müssen). Denn Organisationen – wie eine Schule oder eine OKJA-Einrichtung, um die es in diesem Beitrag geht – haben sich gegenüber der Umwelt Legitimation einzuholen (nicht zuletzt, um die eigene Existenz sichern zu können).

Daher wird Kooperation auch als *Rationalitätsmythos* zur Herstellung von Bildung bzw. von *Bildungsteilhabe* konzeptualisiert (Buchna et al., 2017; Täubig, 2013). Dieser *Mythos* wird hier verstanden als „rationalisierte institutionalisierte Regeln“ oder auch als „Vorstellung davon, was als normativ richtiges, gesellschaftlich angemessenes und rationales Handeln von Organisationen gilt“ (Koch, 2009, S. 113 mit Bezug auf Meyer & Rowan, 1977; Täubig, 2013). In einer neo-institutionalistischen Lesart wird Kooperation somit zum *Mythos* bzw. zum normativen Standard – auch für pädagogische Akteur:innen in Schulen und deren kooperierende Organisationen.

3.2 Methodische Vorgehensweise

Die empirische Basis für diesen Beitrag bilden die Ergebnisse einer qualitativ rekonstruktiven Studie (Rother, 2019) zu einer Kooperation zwischen einer OKJA-Einrichtung und einer Grundschule, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung formal zur Ganztagschule wandelt. Dieser Wandel stellt ein Auswahlkriterium dar, da insbesondere die neuen Ganztagschulen mit dem Ziel betraut werden, die Bildungsteilhabe zu verbessern. Die Primarstufe wurde gewählt, da die Bildungslaufbahnen hier noch nicht ungleich selektiert wurden (Ditton, 2016). Da der Forschungsfokus der Studie der Bildungsbenachteiligung⁶ galt, wurde

⁶ Hier zeigt sich zugleich ein Desiderat im Studiendesign und ein Ausblick, da ein Kontrast in einem sozial privilegierten Sozialraum womöglich andere Fragen der Bildungsteilhabe und Unterstützungsbedarfe von Kindern generiert hätte.

die organisationsübergreifende Kooperation in einem sozial belasteten Stadtteil⁷ einer deutschen Großstadt untersucht (Rother, 2019, S. 85–89).

Der analytische Fokus richtet sich also darauf, wie in dieser Kooperation Bildungsteilhabe von Kindern ermöglicht oder auch verhindert wird. Dazu wurden bezüglich ihrer inhaltlichen Relevanz mit Blick auf Bildungsteilhabe Sequenzen aus dem Datenkorpus ausgewählt. Der Datenkorpus umfasst Dokumentenanalysen, Interviews mit der Schulleitung und Ganztagskoordination, eine professionsgemischte Gruppendiskussion sowie teilnehmende Beobachtungen in beiden Organisationen. Die Interviews wurden leitfadengestützt und die Gruppendiskussion mit einem erzählgenerierenden Impuls geführt (Rother, 2019, S. 90–94). Mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) wurde das Datenmaterial ausgewertet.

Um das Verhältnis von Formal- und Aktivitätsstruktur (siehe 3.1) zu rekonstruieren, wurden auf Basis der praxeologischen Wissenssoziologie (Mannheim, 1980) über die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen *handlungsleitende Orientierungen* herausgearbeitet⁸. Durch die professionellen, konzeptionellen, bildungstheoretischen Hintergründe und die räumliche Trennung entstehen auch hier Aushandlungsprozesse, die implizite Handlungsregeln und konjunktive Erfahrungsräume offenbaren und für die soziogenetische Typenbildung relevant werden können.

Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse des rekonstruierten Umgangs zwischen den diversen pädagogisch tätigen Akteur:innen mit Blick auf die Teilhabe von Kindern basieren auf Sequenzen aus dem Interview mit der Schulleitung und aus der teilnehmenden Beobachtung in der OKJA-Einrichtung. Diese wurden ausgewählt, da sich hier in der komparativen Analyse Homologien bzw. Kontraste der Kooperationspraxis aufzeigen lassen. Thematisch wird dabei ein Angebot fokussiert, das in beiden Organisationen stattfindet: das schulbezogene Angebot zur Erledigung der Hausaufgaben. Insbesondere an diesem Parallelangebot werden Entscheidungen hervorgebracht, welche Kinder an welchem Angebot teilnehmen (sollen) und wie Bildungsteilhabe kooperativ verbessert oder auch verhindert wird. Dazu rücke ich ins Zentrum, welche Perspektiven auf ‚gute‘ Kooperation sich anhand dieses exemplarischen Settings mit Blick auf Bildungsteilhabe aufzeigen lassen.

⁷ Zur Bestimmung der sozialen Zusammensetzung im Einzugsgebiet der Schule wurden kleinräumige Sozialdaten, wie Arbeitslosenquote, Erhalt von existenzsichernden Mindestleistungen, Anteil Alleinerziehender, Anteil der Familien mit Migrationshintergrund, Wohnfläche pro Einwohner:in usw. verglichen und als sozial belastet eingeordnet, wenn diese unter dem stadtweiten Durchschnitt liegen.

⁸ In einer (1) formulierenden Interpretation interaktiv dichter Sequenzen wird von einer Präposition bis zur Konklusion der thematische Verlauf verdichtet, um dann in der (2) reflektierenden Interpretation über die Art und Weise in der (3) kontrastiven Fall- und Diskursbeschreibung die Orientierungen herauszuarbeiten (Bohnsack, 2010), die dann in eine (4) Typenbildung münden.

4 Ergebnisse – Kooperation und Bildungsteilhabe zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule

Zunächst werden knapp der Kontext und die Ergebnisse zu der organisationsübergreifenden Kooperation zwischen der Ganztagschule und der OKJA-Einrichtung (Rother, 2019, S. 117–273) dargestellt, um darauf aufbauend den Fokus auf die kooperativ zu erreichende Bildungsteilhabe zu richten. In den erhobenen Daten der Studie „Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung“ wird die Kooperation zwischen der OKJA-Einrichtung und der Schule beidseitig als ‚Erfolgsgeschichte‘ expliziert. In der Grundschule wird das Ganztagsangebot ausgebaut und für Kooperationen mit externen Partner:innen geöffnet. Für die OKJA-Einrichtung wird die potenziell daraus entstehende Konkurrenzsituation negiert, wie dieses Zitat aus der Gruppendiskussion veranschaulicht: „*was man ja am Anfang gedacht hat, Ganztagschule und unser Haus wird leer*“ (Leitung OKJA, GD, Z. 1300–1301). Die Sorge, die Existenzberechtigung zu verlieren, ließ sich insgesamt vor allem seitens der OKJA-Einrichtung rekonstruieren, jedoch wird der als existenzbedrohend gerahmte Wandel der Schule zur Ganztagschule und damit verbundene potenzielle ‚Kundenverlust‘ relativiert⁹ und eine Öffnung gegenüber der Schule erfolgt, jedoch unter Autonomiewahrung (Rother, 2019, S. 254–255). Diese äußert sich z. B. darin, dass kein formaler Kooperationsvertrag existiert und punktuell kooperiert wird. Die OKJA-Einrichtung profitiert, indem sie sich in der Schule bekannt macht und somit neue Adressat:innen akquirieren kann, während die Grundschule sich eher an einer Öffnung für und einer Hilfe vom außerschulischen Kooperationspartner (Rother, 2019, S. 255–258) orientiert und die Schule verstärkt Angebote von der kooperierenden Einrichtung umsetzen lassen würde. Als Art und Weise mit dem Wandel der Organisationen – der Schule zur Ganztagschule und dessen Auswirkungen auf die OKJA-Einrichtung – umzugehen, ließ sich für alle pädagogischen Akteur:innen in beiden Organisationen eine handlungsleitende Orientierung am organisationsübergreifenden *Kooperieren* mit den ausgeführten Unterschieden der Autonomiewahrung vs. Hilfe vom Kooperationspartner rekonstruieren (Rother, 2019, S. 251–258). In der komparativen Analyse zeigen sich über Homologien und Kontraste die Orientierungen empirisch und unterscheiden sich in dieser Studie *organisationstypisch*. Wie diese beiden Organisationen die Anforderung einer besseren Bildungsteilhabe durch ihre Kooperation bearbeiten und welche Perspektiven auf ‚gute‘ Kooperation sich mit Blick auf Bildungsteilhabe aufzeigen lassen, steht nun im Vordergrund.

4.1 Orientierungen zur Herstellung von Bildungsteilhabe von Schüler:innen

Im Folgenden werden dazu die pädagogischen Akteur:innen – hier: die Schulleitung und eine Person der OKJA-Leitung – dieser Kooperationskonstellation bzw. deren Umgang mit dem Ziel einer besseren Bildungsteilhabe genauer in den Blick genommen und anhand der Hausaufgabenbetreuung der beiden kooperierenden Organisationen beleuchtet: Bei allen pädagogischen Akteur:innen zeigen sich Homologien beim Umgang mit der Unter-

⁹ Dies wird zum einen im Material explizit und implizit sowie auch in der internen quantitativen Dokumentation der Besucher:innen deutlich.

stützung von Schüler:innen im Kontext der Hausaufgabenbetreuung. Diesen werden Defizite im Sozialverhalten, Arbeitstempo, Lernschwäche oder Selbstständigkeit bei der Aufgabebearbeitung zugeschrieben sowie Unterstützungsbedarf markiert, was ich als *defizitär gerahmt* bezeichne.

Hervorbringen von Unterstützungsbedürftigkeit – Schule

Die Frage der kooperativen Herstellung von Bildungsteilhabe entfaltet sich in dem ausgewählten Beispiel daran, wie bestimmte Schüler:innen als unterstützungsbedürftig mit Blick auf Bildungsteilhabe hervorgebracht werden. Dazu die Schulleitung:

Es hat sich halt definitiv herausgestellt, dass diese, dass beide Seiten sehr offen sind, miteinander, bereit sind, aufeinander zuzugehen und auszutauschen, dass unsere Lehrerinnen gemerkt haben, dass man in [der OKJA-Einrichtung] 'ne gute Arbeit gemacht wird und dass man einfach gesagt hat: Wir müssen uns da zusammenschließen und ergänzen, gucken, dass wir uns nicht doppelt oder gegenseitig die Kunden wegnehmen, sag ich jetzt einfach mal, ja? Ähm, wo kann man zusammenarbeiten, wo können Lehrern, Lehrerinnen und Lehrer de- den Eltern empfehlen: Hier, es wär' gut, wenn Ihr Kind in [die OKJA-Einrichtung] gehen würde, ja? (Interview SL, Z. 195–199)

Im ersten Teil der Sequenz wird aus schulischer Perspektive die ‚Erfolgsgeschichte‘ der Kooperation entfaltet (dort wird gute Arbeit gemacht) und dass dem Kooperieren explizit über das „*müssen [...] zusammenschließen*“ eine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Auch verdeutlicht sich hier der höhere Status der schulischen Position in der Zusammenarbeit, da das Bild des Kundenverlusts seitens der Schule aufgrund der Schulpflicht bedeutungslos ist und sich zu ergänzen implizit eher als Beitrag für die Schule (gute Arbeit) interpretiert werden kann.

Interessant ist, dass die Argumentation für den außerschulischen Partner und die Entscheidungsträger in einer bestimmten Weise hervorgebracht wird: Lehrkräfte werden als Professionelle und Eltern als Adressat:innen eines fachlichen Hinweises konstruiert. Denn die Sequenz endet mit der indirekt adressierten Empfehlung an Eltern, die OKJA-Einrichtung zu besuchen, wobei dies nicht näher ausgeführt wird. Die Sequenz exemplifiziert die handlungsleitende Orientierung am *Kooperieren* mit anderen Organisationen sowie auch (bereits in Anhaltspunkten) eine am *Delegieren von als defizitär gerahmten Kindern* an die OKJA-Einrichtung seitens der Schulleitung (siehe auch die soziogenetische Typik in der Studie: Rother, 2019, S. 141–155 u. 258–273).

Hervorbringen von Unterstützungsbedürftigkeit – OKJA-Einrichtung

Mit Blick auf Bildungsteilhabe, ist jedoch zu fragen, wer die vermeintliche Zielgruppe dieser Kooperationspartner:innen ist, die an den Angeboten der OKJA-Einrichtung teilnehmen ‚soll‘. Dazu ziehe ich einen Protokollauszug aus einer teilnehmenden Beobachtung bzw. eine kurze Reflexion mit der OKJA-Leitung am Ende eines Beobachtungstages zur Kooperationspraxis am Beispiel der Hausaufgabenbetreuung in der OKJA-Einrichtung hinzu:

Wir kommen nochmal auf die Hausaufgaben zu sprechen. [...] Sie:er [Sozialpädagogin:e, Leitung OKJA] sagt, sie:er rechnet Florian¹⁰ gar nicht richtig dazu, zu den Hausaufgaben-Kindern. Danach saß ich zwischen Selcan und Hamid und sie:er sagte, dass sie:er genau diese Kinder hier haben wolle, weil sie diese Hilfe wirklich benötigen und man da was erreichen kann. (Beobachtungsprotokoll in der OKJA-Einrichtung)

Die Szene beschreibt inhaltlich das Kind Florian als kein ‚richtiges‘ Hausaufgaben-Kind (negativer Gegenhorizont), das nicht unbedingt dieses Angebot – diese Hilfe – in der OKJA-Einrichtung bräuchte; die anderen beiden Kinder hingegen schon. Hier zeigt sich eine Ausrichtung an Hilfestellung und eigener Wirkmächtigkeit („da was erreichen kann“) sowie in dem Kontext auch an Schulischem, wie der Fertigstellung der Hausaufgaben. Über die Fokussierung auf eine bestimmte Zielgruppe mit Unterstützungsbedarf wird eine Orientierung im Sinne eines *Reparierens von als defizitär gerahmten Kindern* („richtiges‘ Kind oder eben nicht) deutlich.

4.2 Bildungsteilhabe durch Kooperation

Seitens aller pädagogischen Akteur:innen konnte in der Studie eine Orientierung am *Sortieren* als Umgang mit Bildungsbenachteiligung – bzw. hier positiv formuliert: mit Bildungsteilhabe – rekonstruiert werden (Rother, 2019, S. 258–269). Im Datenmaterial wird über diese Beispiele das Kooperationsverhältnis mit Blick auf Bildungsteilhabe deutlich, da die Lehrkräfte von der Schulleitung als diejenigen konturiert werden, die ‚Problemfälle‘ an die OKJA-Einrichtung *delegieren* und keine Expert:innen sind, um diese Kinder zu unterstützen. Die OKJA-Leitung nimmt diese Delegation an, indem die von der Schule delegierten Kinder als eigentliche Zielgruppe konzipiert werden. Über die Zusammenarbeit mit der Schule wird demnach eine ‚Reparatur‘ der vermeintlichen Defizite der Schüler:innen möglich und zugleich die Existenzberechtigung der OKJA-Einrichtung – trotz Ganztagschul-ausbau – erneuert.

Diese kursorisch dargestellten Ergebnisse der Studie verweisen auf die ambivalente Situation: Der Arbeit in der OKJA-Einrichtung werden positive Effekte mit Einfluss auf die ‚Beschulbarkeit‘ zugeschrieben und die gemeinsame Orientierung am *Sortieren* als homologer Umgang mit Bildungsbenachteiligung bzw. dem Ziel einer verbesserten Bildungsteilhabe trägt zur Legitimation dieses kooperativen Ganztags-Settings der beiden Organisationen bei.

Diese Orientierungen am *Delegieren* seitens der Schule und am *Reparieren* seitens der OKJA-Einrichtung erlangen Relevanz mit Blick auf die Ermöglichung von Bildungsteilhabe, indem ein Kind Unterstützung benötigt und diese durch den Besuch des Angebotes in der OKJA-Einrichtung erhält, wodurch aber auch Prozesse der Besonderung oder auch Ausgrenzung aus der von der Mehrheit der Schüler:innen besuchten schulischen Hausaufgabenbetreuung in der Schule entlang bestimmter Ungleichheitsdimensionen möglich ist. Zudem wird Bildungsteilhabe kooperativ über eine Passung zur sozialen Ordnung in der Schule hergestellt (Sozialverhalten, Arbeitstempo etc.) und damit die bestehende soziale Ordnung von Schule reproduziert (siehe auch Steiner, 2016). Etwas anders betrachtet,

¹⁰ Alle Namen sind anonymisiert.

könnte darin allerdings auch die Einführung in bestimmte Kulturtechniken gesehen werden und dadurch die eigene Subjektbildung (also keine Anpassung an ‚die Schule‘, sondern an eine monokulturelle soziale Ordnung) und gesellschaftliche Teilhabe so besser ermöglicht werden.

5 Diskussion und Fazit zu externer Kooperation und Bildungsteilhabe

Der Forschungsstand verweist darauf, dass für externe Kooperationen eher eine ‚Reibungslosigkeit‘ zentral ist. Zugleich sind Kooperationskontexte vielmehr von der bildungspolitischen Erwartung des Kooperierens durchdrungen, jedoch profitieren die Kooperationspartner:innen von ihrer Kooperation. Das Dilemma der eingeschränkten Freiwilligkeit seitens der OKJA lässt sich dagegen kaum hinsichtlich schulbezogener Angebote auflösen.

Beide empirischen Beispiele der kooperierenden Organisationen (je für sich) verdeutlichen einen Prozess des Wandels, daraus ist jedoch aus einer systemtheoretischen Perspektive nicht zwangsläufig eine Kooperationsoffenheit erwartbar; eher im Gegenteil. Für die OKJA-Einrichtung ist die Existenzsicherung und Adressat:innenakquise von großer Bedeutung (siehe auch Pluto et al., 2020) und damit werden Strategien der Öffnung für die Kooperation sehr wahrscheinlich. Zudem lässt sich im Zuge des Wandels über die Heuristik des virtuellen organisationalen Rahmens jedoch die organisationsübergreifende Orientierung am *Kooperieren* mit anderen Organisationen erklären, indem Kooperation als Rationalitätsmythos – also institutionalisierte Erwartung – bestätigt wird und damit die eigene Organisation wie auch die organisationsübergreifende Kooperation in ihrem Fortbestand legitimiert werden. Für den Fortbestand sind zudem geteilte Ziele bedeutsam, wie eine kooperativ zu erreichende Bildungsteilhabe. Der Kontext des sozial belasteten Stadtteils scheint hier bezüglich des Umgangs mit der Unterstützung von Schüler:innen relevant zu sein, da die Kooperation auch über die kooperative Herstellung von Bildungsteilhabe legitimiert wird. Allerdings zeigt sich hier eine Limitation dieser Studie, der durch einen Kontrast in sozial privilegierter Lage sinnvoll ergänzt werden könnte.

Mit Blick auf Bildungsteilhabe ließ sich eine Orientierung am *Sortieren* rekonstruieren, die einen bestimmten Umgang mit als defizitär gerahmten Kindern verdeutlicht und damit auf eine Handlungspraxis in der Kooperation verweist, die sich insbesondere am Beispiel der beiden Hausaufgaben-Settings als ambivalent hinsichtlich von Teilhabechancen aufzeigen lässt. An der Existenz der beiden Angebote entfaltet sich eine Praxis des *Sortierens*, indem die Hausaufgabenbetreuung in der OKJA-Einrichtung unterstützender als im schulischen Ganztagsangebot gerahmt wird.

Im Kontext der Kooperation greifen die Ungleichheitsmechanismen, wenn zum einen Kinder zunehmend institutionalisiert aufwachsen und zum anderen Kooperationen stark einer schulischen Bildungslogik und einer Ausrichtung an optimierter formaler Bildungsteilhabe folgen (Gumz, 2018, S. 11). Somit wird Bildungsteilhabe gerade nicht kooperativ bearbeitet, sondern vielmehr werden Zuständigkeiten für bestimmte Schüler:innengruppen aufgeteilt und Schüler:innen eher entlang der schulischen Logik *delegiert* bzw. *repariert*. Kooperation steht damit zwar für (mehr) Teilhabe durch eine Unterstützung in den

Hausaufgaben in der OKJA-Einrichtung, aber zugleich für eine Systemorientierung (statt bspw. Kindorientierung) (siehe auch Andresen, 2016), in der Defizite an Individuen adressiert und soziale Ungleichheitsverhältnisse tradiert werden. Dies veranschaulicht eine Limitation dieser Studie, die durch eine stärkere ethnografische Ausrichtung auf organisationsübergreifende Konstellationen künftig aufgegriffen werden kann. Ein Ausblick auf weitere Untersuchungen ist demnach in vertiefenden Analysen der Hervorbringung sozialer Ordnungen und von Bildungsteilhabe durch Kinder selbst in organisationsübergreifenden Kooperationen zu sehen.

Literatur

- Ahlgrimm, Frederik, Krey, Jens & Huber, Stephan G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In Stephan G. Huber & Frederik Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster u.a.: Waxmann.
- Andresen, Sabine (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule: Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 830–833.
- Altermann, André, Lange, Mirja, Menke, Simone, Rosendahl, Johannes, Steinhauer, Ramona & Weischenberg, Julia (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Arnoldt, Bettina & Züchner, Ivo (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1085–1098). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_80
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Baumheier, Ulrike, Fortmann, Claudia & Warsewa, Günter (2013). *Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken. Educational Governance: Bd. 19*. Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19596-4>
- Bettmer, Franz (2007). Soziale Ungleichheit und Exklusion. In Franz Bettmer, Stephan Maykus, Franz Prüß & André Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld* (S. 187–211). Wiesbaden: VS Verlag.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [30. September 2022].
- Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>

- Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas, Dollinger, Bernd & Rother, Pia (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen: Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 36 (3), 281–297.
- Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas, Dollinger, Bernd & Rother, Pia (2017). Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), 416–436.
- Chiapparini, Emanuela (2019). Zusammenarbeit zwischen OKJA und Tagesschulen. *Info Animation*, 47 (4), 8–9. <https://doi.org/10.24451/ARBOR.7901>
- Coelen, Thomas (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Grundlagentexte Pädagogik. Die Ganztagschule: Eine Einführung* (S. 29–45). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Coelen, Thomas (2020). Kommunale Jugendbildung. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1287–1297). Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, Ulrich, Icking, Maria & Rehrs, Simone (2020). *Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule in NRW*. socialnet Verlag. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/materialien/29066.php> [30. September 2022].
- Dietrich, Fabian, Heinrich, Martin & Thieme, Nina (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In Fabian Dietrich, Martin Heinrich & Nina Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_1
- DiMaggio, Paul J. & Powell, Walter W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality. *American Sociological Review*, 48 (2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Ditton, Hartmut (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktualisierte Aufl., S. 281–312). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_9
- Dollinger, Bernd (2010). Bildungsungleichheit als Konstituens von Sozialpädagogik: Theoretische und empirische Befunde am Beispiel Ganztagschule. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 8 (2), 191–210.
- Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 103–129). Weinheim, München: Juventa.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag/GWV Fachverlage GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>

- Gosse, Katharina (Hrsg.) (2020). *Transformation des Sozialen – Transformation Sozialer Arbeit. Pädagogisch betreut: Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29077-1>
- Graßhoff, Gunther, Haude, Christin, Bebek, Carolin, Schütz, Anna & Idel, Till-Sebastian (2019). Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. *Neue Praxis*, 49 (2), 147–163.
- Gumz, Heike (2018). Bildung und Gerechtigkeit. *Sozial Extra*, 42 (5), 9–12. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0072-9>
- Idel, Till-Sebastian, Ullrich, Heiner & Baum, Elisabeth (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Zur Einleitung in diesen Band. In Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und Empirische Befunde (Schule und Gesellschaft)* (S. 9–25). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1
- KMK – Kultusministerkonferenz (2021). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2016 bis 2020*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf [30. September 2022].
- Koch, Sascha (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Laufe der Zeit. In Sascha Koch & Michael Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110–131). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_6
- Luhmann, Niklas (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen u.a.: Westdeutscher Verlag.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maykus, Stephan (2009). Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. Neue Perspektiven für Kooperation. In Peter Bleckmann & Anja Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 37–55). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0_3
- Maykus, Stephan (2020). Organisationsentwicklung der schulbezogenen Jugendhilfe. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1125–1136). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_83
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>.
- Peucker, Christian, Pluto, Liane & van Santen, Eric (2021). Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 479–493). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_30

- Pluto, Liane, Mairhofer, Andreas, Peucker, Christian & van Santen, Eric (2020a). Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (I). *Deutsche Jugend*, 68 (7–8), 317–327.
- Pluto, Liane, Mairhofer, Andreas, Peucker, Christian & van Santen, Eric (2020b). Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (II). *Deutsche Jugend*, 68 (9), 388–394.
- Rauschenbach, Thomas (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim, München: Juventa.
- Rehm, Isolde (2018). *Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrerverprofessionalisierung im Übergang. Research*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20534-8>
- Reinert, Martin (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Eine explorative Fallstudie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2), 231–246. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00266-3>
- Rother, Pia (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung: Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Studien zur ganztägigen Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rother, Pia, Bebek, Carolin, Haude, Christin, Idel, Till-Sebastian, Graßhoff, Gunther & Sauerwein, Markus (2021). Ganztags-Settings als Arenen „multiprofessioneller“ Diskurse und Praktiken. In Katharina Kunze, Dorte Petersen, Gabrielle Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinze, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes & Kathrin te Poel (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen* (S. 209–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rother, Pia & Buchna, Jennifer (2020). Bildungsbenachteiligung. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 379–389). Wiesbaden: Springer VS.
- Sauerwein, Markus (2018). Veränderungen der Jugendarbeit in Zeiten von Ganztagschulen. *Sozial Extra*, 42 (6), 52–54. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0101-8>
- Schwab, Jürgen E. (2012). Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule – Bedarfe, Herausforderungen und konzeptionelle Entwicklung. In Reinhard Markowetz & Jürgen E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule: Inklusion und Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 28–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Speck, Karsten (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1453–1465). Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, Anke (2019). Pädagogisches Handeln im Netzwerk zwischen Ganztagsgrundschule und Jugendhilfe. In Susanne M. Weber, Inga Truschkat, Christian Schröder, Luisa Peters & Andreas Herz (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Band 26. Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 289–297). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_27

- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagsschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule_2017_2018_StEG.pdf [09. März 2023].
- Steiner, Christine (2016). Von der konservativen zur sozial gerechten Schule? Zur Kompensation sozialer Ungleichheit durch die Ganztagschule. *Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 34 (2), 82–90.
- Steinert, Brigitte, Klieme, Eckhard, Maag Merki, Katharina, Döbrich, Peter, Halbheer, Ueli & Kunz, Axel (2006). Lehrerkoopeation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Stötzel, Janina & Wagener, Anna-Lena (2014). Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Grundlagentexte Pädagogik. Die Ganztagschule: Eine Einführung* (S. 49–64). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Täubig, Vicki (2011). Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In Fabian Dietrich, Martin Heinrich & Nina Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 219–228). Münster, New York: Waxmann.
- Täubig, Vicki (2013). Etabliert und vereinheitlicht? Neo-institutionalistische Überlegungen zu Bildungslandschaften und ihrer Erforschung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 11 (1), 4–17.
- Tulowitzki, Pierre, Ivanova-Chessex, Oxana & Wenger, Marco (2019). Kooperationen im Modus des Müssens – Eine explorative Betrachtung zur Zusammenarbeit von Schulen mit ausserschulischen Akteuren. In Julia Hugo, Nathalie Brink, Jannis Seidemann & Martin Drahmman (Hrsg.), *Gemeinsam Schule gestalten: Bd. 3. Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 129–138). Münster, New York: Waxmann.
- van Santen, Eric & Seckinger, Mike (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis: Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: DJI. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-87966-402-3> [30. September 2022].
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13999/pdf/Zwischenbilanz_Ganztagsgrundschulen_Gutachten.pdf [30. September 2022]. <https://doi.org/10.25656/01:13999>
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
- Zipperle, Mirjana (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule: Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Studien zur ganztägigen Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/index.php?id=bib&ean=9783779941934> [30. September 2022].
- Zipperle, Mirjana (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 1029–1042). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_71